



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mulheres da Reforma Agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra

Débora Monteiro do Amaral

Agência Financiadora



SÃO CARLOS

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mulheres da Reforma Agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra

Débora Monteiro do Amaral

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para qualificação ao título de Doutora em Educação, sob orientação do Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone.

Linha: Práticas Sociais e Processos Educativos

SÃO CARLOS

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A485mr Amaral, Débora Monteiro do.
Mulheres da reforma agrária na educação : os
significados em ser pedagoga da terra / Débora Monteiro do
Amaral. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
210 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2014.

1. Educação rural. 2. Educação do campo. 3. Práticas
sociais e processos educativos. 4. Mulheres sem-terra. 5.
Pedagogia da terra. 6. Educação popular. I. Título.

CDD: 370.19346 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de
Débora Monteiro do Amaral

São Carlos 27/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Aida Victoria Garcia Montrone

Profª. Drª. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante

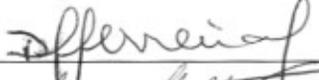
Profª. Drª. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

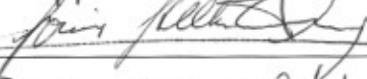
Profª. Drª. Sonia Stella Araújo Olivera

Profª. Drª. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker











“Meu sonho é de uma sociedade menos feia, uma sociedade na qual nós possamos rir sem falsidade. Na qual saber não é um “problema de visão”, na qual não haja discriminação de língua, raça ou sexo [gênero]. Eu não estou pensando numa sociedade de anjos porque anjos não fazem política, mas em uma sociedade de seres humanos. Nós temos que ter solidariedade entre os que têm os mesmos sonhos. Esta solidariedade implica em esperança e sem esperança e sem solidariedade é impossível lutar.

Criar solidariedade entre aqueles que são diferentes, mas têm, de alguma forma, o mesmo tipo de sonho, implica admitir diferentes entendimentos do perfil do sonho. A questão passa para o terreno da objetividade, não da subjetividade, e a luta inclui algum trabalho no sentido de entender e lidar com estes problemas, em criar estratégias, em trabalhar o respeito pelas diferenças. De qualquer forma, eu penso que, em primeiro lugar, deve-se trabalhar a possibilidade de tornar-se solidário e não de ficar uns contra os outros.

Para mim a questão da solidariedade é, portanto, uma questão política e é também uma questão metodológica. Tem a ver com a preparação para realizar o sonho”.

(Paulo Freire, Pedagogia da Solidariedade)

RESUMO

Esta pesquisa investigou atuação de pedagogas da terra formadas no primeiro curso de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo. Fez a discussão da Educação do Campo e do processo de luta dos movimentos sociais para garantir a educação nos assentamentos rurais e que ocorra com qualidade e respeito a esta cultura. O objetivo da pesquisa foi descrever os significados para a vida pessoal e profissional atribuídos por licenciadas do curso de pedagogia da terra da UFSCar e ainda identificar, descrever e analisar processos educativos na prática destas pedagogas da terra, as facilidades e dificuldades encontradas na sua atuação. A metodologia utilizada foi pautada nos princípios da educação popular que, atrelada aos movimentos sociais, se insere nas relações de poder, na luta contra a ordem hegemônica elitista instalada na sociedade. A luta pela emancipação dos sujeitos oprimidos e explorados está no seio dos movimentos sociais, tal como no da educação popular. O referencial teórico-metodológico utilizado foi baseado em Paulo Freire e teóricos da educação popular, com destaque a obras de Carlos Rodrigues de Brandão. A coleta de dados se deu através do levantamento bibliográfico sobre a temática e entrevistas individuais e semi-estruturadas com 7 mulheres egressas do curso. A análise dos dados se deu pela análise de conteúdo que desvelou significados desta formação, tanto para a vida pessoal quanto para a vida profissional destas mulheres. Os resultados apontaram alguns processos educativos, como a conscientização destas mulheres, que passaram a compreender suas histórias de vida ao terem a oportunidade de aprofundar seus estudos em relação ao contexto agrário e da educação do campo, permitindo com isso que elas tivessem outros instrumentos para transformar a realidade em que vivem. Também, através da reflexão entre a teoria (conteúdo) e a prática (experiência de vida), puderam melhorar sua atuação enquanto educadoras, tendo uma postura mais crítica nos espaços onde estão atuando. Os dados também apontam que o comprometimento dessas mulheres com seus assentamentos e com a comunidade aumentou e, elas se sentem responsáveis por colaborar com as pessoas e contribuir com a educação do campo nesses locais. Uma dificuldade encontrada por essas mulheres, apontada pelos dados, é falta de oportunidade de trabalho remunerado nos assentamentos, visto que na maioria deles não há escolas, fazendo com que elas precisem procurar emprego na cidade, não conseguindo desta forma, colocar em prática os ensinamentos referentes à educação do campo que tiveram em sua formação. Os significados de serem pedagogas da terra, desveladas por essas mulheres, demonstram que elas acreditam que homens e mulheres, através da educação, podem transformar suas vidas e assim, transformar a sociedade em que vivem. A pesquisa demonstra que cursos de Pedagogia da Terra vêm para contribuir com a qualificação de pessoas assentadas, possibilitando que estas possam retornar a seus assentamentos e colaborar com o desenvolvimento dos mesmos.

Palavras Chaves: Processos Educativos. Mulheres Sem Terra. Pedagogia da Terra. Educação Popular.

ABSTRACT

This research investigated the professional activity of land-pedagogues graduated in the first year of the course Land Pedagogy in the state of Sao Paulo. It discussed the rural education and the struggles and efforts of social movements to certify that the education in the rural communities occurs with quality and respect to their culture. The aim of this research is to present what it meant to the personal and professional lives of graduates in Land Pedagogy at UFSCar to attend this course. Moreover, it aims to identify, describe and analyze the educational processes in the performance of these professionals as well as the ease and difficulties encountered by them. The methodology used was based on the principles of popular education, which engages social movements and breaks through the power relations aiming to fight the elitist hegemonic order settled in society. The oppressed and exploited subjects' struggles for emancipation is within the social movements and within popular education. The theoretical and methodological background used were based on Paulo Freire and other authors of popular education, especially the books of Carlos Rodrigues Brandão. The data collection came about through a bibliographic survey concerning the topic and semi-structured individual interviews with 7 women egressed in the course. The data analysis occurred as a result of content analysis that revealed what this course meant to the personal and professional lives of its participants. The results shows some educational processes such as the awareness of these women who started to understand their life stories when they had the opportunity to deepen their studies on the agrarian context and rural education. This enabled them to possess new instruments to transform the reality in which they live. Through the reflexion between theory (content) and practice (life experience) they could also improve their performance as educators, becoming more critical in their work environments. The data indicates that these women increased their commitment to the settlement and the communities and feel responsible for collaborating with the people and contribute to the rural education. According to the data, one difficulty found by these women is the lack of paid work opportunities since there are no schools in the majority of the settlements that leads them to find jobs in the city where they cannot apply the knowledge about rural education acquired during their studies. It is revealed that to these women being a land-pedagogue means to believe that man and women are able to transform their lives through education and so transform the society where they live. This research shows that Land Pedagogy courses contribute to the qualifications of people in settlements and equips these people to return to their settlements and collaborate with the development of these communities.

Key words: Educational Processes. Women Without Land. Land Pedagogy. Popular Education.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO	11
2 INTRODUÇÃO	18
3 A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: UM MOVIMENTO DE DEMARCAÇÃO DE TERRITÓRIO	25
3.1 O projeto camponês de Educação do Campo	25
3.1.1 Educação do campo: conteúdo e método de mãos dadas	34
3.1.2 Pedagogia da Terra: povos do campo na universidade	40
3.1.3 A Pedagogia da Terra na UFSCar: a primeira turma do Estado de São Paulo	50
4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: INSPIRAÇÕES EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR NA PESQUISA	59
4.1. Metodologia da educação popular: a pesquisa como processo educativo	60
4.1.1 Releitura do pensamento de Paulo Freire para a construção do método de pesquisa	68
4.1.2 Diálogo	74
4.1.3 Conscientização	82
4.1.4 Saber de experiência	83
4.1.5 O caminhar com as mulheres sem terra	85
4.1.6 Quem somos nós, as colaboradoras?	89
4.1.7 Análise	94
5 A MULHER NA SOCIEDADE A AS NOVAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS	97
5.1. Entendendo as relações de gênero	97
5.1.1 A mulher e as relações sociais estabelecidas	104
5.1.2 Mulheres e Reforma Agrária: movimentos emancipatórios	119
5.1.3 As mulheres nos cursos superiores: Pedagogia da Terra	122
6 NO ESPIRAL DA VIDA: REFLEXÕES EM TORNO DO SER PEDAGOGA DA TERRA	129
7 DENÚNCIAS, ANÚNCIOS E SONHOS	167
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	181
A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	182
B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	184
C - MODELO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	186
ANEXO A - GRADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA DA UFSCAR (2008/2011)	205
ANEXO B - APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA	209

LISTA DE SIGLAS

- Abra** - Associação Brasileira de Reforma Agrária
- CPFL** - Companhia Paulista de Força e Luz
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- Contag** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- DCE** - Diretório Central dos Estudantes
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FAF** - Federação da Agricultura Familiar do Estado de São
- Feab** - Federação dos Estudantes de Agronomia
- FERAESP** - Federação dos Agricultores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAB** - Movimento dos Atingidos por Barragens
- MMC** - Movimento das Mulheres Camponesas
- MML** - Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Lucha
- MMTR** - Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
- MPA** - Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NUPEDOR** - Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural
- OMAQUESP** - Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PEA** - População Economicamente Ativa
- PJR** - Pastoral da Juventude Rural
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNFC** - Programa Nacional de Crédito Fundiário
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PSPE** - Práticas Sociais e Processos Educativos
- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso
- UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos

Dedico essa Tese a todas as pessoas da Turma de Pedagogia da Terra da UFSCar São Carlos – Helenira Resende-, por caminhar comigo durante esse sonho (que é nosso) e fazer ele aos poucos se tornar realidade. Sem vocês essa tese jamais teria sentido.

“Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco eu sei”.

(Tocando em frente - Renato Teixeira)

AGRADECIMENTOS

É neste momento que me vem na lembrança pessoas que estiveram comigo, e que literalmente me aguentaram (porque não é fácil conviver com uma pessoa que está fazendo uma Tese). Quero que esses agradecimentos cheguem a cada um e cada uma e que ele seja capaz de dizer com toda amorosidade, muito obrigada!

À minha orientadora, amiga, companheira, Aida Victoria Garcia Montrone, pelo carinho e atenção e por estar sempre ao meu lado, me apoiando, me fazendo crescer a cada dia como pessoa, como pesquisadora e como mulher;

À minha família, meu porto seguro, por entender minhas escolhas e me acalantar sempre que precisei;

A todos e todas do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, por me deixarem fazer parte desta caminhada, crescer e lutar junto por uma sociedade mais humana;

As mulheres, colaboradoras da pesquisa, que junto comigo pararam para olhar para o curso que fizeram e re-significar parte de suas vidas comigo;

À professora Stella, que me segurou pelas mãos em um momento muito difícil, por ter sido firme comigo e ter me mostrado a seriedade e a boniteza que é se tornar pesquisadora;

À professora Dulce Whitaker, pela doçura das palavras, pela sabedoria compartilhada;

À professora Maria Clara, que esteve presente desde meu mestrado, viu meu percurso e mais uma vez trouxe novos olhares na banca de qualificação;

À professora Dulcinéia, pela sensibilidade e serenidade que trouxe com suas palavras, ajudando assim em minhas reflexões;

À professora Vera Botta, por aceitar o convite para a defesa e pelas contribuições que já tem nos estudos com os assentamentos rurais que tanto me inspiram;

Às professoras e professores da Linha Prática Social e Processos Educativos, que acreditaram em mim, que abraçaram meu projeto (de pesquisa e de vida) e comigo construíram esse lindo caminhar;

Aos movimentos e organizações sociais presentes no curso (MST, FERAESP, OMAQUESP e FAF) de Pedagogia da Terra, por todo apoio, confiança e parceria;

A meus amigos e amigas, que não vou citar nomes, pois cada um e cada uma sabem a importância que tiveram nessa etapa de minha vida;

A CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou a execução do trabalho;

Deixo aqui meus profundos e sinceros agradecimentos e espero que este trabalho possa contribuir para a construção de uma nova sociedade, mais bonita, menos injusta, em que homens e mulheres possam ter seus direitos garantidos e que possam continuar aprendendo e ensinando.

A presente tese é um trabalho desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, cadastrado na CAPES desde 1997.

APRESENTAÇÃO: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. ((FREIRE, 1996, p.52).

Parafraseando o educador Paulo Freire que “o caminho se faz caminhando¹”, descreverei aqui o percurso feito até chegar as reflexões desta tese. Discorrerei sobre as escolhas de caminhar com as pessoas que caminhei, conviver com as pessoas que convivi e sobre o aprender e ressignificar meus conhecimentos com elas.

Sou filha de educadores, meu pai educador físico e também militar aposentado, me ensinou o lado difícil e duro do trabalho. Desde criança tive medo de polícia e sempre dialoguei com ele no sentido de que todos e todas nós temos direitos e que, não é porque somos pobres, negros, ou sem terra que estamos fadados à criminalidade e, portanto, temos que ser mortos ao cometer um erro perante a sociedade. Nunca me acostumei com o discurso de que “eles” são vagabundos, que não gostam de trabalhar e que, por isso, estão presos, estão no crime.

Minha mãe dedicou sua vida à educação. Começou como professora primária em escolas rurais e depois veio a se tornar secretária de uma escola urbana, onde trabalhou até se aposentar. Ela me contou muitas histórias de quando dava aula nas escolas rurais e da dificuldade que era para ela e os/as estudantes chegarem até a escola (por conta das estradas de terra e lama, por falta de transporte adequado para aquele local, etc) e para lecionar (por conta da estrutura física e condições materiais escassas), mas também contava sobre a importância da educação para aquelas crianças, que estudavam em salas multisseriadas, ou seja, crianças de 1ª série a 3ª série na mesma sala, uma turma por fileira e uma lousa pequena dividida com as tarefas para cada turma. Contava-me da gratidão que as crianças tinham por ela, das frutas que ganhava, e do prazer em estar colaborando com a educação naquele espaço.

Meu caminhar não poderia deixar de lado essa minha história de vida e, aos 15 anos comecei minha escolha por trabalhar no campo da educação. Lecionei por 3 anos em uma escola de educação infantil (particular) como auxiliar de sala e, mesmo sem entender muito de pedagogia, aprendi muito com os que entendiam e, principalmente,

¹ FREIRE, P.; HORTON, M. **O Caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

entendi que aquelas crianças de 2 a 3 anos de idade tinham muito a me ensinar, então passei diariamente a aprender muito com elas.

Aos 19 anos (em 2003) entro no curso de nível superior em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e vejo a possibilidade de fazer outras escolhas dentro do ramo da educação. Já em meu primeiro ano conheço o educador Paulo Freire, através de seus escritos, que me despertam a paixão pela pedagogia e pelo aprender a estar no mundo com as pessoas.

Durante toda minha graduação fiz escolhas que me levavam a lutar contra violações de direitos humanos. Entro para o movimento estudantil em meu primeiro ano da graduação e permaneço nele durante todo o curso. Fiz parte do Centro Acadêmico da Pedagogia, espaço que me ensinou que estar com pessoas diferentes é o que garante que pensemos diferentes e que saibamos respeitar as diferenças. Também fui representante estudantil no Departamento de Metodologia de Ensino e de Fundamentos da Educação, e da Coordenação do curso de Pedagogia. Aprendi a me educar para falar e para ouvir e também me questionei sobre o que denominamos democracia, e se ela se dá pelo simples fato de algo ter sido votado ou se isso pode ser considerado uma maneira de manipulação do poder. Será que estar verdadeiramente em democracia não seria quando conseguimos dialogar e consensuar as diversas opiniões?

Particpei em diversas manifestações estudantis junto ao Diretório Central dos Estudantes da UFSCar (DCE) e pude notar que muitas vezes os movimentos sociais não lutam com as pessoas, mas para elas. Passei a me questionar se o que chamamos de política não seria nada mais do que jogo de poder, ou seja, falar muito e fazer pouco. Mas, aprendi também que quando estamos dispostos a nos unir, podemos sim debater seriamente nossas posições e lutar contra o autoritarismo, contra uma hegemonia que nos quer fazer *ser menos*.²

Foi nessa caminhada que conheci e me aproximei do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através da opção em realizar um de meus estágios da graduação em uma escola de assentamento de Reforma Agrária. Nesse espaço tive a felicidade de conhecer pessoas maravilhosas que me acolheram sem ao menos me conhecer, que me ensinaram muito sem pedir nada em troca, formei então uma colcha de esperança em meu caminhar e deposei na educação em assentamentos

² Ver em Freire (2005).

de reforma agrária minhas energias e minha vontade de lutar por uma sociedade mais bonita e mais fácil de amar.

De 2006 para frente me dediquei a estudar a Reforma Agrária no Brasil e também a educação rural que temos em nosso país. Percebi que das histórias que minha mãe contava sobre a educação no meio rural, do final da década de 60 para os dias de hoje, muitas ainda continuavam iguais, mas, também surgiram novas propostas e, foi nesse momento que conheci o conceito da educação do campo.

No ano de 2007 realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na mesma escola em que fiz meu estágio e tive a possibilidade de estudar mais sobre este conceito, que ainda é novo (data de 1998) e, até então, era muito pouco debatido.

Pude notar que, naquela escola, tínhamos um diferencial muito grande, um potencial de transformação (política, social e pedagógica) que eu não havia encontrado em nenhum outro espaço em que estive e, com o passar do tempo, percebi que esse diferencial se dava por dois motivos; por conta da história de luta daquela comunidade em prol de uma escola que fosse calcada na cultura daquele assentamento, e da importância da escola ter surgido das mãos de cada um e cada uma ali, ter sido construída por homens e mulheres que, como Paulo Freire³, têm fé que a *educação sozinha não muda a sociedade, mas pode transformar sujeitos que mudarão a sociedade*.

Deparei-me, contudo, com educadores (as) que, por serem da cidade, não tinham nem em sua vida nem em sua formação profissional esse referencial e identidade de luta rural, e isso possibilitava um embate muito grande, pois o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) era feito *para e com* as pessoas do campo, mas, posto em prática por profissionais da cidade.

Começam então minhas inquietações: quem são ou devem ser os (as) profissionais da educação para atuar nas escolas do campo? Como será que deve ser essa formação que atenda as necessidades destas comunidades? Como fazer uma educação que não seja cópia de uma educação rural feita para as pessoas, mas com elas,

³ Fazer uma releitura da realidade, à luz de Freire, é se lançar ao desafio de denunciar, de criticar e de criar uma alternativa a este modelo de globalização neoliberal e ao capitalismo global. Reler e compreender a realidade de forma crítica que se faz necessário (PEREIRA, 2006, p.66)

por elas? É nesse contexto que foi desenvolvida a pesquisa de mestrado⁴, também na UFSCar, com o curso de Pedagogia da Terra.

Após maior conhecimento sobre a temática rural e educação no campo durante a pesquisa de mestrado, foi possível ressaltar alguns processos de interdição pelos quais as classes populares passam ao longo da vida em busca de seus direitos, como, neste caso, o direito de estudar e ter condições dignas para isso, ou seja, garantia de acesso, qualidade nos estudos e permanência. Este processo foi analisado tendo em foco a busca pelo *ser mais*, que já nos ensinava Freire (2005a), como a luta para se ver livre da relação *opressor-oprimido*.

Tive a oportunidade de participar desde 2006 das discussões para a implementação da Pedagogia da Terra no estado de São Paulo. Atuei no curso da UFSCar até 2011 com a formatura dos (as) estudantes, como monitora pedagógica, como supervisora de estágio e também como orientadora de TCC, além de fazer parte da Coordenação Político Pedagógica do curso.

Durante todo esse caminhar, tive a possibilidade de estar com homens e mulheres de assentamentos do estado de São Paulo, aprender com eles/as e ser acolhida em cada casa na qual estive da maneira mais afetuosa e amorosa que podia imaginar. Pude comer da fruta mais doce e provar da comida mais saborosa. Tive a oportunidade de conversar com crianças, jovens, idosos, que a cada dia me diziam suas verdades sobre o estar sendo no mundo, sobre a possibilidade de transformação diária, da luta diária pela vida.

A pesquisa de mestrado trouxe o olhar que os/as estudantes tinham sobre o curso de nível superior (Pedagogia da Terra) que estavam cursando. Mostrou a boniteza de ser mulher, mãe, trabalhadora e estudantes na reforma agrária. Destacou a necessidade da união das pessoas na busca de uma sociedade mais justa e menos feia. Desvelou ensinamentos para a universidade que jamais tínhamos tido a oportunidade de vivenciar. Partilhar com os 4 movimentos sociais desse curso⁵, nos vislumbrou novos olhares,

⁴ AMARAL, D. M. **Pedagogia da terra**: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

⁵ Participaram do curso 4 movimentos sociais: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Agricultores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), a Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAQUESP) e a Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF).

outros saberes, tão ricos quanto os que temos na academia, olhares que não se prendem na teoria, nos livros, porque estão pautados e focados na luta da vida.

Minha escolha, como está dito, é caminhar com essas pessoas que podem muitas vezes ser invisíveis aos olhos de quem vê e não as enxerga. Minha escolha é estar com pessoas que acreditam - como eles (as) - que enquanto estamos vivos estamos em movimento e basta estar vivo para morrer, mas morrer na luta, morrer marchando, morrer lutando por uma sociedade onde seja possível ser feliz (tendo melhores condições materiais, sociais, políticas e econômicas para todos e todas de forma justa), porém, marchando sempre⁶.

É também preciso destacar outra escolha feita que contribuiu muito com a pesquisa. Foi estar na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) que me educou muito e me fez reafirmar minhas escolhas, pois, vi nessa linha minha veia latino-americana pulsar mais forte. Olhar para o Brasil, sem perder de vista a América Latina. Saber de onde estou falando me fez crescer como pessoa e, a partir disso, como pesquisadora. Olhar para o meu país e dizer que aqui a Reforma Agrária é ruim, é fácil quando esquecemos todo o processo que foi feito no resto do mundo. É esquecer formas autoritárias de “roubo” de terras de indígenas e de camponeses em outros países, em especial dos que estão tão perto de nós, que são os países latino-americanos.

A linha PSPE é parte do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, que se originou de uma disciplina optativa do doutorado, hoje é do mestrado e doutorado, e tinha esse mesmo título. Segundo Silva (2004, p.1), os (as) educadores do Grupo partiam do “entendimento de que eu não sou eu sozinho, mas sou eu com os outros. Eu me construo enquanto pessoa no convívio com as outras pessoas” e sentiam a necessidade de aprender com essas práticas e entender o que nós aprendemos sobre esses processos educativos na prática social que estávamos estudando. Destas inquietações surge a disciplina de PSPE e posteriormente o Grupo de Pesquisa.

Para Silva (2004, p.1), “são práticas sociais que são ações e relações que as pessoas e os grupos mantêm entre si para passar as normas de vida, de manutenção ou transformação da sociedade. Normas para garantir a sobrevivência” e, dentro dessas práticas sociais, ocorrem processos educativos que, com a ajuda dos teóricos como

⁶ Faço alusão aqui ao vídeo de Paulo Freire chamado “Última Entrevista a Paulo Freire 1º parte” de 17/4/1997, quando ele fala da Marcha do MST e de outras marchas. Visualizar vídeo em: <http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>

Paulo Freire, Enrique Dussel, a partir dos filósofos da libertação e da educação libertadora, da fenomenologia como Merleau Ponty, entendemos que ninguém educa ninguém, mas cada um educa a si mesmo junto com os outros. Então, procura-se compreender esses processos educativos.

A Linha de PSPE contribuiu com minha trajetória pessoal e também com a tese, no sentido de propiciar questionamentos como: o que nós aprendemos sobre esses processos educativos na prática social que estávamos estudando? Como esses processos educativos podem contribuir com a comunidade que estou inserida?

Também durante o mestrado e doutorado, cursei disciplinas que me propiciaram leituras e encontros com autores latino-americanos (Ernani Maria Fiori, Victor Vicent Valla, além dos já citados, Paulo Freire, Enrique Dussel) que foram essenciais para minha formação. Dialogar com esses autores ajudou a perceber que eu não estava sozinha e que eu podia me apoiar em pessoas que tinham sofrimentos parecidos com os meus, que também tinham escolhido estar com os “invisíveis”, que também tinham escolhido militar em sua vida ao lado e com as pessoas das classes populares.

Permito-me sempre dizer que estar na Linha de PSPE me possibilitou conhecer uma companheira que pretendo levar pra onde eu for, minha orientadora Aida Victoria Garcia Montrone, uma mulher que sem me conhecer acreditou nas minhas escolhas e escolheu caminhar comigo. Agradeço a cada troca de olhar e a cada palavra que ditou ao longo do tempo que estivemos juntas. Pude crescer muito ao lado dela e aprender que pra estar onde estamos basta escolhermos, ela, chilena, escolheu estar no Brasil e está fazendo aqui uma linda caminhada. Eu, filha de educadores, escolho a educação como militância (e não uma educação militar). Pretendo, como ela, traçar muitos caminhos de esperança para a educação na reforma agrária, pois, acredito sim que é através de uma nova sociedade agrária, menos excludente e menos violenta com as pessoas do campo que construiremos um país melhor, uma sociedade de todos e todas, de mulheres, homens e crianças livres, com seus direitos humanos assegurados.

Pensando na inconclusão dos seres humanos e também na possibilidade de entender como, a partir da formação dessas educandas em pedagogia da terra, se daria a luta pela libertação da relação de opressão que os assentados e as assentadas de reforma agrária sofrem ao longo da nossa história, levantamos algumas inquietações que culminaram em questões para o desenvolvimento desta tese, e partiram da tentativa de entender: como as licenciadas em pedagogia da terra podem contribuir em seus

assentamentos? Será que esta formação garantirá melhores condições de educação nas comunidades que elas vivem? Apesar da maioria dos assentamentos não ter escola, essas pedagogas da terra formadas terão onde trabalhar no sentido de dar um retorno para seus movimentos e para a comunidade? Quais as práticas pedagógicas que elas conseguirão desenvolver nos assentamentos?

A tese procurou compreender que significados as pedagogas da terra formadas na UFSCar atribuem para a sua vida e para a sua prática profissional, e teve como objetivo central descrever estes significados e ainda identificar e analisar processos educativos na prática destas pedagogas da terra, bem como as facilidades e dificuldades encontradas por elas na sua atuação profissional.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo-me conheço melhor e reconheço minha finitude, minha indignação, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. Preciso do mundo, como o mundo precisa de mim. O isolamento só tem sentido quando, em vez de negar a comunhão, a confirma como um momento seu. (FREIRE, 2006, p.17).

Após compartilhar um pouco minha experiência de vida e minha escolha em estar com essas pessoas, é preciso conceituar teoricamente quem são e o que iremos denominar neste trabalho como “classes populares”, “oprimidos”, “invisíveis” e “marginalizados”, pois, isso faz parte da justificativa de fazemos pesquisa com eles e elas, do porquê nos movemos na mesma direção que eles (as) e por qual razão acreditamos que esse é o caminho para construirmos juntos outro modelo de sociedade, que valorize a diversidade de visões de mundo, de jeitos de ser, de viver, de exprimir a vida, como explicitado em (SOUZA; AMARAL, 2009, p. 3):

[...] os invisíveis são os homens e as mulheres que não têm a possibilidade – uma vez que esta lhes é negada – de ter a identidade reconhecida fora de seus grupos e comunidades de origem, encontrando-se oprimidos pelo desrespeito à sua relevância histórica, social ou cultural. Essa postura desrespeitosa minimiza sua existência e torna desvalida uma parte significativa da sociedade, que é colocada à margem de decisões cujo alcance político lhes garantiria direitos que não podem usufruir plenamente em sua cidadania.

Com essa indagação, procuramos desmistificar a invisibilidade que é dada aos oprimidos e que os colocam em uma condição de inferioridade histórica, política, econômica, social, étnico-racial e cultural. Indo ao encontro da superação desta condição, destacamos o processo de libertação, através do qual homens e mulheres podem ser sujeitos de sua vida.

Vivemos em uma sociedade capitalista dividida por classes sociais, na qual encontramos os que dominam os meios de produção (a classe dominante) e os que são subjugados por eles (a classe dominada). Através dessa diferenciação ficam expressas na sociedade várias contradições, que se dão na medida em que a maioria da população -que vende sua força de trabalho- sofre exploração (social, cultural e econômica) perto do acúmulo de capital, que ocorre por outra pequena parcela da população -patrão e proletariado. Como enfatiza Ferraz (2009, p. 287):

O determinante de classe não é exclusivamente o lugar na organização da produção econômica. Outros determinantes (culturais, políticoideológicos) atuam sempre sobre aquele aspecto, sobredeterminando-o, muitas vezes mudando-lhe a forma, contribuindo para constituir a determinação mais total, a saber, o lugar na produção e reprodução da vida real, como enunciado por Engels. Teríamos, então, determinações da chamada estrutura (que impõe-se somente em última instância, como necessidade) + (sobre)determinações da chamada superestrutura, o que resulta em múltiplas determinações e múltiplas contradições em um tipo de dialética que não está mais no terreno da contradição de dois pólos, contradição simples, característica da dialética hegeliana. A constituição das classes sociais é, então, um fenômeno sobre o qual atua um conjunto de mediações históricas – entendidas aqui como sobredeterminações – que atuam sobre determinações fundamentais dadas, imanentes ao próprio modo de ser do modo de produção como, por exemplo, no caso do capitalismo, sua característica estrutura de classes e a relação dos agentes com a propriedade privada dos meios de produção.

Vemos, portanto, que a conceituação de classe social nasce marcada pela necessidade política de pontuar quem são os sujeitos sociais, ou seja, ou seja, quem são as pessoas que lutam em prol de uma sociedade mais justa e igualitária para todos (as) e quem são as pessoas que defendem a manutenção do acúmulo de capital e da propriedade privada. Temos aqui relações de poder muito bem definidas.

Neste trabalho, apresentamos a visão das classes populares, como sendo aquelas pessoas que têm seus direitos negados, que são impedidos de ser, que vivem em condições elementares para exercício de sua cidadania e que estão a par do uso dos bens materiais social-historicamente construídos. O uso do termo “opressor” e “oprimido” por Paulo Freire (2005a, p. 44) vem desta conceituação e, a superação dessa condição de opressão depende da percepção dos oprimidos sobre sua real condição, como é revelado em sua fala:

Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se "inserem" nela criticamente. Desta forma, estarão ativando “consciemment le développement ultérieur” de suas experiências. É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

Conforme Freire (2005a), as classes populares, também denominada “povo”, ao se darem conta da exclusão que sofrem, passam a se organizar para o bem comum, nos sindicatos, nos movimentos sociais, nas comunidades, nos bairros, nos assentamentos. O ser popular deve ser entendido como pessoas que estão lutando para se verem livres de situações de miséria que lhes são designadas. Ser popular, portanto, é estar ligado estritamente com lutas políticas que vão contra uma ordem hegemônica de exclusão e tem como princípio a contestação frente às desigualdades.

Para Fiori (1986, p. 4), consciência e mundo juntos ganham realidade:

[...] O mundo é significado no permanente significar ativo, que não é atividade de uma consciência pura, mas desenvolvimento dialético da consciência do mundo ou do mundo consciente. [...] Na medida em que o ser humano dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando, sempre, e cada vez mais, a verdade de ambos. Neste momento, a conscientização já se prefigura como ação transformadora e não como visão especular do mundo: refazer-se, com autenticidade, implica em reconstruir o mundo.

Na constituição das classes populares temos um fator muito importante que é a cultura popular. Segundo Dussel (2006, p.214), "la cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el centro más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor" e ainda, "para crear algo nuevo hay que tener una palabra nueva, la cual irrumpe desde la exterioridad. Esa exterioridad es el pueblo mismo que parece que esta del todo en el sistema y en realidad es extraño a el".

Dussel (2006) identifica o *povo* como o sujeito das classes oprimidas, capaz de levar adiante o processo de libertação, desta maneira, identifica o mesmo como um sujeito histórico de uma cultura mais autêntica: a cultura popular latinoamericana.

É nesta conjuntura de contestação, exclusão e negação de direitos que estão inseridas as mulheres sem terra, que lutam diariamente para poder sobreviver em nossa sociedade, marcada pelo machismo, pela desigualdade social e racial. Justificamos aqui nossa escolha em trabalhar com mulheres, pois, no contexto da Pedagogia da Terra, elas, mais do que os homens do curso, são as mais “invisibilizadas” por ser mulher, mãe, agricultora, sem terra e estudante⁷. Esse termo também poderia ser substituído pelo

⁷ AMARAL, D.M.; MONTRONE, A.V.G. Mulher, mãe, trabalhadora, militante e estudante. IV Simpósio sobre Reforma Agrária e Assentamentos Rurais: Assentamentos Rurais: controvérsias e alternativas de desenvolvimento. Araraquara (SP), 2010. Neste artigo dissertamos sobre o que é ser mulher, mãe,

“Otro”, de Dussel (1974). O “outro” para Dussel é a América Latina em relação à totalidade Européia, é o povo latinoamericano oprimido e pobre com respeito às oligarquias dominantes. Whitaker (2002, p.22) ressalta ainda que:

[...] a expressão *outro*, que tanto pode significar o homem rural como qualquer outro ser humano pertencente a culturas não produtoras do tipo de tecnologia baseado no conhecimento ocidental. [...] Em suma, o *outro* é aquele que não participa da lógica econômica dominante e, no caso de nossos estudos, está composto por homens e mulheres rurais em luta desesperada pela inclusão.

Desta maneira, não ignorando essa cultura do *outro*, justificamos a opção em trabalhar com mulheres sem terra por saber que, muitas dessas, para estar no curso em questão, precisaram deixar seus filhos e filhas nos assentamentos e ter um diálogo com seus companheiros para que esses assumissem a casa/ família enquanto elas estivessem fora. Porém, sabemos que para muitos homens esse não é um diálogo fácil, pois, a sociedade machista impõe para as mulheres que cuidar da casa e dos filhos é uma tarefa da mãe.

Como afirma Whitaker (1988, p.15) nesta passagem:

O que me parece fora de dúvida, porém, é que mulheres e homens são pensados como *objetos* relativos a espaços diferentes, como se dois arquétipos diferentes governassem os destinos dos dois sexos: o “homem caçador”, musculoso, correndo pela floresta em busca de caça e de frutos para a “fêmea frágil” que, dentro da caverna, cuida do seu filhote. As sociedades humanas se transformaram profundamente e já não se depende da força muscular para sobreviver. E nem se caça mais. Mas esses modelos arquétipos permanecem e marcam indelevelmente a formação do menino e da menina.

Remetendo a essa citação, há vários relatos de mulheres que ao sair para estudar ou mesmo para militar, ao retornar para suas casas não encontram mais seus maridos, pois, esses não conseguem admitir o fato de ficar no lar enquanto a esposa está em algum espaço público. Vemos aqui um exemplo real: ainda nos dias de hoje, as mulheres têm dificuldades de se inserir nos espaços públicos, ficando condicionadas aos espaços particulares da sociedade.

A escolha pelas participantes da pesquisa se deu no sentido de conseguir aprender com as histórias de vida de cada uma e compreender como elas conseguiram romper com situações de opressão em suas vidas pessoais e profissionais. As mulheres são formadas pelo curso de nível superior em Pedagogia da Terra da UFSCar- São Carlos⁸. Este curso teve início em janeiro de 2008 e finalizou sua primeira turma em dezembro de 2011. Contou com a participação de homens e mulheres advindos (as) de assentamentos rurais de Reforma Agrária do Estado de São Paulo.

No contexto da Pedagogia da Terra temos a Educação do Campo, que é mais do que pensar o campo como espaço geográfico, é preciso visualizar o mesmo como um local de produção e reprodução de vidas, de trabalho, de cultura, de novas relações com a natureza, de novas relações entre os sujeitos que vivem no campo.

O movimento “Por Uma Educação do campo” vem no sentido de romper com o silêncio, com o esquecimento e com o desinteresse que assombra o meio rural. Porém, não fica apenas na denúncia deste silenciamento, ele destaca e coloca em pauta o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo.

Pensar o desenvolvimento do território camponês é promover políticas educacionais que atendam sua diversidade, isto é, que pense a educação voltada para os interesses desses sujeitos, que entenda a população camponesa como protagonista propositiva das políticas e não somente como beneficiários e/ou usuários.

Para caminhar com essas mulheres durante a pesquisa, optamos pela pesquisa pautada nos princípios da Educação Popular, entendendo que é junto com as pessoas que construímos novos saberes ao poder estar efetivamente em comunhão, respeitando as diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e regionais. A metodologia é inspirada e baseada teoricamente e principalmente em Paulo Freire, contando com apoio de outros autores da educação popular.

Esta pesquisa poderia ser realizada em vários campos de conhecimento, mas a proposta da tese é colocá-la dentro do campo da educação, considerando que esta é a ação de ensinar e aprender nas relações, com o corpo no mundo. O conceito de educação utilizado neste trabalho baseia-se em Paulo Freire, que considera que todas as pessoas constroem a educação e se educam no mundo e com o mundo. No processo educativo não há quem saiba mais ou menos, simplesmente há saberes diferentes que

⁸ Traremos o curso mais detalhado no Capítulo “A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: UM MOVIMENTO DE DEMARCAÇÃO DE TERRITÓRIO”.

somados resultam em novos saberes. Educação aqui não é sinônimo de escola, pois esta é apenas um dos lugares onde a educação pode acontecer. Acreditamos na educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras que geram novas respostas e que ela sempre ocorra em diálogo e que seja um processo permanente. Como nos ensina Freire (1996, p.58):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Dialogando com Freire (1996), Brandão (2007) destaca que existe educação em cada modo de viver das culturas e povos, ou no encontro desses. Ela pode servir como modo de dominação de um povo sobre outro, mas também pode ser utilizada para a libertação. Ela está na família, está nas comunidades, nos bairros, existe difusa em todos os mundos sociais. Nas palavras de Brandão (2007, p.10), “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

A educação existe em todo e qualquer lugar em que há relação entre pessoas e mundo, as interações sociais de ensinar e aprender acontecem em diferentes espaços e por sujeitos variados, em tempos distintos e, por isso, é considerada uma prática social:

[...] a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2007, p.73).

Após situar a pesquisa dentro da área da educação, anunciamos esta tese, construindo conhecimentos junto com as participantes da pesquisa. No Capítulo 1 discorreremos sobre a temática da educação do campo, situando a mesma no contexto do movimento de demarcação do território agrário. Fazemos a contextualização histórica da educação do campo, contrapondo com a educação rural (ou no campo). Também apresentamos o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar (o primeiro desta natureza no Estado de São Paulo) contextualizando o mesmo dentro do PRONERA.

No capítulo 2, descrevemos a metodologia de pesquisa escolhida para este momento, que é a pesquisa qualitativa inspirada na educação popular e na teoria de Paulo Freire. Para o desenvolvimento dessa metodologia utilizamos, como pano de fundo, os seguintes conceitos: diálogo, conscientização e saber de experiência, entre outros, que nos ajudam a compreender o que é fazer pesquisa nessa perspectiva adotada. A pesquisa foi realizada em colaboração com 7 mulheres egressas da Pedagogia da Terra da UFSCar, que moram em assentamentos rurais no estado de São Paulo (Motuca, Jaboticabal, Bebedouro, Serra Azul, Pradópolis, Pederneiras e Bela Vista).

No capítulo 3 é destacada a mulher na sociedade procurando entender as relações de gênero e sociais estabelecidas, conceituando o mesmo enquanto uma categoria histórica. Também destacamos a mulher na Reforma Agrária, participando ativamente de movimentos emancipatórios (militância) e, por fim, as mulheres nos cursos superiores, trazendo para isso a Pedagogia da Terra e os cursos do PRONERA.

No capítulo 4, dialogamos com as mulheres e analisamos os dados na tentativa de convergir conhecimentos e entender o significado em ser pedagoga da terra para elas, destacando para isso algumas falas. A análise contou com uma pré-análise (realizada junto com as participantes da pesquisa) e, posteriormente o diálogo com os referenciais adotados durante a tese.

Por fim, anunciamos algumas considerações e indagações sobre a pesquisa realizada, no sentido de fazer novas perguntas, tecer contribuições acadêmicas e sociais e reforçar a necessidade de continuarmos a caminhada com estas pessoas. Nas palavras de Pereira (2006, p.7), “desejo que este nosso encontro possa ser provocador de alegrias, de celebração da vida, que possamos acordar sonhos, e que desassossegados caminhemos, juntos ou juntas, encantando outras pessoas para reencantarmos a educação e transformarmos a vida”.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM MOVIMENTO DE DEMARCAÇÃO DO TERRITÓRIO

*Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender*

(The Impossible Dream - Joe Darion e Mitch Leigh)

Neste capítulo apresentamos a proposta de educação do campo⁹ dos movimentos sociais em contraposição à proposta defendida pelo agronegócio. Conceituamos a educação do campo como um movimento de demarcação de território, contextualizamos seu surgimento e seus pressupostos teóricos e metodológicos. Dialogamos com autores da temática e destacamos aportes da teoria de Paulo Freire para justificar a busca por uma educação dialógica, democrática e contextualizada. Posteriormente, destacamos o curso superior de Pedagogia da Terra, fazendo um resgate histórico e, em seguida, aprofundando no curso da Universidade Federal de São Carlos.

3.1 O projeto camponês de Educação do Campo

O projeto de Educação do Campo nasceu como demanda dos movimentos sociais do campo pela construção de uma política educacional para os (as) assentados (as) da reforma agrária. A principal proposta dessa educação é pensar a mesma desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social, ou seja, “a educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade”. (MOLINA; JESUS, 2004, p.17)

⁹ Começamos já deixando claro o porquê do uso da educação “do” campo e não “no” campo ou “para” o campo. Apoiando-nos em (FRIGOTTO, 2011), pontuamos aqui a opção por defender que essas preposições, aparentemente inocentes, representam na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. Utilizando “no” e “para”, está se mantendo expressões estadistas na perspectiva da extensão do saber e na perspectiva do ruralismo pedagógico. Utilizando o “do” campo, opta-se pela particularidade e singularidade dadas a homens e mulheres que produzem suas vidas no campo, respeitando seus saberes, entendendo que a educação está além da sala de aula, em processos formativos mais amplos, que consideram e respeitam os sujeitos envolvidos.

Um dos fundamentos para a construção da Educação do Campo é o diálogo com a teoria pedagógica, com questões universais da pedagogia e da educação. Esse diálogo perpassa em torno de uma concepção de ser humano e está diretamente vinculado a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social.

Outra referência que caracteriza a Educação do Campo são as correntes da Educação Popular, trazendo a dimensão educativa da própria condição de oprimido e a cultura, como formadora do ser humano. O diálogo com Paulo Freire demonstra que a “Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações da pedagogia do oprimido ao passo que afirma que os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo” (MOLINA; JESUS, 2004, p.21)

Temos também, como referência à Educação do Campo, a chamada Pedagogia do Movimento, que trata o próprio movimento social como um sujeito educativo. Afirma que através das lutas por melhores condições de vida, os homens e as mulheres estão educando e se educando nas relações.

Podemos destacar que todo esse movimento da Educação do Campo pode ser constituído por três momentos distintos, simultâneos e complementares, que irão trazer o real sentido do que é ou do que pode vir a ser esta educação:

A Educação do Campo é negatividade – *denuncia/ resistência*, luta contra. Basta (!) de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...] A Educação do Campo é positividade – a denuncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas* concretas do que fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...] A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* (CALDART, 2008, p.67).

A proposta da educação na Reforma Agrária, da Educação do Campo é esta: dialogar com os sujeitos do campo no sentido de construir com eles e elas uma educação contextualizada, que traga sentido à vida dessas pessoas. Falar em transformação da educação do campo é pensar os próprios indivíduos do campo como propositores de sua educação, reforçando sempre que não estamos defendendo que os

conteúdos das escolas do campo devam ser outros, porém, a metodologia deve ser adequada à realidade local. Todas as pessoas, independente de onde moram (campo ou cidade), têm o direito de ter acesso aos conhecimentos hegemônicos, mas, também, têm o direito de ter sua cultura respeitada e valorizada, para que possa ser possível a construção de novos saberes no diálogo com os que já existem.

Enquanto a concepção bancária de educação propõe um ajustamento dos homens e das mulheres ao mundo, a educação problematizadora os enxerga *no* mundo e *com* ele. Aqui ninguém educa ninguém, mas sim se educam entre si e mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005a). Contrária àquela educação como prática da dominação, a educação como prática da liberdade propõe uma negação dos seres humanos isolados, desligados do mundo. Aqui, consciência e mundo se dão ao mesmo tempo, como nos mostra Freire (2005a, p.81):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

A educação libertadora/ práxis para Freire (2005a) é a reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Poderiam assim tentar a superação desta contradição opressor-oprimido, destacando que os oprimidos teriam que ser o exemplo para si mesmos na luta por sua redenção. É uma opção política por um novo projeto de educação e de sociedade, mais justo e humanizado. A educação libertadora defende que o engajamento dos oprimidos na busca de sua libertação deva ser uma busca permanente. Os seres humanos têm que ser vistos como estando no mundo, com ele e prontos para a reflexão – ação na busca da transformação.

Freire (2005a) nos ajuda a compreender o que ele chama “educação bancária”. Desvela a postura do educador bancário (como depositante dos conhecimentos) e a dos alunos (passíveis de recepção destes conhecimentos, depositários). Segundo ele, nessa educação não há criatividade, não há saber, não há transformação e, pode-se dizer também que não há alteridade, pois, o professor de maneira alguma com esta postura

está respeitando as individualidades e diversidade de seus alunos. Podemos aqui, fazer uma relação com a educação que acontece no meio rural, porém, com ideais urbanos, em que o (a) educador (a) não respeita a cultura local e impõe a sua cultura como sendo a única válida, depositando sobre os (as) estudantes do campo os conhecimentos que julga serem “universais”.

Na contraposição a este tipo de educação, a pedagogia freireana propõe uma educação libertadora/ transformadora/ problematizadora/ humanista. Para isso, destaca a importância da relação do estar com os (as) educandos (as), do pensar autêntico. A educação libertadora concebe que ao educar os (as) educadores (as) também aprendem com seus (suas) educandos (as) (educador-educando). Ambos ensinam e aprendem na relação.

Para que possamos considerar uma prática efetiva de construção de saberes, temos que priorizar espaços dialógicos, no qual pessoas mediatizadas pelo mundo em que vivem “anunciem” o mundo, o transformem, o humanizem. O diálogo não pode ser em momento algum desprezado nas relações, muito pelo contrário, é através dele que ocorre o encontro entre as pessoas, que ocorrem as trocas e os aprendizados. Freire destaca que o objetivo com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento e, segundo ele, esse é o papel dos educadores com seus educandos.

Segundo Freire (1977, p.55):

Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural.

É pensando nessa outra concepção de educação que iremos discutir os dois projetos de desenvolvimento do campo; um, que atende aos ideais dos movimentos sociais, e outro que busca responder aos anseios do agronegócio. Segundo Teubal (1995, p. 104), “o agronegócio na América Latina traz uma crescente desarticulação social e setorial da economia, tornando mais aguda a questão do desemprego nas zonas rurais” e é um fator inibidor da construção de ações sociais de resistência.

O agronegócio é um modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista que não é novo, tem sua origem na *plantation*¹⁰, caracterizado pela exploração da terra e dos homens e mulheres que nela vivem. Veio para renovar e “modernizar” a agricultura capitalista, com o pensamento de exportar para importar e importar para exportar. Segundo Molina e Jesus (2004, p.71):

A expansão de territorialidade da agricultura capitalista amplia o controle sobre as relações sociais e o próprio território, agudizando as injustiças sociais. Uma das formas utilizadas pelo capitalismo para a reprodução do agronegócio e, conseqüentemente, as injustiças sociais, está na eliminação das diferenças, provocando uma imagem que nos faz crer que todos são iguais perante o mercado. Essa eliminação é tomada como referência para que todas as políticas sejam construídas tendo como referência o negócio. O poder do agronegócio aparece como se fosse construído a partir do mercado, do “livre comércio”. Enquanto, de fato, o mercado é construído a partir das ações resultantes das políticas que regulam as práticas do mercado.

Nesse tipo de ocupação de terra, não importa para o capital ser o dono da terra, o que realmente importa são as relações de compra e venda que esta terra irá possibilitar. A terra precisa sempre estar disponível para servir à lógica rentista. É nesse processo que vemos o empobrecimento cada vez mais constante dos camponeses, gerado pela desigualdade e pela exploração do capital.

É necessário aqui fazer uma diferenciação entre o campo pensado enquanto território e o campo pensado enquanto setor da economia. Para Fernandes (2005a, p.2), “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”, ou seja, um espaço de produção e reprodução de vida, e é aqui que se inserem a educação, a cultura, as relações sociais, a organização política. O campesinato brasileiro vem para romper e ir contra esse modelo de exploração dos povos do campo e do espaço rural. A agricultura camponesa não aceita o produtivismo, ou seja, produzir

¹⁰ O *plantation* foi um sistema de exploração colonial utilizado entre os séculos XV e XIX principalmente nas colônias europeias da América, tanto a portuguesa quanto em alguns locais das colônias espanholas e também nas colônias inglesas britânicas. Ele consiste em quatro características principais: grandes latifúndios, monocultura, trabalho escravo e exportação para a metrópole. Através dos grandes latifúndios, com suas extensas terras, era possível produzir em grande escala um único produto, o que se denomina de monocultura. No Brasil, utilizou-se inicialmente a cana-de-açúcar, mas depois veio o algodão, o fumo e o café. A mão de obra utilizada no *plantation* era a escrava, quase que exclusivamente composta por africanos escravizados. O *plantation* criava ainda uma estrutura social de dominação centrada na figura do proprietário do latifúndio, o senhor, que controlava a vida das pessoas que estavam sob sua alçada. Disponível em: <http://brasilecola.com/historiab/plantation.htm>.

um único produto visando exclusivamente o mercado. O foco do campesinato, que enxerga o campo como um território, é a produção de alimentos em sua diversidade e no uso de vários recursos naturais. A luta diária nos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária é contra o modo capitalista de produção. A luta pela terra e pela Reforma Agrária camponesa vem no sentido de valorização do campo como um espaço de vida e na possibilidade de construção de um modelo de desenvolvimento que seja capaz de garantir aos povos do campo condições dignas de vida.

Podemos destacar como principal característica no campo do agronegócio a não valorização do ser humano e a exploração da natureza como requisito para a manutenção do caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente, que visa somente o aumento da produção, da riqueza de poucos e do uso de novas tecnologias. Já o modelo da agricultura camponesa, privilegia o homem e a mulher do campo, garantindo o uso sustentável dos recursos naturais, democratizando as riquezas, propiciando trabalho para mais pessoas e possibilitando permanência com qualidade nos assentamentos. Mas, o que a Educação do Campo tem a ver com tudo isso?

O paradigma da Educação do Campo é fruto da valorização da cultura e dos sujeitos locais, que elaboram seus próprios saberes, não aceitando as imposições feitas pelo agronegócio, negando qualquer tipo de educação que oprima e que exclua a classe trabalhadora. É uma educação calcada nas experiências de vida dos povos do campo e, principalmente, na luta contra as injustiças proliferadas pelo sistema capitalista, fator que não é interessante ao modelo do agronegócio. Como destaca Fernandes (2005a, p. 3):

A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um importante setor para a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. Ainda mantém seus próprios institutos de pesquisa o que lhe garante importante autonomia na produção de tecnologias. A Educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos até a formação nos diversos

níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania.

Os movimentos sociais do campo ao demandarem educação de qualidade para os (as) assentados (as) da reforma agrária estão exatamente pensando nesse sentido, que a educação é um dos grandes pilares para contribuir com o desenvolvimento do território camponês e que isto só se efetivará de verdade quando for pensado e implementado com os sujeitos do campo participando ativamente. É nesse contexto que eles apresentam a demanda por escolas infantis, para ensino fundamental e médio, para ensino técnico e profissionalizante e para cursos de níveis superiores, como é o caso dos cursos do PRONERA.

Para que se possa pensar em desenvolvimento do campo no paradigma camponês, é preciso que estes sejam sempre protagonistas de suas escolhas, que a política educacional esteja em consonância com os objetivos de sociedade que eles acreditam e querem construir. Fernandes (2005a, p. 3) ainda pontua que:

[...] atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês.

Um dos princípios fundamentais da Educação do Campo e que está diretamente ligada ao projeto de construção do território camponês é entender que uma sociedade e uma educação que priorizem a emancipação dos seres humanos, necessariamente, tem que ser na base da democracia, mas, para isso, não se pode confundir o conceito de democracia¹¹. Um projeto educacional emancipatório deve considerar e respeitar as diferentes maneiras de ser criança, jovem e adulto, nos diferentes espaços e tempos. É preciso pontuar a importância da convivência democrática entre educandos (as), educadores (as) e comunidade. Construir espaços democráticos depende de

¹¹ O conceito de democracia utilizado nesta tese, refere-se ao conceito freireano de democracia, que é baseado em John Dewey. A democracia, mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida associada; de experiência conjunta e mutuamente comunicada: “uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada” (1959, p. 106). Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que propicie aos seres humanos um interesse pessoal nas relações e direção sociais e hábitos de espírito que permitam transformações sociais.

estabelecimentos de regras claras e pensadas no coletivo, pois, diferentemente disso, é processo autoritário.

O desafio do projeto camponês de Reforma Agrária inclui uma agricultura humanizada, que considera todos os sujeitos do campo como fundamentais para o desenvolvimento local e que respeita o meio ambiente, não o explora e aprende como utilizá-lo de maneira que a terra seja um espaço de vida, de cultura e de superação da condição de exploração.

Temos, nesse contexto, o papel fundamental da educação e da formação dos (as) educadores (as) que estarão atuando nos espaços dos assentamentos de reforma agrária. Entre as transformações fundamentais para que a concepção da educação do campo aconteça, seguindo os ideais propostos por essa, está a necessidade de educadores (as) engajados (as) na luta contra a opressão que assola a educação rural.

Segundo (BRASIL, 2007), as pesquisas realizadas no Brasil e em outros países apontam a importância dos (as) professores (as) no desempenho dos (as) alunos (as), mas, apesar disso, em muitos lugares essas condições ainda são precárias e, no caso da área rural, além da baixa qualificação dos profissionais que atuam na educação e dos salários inferiores, eles ainda enfrentam problemas de rotatividade de trabalho, dificuldades de acesso às escolas (por conta das estradas precárias) e falta de ajuda de custo para o transporte (visto que a grande maioria são professores (as) que moram na cidade).

Por conta desse contexto, o projeto de Educação do Campo conta com a matriz de formação dos (as) seus próprios educadores (as). Ou seja, através do PRONERA foram criados cursos de nível superior para que os (as) próprios assentados (as) pudessem ter formação educacional de qualidade para atuar nas áreas de Reforma Agrária, como é o caso dos cursos de Pedagogia da Terra. Amaral (2010, p.84) destaca que:

A intencionalidade pedagógica dos cursos de formação de educadores (as) ou pedagogos (as) da terra tem em sua centralidade a prática educativa da práxis social, retomando a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto educacional que se pretenda emancipatório, e por isso mesmo, omnilateral.

Devemos entender, portanto, que o território camponês vai além de plantio, compra e venda dos produtos, vai além de sobreviver no espaço rural, o projeto de território camponês que trabalha na perspectiva de uma sociedade mais justa para todos e todas caminha com o respeito à cultura local, com as diferenças pessoais e sociais, reforça a necessidade cada vez maior do diálogo entre escola e comunidade, no sentido de construir uma educação verdadeiramente democrática. Segundo Fernandes (2005a, p.6), o conceito de território aqui defendido “é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência”.

Compreender a questão agrária talvez seja um desafio das pesquisas na área de Ciências Humanas, pois, além de sua complexidade, existem elementos históricos que possibilitam várias leituras em visões científicas diferentes. Desta maneira, é preciso justificar que a nossa pesquisa entende a questão agrária desde sua essência, reconhecendo e revelando seus limites em um campo de possibilidades que requer uma postura objetiva e ao mesmo tempo militante. A escolha nessa tese é de justificar que a questão agrária é composta de contradições existentes no sistema capitalista e, por conta disso, precisa ser meticulosamente pontuada.

Whitaker (2011, p.179), nos explica que:

É preciso, portanto, mudar a ótica através da qual a sociedade encara os assentamentos de Reforma Agrária. A conquista do direito à vida não esgota a esfera dos direitos fundamentais. A posse da terra via políticas públicas não é assistencialismo e sim resultado da luta – e a luta não é por esmola e sim por direitos.

A visão em que acreditamos sobre a questão agrária envolve homens e mulheres, crianças, jovens, adultos, ou seja, no processo de luta não estão em jogo somente interesses de mercado, de disputa ou não de território, de ter ou não lucro. O projeto de Reforma Agrária defendido aqui é um projeto que se faz no dia a dia, na cooperação e na solidariedade, sempre colocando em primeiro lugar o respeito ao ser humano. Diferentemente do projeto do agronegócio que explora e que torna os seres humanos objetos, servos do capital, a Reforma Agrária, que está no bojo da Educação do Campo, desvelada nesta pesquisa, é um projeto humanizador, que vê e enxerga o (a) camponês (a) no seu território e acredita que eles e elas são os principais agentes de mudança de suas vidas, da história fundiária, dos processos de reestruturação da sociedade rural.

3.1.1 Educação do campo: conteúdo e método de mãos dadas

O conceito de educação do campo é recente, existe há 15 anos. A I Conferência Nacional “Por uma educação do Campo” foi realizada em Luzitânia, Goiás em 1998, evento que pode ser considerado como um “batismo coletivo” pelo direito à educação, por meio da luta dos movimentos sociais e educadores e educadoras do campo. No ano de 2005a, a partir do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que foi realizado em Brasília, inúmeras questões teóricas e práticas passaram a desafiar o governo e os movimentos sociais. Esse encontro foi fundamental para que fossem pensadas e elaboradas propostas de políticas públicas interministeriais, visando contribuir com a promoção para o desenvolvimento da educação nos territórios rurais.

O conceito de educação do campo foi criado para diferenciar os conceitos de educação rural e educação na reforma agrária, pois são conceitos parecidos, porém com suas particularidades, fazendo total diferença para a nossa discussão.

A Educação Rural¹² refere-se àquela educação que acontece nas áreas rurais, mas com modelos e práticas típicas das escolas urbanas. Na educação do campo, Fernandes (2005a, p. 97) observa que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Temos três pilares centrais na concepção da educação do campo; o primeiro está pautado no pensamento pedagógico socialista¹³, que nos ajuda a pensar a educação e

¹² A expressão educação rural foi empregada na época do governo Vargas, para delimitar o espaço urbano e definir políticas públicas de ação para esses espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes. No entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações se constituíam em um único paradigma, o urbano. O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio, das empresas exploradoras de madeira, minério e outros (AMARAL, 2010, p.75). O ruralismo pedagógico “construiu a idéia de uma escola voltada para as tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado” (PRADO, 1995, p. 06).

produção desde a realidade dos sujeitos do campo, trazendo a dimensão do trabalho e da organização como elemento educativo. O segundo pilar é a interlocução entre a Pedagogia do Oprimido e as tradições pedagógicas advindas da Educação Popular, trazendo os povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso, educativo. E o terceiro pilar, é a Pedagogia do Movimento, que se traduz nas experiências educativas dos próprios movimentos sociais (MOLINA; JESUS, 2004).

Na educação do campo, além de uma escola contextualizada, humanizada e democrática, a concepção de educação é mais ampla, pois, a aprendizagem é vista na dimensão da vida. Muitos processos educativos no meio rural acontecem fora das escolas, em diversos contextos, entre gerações, em diálogo com a natureza. Considerar a educação fora das instituições formais de ensino é uma marca muito importante da educação do campo, ou de qualquer espaço social, como aponta Mészáros (2008, p. 53):

Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia, com a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas que partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal.

Vemos aqui a preocupação teórico-metodológica da troca de saberes entre as pessoas envolvidas no processo educativo, com respeito a suas origens, sua cultura, seus conhecimentos. Cada indivíduo precisa pensar a partir do lugar onde vive, trazendo consigo sua historicidade.

Freire (2005b, p.16) nos chama a atenção para um aspecto no que diz respeito à troca de saberes e conhecimentos, em como construir uma escola realmente democrática e que atenda as reais demandas dos (as) estudantes, dos (as) educadores (as) e da comunidade. Destaca que a escola deve promover um ambiente que inclua todos e

¹³ A educação socialista pode definir-se como o *desenvolvimento contínuo da consciência socialista* que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado. Em outras palavras, as características definidoras da educação socialista emergem e interagem profundamente com todos os princípios orientadores relevantes do desenvolvimento socialista (MÉSZÁROS, 2008, p.89).

todas, ambiente no qual a comunidade esteja presente, que seja um espaço para elaboração da cultura dessa comunidade, sendo um “centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la”. Vemos aqui a preocupação de que a escola se configure como um espaço de debates, de idéias e de construção de conhecimento, que é a proposta pedagógica defendida pelos movimentos sociais do campo.

Na educação do campo temos como premissa a pedagogia da pergunta¹⁴, em que se ensine e se aprenda com seriedade, que além de ensinar conteúdos se ensine o “pensar certo”¹⁵ e, para isso, deve-se entender que a educação é um ato político, que não pode ser neutro. Os (as) educadores (as) precisam saber a favor de quem e contra quem, e a favor e contra o que realizam a educação. O papel do educador progressista trabalha no sentido que o necessário ensino dos conteúdos esteja sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade (FREIRE, 2005b).

Vemos aqui, a similaridade entre Projeto Político de Educação de Paulo Freire e a proposta que a Educação do Campo tenta trazer para as escolas dos assentamentos rurais. Uma escola progressista, que traga os saberes e as classes populares para o centro do processo educativo, não só como recebedores dos conhecimentos, mas como produtores.

Ainda sobre a escola, é Freire quem nos ensina que é preciso transformar esse ambiente em centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria, e que esta escola sendo séria não pode “estragar” o tempo de aprender e de conhecer da criança, é preciso sempre usá-lo de forma produtiva. O autor diz que na escola de governo progressista e, por isso, uma escola que deva ser popular, “se torna imperioso o ensino dos conteúdos, a que se junte a leitura crítica e desolcultante da sociedade” e ainda que: “finalmente, só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade” (FREIRE, 2005b, p.53)

Em relação ao currículo e ao projeto político pedagógico, o aporte da teoria freireana destaca a importância da participação popular nessa construção, para que possamos afirmar a autonomia da escola. Para isso, destaca o papel dos conselhos escolares como maneira de assegurar a democracia no processo de construção de uma

¹⁴ Referindo ao conceito de Paulo Freire.

¹⁵ Pensar certo é condição para ensinar certo e ele só se faz no respeito à unidade entre teoria e prática, e uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.

nova escola, da participação da comunidade na escola, que a escola seja do assentamento e o assentamento seja da escola, em uma troca generosa de saberes, em processo de solidariedade.

O currículo escolar, por exemplo, não pode ser elaborado e pensado somente por pessoas que estão fora da escola e implementado como um pacote de medidas a serem executadas. Ao contrário, a Educação do Campo defende que os currículos devem ser reformulados em um processo político-pedagógico democraticamente. Para isso, traz para dentro da escola a responsabilidade dos pais, da comunidade, dos estudantes, de supervisoras, dos zeladores, da merendeira. A escola popular é a escola que atende as demandas e interesses das crianças populares e, para isso, não pode ser pensada sem as classes populares ou para elas, mas com elas.

As escolas devem repensar seus currículos a fim de torná-los abertos ao diálogo, democráticos e possibilitando encontro de saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades, como defende Veiga (1995, p.82):

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Para a reconstrução dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos, Freire destaca a necessidade do diálogo constante entre grupos populares, educadores e também com cientistas, fazendo sempre a relação dialética entre teoria e prática, “ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (FREIRE, 2005b, p.43).

A importância dos currículos nas escolas do campo está em atender às demandas da comunidade, pensando sempre que, adaptação de currículo não é ter mais ou menos conteúdo, ser mais ou menos difícil. Não é disso que se trata. As escolas do campo devem priorizar a qualidade do conhecimento, porém, o que não podemos deixar acontecer é que os conteúdos sejam “despejados” de forma descontextualizada sobre os (as) estudantes. A educação do campo prima e sempre irá primar por um ensino que esteja partindo do contexto de vida dos (as) educandos (as) e, que partindo dele, não fique só nele, que vá além, mas que sempre faça sentido para os indivíduos que estão participando do processo educativo.

Relacionado a isso está o desafio e a potência de ser professor (a) nessa perspectiva progressista e popular, o que é uma escolha, ninguém nasce professor e muito menos professor progressista. Estamos sempre no processo de aprender a ser, de nos fazer professores e professoras. Segundo Freire (2005b, p.54):

o papel do educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente sua competência e sua amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que se diz e o que se faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

Com isso, podemos perceber que Freire nos chama a atenção para o fazer do professor progressista, para a necessidade da permanente missão de em sua prática enquanto educador e educadora, fazer a reflexão sobre sua prática. Perceber que ao momento em que ensino eu aprendo e se aprendo é porque ao ensinar reflito sobre minha ação.

Freire (1996) ainda contribui conosco quando escreve sobre o ato de aprender e ensinar e diz que este exige rigorosidade metódica. O professor ao deixar transparecer aos educados e educandas o pensar certo traz para os (as) mesmos (as) como somos seres do mundo e como nele podemos intervir, conhecer, pois, nosso conhecimento é histórico e nós somos sujeitos dessa historicidade.

A prática pedagógica exige a pesquisa, a curiosidade e a constante busca. Pesquiso para conhecer o que ainda não sei, o que ainda não conheço, para comunicar e anunciar a novidade. Freire diz ainda que, para isso, os (as) educadores (as) precisam respeitar os saberes dos (as) estudantes e que respeitar é partir desses saberes, mas não significa permanecer neles, reforçamos aqui a importância da teoria e da prática andarem de mãos dadas. Na Educação do Campo, conteúdo e método têm a mesma relevância, um depende do outro na construção do conhecimento.

Em relação ao respeito aos (às) estudantes, Freire afirma que o ensinar também exige respeito à autonomia deles e delas, respeitar a curiosidade dos (as) estudantes, sua inquietude e sua linguagem. O autor destaca que “é nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela” (FREIRE, 1996, p.60).

Ajuda-nos a refletir sobre o respeito que o (a) educadora (a) deve ter pelos (as) educandos (as). Reforça que não se deve subestimar os saberes que são trazidos para a escola. Pelo contrário, os (as) educadores (as) quanto mais se tornam rigorosos em sua prática educativa, mais críticos, mais entendem que “devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.64).

O ensinar também exige humildade e tolerância, em que os/as educadores/as progressistas precisam conviver com o diferente e, com amorosidade, aprender e se comprometer com o processo educativo que faz parte. Ainda, nesse sentido, traz a necessidade da apreensão da realidade trazendo para isso o cunho gnosiológico, em que a prática educativa demanda a existência de sujeitos que ao ensinar aprende, e ao aprender, ensina. Destaca também que a prática educativa deve ser política e não pode ser neutra, “especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política” (FREIRE, 1996, p.70).

Outro aspecto necessário na prática pedagógica para o autor é a alegria e a esperança. Segundo ele, sem ela não há História, pois, se somos seres inacabados e estamos em constante busca não podemos fazer isso fora da esperança. Sem esperança ficamos imobilizados e acomodados frente ao discurso ideológico da determinação e da adaptação à realidade. Mas, para Freire, é preciso entender que o ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, ou seja, o mundo não é, o mundo está sendo.

Paulo Freire ainda nos presenteia com o entendimento que os seres humanos são projetos e podem ter projetos para o mundo. Mostra-nos que é nesse sentido que mulheres e homens fazem intervenções no mundo a favor e contra algumas coisas e algumas pessoas, sempre em um posicionamento frente a realidade, nunca de uma forma neutra. Assim como a educação, nos ensina que:

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (FREIRE, 2000, p.54).

Podemos dizer, neste contexto, que a luta dos sem terra no processo da Reforma Agrária no Brasil é um exemplo de uma luta necessária contra o retrocesso e o atraso do latifúndio e do conservadorismo agrário no país, e isso só se faz concreto através de

sonhos em comuns e de pessoas marchando na mesma direção, fazendo educação, propondo outra escola/ educação possível.

3.1.2 Pedagogia da Terra: povos do campo na universidade

A Graduação de Pedagogia da Terra é voltada para a formação pedagógica da população assentada beneficiária de projetos de reforma agrária. O curso se justifica e tem sua relevância pelas demandas colocadas pelas pessoas que vivenciam a realidade social do Brasil rural, espaço em que a necessidade de formação profissional dos seus habitantes vem sendo historicamente ignorada.

Para os movimentos sociais¹⁶ do campo, a intencionalidade pedagógica dos cursos de formação de educadores (as) ou pedagogos (as) da terra tem em sua centralidade a prática educativa da práxis social, retomando a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto educacional que se pretenda emancipatório. Como ressalta Freire (1979a, p.6):

[...] a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode fazer política, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes.

Para os movimentos sociais é realçada, principalmente, a importância do engajamento político do (a) educador (a), com implicações em sua prática pedagógica, como componente fundamental de elevação da consciência crítico-reflexivo do docente. Neste sentido, procura-se compreender as implicações do engajamento do (a) educador (a) em sua prática docente, a partir da interação que esse sujeito mantém com os movimentos sociais, irrompendo os limites da sala de aula e projetando-se para o campo

¹⁶ Nesse trabalho será utilizado o conceito de movimentos sociais de Touraine (1977; 1989), em que podem ser definidos como ações coletivas associadas à luta por interesses, ligadas à organização social, a mudanças na esfera social e cultural. Evidentemente, essa mobilização é realizada contra um opositor, que resiste.

da política social e educacional, de concepção de sociedade dentro das potencialidades ontológicas do trabalho.

Segundo os movimentos sociais do campo, em qualquer que seja o curso para formação de educadores (as) do campo, há pelo menos três dimensões que devem ser priorizadas: aprendizados básicos relacionados ao nível escolar do curso, uma formação política e consciente voltada às estratégias de formação de militantes e formação profissional ou específica para o trabalho, como destaca Caldart (2008, p.8):

Na formação do educador nossos cursos devem se orientar por uma formação pedagógica alargada e igualmente consistente, superando as concepções pragmatistas e reducionistas predominantes hoje em muitas Universidades. Nossos estudantes precisam se preparar para conduzir processos de formação humana em diferentes tempos, espaços, situações, com diferentes sujeitos.

No sentido de entender a Pedagogia da Terra é necessário contextualizar um dos responsáveis pela criação deste curso, que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA é um programa do governo federal que foi criado em 1998, com o objetivo de “fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as dimensões: econômica, social, política, cultural e ética” (BRASIL, 2012). Seu surgimento se deu devido à organização e luta dos movimentos sociais e sindicais do campo reivindicando a garantia de alfabetização, escolarização fundamental dos assentados de reforma agrária, bem como a formação profissional de nível médio e superior. Dentro das demandas também surgiu a necessidade do fornecimento do material didático-pedagógico nas escolas e a formação dos (as) educadores (as) para atuar nessas áreas.

Dados de 1998 a 2010 demonstram que o PRONERA nesse período foi responsável pela escolarização e formação de cerca de 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária e capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos projetos de assentamento de reforma agrária e agricultura familiar. (BRASIL, 2012).

A Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária¹⁷ feita em 2010 traz dados referentes a educação nas diferentes regiões do país:

Quadro 1 – Educação nos assentamentos

	Quantidade de famílias assentadas	Índice médio de pessoas não alfabetizadas	Índice médio de pessoas com nível fundamental completo	Índice médio de pessoas com ensino médio completo
Região Norte	390.752	14,74%	27,41%	4,99%
Região Nordeste	302.513	18,42%	25,52%	5,69%
Região Centro-Oeste*	138.000	13,86%	29,81%	5,73%
Região Sudeste	40.156	13,60%	27,93%	9,37%
Região Sul	34.991	12,73%	29,46%	6,28%

* No Centro Oeste 1,01 % dos jovens completou algum curso de nível superior e 1,16% estão cursando. Em todas as outras regiões menos de 1% dos jovens completou algum curso de nível superior ou está cursando.

Fonte: INCRA (2010).

Notamos também pelos dados que ainda é muito alto o índice de analfabetismo na área rural do país e que a educação do campo tem um grande desafio pela frente. Os dados de escolarização da população de nível médio e superior também destacam a necessidade de investimento na continuidade dos estudos, sendo sobre esse investimento que falaremos agora, através da criação dos programas atendidos pelo PRONERA e, em seguida, em especial, os cursos de Pedagogia da Terra.

O modo de trabalhar desse Programa é através de parcerias¹⁸ estabelecidas entre os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, além dos governos municipais e estaduais. Segundo o PRONERA:

¹⁷ Os dados completos da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária podem ser acessados no endereço: <http://pqra.incra.gov.br/>

¹⁸ Segundo Di Pierro (2001), o número cada vez maior de parcerias criadas para garantir que serviços sociais básicos cheguem até a população não deve ser encarado como natural, mas sim, como uma redefinição do papel do Estado, que, delega para o conjunto da sociedade responsabilidades que, até então, eram interpretadas como tarefa dos governos.

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do Pronera, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. (BRASIL, 2012, p.15)

O Programa tem como princípios: o diálogo (respeito entre as culturas e povos); a práxis (processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade); a transdisciplinaridade (processo educativo que contribua para a articulação dos conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro) e a equidade (diálogo entre educação, inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades) (BRASIL, 2012).

Em conformidade com seus objetivos, o PRONERA apoia projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio; capacitação de educadores/as para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária; formação inicial e continuada e elevação da escolaridade de professores/as que não possuem formação, sendo nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas; formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional; curso técnico profissional; formação profissional de nível superior, de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo e especialização em Residência Agrária e Educação do Campo.

Nos cursos de nível superior, o PRONERA pretende formar pessoas que vivem nas áreas de reforma agrária, para que essas possam posteriormente contribuir com o desenvolvimento do local em que moram de uma maneira ecologicamente sustentável. Segundo o PRONERA “os cursos devem possuir uma sólida formação teórica e contemplar as situações da realidade dos assentados a fim de que os (as) educandos (as) encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, capacitem-se” (BRASIL, 2012, p. 46).

O Projeto Político Pedagógico deve atender as especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, bem como as normativas legais da instituição de ensino proponente.

Um diferencial dos cursos do PRONERA é a “metodologia” que eles utilizam, através da *Pedagogia da Alternância*, que é caracterizada por dois momentos: tempo de

estudo desenvolvido nos centros de formação e/ou Universidades (Tempo Escola – 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade/assentamentos (Tempo Comunidade – 30% da carga horária do curso). A metodologia da alternância está normatizada, no âmbito do Ministério da Educação pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 (BRASIL, 2012).

No tempo-escola espera-se que o (a) aluno (a) elabore um plano de estudo e que tenha oportunidade de socializar a compreensão que tem da sua realidade sob todos os aspectos, o que é feito com base em sua experiência e no estudo da literatura. No tempo-comunidade ele/a deverá executar o plano de trabalho discutindo a sua realidade com a sua família, com outros (as) assentados (as), provocando reflexões, planejando coletivamente as soluções e realizando experiências a partir de uma determinada concepção de desenvolvimento local sustentável que seja adequada ao contexto, às necessidades e interesses da comunidade (AMARAL, 2010).

Para a implementação e desenvolvimento destes cursos de nível superior, requer-se uma equipe que coordene as atividades. O colegiado deve contar, no mínimo, com a presença do coordenador geral; coordenador (es) pedagógico(s); professor orientador; representantes dos (as) educandos (as); representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e das representações dos movimentos cujas populações serão beneficiadas, estes com as atribuições de acompanhamento e avaliação do processo pedagógico (BRASIL, 2012).

No caso do curso da Pedagogia da Terra da UFSCar (primeira turma constituída) tínhamos a seguinte estrutura: Coordenador do Curso, representando a UFSCar, uma vice-coordenação (assumida por uma professora da UFSCar), duas coordenadoras pelos movimentos sociais (isso no começo do curso, depois ficou somente uma), a equipe de monitores pedagógicos (que eram sempre 2 bolsistas¹⁹), além da contribuição dos 4 movimentos sociais parceiros e de representante do INCRA. Como explica o Manual do PRONERA:

Os recursos humanos devem estar previstos no Projeto Pedagógico/Proposta com a devida justificativa e contratados por meio de processo seletivo simplificado, com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes. A instituição de ensino que apresentar a proposta pedagógica deverá garantir no mínimo 60% dos recursos humanos do seu quadro funcional. (BRASIL, 2012, p. 48)

¹⁹ Estudantes da UFSCar escolhidos pela Coordenação do Curso.

O processo seletivo de candidatos para ingresso nos cursos de nível superior do PRONERA são específicas para o público beneficiário. Os requisitos para realizar a prova do vestibular (que é elaborada pela Universidade parceira) são:

- a) os (as) estudantes devem ter concluído o ensino médio;
- b) devem comprovar que é morador (a) de área de assentamento de reforma agrária (através da apresentação de declaração do INCRA, emitida pela Superintendência Regional, que confirme a condição de assentado);
- c) apresentação de um documento civil.

No caso de dependentes²⁰, é exigida a apresentação de Declaração de Dependência assinada pelo titular, acompanhada de declaração emitida pelo INCRA. No caso dos beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), a declaração de beneficiário, titular da parcela, deve ser fornecida pela unidade técnica estadual do programa.

Também podem fazer o vestibular educadores (as) com vínculo efetivo ou temporário com as secretarias municipais e/ou estaduais de educação, que exerçam atividades educacionais em atendimento direto às famílias beneficiárias, nas escolas localizadas nos assentamentos ou no entorno, que atendam a comunidade assentada, o que deverá ser comprovado por meio de documento emitido por um destes entes, além das demais famílias cadastradas, desde que tenham o cadastro homologado pelo INCRA.

Em relação às obrigatoriedades para que os cursos desta natureza aconteçam, ainda encontramos: o projeto deve apresentar o quadro de professores da própria instituição que irá trabalhar no desenvolvimento das disciplinas (podendo se necessário fazer a contratação de professores de outras universidades); o espaço físico necessário como salas de aula, auditórios, salas de reuniões, alojamentos, dentre outras condições de infraestrutura, deverão ser viabilizados pela instituição proponente e a certificação dos educandos dos cursos é de inteira responsabilidade da instituição de ensino devendo vir claramente descrito no projeto (BRASIL, 2012).

Após essa breve explanação sobre os requisitos para o funcionamento dos cursos dentro do PRONERA, nos dedicaremos a falar especificamente do curso de nível superior em Pedagogia da Terra, nosso foco nesta pesquisa.

²⁰ São as pessoas que não são propriamente os que têm o Registro no INCRA, mas são filhos, netos ou parentes de alguém que tenha.

Conforme Lerrer (2012), até agora pode-se afirmar que de 1998 a 2010 ocorreram ou tiveram início 20 cursos de graduação e de especialização apoiados pelo PRONERA (excluindo-se o residência agrária) em 21 estados²¹ da federação brasileira. Em específico, sobre os cursos de Pedagogia da Terra, temos 27 cursos de graduação, um total de 1467 graduandos. Esses dados foram construídos pela pesquisadora Débora Lerrer²² a partir das informações do PRONERA, funcionários do INCRA e através de contato direto com as universidades que ofertaram os cursos.

A primeira turma do curso de Pedagogia da Terra²³ teve início em janeiro de 1998 em Ijuí – RS, finalizada em julho de 2001, e aconteceu devido uma parceria entre o PRONERA, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e o MST (MST, 2002).

Como parte desta pesquisa, realizamos um levantamento via internet até julho de 2012, tendo como base Lerrer (2012) e foram encontrados os seguintes dados sobre cursos de Pedagogia da Terra já formadas:

Figura 1

Cursos de Pedagogia da Terra			
Estado	Universidade	Início	Término
Rio Grande do Sul	UNIJUI	1998	2001
Espírito Santo	UFES	1999	2002
Mato Grosso	UNIMAT	1999	2002
Pará	UFPA	2002	2005
Paraná	UNIOESTE	2004	2008
Ceará	UFC	2004	2009
Rondônia	UNIR	2004	2007
Minas Gerais	UFMG	2005	2010
Bahia	UNEB	2004	2006
Pernambuco	UFPE	2005	2008
Rio Grande do Norte	UERN	2002	2006
Rio Grande do Norte	UERN	2006	2011

²¹ Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Distrito Federal, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Pará, Piauí e Rondônia.

²² Pesquisa “Preparar gente: a educação superior dentro do MST”, Lerrer (2012).

²³ Os cursos de Pedagogia vinculados ao programa ficaram conhecidos como “Pedagogia da Terra”, pois a primeira turma criou um jornal com este nome a fim de caracterizarem-se enquanto educadores/as do campo trazendo a identidade camponesa perante a universidade e os próprios educandos.

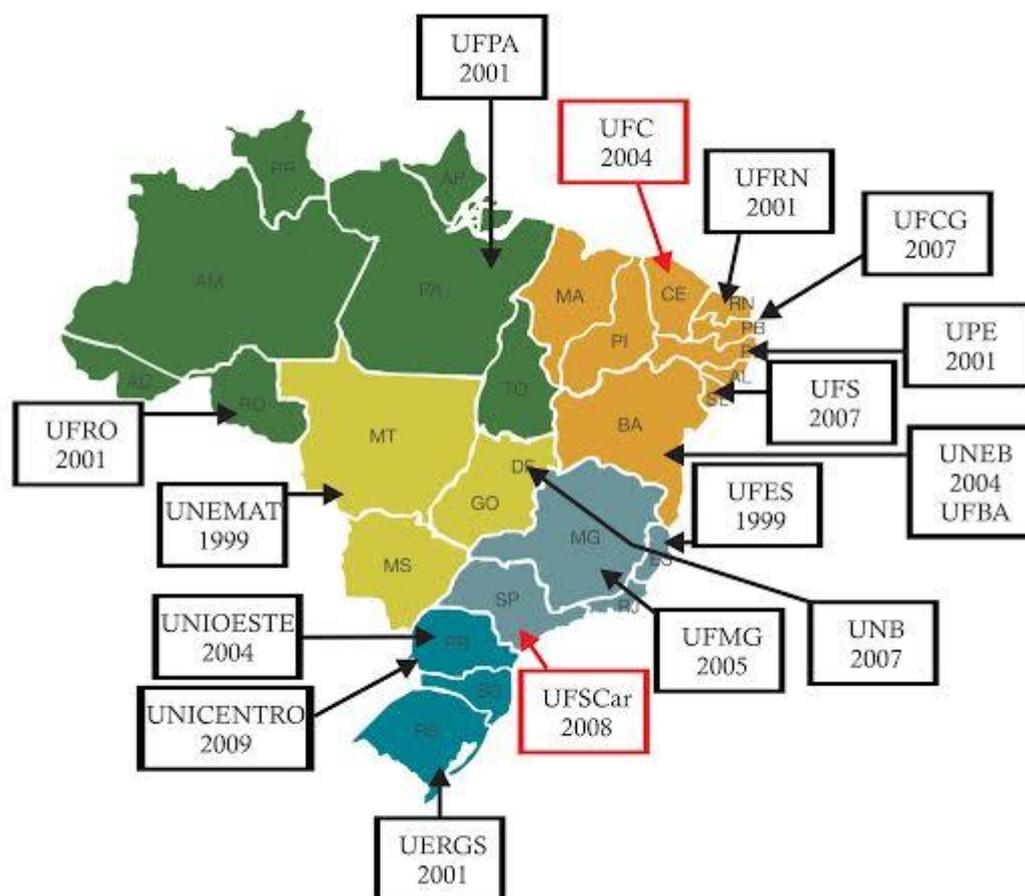
Rio Grande do Norte	UERN	2007	2012
Goiás	UFG	2007	2011
Sergipe	UFS	2007	2011
Paraíba	UFCG	2007	2011
São Paulo	UFSCar	2008	2011

Podemos notar através desse quadro que ainda há estados em que não há cursos de Pedagogia da Terra. Também fica evidente que alguns cursos levaram mais de 4 anos para serem finalizados. Um exemplo foi o curso da UFSCar, cujo término estava previsto para julho e só conseguiu concluir a última etapa em novembro (por problemas de recebimento de verba).

Gohn e Zancanella (2012) fornecem dados de 2011 que mostram a localização das universidades que oferecem cursos para a formação dos educadores do campo, porém, ainda não constava o curso da UFSCar (São Carlos) e o da UFC (no Ceará).

Segue o mapa atualizado:

Figura 2



O mapa nos mostra que os cursos de Pedagogia da Terra estão surgindo em vários estados do Brasil, com maior destaque na região Nordeste. A demanda pelo acesso ao ensino superior promovida pelos movimentos sociais do campo se justifica pela exclusão, neste nível de ensino, das camadas populares das Universidades. Sendo assim, compete ao Estado atender essas demandas, estabelecendo parcerias, como as que têm ocorrido com o PRONERA. Em relação isso, Zancanella (2011, p.22) explicita que:

representa, em certa medida, um momento de enfrentamento, já que ela é considerada pelos movimentos como espaço da elite dominante no país. Os movimentos sociais têm trazido propostas educacionais cuja origem emerge da preocupação com a formação de seus integrantes. Em tais propostas, o enfoque político pedagógico inclui as relações sociais e pedagógicas que se constroem em diferentes planos e significados, indicando caminhos em uma complexa teia de relações.

Os povos do campo estando nas Universidades também nos educam e nos fazem refletir, observar e vivenciar as práticas sociais e os processos educativos que ocorrem nestes curso de Pedagogia da Terra, por exemplo. Podem nos ajudar a entender o porquê da luta por estes cursos, mas, isso só será possível no momento em que estivermos com estas pessoas, abertas ao diálogo e querendo aprender com elas. Freire (1977) nos ensina que para estarmos abertos ao diálogo pressupõe-se que entendamos dois de seus conceitos: comunicação e extensão.

Estar em movimento de “extensão” com os sujeitos é torná-los meros receptores, objeto de outras pessoas que depositam nelas seus conhecimentos. Porém, para Freire (1977) conhecer não é esse ato em que o sujeito é transformado em objeto. Ao contrário disso, no processo de conhecer, os sujeitos envolvidos precisam estar curiosos em relação ao mundo, em interação com esse, em busca de uma ação transformadora da realidade. O termo “extensão” é utilizado para mostrar o ato de estender algo a alguém; nesse caso, estender o conhecimento (assim chamado) aos camponeses e, ao fazer isso, desconsiderando o que os camponeses já sabem, negam os mesmos como fazedores de história e de seres de transformação do mundo. E é nesse ato que ocorre, juntamente com a extensão, a invasão cultural que, segundo Freire (1977, p.22), “através do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam, que se superpõe à aqueles que passivamente recebem”.

Ainda neste contexto, o autor destaca que alguns extensionistas tentam “persuadir” as populações camponesas a aceitar o que eles propagam. Destaca que não tem como conciliar esse tipo de persuasão para aceitação, com uma educação como prática da liberdade.

Freire (1977) nos chama a atenção que não há processo educativo quando os saberes são produzidos para e nem sobre os seres humanos, pois, desta maneira, apenas se depositam saberes e não se respeitam os saberes de todos e todas envolvidas.

Por outro lado, Freire (1977) nos mostra a “comunicação”, que implica numa reciprocidade. Ou seja, na comunicação não há sujeito passivo, o comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Vemos aqui que a educação é diálogo e é comunicação no momento em que não se dá pela transferência de saberes, mas, sim, no encontro de sujeitos a procura dos significados. No trecho abaixo destaca a necessidade de crer nos camponeses e de comungar com eles:

Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente um tecnocrata; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém um educador de e para as transformações radicais (FREIRE, 1977, p. 93).

A pesquisa de mestrado (AMARAL, 2010) realizada junto aos estudantes do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, nos mostra o pensamento que algumas mulheres trazem sobre essa conquista, de estar na Universidade, o que isso significou para elas enquanto sujeitos, enquanto mulheres e enquanto militantes. Seguem algumas falas:

[...] acho que a Pedagogia da Terra traz um elemento importante em sua metodologia, em sua concepção de educação, porque é uma concepção de educação que nasce da classe trabalhadora, de uma necessidade, de uma dívida histórica que a gente tem no Brasil, porque a gente sabe que a educação no campo, as leis, tudo que se diz respeito a educação dos trabalhadores sempre ficou a (Amélia).

[...] a gente aprende em 50 dias aqui, um aluno lá de fora não tem essa convivência, a gente sai daqui não só, a gente sai politizado, sai guerreiro, é outra coisa, até que você falou assim, eu não vou me posicionar, você tem um posicionamento tão forte para quem fala assim eu não vou me posicionar, que é impressionante, você sai guerreiro, você sai com uma bagagem, o quê é isso, é impressionante este curso! (Solange).

[...] falar da nossa vida, do nosso cotidiano. Tem muitos professores que não conhecem isso, a vivência nossa. Tem muitos professores que não conhecem isso, então eu acho que isso é uma troca de conhecimento Eles ensinando a gente e a gente ensinando a eles a nossa realidade, a nossa vivência, então isso é uma troca de aprendizagem [...] (Selma).

Nas falas, as mulheres destacam o curso de Pedagogia da Terra como fator que rompe com o histórico de interdição aos estudos e acesso ao ensino superior sofrido pelos povos do campo e traz esse elemento como fundamental para o desenvolvimento do território camponês. Também fica claro a postura do entendimento do ensino superior enquanto direito de todos e todas.

Em relação ao aprendizado, elas destacam a troca de experiências entre os (as) estudantes e também entre eles (as) e os (as) educadores, relatando momentos de trocas de saberes por terem cultura e vivências distintas, em uma relação mútua de aprendizado e produção de novos conhecimentos.

Vemos que a luta por educação nos movimentos sociais e pelos movimentos sociais surge praticamente ao mesmo tempo que a luta pela terra e se justifica ao entender que a educação é uma maneira de desenvolver e subsidiar melhor as lutas e, posteriormente, os assentamentos conquistados. É nesse sentido que os movimentos sociais reafirmam que o próprio movimento e a própria luta pela terra tem seu caráter educativo²⁴, pois, traz para as crianças, para os jovens e para os adultos o sentido da vida, da busca pelos seus direitos e, através dessa busca, esses e essas aprendem e ensinam uns aos outros.

A seguir, traremos da Pedagogia da Terra da UFSCar, desde sua gestação, concretização e como ocorreram os 4 anos na Universidade. Destacaremos como foi a proposta para que o curso acontecesse na UFSCar, como ocorreram os diálogos, como foi a forma de ingresso desses (as) estudantes até a finalização e avaliação do curso. Traremos também falas de algumas educandas, destacando o significado do curso para elas.

3.1.3 A Pedagogia da Terra na UFSCar: a primeira turma do Estado de São Paulo

²⁴ Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere (CALDART, 2004, p.317).

Tive a oportunidade de atuar neste curso como monitora pedagógica, como supervisora de estágio e também como orientadora de TCC, além de fazer parte da Coordenação Político Pedagógica durante os 4 anos desta graduação. Nesse caminhar, tive a possibilidade de estar com homens e mulheres de assentamentos do estado de São Paulo, aprender com eles (as) e ser acolhida em cada casa que estive da maneira mais afetuosa e amorosa que podia imaginar. Pude comer da fruta mais doce e provar da comida mais saborosa. Tive a oportunidade de conversar com crianças, jovens, idosos, que a cada dia me diziam suas verdades sobre o estar sendo no mundo, sobre a possibilidade de transformação diária, da luta diária pela vida. Contarei agora, partindo de minha experiência e de dados históricos, como surgiu a demanda para que este curso ocorresse na UFSCar e, brevemente, como foram os 4 anos da graduação.

O Curso de Graduação de Pedagogia da Terra é específico para a população assentada, tem sua relevância e se justifica pelas demandas colocadas pela realidade social do Brasil rural, em que a necessidade de formação profissional dos seus habitantes vem sendo historicamente postergada.

O surgimento do curso no estado de São Paulo se deu após muitas conversas, debates e entraves políticos. Surgiu como uma proposta da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e do MST em 2003 e foi discutido nas instâncias superiores da USP em 2005. Participaram da elaboração da grade curricular e do projeto pedagógico tanto professores da Faculdade de Educação como lideranças do MST.

O projeto ficou cerca de 2 anos para ser analisado e teve parecer contrário da Consultoria Jurídica da USP²⁵, argumentando que sua implementação seria inconstitucional, visto que em razão do princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, consagrado pelo inciso I do artigo 206 da Constituição Federal, todos os interessados em frequentar o Curso Especial de Graduação – Curso “Pedagogia da Terra” deveriam se submeter a processo seletivo regular (vestibular), realizado pela FUVEST. Outra questão levantada pela Consultoria Jurídica também contrária à proposta do curso diz respeito ao corpo docente responsável pelas disciplinas. A USP disponibilizaria as instalações universitárias sempre que as disciplinas fossem ministradas por seu próprio corpo docente, condição que impediria a

²⁵ A informação sobre o processo na FEUSP teve como base o texto “A USP e o MST: as múltiplas dimensões e os potenciais dessa (difícil) relação”, encontrado no site <http://chacombolachas.wordpress.com>.

participação de outros profissionais, tais como educadores e educadoras dos movimentos sociais.

Após esse período de proposições, discussões e embates na USP, em março de 2006, uma comissão formada por representantes do INCRA/SP e do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - procurou a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD/UFSCar - para reivindicar e propor a realização de cursos de graduação presenciais aos(as) assentados(as) beneficiários(as) de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo através do PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A partir da reivindicação dos movimentos sociais para que o curso de Pedagogia da Terra acontecesse na UFSCar, montou-se uma comissão integrada por educadores (as), estudantes e representantes do INCRA, que foi encarregada de realizar um seminário. Nesse seminário participaram docentes e estudantes da UFSCar, representantes do INCRA-SP, do PRONERA e de outras organizações sociais que, a partir de experiências, elaboraram uma proposta no campo da formação de assentados no estado de São Paulo.

Após a realização desse Seminário foi criado um Grupo de Trabalho (GT) interinstitucional, constituído por docentes e estudantes da UFSCar, representantes do INCRA e dos movimentos sociais, (MST, FAF, FERAESP, OMAQUESP) para dar andamento às propostas. O processo para a sua implementação foi de muitas conversas e discussões e também de muitas resistências.

É necessário destacar que, apesar das resistências existentes nas universidades públicas, o curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFSCar quase que por unanimidade. Vemos, com isso, que esta universidade tem a preocupação de garantir políticas de ações afirmativas ²⁶ e parcerias com vários grupos da sociedade, pois, além da política de cotas para afro-descendentes, indígenas, estudantes de escolas públicas, essa universidade também conseguiu aprovar um curso para assentados e assentadas da Reforma Agrária, uma população com um histórico de vida e de luta que tem muito a ensinar para a comunidade universitária, bem como aprender com ela.

Segundo Silva (2008, p.2),

²⁶ O Projeto de Ações Afirmativas na UFSCar data do ano de 2004, ano em que foi aprovado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que observa a necessidade do desenvolvimento nesta instituição de uma política de Ações Afirmativas.

o compromisso social a que a UFSCar se atribui, tem feito com que diversos de seus integrantes, em sua maioria oriundos de grupos que a sociedade historicamente marginaliza, busquem compreender e apoiar as demandas e iniciativas de movimentos e de ações sociais, para interferir na decisões de Estado e institucionais que lhes dizem respeito.

O público alvo do curso de Pedagogia da Terra foi composto por assentados (as) em áreas de reforma agrária do estado de São Paulo reconhecidas pelo INCRA. Os (as) selecionados (as) pelos movimentos sociais já haviam concluído o ensino médio e, na maioria das vezes, trabalhavam com educação no assentamento.²⁷ A inscrição para o processo seletivo foi realizada mediante a apresentação do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA), que confirmou que o (a) educando (a) pertencia ao assentamento. A seleção dos candidatos pela Universidade ocorreu por meio de prova de múltipla escolha, com um conjunto de questões e a produção de uma redação, e foi realizada separadamente dos outros cursos da universidade (Projeto Político Pedagógico do Curso, 2008)

O curso na UFSCar teve início em 2008, com 60 estudantes (as) advindos (as) de vários assentamentos/ acampamentos do Estado de São Paulo²⁸ e pertencentes a 4 movimentos sociais diferentes: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (FAF), Federação dos Agricultores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) e Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP).

No desenvolvimento do curso notou-se que um dos aspectos centrais estava em sua metodologia, baseada na auto-organização da turma, nos processos político-pedagógicos, ou seja, os (as) educandos (as) tinham uma dinâmica de tempos, núcleos de bases e equipes de trabalho²⁹ que orientavam as suas ações.

²⁷ Foram selecionadas 63 pessoas para prestar o vestibular, distribuídas entre os 4 movimentos sociais, destas, apenas 61 fizeram a prova e o curso iniciou com 60 estudantes.

²⁸ As pessoas que cursaram Pedagogia da Terra foram selecionadas por seus movimentos sociais, como já dito anteriormente e, o diferencial dessas seleções é que essas pessoas não são meramente indivíduos que se auto-representavam, mas, sim, um sujeito coletivo, que representava seu movimento social, um novo sujeito social. Não se pode dizer que este curso mantém o sistema excludente ao indicar pessoas para estarem na universidade, pois o entendimento que os movimentos sociais têm é que elas estão representando vários sujeitos da reforma agrária. É preciso entender aqui o conceito de coletividade (AMARAL; MONTRONE, 2014).

²⁹ Mais detalhes consultar AMARAL, Débora M. **Pedagogia da Terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo.** 2010. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

O Projeto Político Pedagógico do curso nos mostra instrumentos para entendermos algumas das diferenças que este curso tem em relação aos demais cursos de Pedagogia:

A primeira característica que nos mostra o diferencial deste curso é a população atendida (beneficiários da reforma agrária) e a justificativa de suprir as crônicas demandas colocadas pela realidade social do Brasil rural, ou seja, a negação histórica do acesso à educação pública e de qualidade para essa população. Nesse contexto podemos destacar a relevância deste curso, tanto para a população atendida, quanto para a universidade e seus outros cursos, pois todos têm muito que aprender com essas pessoas (AMARAL, 2010, p.92)

Outro diferencial que pudemos identificar na proposta do curso é a organização das disciplinas³⁰ de forma modular e integrada, enfatizando a formação básica e pluralista, abrangendo, além das disciplinas relacionadas à problemática educacional dos cursos de Pedagogia, disciplinas voltadas às demandas de educação nos assentamentos rurais de reforma agrária.

Outro aspecto relativo a esse curso é a proposta baseada na Pedagogia da Alternância constituída pela relação indissociável entre o **Tempo Escola** e o **Tempo Comunidade**, momentos interdependentes e complementares no processo de formação.

O Tempo Escola (TE) aconteceu na universidade/ centro de formação nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho. As aulas foram presenciais e contou também com atividades extracurriculares, possibilitando o aprofundamento teórico, a fim de formar um(a) educador(a) militante nos diferentes espaços da luta política dos Movimentos Sociais para a Educação do Campo. As atividades extracurriculares e os espaços de socialização e aprendizagens constituíram-se como espaços educativos que permitiram a troca de experiências, informações, no fazer e refazer juntos, na vivência cotidiana. As aulas e atividades realizadas durante este período tiveram sempre a supervisão ou do(a) educador(a) das disciplinas e da coordenação política pedagógica do curso, bem como das monitoras. Foi nesse período que as(os) estudantes realizaram as tarefas que foram avaliadas pelos(as) docentes. Em geral a avaliação das disciplinas ocorreriam nas sextas-feiras, no mesmo dia em que as disciplinas acabavam. Foi também durante o TE que foram propostas as atividades que as(os) estudantes realizaram durante o Tempo Comunidade (TC) e, para isso, a participação deles(as) foi essencial, pois foi a partir das

³⁰ Ver grade curricular do curso no anexo.

demandas que eles (as) trouxeram que a Coordenação Política Pedagógica (CPP) elaborou as propostas de trabalho que foram realizadas com as comunidades.

O Tempo Comunidade foi um momento de pesquisa e extensão, que visou estimular e desenvolver as habilidades intelectuais das(dos) educandas(os), de modo que eles e elas pudessem participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma do conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos, saberes populares e comunitários. Visou também à formação dos sujeitos do campo, ampliando e aperfeiçoando o seu envolvimento com os projetos de desenvolvimento local em sintonia com os valores e práticas culturais, organizativas, políticas e pedagógicas das comunidades e dos movimentos sociais do curso. Para tanto, foi proposto a realização de exercícios teórico-práticos que foram desenvolvidos pelas (os) estudantes em suas comunidades. Ocorreram também, durante o TC, o acompanhamento pedagógico. Esse acompanhamento se deu em duas dimensões: através da monitoria pedagógica da turma e do acompanhamento político pedagógico dos movimentos sociais, realizado por pessoas dos movimentos sociais que se responsabilizaram por contribuir no tempo comunidade com as tarefas (acadêmicas e políticas) que os(as) estudantes iriam realizar.

A pesquisa de mestrado (AMARAL, 2010) desenvolvida junto ao curso pôde acompanhar os (as) estudantes nessa caminhada e trouxe o olhar que eles tinham sobre o curso de nível superior que estavam fazendo. Destacou a necessidade da união das pessoas na busca de uma sociedade mais justa e menos feia. Desvelou ensinamentos para a universidade que jamais tínhamos tido a oportunidade de vivenciar. Partilhar com os 4 movimentos sociais desse curso nos vislumbrou novos olhares, outros saberes, tão ricos quanto os que temos na academia, olhares que não se prendem na teoria, nos livros, porque estão pautados e focados na luta da vida, como podemos ver nas seguintes falas:

[...] a educação é a base fundamental para a produção da vida, da cultura e acho que a educação do campo vem trazer a tona esses elementos e questionar onde varias teorias que tem valorizado o tecnicismo, essa pedagogia neoliberal que não prioriza a formação e a emancipação humana e os educandos que estão sendo formados, acredito que estão sendo formados, com essa clareza e com um trabalho que objetiva fazer a diferença no campo, de um comprometimento com a classe trabalhadora (Amélia) – [grifo meu] (AMARAL, 2010, p.141).

É neste sentido de busca por uma educação coerente e de qualidade que Freire (1996) aponta a educação como forma de intervenção no mundo: esta tanto pode implicar a reprodução da ideologia dominante como o desmascaramento dela, dependendo de como o ato educativo ocorre.

Outra fala traz sobre o direito de todos e todas de ter acesso ao ensino superior:

[...] eu quero mostrar para as outras pessoas que elas também podem fazer, elas também podem atingir, desde que lutem e nunca deixar que esta luta acabe, então nós devemos lutar todos juntos para que todos venham a ter esses direitos, um direito que a burguesia tirou da classe trabalhadora né? E também passar isso para os jovens, para as pessoas do assentamento, para as pessoas também que quando a gente for em palestras e todos tem direito, a fazer as coisas, que não é só uns que tem o direito, todos tem...” (Rosana) – [grifo meu] (AMARAL, 2010, p.144)

Também trazem em suas falas o processo de ensinar e aprender neste curso de Pedagogia, ou seja, sobre a troca de conhecimentos:

Eu acho que aqui é uma troca de aprendizagem, os professores estão nos ensinando e nós estamos ensinando a eles, na outra etapa eu lembro que uma professora ficou boquiaberta quando nós falamos que muito de nós aqui não tem energia dentro de casa, e quando a gente começa a falar da nossa vida, do nosso cotidiano, têm muitos professores que não conhecem isso, a vivência nossa, tem muitos professores que não conhecem isso, então eu acho que isso é uma troca de conhecimento, eles ensinando a gente e a gente ensinando a eles a nossa realidade, a nossa vivência, então isso é uma troca de aprendizagem (Selma) (AMARAL, 2010, p.161).

A boniteza dessa fala aparece para mostrar o quanto cada conhecimento é importante para a formação destes (as) estudantes e também para a formação dos (as) educadores (as) que estão atuando neste curso. Vemos aqui o quão ricas são as experiências de vida destes (as) estudantes e o quanto eles (as) educam e se educam na relação. Fica explícito a relevância desta troca de conhecimentos entre a Universidade e os movimentos sociais/ classes populares e o quanto um pode aprender com o outro, através da humildade e do respeito aos saberes do outro.

Durante os 4 anos da graduação também passamos por vários momentos difíceis. Foi preciso muita união dos (as) estudantes e solidariedade. A terceira etapa do curso foi realizada no Centro de Formação do MST, em Ribeirão Preto. Foi uma resolução

tomada no coletivo, fazer uma etapa fora da Universidade para que os (as) estudantes tivessem esta experiência, porém, tivemos alguns imprevistos. O Centro de Formação em sua estrutura, tinha espaços adequados para a acomodação (quartos, banheiros, cozinha, salas, etc), mas não contava com uma biblioteca equipada, que fosse suficiente para os (as) estudantes realizarem seus estudos e a sala de informática era pequena, o que gerou alguns conflitos entre as pessoas.

Outro problema encontrado foi na realização das tarefas referentes a manter o espaço da cozinha limpo, pois, na Universidade a alimentação era no Restaurante Universitário, os (as) estudantes não eram responsáveis pela limpeza do local, já no Centro de Formação sim, isso gerou vários conflitos entre eles (as).

Ainda durante esta etapa, um dos movimentos sociais que acompanhava o curso resolveu que não iria mais dar apoio aos estudantes e, com isso, passamos a ter alguns estudantes do curso que não poderiam mais contar com seus acompanhantes políticos pelo restante de seu caminho, gerando insegurança por parte dos (as) educandos (as) e a coordenação pedagógica precisou rever sua postura em relação a própria forma de gerir o curso.

Os (as) educandos (as) também fazem vários relatos de dificuldades que passaram ao chegar na Universidade, sofrendo preconceitos, sendo tratados de maneira estigmatizada e algumas vezes com indiferença. Um fato que ocorreu neste sentido foi de alguns (as) estudantes serem barrados no Restaurante Universitário.

Em relação à interação entre os 4 movimentos sociais presentes no curso, há um aspecto muito interessante: no começo do curso foi muito difícil a relação entre eles, por conta de terem experiências e tempo de movimento distintos. Os (as) estudantes do MST em sua maioria já tinham mais tempo de movimento, muitos (as) deles (as) já atuavam de alguma forma com educação e traziam consigo todo histórico de luta de um dos movimentos sociais mais importantes da América Latina. Por conta disso, os outros 3 movimentos, por algumas vezes, se sentiram intimidados, reclamavam que o MST “queria impor as coisas” só por que era o movimento mais antigo do curso. Com o passar do tempo, as pessoas começaram a perceber que todos e todas estavam ali pelo mesmo objetivo, estavam caminhando no mesmo sentido e passaram a valorizar e aprender com as experiências uns dos outros e entenderam que eles e elas precisavam criar a própria identidade da turma, em comunhão, apesar das contradições, como podemos ver na seguinte fala:

[...] a gente está junto para poder então, criou a pedagogia da terra para a gente poder lutar contra esse sistema e saber defender o nosso campo, defender a educação do campo. Então a gente tem um ideal aqui, o que é único, de nós todos. Então é isso que a gente vai buscar a construir juntos. Então por mais que tenham as contradições vai ser tudo em cima disso a construção, então e é importante ter essa contradição, porque se não tiver a contradição a gente não vai ter como construir isso, já vai ser uma coisa que vai pegar pronta, não tem como construir se não tiver toda uma contradição, toda uma certa construção sobre isso [...] Porque não tinha como falar assim, vamos compor um só tipo de organização, porque não podia matar o que o MST carregava, que era uma mala muito grande, também não podia Feraesp o que carregava FAF e o que a Omaqesp carregava [...] a gente ia construir nosso próprio tipo de organização, porque era outra coisa, não era mais assim uma organização só (Karla) (AMARAL, 2010, p.170).

Não se pode deixar de dizer também sobre as dificuldades em relação à contratação dos (as) professores (as) para atuarem no curso, pois, se estes (as) fossem de Universidades públicas não poderiam receber salário e ficávamos, com isso, contando com a colaboração de pessoas que acreditavam na proposta do curso e que muitas vezes trabalharam no mesmo de forma voluntária e, apesar desta dificuldade, é preciso dizer que sempre foi possível garantir bons (as) educadores (as) durante todo o curso.

O contato com essas mulheres camponesas me possibilitou enquanto pesquisadora, amiga, militante, monitora, supervisora de estágio, etc, ir ao encontro de culturas, ideologias, experiências de vida que me ensinaram e me fizeram entender que quase nada se sabe sobre essas pessoas e que somente com a convivência, com o diálogo e com a abertura para o novo é possível compreender essa realidade, mas nunca entender completamente suas dificuldades e suas conquistas, pois não se está no lugar delas, apenas se é expectador (apesar de participante), dessas vidas e dessas trajetórias (AMARAL, 2010).

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: INSPIRAÇÕES EM PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR NA PESQUISA

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2005a, p. 58).

Este capítulo apresenta a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa. A tese procurou compreender quais significados as pedagogas da terra formadas na UFSCar atribuem para a sua vida e para a sua prática profissional. Teve como objetivo central descrever estes significados e ainda identificar e analisar processos educativos na prática destas pedagogas da terra, bem como as facilidades e dificuldades encontradas por elas na sua atuação profissional. A fim de contemplar os objetivos propostos, ancoramo-nos no referencial da Educação Popular, em especial, na teoria de Paulo Freire e, os dados foram analisados qualitativamente a partir do referencial teórico proposto pelo estudo. Com esse trabalho, procuramos trazer contribuições para a temática de formação de educadores (as) da reforma agrária, educadores (as) nos movimentos sociais e para a educação do campo.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...] Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A pesquisadora esteve em campo com as 7 colaboradoras da pesquisa durante os 4 anos de graduação das mesmas (Pedagogia da Terra), convivendo, aprendendo, ensinando, despindo-se de pré-conceitos e fortalecendo-se nesta caminhada, em comunhão:

Na relação de comunhão, conhecimentos são colocados à disposição e respeitados num processo de conscientização de todos e de ampliação do conhecimento acerca daquela realidade. Impossível,

pois, nesta relação, tanto girar sem saída em torno do senso comum, quanto girar em torno do conhecimento sistemático do educador, como expressão inequívoca da realidade que se quer transformar (OLIVEIRA, 2009, p. 313).

Para a coleta de dados especificamente, realizou-se entrevistas semi-estruturadas³¹ com 7 pedagogas da terra de 6 assentamentos do estado de São Paulo, em um período de 5 meses, de junho a outubro de 2012. Destacamos aqui a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar, parecer de número 112.556 de 09 de outubro de 2012 (ANEXO A).

A análise de dados contou com leitura e descrição dialogada das falas e baseou-se na análise do conteúdo. Segundo Minayo (2000, p.203), esta análise “visa ultrapassar o nível do senso comum e de subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”. A opção por realizar a análise de maneira dialógica e reflexiva foi feita para manter a coerência com a metodologia escolhida. Para isso, nos apoiamos nas falas obtidas através das entrevistas realizadas, reafirmando que todos os nomes utilizados são fictícios e todas elas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido³², o que garantiu total liberdade e segurança para as participantes, que poderiam a qualquer momento solicitar a retirada de seus dados da pesquisa.

4.1. Metodologia da educação popular: a pesquisa como processo educativo

Fazer pesquisa com as classes populares implica em ter consciência de que não vamos falar para as pessoas, mas com as pessoas. O diálogo estabelecido entre pesquisadora e colaboradores (as) da pesquisa é um diálogo igualitário, em que ambos conseguem aprender com a experiência do outro. A troca de saberes é ponto de partida para a pesquisa com a classe popular. Nesse sentido, a escolha feita nesta tese foi caminhar com mulheres da reforma agrária do estado de São Paulo, mulheres estas que se formaram recentemente em um curso de nível superior de uma universidade federal pública (fato que descreveremos com mais afinco posteriormente).

Deter-nos-emos nesse momento em justificar nossa escolha por querer estar ao lado dessas pessoas que por muitos são vistas como “invisíveis”, sendo entendidos como:

³¹ Ver roteiro da entrevista no APÊNDICE B.

³² Ver APÊNDICE A.

[...] os homens e as mulheres que não tem a possibilidade – uma vez que esta lhe é negada – de ter a identidade reconhecida fora de seus grupos e comunidades de origem, encontrando-se oprimidos pelo desrespeito à sua relevância histórica, social ou cultural. (SOUZA; AMARAL, 2009, p.3)

O caminhar com eles e elas significa acreditar que é possível rompermos com esse modelo de sociedade que exclui, que oprime e que retira dessas pessoas seus direitos. Acreditamos que é possível, ao caminhar com eles e elas, ajudar a construir uma sociedade mais humanizada, que consiga estabelecer novos diálogos, novas esperanças e, o fazer pesquisa na área de Práticas Sociais e Processos Educativos, nos mostra percursos de como andar e estar entre pares, entre pessoas que acreditam e querem dialogar, como descrevem Oliveira et al. (2009, p.13):

Há um olhar interior, que enxerga o invisível, que se vale de todos os sentidos. Se o olho não vê, há sempre a possibilidade de busca de outros referenciais. Se o olho vê, podemos nos perguntar sobre o que vemos, também buscando outros referenciais. Olhar, sentir, tocar, ouvir, fazer. Estranhar e amadurecer o estranhamento, perguntar-se, perguntar. Nesse olhar, permitir-se um espaço entre as cenas, espaço de reflexão, de suspensão, de pergunta que nos prepara para melhor compreender o que se dará a ver a seguir.

Diferentemente de querer enxergar os resultados, fazer pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos é estar em constante procura de entender as relações entre as pessoas e com elas, é estar em processo de comunhão, como já nos ensinava Freire (2005a), a compreensão conjunta de si e do mundo que se tece na intersubjetividade, em comunhão com as outras pessoas. É na alteridade que se pode estar realmente com o mundo, como destaca Amaral (2010, p.79):

O processo e o dinamismo da conscientização e da ampliação de visão de mundo com as pessoas tornam relevante esta investigação, pois, ao formar pedagogos da terra, estes têm que estar exatamente com o mundo e com os outros para que essa formação seja um diferencial na luta desse povo, na busca permanente pela sua libertação.

A partir da convivência, nesses 4 anos, durante o curso de Pedagogia da Terra, pudemos estreitar laços, tecer amizades, estabelecer parcerias que foram muito interessantes, pois, enquanto aprendíamos com as estudantes do curso também revíamos

conceitos, começávamos a nos questionar e questionar o que para nós era algo dado, passávamos a entender que o processo de libertação não acontece de uma hora pra outra, mas são histórias de vida (e muitas vezes de morte também).

O conhecimento foi se construindo na práxis com as colaboradoras dos movimentos sociais que estavam na Pedagogia da Terra. Mulheres de assentamentos do estado de São Paulo que estando na universidade puderam estar mais no mundo, com outras pessoas, fazendo história, ensinando e aprendendo, assim como Oliveira et al. (2009, p.6) nos sugerem:

Os atores são participantes das relações sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e históricas, o que permite que se apropriem dos valores e comportamentos de seu tempo e lugar, lutando pela sua existência. Não são, portanto, essas pessoas, meros receptáculos das situações que ocorrem na sociedade na qual vivem.

O estar em comunhão ainda pressupõe que as pessoas que estão caminhando conosco na pesquisa não são objetos dela, mas, sim, colaboradoras do processo, ou seja, estamos juntos construindo um percurso que é de todos e todas e que devemos nos projetar dessa maneira em busca de um ideal em comum. A pesquisa com as formandas do curso de Pedagogia da Terra acredita em uma educação do campo pensada pelas pessoas que lá moram, que lutaram por aquele território e que acreditam que a educação tem muito para contribuir para a criação de outros modos de viver. Nesse contexto o sujeito é o colaborador, o ser humano integrado à realidade criticamente, transformando-a com sua práxis. (SOUZA; AMARAL 2009).

Outra postura política que assumimos ao fazer pesquisa com o povo é a militância ou o engajamento pessoal frente às escolhas que fazemos. Estar com o povo é uma escolha política. Reafirmamos a favor de quem estamos e contra quem estamos. O engajar-se faz parte de um ato consciente, pois não basta dizermos que somos contra isso ou contra aquilo, mas, sim, o que vamos fazer junto com o povo para transformarmos o meio que não aceitamos. O engajar-se é fazer escolhas que nos movam para lugares que não conhecemos e, por não conhecermos nos desafiamos no processo curioso de aprender mais sobre, a “curiosidade que só tem, quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais” (FREIRE, 1992, p.97).

O engajamento existe como uma forma de militância que acredita, porque vê e compreende os sentidos e respeita os movimentos

desenvolvidos pelas pessoas ou grupos que acompanham em suas pesquisas. (SOUZA; AMARAL, 2009, p.7)

Enquanto pesquisadora assumo dizer de que lado estou. O educar, enquanto ato político, é fundamental no pensar com as classes populares, pois, estas dizem o tempo todo o que querem, como querem e para que querem. Fazer pesquisa com a classe popular também é uma tomada de decisões e atitudes que comprovem nosso entendimento de suas demandas, que passam a ser as mesmas que as nossas, entender e estar junto em todo processo de luta e conquista dos direitos, que também são nossos enquanto pertencentes a esta mesma sociedade.

É necessário destacar que alguns dos saberes das classes populares estão fincados na sua experiência de vida e, por isso, podem ser diferentes dos nossos. As classes populares podem nos contar sobre suas experiências, podemos trocar saberes, mas nós nunca sentiremos o que essas pessoas sentem, nunca iremos conseguir apreender exatamente o que as pessoas estão nos falando, pois, faz parte da vida delas. Nós, enquanto pesquisadoras que estão nas/com as comunidades, procuramos compreender os saberes e não achar que o nosso saber irá complementar o saber do povo, não há escala de superioridade, são apenas saberes diferentes, partidos de históricos e vivências distintas, como nos mostra Valla (1996, p. 179):

É provável que dentro da concepção de que os saberes dos profissionais e da população são iguais, esteja implícita a ideia de que o saber popular mimetiza o dos profissionais. Se a referência para o saber é o profissional, tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir de suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber porque pensamos que o da população é insuficiente, e por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente.

Quando falamos de saberes distintos, de engajamento político, também estamos falando de intencionalidade. Não podemos deixar de lado que fazer pesquisa com o povo significa dizer qual a intenção que temos ao nos propor estar com ele. A intencionalidade é um passo fundamental para a fidedignidade da pesquisa, ou seja, se estou de corpo na pesquisa e com as pessoas, vou assumir um compromisso de ser fiel ao que dizem as pessoas com quem estou. Através desta metodologia, escolhemos, de

maneira intencional, o como ouvir, o como analisar e o como dialogar com as pessoas envolvidas no processo.

Através do nosso corpo conheceremos o Outro e, com nosso corpo no mundo, seremos capazes de perceber as pessoas, de desvelar com elas saberes que ainda não estavam expostos ou postos ao mundo. É pesquisa de corpo encarnado, que segundo Merleau Ponty (2006, p.194):

Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso e espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca.

É nesse momento que sentimos nosso corpo responder aos estímulos da pesquisa, sentimentos de inquietude, de revolta, de receio, é o corpo falando frente ao desconhecido, é nesse momento que nos percebemos como seres inacabados em procura do saber mais. “O incômodo que sentimos possibilita experienciar percepções que, mesmo quando sabidas teoricamente, nos eram estranhas, e cuja assunção ou não a partir desse encontro vivido, desvela significados que pontuam nossa pesquisa” (SOUZA; AMARAL, 2009, p.9).

Para a realização desta pesquisa optamos pela pesquisa pautada nos princípios da educação popular que, atrelada aos movimentos sociais, se insere no interior das relações de poder, na luta contra a ordem hegemônica elitista que se instala na sociedade. A luta pela emancipação dos sujeitos oprimidos e explorados está no seio dos movimentos sociais, tal como no da educação popular.

Segundo Paludo (2001, p.53):

[...] a Educação Popular representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latinoamericana, cujos contornos se inovam e começa a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80.

É o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; é a capacitação científica e técnica (FREIRE, 2009). O conceito popular abriga conotações muito distintas entre si, apontando desde a ideia de classe social até as classes subalternas, de pobres, marginalizados (as), oprimidos (as) e excluídos (as). Já o termo

popular dirige-se a todas as camadas da população, com atenção especial para aquelas que estão despossuídas de bens, saberes ou poderes legitimados.

Para Streck (2006, p. 32), a educação popular não tem como ponto de partida um único lugar e também não tem como ponto de chegada um único projeto. O autor defende que o ponto de partida pode ser as mulheres, os povos indígenas, os camponeses, os desempregados, entre outros. Cada um desses segmentos sociais têm suas formas de organização pautadas em lutas e projeto de sociedade, e o ponto de chegada pode variar desde a ampliação de espaços na sociedade já existente até a criação de um modelo alternativo, parcial ou totalmente distinto daquele que existe.

A educação popular se justifica ao passo que o povo, no processo de luta pela transformação, precisa elaborar o seu próprio saber. Ela está vinculada a um projeto social e transformador, enfrentando a distribuição desigual dos saberes e incorporando o saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. A educação popular vem sendo cada vez mais desenvolvida no interior de práticas sociais e sendo nesse interior que reside a sua força e sua incidência. Como diz Brandão (2006), não é somente em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo ser humano. É ao longo do processo coletivo de transformá-la que as classes populares se educam na própria prática com o aporte da educação popular.

A finalidade, portanto, da luta destas forças culturais, mobilizadoras e organizadas em novos movimentos sociais, será radicalizar a democracia, ou seja, levar as exigências democráticas as suas últimas consequências. É nesse sentido que os movimentos sociais e os movimentos de educação popular adotam Paulo Freire como uma de suas matrizes teóricas, pois foi ele quem abriu um caminho importante ao explicitar toda a sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de tentar deixar de sê-lo, tentar transformar as circunstâncias sociais dessa sua condição, engajando-se na luta por libertação.

Freire (2005a) nos mostra a necessidade do desvelamento do mundo com os sujeitos, do diálogo permanente com eles, para promover a libertação e também outra visão de mundo que não seja a dominante imposta. A alteridade é aqui ponto central, pois, por meio dela se pode realmente estar com e no mundo. O processo e o dinamismo da conscientização e da ampliação de visão de mundo com as pessoas tornam relevante esta investigação, pois, ao formar pedagogos da terra, estes têm que estar exatamente

com o mundo e com os outros para que essa formação seja um diferencial na luta desse povo, na busca permanente pela sua libertação.

A partir da modernidade, a produção do saber científico, alicerçado em um viés histórico historicamente, tornou-se especificidade das instituições acadêmicas, dentre elas a universidade, gerando as polaridades: saber científico versus saber popular, teoria e prática, cultura erudita e cultura popular. No contexto dos cursos como os do PRONERA, os movimentos lutam pelo direito à escola e à educação em uma perspectiva de uma educação popular e, nesse sentido, buscam se formar voltados aos interesses das classes populares, diferentemente do que vemos historicamente dentro das Universidades, que desde seu surgimento se constituíram com influências sob a lógica da ciência e do poder.

Destacamos a pesquisa com base na educação popular, pois partimos do princípio de que assim como não existe um vazio de poder, também não existe um vazio de saberes e de cultura. O que há é o silenciamento dos saberes de grupos marginalizados como legítimo dentro daquilo que se convencionou chamar de ciência ou de conhecimento (SOBOTTKA, et al. 2006). Vem também com o intuito de trazer à tona a sabedoria e a tradição popular, pretendendo que essas nos ofereçam pistas para enfrentar a crise social em que vivemos. Tem como propósito trabalhar na perspectiva da práxis, assim como da inserção da ciência popular na produção do conhecimento científico.

Podemos afirmar que no processo da pesquisa pautada na educação popular, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar aquilo que Freire defendia, ou seja, “deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares” (FREIRE, 1983, p.36).

Entendendo que o sentido do aprendizado não se refere apenas ao conhecimento geral ou técnico, essa pesquisa tem como metodologia o aprendizado que é oriundo da educação popular/ movimentos sociais, que consideram o conhecimento para o exercício da cidadania, para a convivência, para o respeito à diversidade cultural e reconhecimento do “outro” enquanto sujeitos de suas vidas. Reforçamos aqui, apoiados nos referenciais teóricos e na partilha com algumas pessoas de movimentos sociais do campo, o caráter educativo presente nos movimentos sociais, um espaço comunicativo, de construção de conhecimento através dos debates estabelecidos no coletivo, das lutas

diárias (por terras, mas também por dignidade), enfim, “é a manifestação pública dos sujeitos e de seus objetivos” (FERNANDES, 2005, p.237).

A escolha metodológica se deu ao passo que ao estar com os grupos populares houve a preocupação de não falar por eles, nem sobre eles, mas, de estabelecer um diálogo com os saberes que por eles são produzidos. Enquanto pesquisadores (as) não podemos entender e nem estar no lugar daquelas pessoas, portanto, não sabemos o que é a experiência de cada um e cada uma, o que podemos é nos disponibilizar a estar junto com as pessoas, buscando compreender seu ponto de vista e aprender com suas experiências, porém, jamais será possível falar por elas, interpretar com toda certeza suas vivências e, por isso e para isso, o diálogo constante, a proximidade e a solidariedade de, enquanto pesquisadora, escolher estar ao lado/ junto com esse grupo e não com outro.

Durante todo percurso da pesquisadora com os movimentos sociais (desde 2008), muitos aspectos que demonstram o amadurecimento de ambas as partes em relação ao posicionamento frente à pesquisa, frente às diferenças sociais e culturais das pessoas envolvidas no processo e também frente à maneira de enfrentamento das dificuldades estabelecidas para romper as barreiras dos pré-conceitos entre todos e todas podem ser destacados. Fazer pesquisa com os movimentos sociais e ao mesmo tempo ter que se “distanciar” deles para ter um olhar crítico não é fácil. Corremos risco o tempo todo de não sermos imparciais (se é que isso é possível em algum momento de nossas vidas). A pesquisa nos exige sermos fidedignos à realidade, porém, por outro lado, temos que manter nossa coerência e humildade para não correremos o risco de separarmos a teoria acadêmica, da prática da vida cotidiana. O desafio dessa pesquisa é exatamente esse, destacar que essa tese não teria sido possível sem o caminhar com as pessoas, sem a proximidade e o entendimento de que o que ensina e que mantém o processo vivo e criativo é ir ao encontro das práticas educativas que rompem com o tradicional depositário da sociedade burguesa, que diz que só há saber nos livros, que só se aprende na sala de aula e que o professor é quem detém o conhecimento.

Essa tese é fruto do encantamento e, ao mesmo tempo, do desvelamento de justificar que há muito saber que precisa ser evidenciado, mas não por nós pesquisadores (as), mas, pelos próprios sujeitos. Não acredito que temos que dar voz para ninguém, não temos o poder e seríamos ingênuos em achar que as pessoas precisam de permissão para falar, mas, precisamos sim, aprender a escrever a história

junto com essas pessoas e, a metodologia da educação popular, os ensinamentos deixados por Paulo Freire, por exemplo, nos dão pistas de como fazer, não para copiar e nem seguir exatamente o que ele escreveu, mas de reinventar maneiras, criar espaços e meios para que as transformações realmente ocorram, pelas mãos de quem as vive.

Caldart (2004) aponta algumas dimensões, um processo pedagógico que não tem fim, que é contínuo, fruto da vivência do cotidiano nos acampamentos e assentamentos rurais. Ela traz à tona a busca dessas pessoas pela consciência do coletivo e destaca alguns valores que são prioridades nesse processo; em primeiro lugar, a solidariedade, que fundamenta a ética comunitária, pois de acordo com a autora, ela não é uma intenção, mas uma necessidade prática. O segundo valor é a valorização do sem terra como pessoa, ou seja, aprender a construir relações sociais em outro formato, aprender a ser cidadãos. O terceiro valor é o estabelecimento de novas relações interpessoais, que por muitos pode ser encarado como uma verdadeira revolução cultural, à medida que obriga a rever conceitos e preconceitos. O quarto valor destacado diz respeito à compreensão de que fazem parte da história, importância do resgate da história pessoal através da pressão da vida comunitária, que possibilita uma nova releitura da realidade. E, um quinto e último valor que a autora destaca é o da vida em movimento, ou seja, em contraposição à lógica da estabilidade e de um cotidiano que fixa as pessoas no tempo e no espaço, é necessário entender que no acampamento/assentamento, cada dia é um dia diferente.

É nesse contexto que escolhemos para o caminhar metodológico de pesquisa conceitos-chaves para justificarmos teoricamente a tese e, ao mesmo tempo, não nos afastamos do cotidiano dos movimentos sociais e da pesquisa na educação popular. Os conceitos destacados foram selecionados após leituras de obras clássicas da educação popular³³, diálogos com pessoas dos movimentos sociais, no intuito de tentarmos nos aproximar desta realidade e sentir quais leituras mais se aproximava dela.

4.1.1 Releitura do pensamento de Paulo Freire para a construção do método de pesquisa

Neste momento, trataremos as contribuições teóricas de Paulo Freire para fazermos o exercício do diálogo com as mulheres sem terra em processo de

³³Os autores/ conceitos escolhidos foram: Paulo Freire (trazendo os conceitos de diálogo, conscientização e saber de experiência); Carlos Rodrigues Brandão (fazendo a ponte entre educação popular e movimentos sociais) e Roseli Salet Caldart (evidenciando o movimento social como princípio educativo).

transformação social e tecermos o caminho metodológico da pesquisa com elas. O objetivo nesse momento é revisitarmos alguns de seus conceitos para tentarmos entender como se dá o processo de luta e transformação nas classes populares do campo, que busca sempre o “inédito viável”, ou seja, o momento exato para a realização da transformação, para poder se libertar e libertar seus opressores na busca de uma sociedade menos feia, menos injusta e, nas próprias palavras de Freire, “mais fácil de amar”.

As mulheres e os homens ao perceberem seus corpos condicionados às barreiras e aos obstáculos que as (os) impedem de estar no mundo com seus direitos assegurados, passam a procurar mecanismos para sobreviver a essas “situações limites” e, através do que Freire (1992) chama de “atos limites”, buscam a superação do que está sendo negado, buscam o “inédito viável”, que poderia ser denominado como impossível de acontecer, mas, que pela ação de cada um, enquanto sujeito que está condicionado às coisas do mundo e não determinados por ela, faz-se tornar realidade.

As mulheres camponesas, ao entrar nas universidades públicas para cursar Pedagogia da Terra, estão nesse exato caminho, na busca de romper com décadas de negação ao acesso à educação para os povos do campo. Estão nesse momento criando o inédito viável, ao transpor a barreira do esquecimento e do preconceito que os povos camponeses sofrem. Dentro das universidades estão fazendo transformação social à medida que aprendem a reler a sociedade em que vivem (através do estudo das teorias e dos conhecimentos historicamente produzidos) e ensinam as pessoas que com elas convivem, muitos saberes que não são encontrados na academia, os saberes populares.

Um conceito relacionado a essa superação e transposição de obstáculos é o conceito de *consciência*, trabalhado por Freire (1992, p.90), quando ele desvela a necessidade que “a consciência da classe oprimida passe, se não antes, concomitantemente pela consciência de homem oprimido”, ou seja, ela não pode existir descontextualizada do “eu no e com o mundo”, é preciso enxergá-la dialeticamente. Freire (1992) destaca ainda que a consciência não é simplesmente fazedora da realidade e nem reflexo da mesma e, por conta disso, destaca a importância da educação na construção do conhecimento. Para Freire, a educação é responsável pela construção do conhecimento junto às relações conhecimento-mundo. Ou seja, é nesse processo que se pode compreender situações de opressão, do fenômeno de introjeção do opressor no oprimido para o qual Freire nos chama a atenção.

Ainda no aspecto da educação, outra contribuição que Freire (1992) nos traz é em relação à decisão política que as Universidades deveriam tomar de relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares, ou seja, trocas de conhecimentos entre saber popular, senso comum e saber científico. Temos que afirmar que existem diferenças entre esses saberes e que um jamais deve ser comparado ou erroneamente considerado mais ou menos importante em relação ao outro, porém, através da vivência e experiência sócio-cultural dos seres humanos, os conhecimentos são construídos diferentemente e precisam igualmente ser considerados. Freire (1992, p.86) reforça isso quando afirma que:

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível.

Outro conceito trabalhado por Freire (1992) relacionado ao contexto sócio-cultural é o da *unidade na diversidade*, quando o respeito às diferenças culturais e o respeito ao contexto ao qual se chega se faz necessário. O autor tece uma crítica ao que ele chama de “invasão cultural”, que é a “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. (FREIRE, 2005a, p. 173), e destaca que a invasão é uma maneira de dominar econômica e culturalmente o invadido.

Paulo Freire nos ajuda a pensar no projeto de educação que os movimentos sociais do campo estão buscando, um projeto de educação que rompa com o esquecimento e interdição às populações rurais do país. O projeto de educação do campo dos movimentos sociais vem no sentido de afirmar uma educação feita pelas classes populares para as classes populares, uma educação progressista e emancipadora, que busque o entendimento de que, no caso, os sem terra, não fazem parte da minoria, mas, sim, da grande maioria da população e precisa ter seus direitos assegurados, principalmente o direito de ser.

No contexto de um novo projeto de educação e de sociedade (mais justa para todos e todas), Freire (2005a) nos ajuda a pensar a idéia de humanização, libertação e a condição dos opressores e dos oprimidos, trazendo os conceitos “ser mais” e “ser menos”. Quando o autor traz estes dois conceitos ele afirma que o “ser menos” é aquele

que está na relação opressor e oprimido e o “ser mais” seria aquele que estivesse livre desta condição. Por conta disso, acreditamos que então poderíamos dizer “estar sendo mais”, numa busca de “ser mais”, o homem e a mulher em permanente busca de estar “sendo mais”.

O autor, durante sua obra, nos chama a atenção ao que ele vem tratando como a “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2005a), aquela pedagogia que é forjada com ele e não para ele. O estar com os outros, com o povo, com os homens e mulheres, com e no mundo. Entendemos aqui a importância de se considerar as práticas sociais e os processos educativos nos quais estamos inseridos diariamente, ao estarmos com o outro, ao estarmos abertos para enxergar e vivenciar estes processos. Aqui também pensamos que sem a alteridade não poderemos viver com, pois, a alteridade pressupõe o respeito ao outro, às diferenças e às singularidades do outro. Somente através da alteridade conseguimos realmente, como Freire sugere, não dominar as pessoas com quem convivemos. Mas esses processos não são simples, pois estão permeados por relações de poder.

A *conscientização* defendida por Freire (2005a) também nos ajuda a compreender como deve ocorrer o diálogo com as classes populares, quando ele defende que ninguém conscientiza ninguém e as pessoas também não se conscientizam sozinhas, mas, sim, em comunhão e em contato com o mundo e com os seres humanos e nesta mediação o diálogo é essencial, pois, segundo ele é preciso dialogar *com* as massas sobre a ação delas e não simplesmente explicar a elas.

Freire (2005a, p.118) contribui no fazer pesquisa com as classes populares quando reforça a ideia de que nós não podemos investigar o pensar dos outros, pois, não pensamos se os outros não pensam, não podemos pensar pelos outros, para os outros e nem sem os outros, temos que pensar *com* eles, ou seja, “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos”.

Podemos aqui fazer uma relação direta com a metodologia desta pesquisa, pois quando Freire (2005a) traz que o educador não deve falar ao povo sobre a visão de mundo que ele tem, mas, dialogar com o povo sobre a dele e a do povo, pois, nós, enquanto pesquisadoras, não podemos achar que temos o direito de falar sobre a Reforma Agrária e sobre a educação nos assentamentos somente a partir do nosso ponto de vista, sem primeiro escutarmos e entendermos a visão dos (as) assentados (as) da reforma agrária, das pessoas que estão nos assentamentos trabalhando com educação.

Ao dissertar sobre a discussão do papel que têm as lideranças frente às massas populares, Freire (2005a) reforça que estas lideranças não podem tomar os oprimidos como fazedores ou executores de suas determinações, mas, é preciso fazer revolução com as massas, no diálogo com estas. A revolução pode ser vista de duas maneiras; como maneira de dominação ou como um caminho de libertação e, para que esta seja de libertação, o diálogo com as massas é uma exigência radical de toda revolução autêntica.

O aporte da teoria freireana vai ao encontro desta pesquisa que se localiza dentro de práticas sociais e demonstra a necessidade do desvelamento do mundo com os sujeitos, do diálogo permanente com estes como exercício de liberdade e também outra visão de mundo que não a dominante imposta. A alteridade mais uma vez é aqui ponto central, pois, através dela podemos realmente estar com e no mundo. A conscientização em contato com o mundo e com os seres humanos torna-se importante dentro desta pesquisa, pois, ao se formarem pedagogas da terra, elas têm que exatamente estar com o mundo e com os outros para que essa formação seja um diferencial na luta deste povo, na busca permanente pela libertação de seu povo.

Destacamos também nesta pesquisa o que Freire (2005b) nos ensina, dizendo que quanto mais pensamos criticamente e rigorosamente nossa prática e a prática do outro, mais temos a possibilidade de compreender a razão de ser dessa prática e, com isso, somos capazes de ter uma prática melhor, de utilizarmos a experiência enquanto professor, inserida em uma prática social.

Educadores (as) e pesquisadores (as) precisam ter uma postura humilde e conscientizadora, ou seja, não ter certezas universais, mas tomar consciência que o ato de conhecer não pode ser neutro, mas também não é indiferente. O diálogo com os diferentes setores da sociedade- camponeses, professores, cientistas- nos faz um ser em construção e em movimento no processo de busca de coerência. A produção de conhecimento deve considerar a relação entre a teoria e a prática, no sentido em que uma necessita da outra. As universidades precisam entender que ao se apropriar das discussões e das necessidades das escolas, elas também aprendem e ganham um conhecimento que as fará repensar o seu modo de ensinar e de fazer pesquisa. “A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o tempo de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se” (FREIRE, 2005b, p.106).

Freire nos ajuda no processo de fazer pesquisa com as classes populares, a pensar no estar com elas e trabalhar no sentido não de erigi-las em proprietários da verdade e da virtude, mas estar com elas para respeitar sua cultura, suas experiências, aprender com elas para também poder ensiná-las.

Ainda sobre a produção de conhecimento, Freire (2006) nos chama a atenção para duas coisas; primeiro, sobre a rigorosidade na produção do conhecimento e, em segundo lugar, em relação à militância.

O autor destaca que “a paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio” (FREIRE, 2006, p.18), o que importa é saber que sabemos mas não é um saber absoluto e, por isso, podemos saber mais e novos conhecimentos. Traz ainda que não é o conhecimento científico que é rigoroso, mas, que a rigorosidade está no método de aproximação do objeto, ou seja, “a rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica” (FREIRE, 2006, p.78). Podemos destacar aqui, o papel dos (as) pesquisadores (as) enquanto sujeitos curiosos e que estão em busca de saber mais, saber coisas que ainda não sabem, na produção de novos saberes junto com seus sujeitos de pesquisa, o que trará assim, a rigorosidade e a fidedignidade da pesquisa, o saber fazer pesquisa com as pessoas e não sobre elas.

Ao nos colocarmos enquanto pesquisadoras, que atuam com movimentos sociais, reafirmamos nossa militância ao concordar com a não possibilidade de sermos teóricas em um dia e militante em outro. É postura ética, é postura assumida. O militante e o teórico jamais podem se separar, os dois caminham juntos, são objetos da mesma ação de libertação, como nos ensina Freire (2006, p.70):

Pode ser que se argua que meu discurso é inapropriado, pois, falo como militante quando deveria falar como teórico e vice-versa. Recuso tal dicotomia: não sou teórico, digamos, nas quartas e militante nos sábados.

Estar com os sem terra não nos faz ser sem terra, nem ao menos nos faz ser do MST, mas, estando com eles e elas, militamos na causa, acreditamos em um novo projeto de sociedade e que nem por isso somos menos teóricas ou estamos fazendo panfletagem de movimento social, pelo contrário, estamos sendo militantes representando valores e sendo éticas com o que acreditamos.

É o nosso corpo que nos permite reconhecer o Outro e a multiculturalidade da sociedade. Essa multiculturalidade que surge nas ruas, na expressividade dos grupos e para a qual a pesquisa em práticas sociais se move originada pelo *processo social e histórico* de seus e suas participantes: pesquisadores, pesquisadoras, colaboradores, colaboradoras. São pesquisas que se constituem por uma *aproximação política, engajada e, intencionalmente* voltada para o desvelamento e compreensão dos saberes daqueles e daquelas que *comungam* o desenvolvimento da investigação. É uma pesquisa de *corpo encarnado* (SOUZA; AMARAL, 2009, p.9).

Trabalhar com as classes populares nos educa diariamente, e contar com os aportes da teoria freiriana nos ajuda a entender e nos posicionar com mais força e postura ética frente às críticas e ações contrárias a nossa prática enquanto pesquisadoras que dizem o tempo todo com quem e a fazer do que fazemos pesquisa. A proposta de estar com mulheres sem terra, pedagogas formadas em um curso de Pedagogia da Terra em uma universidade pública, é a escolha de estar com pessoas que são a favor de uma nova constituição social, de uma nova forma de fazer educação. Paulo Freire, nos falando de educação progressista, de educadores (as) progressistas, nos dá a esperança que precisamos para continuarmos acreditando em cursos como esse, em acreditar que sim, é possível através do diálogo e da cooperação entre homens e mulheres construirmos um novo modelo de educação e sociedade mais justa e humana.

A seguir construiremos o pensamento com a ajuda de 3 conceitos de Paulo Freire e que nos ajudarão a justificar a escolha por essa metodologia, são eles: diálogo, conscientização e saber de experiência.

4.1.2 Diálogo

A escolha metodológica pressupõe que as pessoas envolvidas estejam em constante diálogo, entendendo que este é uma ferramenta que possibilita maior troca de experiência e estabelece um canal comunicativo aberto entre todos e todas. Nesse momento, é importante traçar o percurso metodológico que foi utilizado para que a pesquisa acontecesse e isso não poderia ser feito dentro de outro tópico a não ser aqui, no diálogo.

O curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, São Carlos, formou sua primeira turma em novembro de 2011 e, durante os 4 anos dessa graduação foi possível estabelecer muitas trocas com os (as) estudantes, suscitando a curiosidade de, mesmo depois da turma formada, continuar de alguma maneira perto dessas pessoas. Surge

então a questão de pesquisa dessa tese: “Que significados as pedagogas da terra formadas na UFSCar atribuem para a sua vida e para a sua prática profissional?”, trazendo para isso o objetivo de identificar, descrever e analisar os processos educativos na prática de pedagogas da terra formadas pela UFSCar e as facilidades e dificuldades na sua atuação como pedagogas da terra.

Para conseguir estar com as pessoas do curso foi necessário entender na essência o que Paulo Freire (2005a) nos ensina do “estar com os outros no mundo”, ou seja, aproveitar cada segundo de tempo para aprender e ao mesmo tempo ensinar o que sabemos às pessoas que convivem ao nosso redor, no sentido de estar em uma verdadeira comunhão. Para que isso aconteça, é preciso compreender o que Paulo Freire chama de diálogo, que não é um simples conversar, um simples “um fala e o outro escuta”, mas, sim:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo, afastam-se dele e com ele coincide, nele põem-se e opõem-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É, ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. (FREIRE, 2005a, p. 9).

É nesse sentido que o diálogo estabelecido com a classe popular, no caso, com as pessoas dos movimentos sociais do campo, foi de suma importância para que cada um fosse tomando consciência de seu papel e, com isso, mudando seu agir e pensar no sentido de construir um pensamento que apontasse para o mesmo sentido, ou seja, que mirasse para o mesmo objetivo, que era garantir uma educação de qualidade à classe trabalhadora dentro de uma universidade pública. No processo de distanciar-se e aproximar-se dos problemas que fazem parte da vida dessas pessoas, elas próprias, como sujeitos de sua história, em diálogo entre diferentes pessoas, passam a transformar suas vidas.

Vemos aqui a necessidade de conviver com as pessoas em suas comunidades, ou em qualquer espaço, aprender com elas e fazer com elas uma leitura de mundo. Ao contextualizarmos os cursos de nível superior que recebem estudantes das classes populares, como os de Pedagogia da Terra, é necessário que os (as) educadores (as) estejam preparados (as) para desconstruir conhecimentos já consolidados por eles (as) e

construir novos conhecimentos a partir do que esses (as) estudantes trazem para a universidade. Essa desconstrução se dá através da conscientização, pois, só desta maneira será possível não desconsiderar o mundo em que eles vivem e impor a cultura urbana e universitária como a hegemônica. Porém, isso só será possível através de ações dialógicas.

Estar com camponeses e camponesas é ter que nos despir de muitos pré-conceitos que estão em nossa sociedade e compreender que há muito o que aprender com eles (as). A presença dessas pessoas na Universidade, por exemplo, nos mostra que essa ainda tem que caminhar muito para conseguir deixar seu modo autoritário de detenção do saber. A Universidade precisa entender que não basta trazer as classes populares para dentro, pois é preciso saber dialogar com elas e dialogar não significa somente ouvi-la, mas, sim, estabelecer trocas de conhecimento, estabelecer vínculos de comprometimento, pois não há neutralidade na educação, a Universidade precisa posicionar-se politicamente e deixar claro a serviço de quem está atuando, como destaca Gohn e Zancanella (2012, p.61):

Tal busca teve como justificativa o caráter histórico da exclusão na educação nacional, que desde o seu princípio primou pela desigualdade e contemplou a elite na formação educacional, caracterizando-se desde cedo como a exclusão de uns e o privilégio de outros. São ainda visíveis as desigualdades na educação, com relação tanto ao acesso quanto à qualidade, em diferentes níveis de escolarização e com maior ênfase no ensino superior [...] Não é o caso de relegar a natureza individual das atividades da universidade, nem de que os professores sejam dispensados e alunos dos movimentos sociais tomem seus lugares; ao contrário, quando o assunto é propor um novo modelo de produção do conhecimento, pretende-se que os alunos e os professores se tornem parceiros em um processo formativo, aceitando o novo por parte de cada um dos envolvidos, de seus saberes e conhecimentos acumulados.

Portanto, estar com as classes populares não é falar por elas, não é achar que vamos conscientizar as pessoas, que vamos mobilizá-las, que vamos organizá-las. Estar com as classes populares é assumir um compromisso político de solidariedade e de ética. Ao mesmo tempo que denunciarmos, nos movemos no sentido de buscar anunciar novos rumos, novas perspectivas. A entrada dos movimentos sociais do campo dentro das Universidades abre possibilidades de enriquecimento para ambos, favorece o conhecimento de novas culturas e ajuda na transformação social, ao passo que transforma as relações sociais.

Durante todo o convívio com essas pessoas foi possível notar que estar entre diferentes é essencial para a construção de relações mais humanizadas e horizontalizadas. Estávamos entre pessoas de movimentos sociais diferentes, de cidades e assentamentos diferentes, com culturas e histórias de vida totalmente particulares que, a princípio, gerou muito atrito e muitas tensões, mas que com o passar do tempo, com o re-conhecimento das pessoas, pudemos aprender que cada um e cada uma que ali estavam tinham na pele a dura condição de ser sem terra, de serem agricultores e agricultoras, que tinham deixado de lado sua casa, muitas vezes seus filhos (as), marido/esposa, para estarem na universidade em busca de transformar sua história de vida e, por conseguinte, a sociedade em que vivem. Quando todos e todas perceberam que as pessoas eram sim diferentes, mas, que o objetivo de todos (as) ali era o mesmo, o diálogo começou a existir e, com ele, veio o respeito e, com o respeito, veio a coletividade e, com a coletividade vieram os ganhos, e as mudanças começaram a acontecer em prol dos que, ao fazer por si, fazia pelo grupo, como nos diz Freire (2005a, p. 10) “a palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo”.

Com o caminhar da pesquisa não foi diferente, o diálogo entre as colaboradoras da pesquisa e a pesquisadora foi se fazendo da maneira mais genuína possível, no sentido de ambas conseguirem entender o ponto de vista de cada uma, pois, a pesquisadora jamais conseguirá se colocar no lugar das colaboradoras e estas jamais conseguirão se colocar no lugar da pesquisadora, pois, cada uma parte do mundo em que vivem e das experiências de vida que trazem, porém, o que é possível acontecer é que, através do diálogo, ambas consigam, de alguma maneira, vislumbrar, admirar o mundo da outra, aprender com ele e trocar experiências no sentido de educar-se no e com o mundo.

O diálogo para Freire (2005a) é este encontro homem – mundo, o diálogo é uma exigência existencial segundo o mesmo. O que não pode ocorrer é um sujeito depositar suas idéias no outro, nem buscar a verdade, nem impor a sua. A conquista do diálogo segundo ele não é de um sujeito pelo outro ou sobre o outro, mas, sim, com o outro. Traz a importância da humildade e que sem ela não há diálogo.

Mesmo antes da realização e proposta das entrevistas, foi necessário que ambas as partes se vissem como parte do processo, ou seja, a pesquisadora fazendo pesquisa se educa e as colaboradoras também, em um diálogo autêntico, em esperança, em

humildade, em simpatia. Destacamos aqui que não é pela falsa generosidade que essa tese se justifica, mas, sim, por acreditar que estando junto com essas pessoas nos tornamos outras pessoas, nós mudamos a sociedade e a deixamos menos feia, menos difícil de viver. É um processo de reconhecimento enquanto seres humanos, marcando e destacando cada vez mais com quem queremos caminhar e de que lado estamos ao buscar a superação de modelos opressivos, como nos ensina Freire (2005a, p.14):

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.

Outra questão importante para uma relação dialógica e para o diálogo é a fé, segundo Freire (2005a), ela tem o poder de fazer e refazer, de criar e recriar. A fé nas pessoas é uma característica do homem e da mulher dialógica. Com a fé nos seres humanos, com o amor e com a humildade, o diálogo, segundo Freire, se faz uma relação horizontal. Acreditar que as mudanças são possíveis e que não somos determinados pelo mundo no qual vivemos é fundamental para podermos construir e reconstruir outro modelo de educação e de sociedade.

Para Freire (2006), um conceito central e que no processo de construção do conhecimento deve ser levado em conta é a “dialogicidade”. Para o autor, a dialogicidade pressupõe uma seriedade, não é um simples “tagarelar”, na dialogicidade as pessoas que perguntam as coisas sabem a razão por que o faz, ou seja, é uma busca crítica do saber. Destaca nesse contexto a importância da curiosidade epistemológica, a preocupação em aprender e, para ele, o educador progressista tem como papel desafiar essa curiosidade dos educandos, para que juntos possam partejar a criticidade. Destaca que sem a dialogicidade não há comunicação:

A relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. Nesse sentido, o anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia (FREIRE, 2006, p.80).

Freire (2005a) destaca também a esperança como fundamental para o diálogo, pois, esta leva os homens a uma eterna busca. O diálogo é o encontro dos seres humanos para serem mais, não pode fazer-se na desesperança.

Freire (2005a, p.142) nos ajuda ainda a pensar sobre as teorias da ação cultural dialógica e também a antidialógica. Introduce aqui o “quefazer” que, segundo ele, é teoria e prática, é a reflexão e ação e, cita Lênin quando este diz que “sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário”, ou seja, não há revolução com verbalismos nem com ativismos, mas com a práxis, reflexão-ação. Ainda sobre a teoria da ação antidialógica e suas características, temos: a conquista (vista como sendo a necessidade do dominador conquistar os outros, manter a situação de opressão); dividir para manter a opressão (não se podem deixar que as massas se unam, pois, isso seria uma ameaça à hegemonia dos dominados); a manipulação (um instrumento da conquista, as elites através dela querem conformar as massas populares) e a invasão cultural (imposição por parte dos invasores de sua visão do mundo).

Freire (2005a) também nos instiga a refletir sobre a invasão cultural, que compreende uma das táticas para a conquista e para a dominação, por intermédio da imposição de visões de mundo, de valores, de modos de ser, de falar, de vestir e de andar. O mundo aqui é apresentado ao oprimido como algo dado, como algo estático, no qual os homens e as mulheres devem se ajustar.

Por outro lado, nos apresenta as características de sua teoria dialógica, que são: a co-laboração (esta que se realizará na comunicação); a união (unir para a libertação, ou seja, na teoria dialógica a liderança tem a obrigação incansável da união dos oprimidos entre si e eles com ela); a organização (organização das massas populares) e a síntese cultural (o que pretende a ação cultural dialógica é superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens). Nela, o diálogo é sempre comunicação, ele “não impõe, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 2005a, p.166). Diferentemente que na ação antidialógica, aqui se pressupõe a síntese cultural, a qual deve estar a serviço da libertação dos homens.

Freire (1992) distingue logo no começo de sua obra o diálogo do simples blábláblá autoritário e sectário. O que ele chama de diálogo é quando os sujeitos em comunicação defendem sua identidade e ao mesmo tempo crescem um com o outro, ou seja, implica o respeito entre as pessoas que dialogam no sentido de que estas consigam aprender umas com as outras. Para exemplificar, ele remete à relação de educadores (as)

e educandos (as) e diz que o diálogo entre eles e elas não os (as) tornam iguais, mas, implica em um respeito dos sujeitos nele engajados e desvela a diferença entre as relações autoritárias.

O conceito de diálogo em Paulo Freire não pode ser descontextualizado, por exemplo, do processo de ensinar e aprender, pois, em um processo dialógico ao mesmo tempo em que eu estou ensinando eu estou aprendendo com a pessoa, ou as pessoas, com as quais estou interagindo, em um movimento que não é de cima pra baixo, mas sim, horizontal. Um (a) educador (a) que se pretenda dialógico precisa entender que os (as) educandos (as) não estão ali meramente para serem receptores de informações, mas são sujeitos que constroem conhecimento junto, no processo de ser educando (a) – educador (a).

O mesmo acontece no diálogo com as classes populares, em que técnicos, professores e pesquisadores não podem estender a fala a essas pessoas como se essas nada tivessem a dizer, mas, sim, precisam dialogar de maneira que ao mesmo tempo em que levam conhecimento estejam dispostos a aprender o contexto de mundo dessas pessoas. O diálogo efetivo se dá nas trocas e não na imposição de informações ou saberes.

Destacamos a seguinte passagem quando Freire (1996, p.81) disserta sobre a relação com os grupos populares:

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.

O autor, nessa passagem, nos ajuda a pensar a real importância da humildade dos (as) pesquisadores (as) e professores (as) ao estar com as classes populares, ao conversar com elas sobre sua condição (ou não) de opressão. Considerando os saberes das classes populares, percebemos que temos muito o que aprender com elas, para somente depois pensar em lhes ensinar algo. Isso vai ao encontro da produção de conhecimento, pois, ao perceber que sabemos coisas, mas que ainda podemos saber

mais, estamos contribuindo para a construção de novos conhecimentos baseados no diálogo e no respeito.

O dialogar com mulheres sem terra, que agora são pedagogas, educadoras populares, nos faz entender a profundidade dessa formação de Pedagogia da Terra, pois, essas mulheres trouxeram muitos conhecimentos de suas vidas para esse curso e, com humildade, aprenderam outros conhecimentos que contribuíram em sua formação. Ser mulher sem terra já traz a beleza de conhecer outros lados da vida, da luta de viver diária. Ser mulher, educadora e sem terra, tem no seu seio a construção do conhecimento que foi feita desde que elas chegaram à Universidade, passando pelo processo de estarem em outro ambiente, com pessoas diferentes e, agora, de retornarem para seus assentamentos e terem que colocar em prática o que aprenderam, para somar ao que elas já sabiam.

Além de desvelar o papel dos (as) educadores (as) no processo de ensinar e aprender, Freire (1996) também destaca o papel dos (as) educandos (as) e nos ajuda a compreender que estes (as) precisam assumir sua responsabilidade no processo educativo. O autor destaca que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, a autonomia vai sendo criada pelas experiências, nas decisões tomadas. Os (as) educandos (as) precisam assumir o papel de sujeito do conhecimento, entender que não é mero receptor dos saberes, mas que também produz conhecimento através de sua inteligência e ação no mundo.

Ao entendermos que o aprender e o ensinar não podem existir isoladamente, entendemos a importância do papel tanto dos (as) educadores (as) quanto dos educandos (as), pois, a relação educativa precisa ser dialógica e, o diálogo só pode acontecer com as pessoas, em interação. O diálogo pressupõe sujeitos que ao dialogar se escutam e aprendem um com o outro e, para isso, educadores (as) e educandos/as precisam entender seu papel no processo do aprender e ensinar.

Junto ao diálogo, outro aspecto a ser destacado durante a pesquisa, foi o processo de conscientização, que se deu ao longo do convívio e que no momento da coleta de dados ficou muito evidente as transformações que as pessoas envolvidas passaram durante o curso em que fizeram. É o que trataremos no próximo tópico.

4.1.3 Conscientização

Para entendermos o processo de conscientização pelo qual as licenciadas em Pedagogia da Terra passaram ao longo de suas vidas (e ao longo do curso) é preciso anteriormente entendermos dois outros conceitos, também freireanos, que são: opressão e libertação, em que, um não existe sem a presença do outro. Mas, enfim, quem são os (as) oprimidos (as)? Por que são oprimidos (as)? Quem os (as) oprime? Essas são algumas poucas perguntas que precisamos fazer para começarmos esse nosso diálogo.

Na perspectiva freireana, os (as) oprimidos (as) são aquelas pessoas que são impedidas de ser gente em sua mais simples forma de ser. São pessoas que têm direitos básicos negados, que têm suas vidas paralisadas pela exploração e manutenção de uma classe dominante. Os (as) oprimidos têm sua liberdade cerceada, têm sua humanidade roubada, os faz ser menos. Esse processo contraditório entre opressores e oprimidos leva os oprimidos a lutarem contra o que os oprimem, leva os oprimidos a buscarem sua liberdade e retomarem sua humanidade, em um movimento de re-criarem suas vidas e, nesse movimento, ao se libertarem, libertam também os opressores. Para entender como ocorre essa libertação é preciso reconhecer e conhecer como ocorre a conscientização dos (as) oprimidos (as) que, nunca, ocorre por acaso.

Fazendo a contextualização para as mulheres assentadas, que agora são educadoras da terra, pudemos tentar compreender como que elas rompem diariamente modelos machistas que promovem interdições ao longo de suas vidas. Através da luta diária pela libertação deste modelo, elas conseguiram entrar em uma universidade pública e se formar em um curso de nível superior. Como afirma Freire (2005a, p.38) “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”.

Com o caminhar da pesquisa, na convivência com as mulheres, foi possível vivenciarmos vários partos (reais, porque algumas foram mães durante o curso), mas também no sentido que Freire diz. Vimos mulheres se conscientizando e entendendo seu papel na sociedade e o porquê estavam na universidade, participando de um curso de formação de educadoras e isso também nos conscientizou enquanto pesquisadoras. A solidariedade assumida entre nós era verdadeira, em um processo de radicalização e superação da ordem instaurada.

Durante a coleta de dados foi possível perceber, na fala de cada uma das mulheres, o quanto elas haviam mudado no período de 4 anos. Muitas das afirmações que elas diziam era a retomada do que elas já haviam dito antes, porém, frases refeitas, frases com outra consciência, comprovando o ser incompleto no mundo, que está sempre aprendendo, se transformando e transformando o mundo em que vive, numa práxis. A superação da contradição opressor-oprimido, do entendimento dessas mulheres do porquê se encontram na condição de sem terra, de mulheres camponesas pobres, está na “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela”. (FREIRE, 2005a, p.42)

Com o passar do tempo, foi possível compreender como que essas mulheres conseguiam agora entender e não mais aceitar sua condição, sua história de vida. Conhecendo sua história, elas iam tomando-as pelas mãos e atuando intencionalmente para mudá-la, para reescrever a história das mulheres assentadas do estado de São Paulo de outra maneira, em uma perspectiva humanística e dialética. Através da percepção desses acontecimentos, junto com essas mulheres, é que a pesquisa foi tomando corpo, foi ganhando significado, foi se fazendo e re-fazendo.

O fazer pesquisa e o se conscientizar junto com as pessoas é uma escolha metodológica assumida, uma escolha de quem quer mostrar e demonstrar o tempo todo do lado de quem está. Subverter a ciência, trazendo novos saberes à tona, é também um dos papéis desta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, temos o saber de experiência, que nos auxilia no entendimento que somos seres em constante formação em contato com o mundo e com as pessoas e que há várias formas de aprender, de ensinar e de compartilhar os saberes.

4.1.4 Saber de experiência

Outro aspecto que foi substancialmente importante para o despertar da pesquisa foi compreender que pouco sabemos, que temos muito que aprender e que todas as pessoas, independente de sua origem, cultura e classe social, também sabem muitas outras coisas. Considerar que certo saber não está superior a outros é fundamental para conseguirmos fazer pesquisa junto à classe popular e somente assumindo uma postura realmente humilde isso é possível, isso nada mais é do que a “educação dialógica” que, Valla e Stotz (1993) citado por Oliveira (2003, p.12) nos traz:

[...] acontece no trabalho conjunto e no intercâmbio, em que todos aceitam como valiosas as diferentes contribuições de cada um, embora oriundas de diferentes bases (seja do conhecimento acadêmico, seja do conhecimento popular, por exemplo). Combinando-se os conhecimentos, as opiniões, as reflexões, as visões de mundo de todos, cada um se fortalece e também a comunidade, no sentido da construção da cidadania.

O intercâmbio de conhecimentos possibilita que conheçamos o diferente, que nos interessemos por algo que nos é desconhecido e, nesse processo, que passemos a construir novos saberes. A inserção de pessoas acadêmicas nas comunidades e das comunidades na academia ajuda a quebrar estereótipos e preconceitos cristalizados em nossa sociedade, que valoriza o saber científico e desqualifica o saber popular. Um exemplo disso foi a entrada dos movimentos sociais do campo nas universidades públicas no país. Pudemos notar que a experiência de vida que essas pessoas têm dialogada com os saberes científicos, colocando em questão a real função da educação, da universidade e do conhecimento. Passa-se a questionar o educar para quê? Para quem? Para quem serve a ciência? A serviço do que e de quem está a universidade pública? Quem são as pessoas que dizem o que é ciência ou não? Essas são apenas questões que nos mostram o quão arrogante a academia pode ser em não considerar que o saber está sendo diariamente construído e por todos e todas.

Conhecer e compreender sua história permite que a mesma esteja em suas mãos e, através do saber de experiência, cada indivíduo assuma seu papel. A curiosidade e a problematização dos fatos é o que mantém a chama acesa para que os indivíduos não se conformem com a situação dada. O pensar das classes populares refletindo a sua própria vida, sua prática, possibilita o pensar certo. Freire (1996, p.81) afirma que:

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.

Para a pesquisa, no caso com as classes populares, não podemos desconsiderar esse fato, o diálogo com os saberes populares nos tira da ignorância de que somente os

(as) pesquisadores estão construindo o conhecimento e que somente esses conhecimentos são e serão válidos.

No próximo tópico apresentaremos como foi o nosso caminhar metodológico na pesquisa, desde a escolha das participantes até o processo de análise dos dados e construção de um diálogo com as mulheres.

4.1.5 O caminhar com as mulheres sem terra

A escolha das colaboradoras da pesquisa se deu em conversas com algumas dessas mulheres na última etapa do curso, levando em consideração dois aspectos: primeiro, serem mulheres que permaneceram no assentamento depois de formadas e, segundo, a distância de São Carlos do assentamento de origem delas.

A pesquisa de campo se deu de junho a outubro de 2012, através de visitas aos assentamentos de origem das mulheres colaboradoras e a realização de entrevistas semi-estruturadas.

A princípio 7 mulheres concordaram em participar da pesquisa e combinamos que após um tempo de formadas eu iria entrar em contato para que pudéssemos marcar minhas idas aos assentamentos e as entrevistas. O combinado era que eu esperasse por pelo menos 6 meses após que elas estarem formadas. Durante esse período, de novembro de 2011 até junho de 2012, mantivemos certo contato por email com toda a turma, neste período eram divulgados editais de concurso, vagas em escolas, quem já tinha conseguido emprego contava para toda a turma incentivando à todos e todas a prestarem concursos, etc.

Observando esses emails, percebemos que muitas das mulheres formadas estavam conseguindo se inserir no mercado de trabalho e, o mais importante, na área da educação, sendo em escolas, empresas, espaços de educação dos movimentos sociais e ou engajadas em projetos dos próprios assentamentos. Com isso, surge a proposição de fazermos uma “entrevista teste” com uma das mulheres para verificarmos se as perguntas que estavam sendo feitas ajudavam ou não a responder a questão de pesquisa da tese. O contato foi feito com uma colaboradora do assentamento Bela Vista de Araraquara e ela aceitou fazermos a entrevista no final do mês de junho. Podemos dizer que o começo de nossa caminhada e o reencontro com as mulheres e com o curso de Pedagogia da Terra se deu nesse dia.

Foi na manhã do dia 27 de junho de 2011 que a ida ao Assentamento Bela Vista do Chibarro em Araraquara fez voltar toda uma percepção de estar junto, de estar perto, de fazer pesquisa com as pessoas. A solidão que estava presente até então, desse afastamento das estudantes por conta da formatura, foi aos poucos sendo cicatrizada nesse encontro, nessa conversa deliciosa na cozinha da casa dessa colaboradora, tomando um saboroso café e sentindo novamente o cheiro e os sons da natureza, que conversamos por horas e gravamos uma parte e, assim, se deu a primeira entrevista que, a princípio, seria um teste, mas que depois, pela beleza e riqueza das palavras, fez parte da coleta de dados oficial da pesquisa.

A segunda entrevista foi realizada dois meses depois, no dia 25 de agosto. Esse tempo foi necessário para que pudéssemos analisar a primeira entrevista feita e verificar se era preciso modificar alguma das perguntas. Após essa pré-análise, partimos para o segundo assentamento, o assentamento de Pederneiras. Mais um dia de reencontro, momentos de alegrias e lembranças doces, mas também de momentos difíceis. O diálogo estabelecido neste dia estava carregado de emoção, ao mesmo tempo de uma alegria por ter conseguido realizar um grande sonho de se tornar professora, mas, por outro lado, muitos relatos de dificuldades durante esse processo. Neste dia, ficamos por longo tempo conversando, sobre a vida, sobre as coisas que estavam acontecendo, sobre o que estávamos aprendendo nesse processo todo e, após horas e horas de conversa, começamos a entrevista. Por muitos momentos as palavras transbordaram a boca e saíram pelos olhos, demonstrando exatamente o que estávamos sentindo naquele momento.

Voltar a esse assentamento após um tempo foi muito interessante, pois, pudemos ver e observar o quanto ele mudou de quando foi conquistado até hoje, a estrutura física e até mesmo a maneira as pessoas mudaram seu olhar para a própria maneira de se cuidarem e cuidar do local onde moram. A escola, que da outra vez que estivemos no local era apenas um sonho, hoje é a mais linda realidade do assentamento. O grupo de mulheres, a carvoaria, as pessoas se movimentando para que a vida e a sociedade não os engula por estarem nadando contra a maré, por estarem vivendo do que plantam e do que produzem. A beleza da luta diária nos inspira a acreditar que é possível transformar com pequenos atos, porém, todos os dias.

A terceira entrevistada foi a colaboradora do Assentamento de Pradópolis, no dia 15 de setembro. Passamos a tarde a conversar, após um almoço delicioso e abraços de

saudades. Estavam na casa, a colaboradora e sua mãe, esta, uma mulher muito forte, que no seu silêncio dizia muito do que queria expressar naquele momento.

Antes de começarmos a entrevista, ficamos um bom tempo conversando sobre o trabalho atual desta colaboradora. Ela está atualmente trabalhando em uma escola particular e relatou vários aspectos sobre esse emprego: por um lado ressaltou muitos pontos positivos, disse que estava aprendendo muito, mas, por outro, percebemos a angústia dela por várias vezes em dizer que aquele espaço não tinha nada a ver com ela, nada a ver com o que ela acreditava e com o que ela gostaria de fazer enquanto educadora. Foi uma entrevista instigante e que nos fez pensar no próprio curso de Pedagogia da Terra e na formação política que ele propiciou para as/os estudantes.

No mesmo mês de setembro realizamos mais duas entrevistas, uma no dia 21 e a outra no dia 29. A do dia 21, foi no Assentamento Sepé Araju, em Serra Azul. Foi muito bom retornarmos também a este assentamento e ver o quanto ele e as pessoas mudaram. Sem contar do aprendizado do caminho, que após nos sentirmos perdidos por duas ou três vezes, ao avistarmos o assentamento, sentimos aquela sensação de “ufa, estamos em casa”. Foi um dia muito agradável, daqueles que você chega e pensa que não tem porquê você ir embora do local tão logo. Passamos a tarde na escola do assentamento com a colaboradora da pesquisa, que atualmente é coordenadora da escola. Tivemos a oportunidade de estar com as (os) estudantes. Estava sendo comemorado o dia da árvore e teve todo um momento de plantio de mudas no assentamento com as crianças da escola toda. Fomos presenteados com uma muda de Jequitibá e este momento ficará guardado pra sempre conosco, pois, uma árvore plantada é uma história para vida toda.

Durante essa entrevista pudemos aprender muito com essa colaboradora, perceber a beleza do descobrimento diário do que é ser mulher na sociedade machista em que vivemos, entender que só depende de nós rompermos com preconceitos e com atitudes que nos querem nos fazer sentir menos, porém, que precisamos entender que não é porque nós mulheres conseguimos romper com isso, que a sociedade irá fazer o mesmo automaticamente, mas, que é uma luta constante.

A quinta entrevista, do dia 29 de setembro, foi realizada na cidade de São Carlos, porém, a colaboradora é do Assentamento de Jaboticabal e estava na cidade visitando a mãe. Esta entrevista foi um pouco diferente das demais, apesar da saudade e da quase infinita conversa que tivemos antes dela, o clima era outro, não sei se foi por que não estávamos no assentamento ou por que no meio da conversa a colaboradora

contou que estava de mudança para a cidade pois ia se casar. Esta colaboradora tem uma importante e revolucionária atuação em seu assentamento na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sempre trabalhou com isso, mesmo antes de entrar no curso de Pedagogia da Terra. Na entrevista ela relata esta sua atuação e diz que quer continuar “presente” no assentamento, porém, ao se mudar para cidade vai procurar emprego aqui, o que pode dificultar sua atuação mais de perto na sua comunidade.

Após quase um mês, realizamos as duas últimas entrevistas, no dia 20 de outubro, no Assentamento Monte Alegre, em Motuca. Moram nesse assentamento duas das colaboradoras da pesquisa e que aceitaram realizar o diálogo no mesmo dia. Neste encontro contamos com a companhia de uma colega que quis conhecer o assentamento, fomos juntas e pudemos conversar muito durante a viagem, ela também estuda educação em assentamentos de reforma agrária. É sempre muito importante conversarmos com pessoas que estão trilhando caminhos parecidos com os nossos. Sob outro ponto de vista, nós crescemos e aprendemos a enxergar as coisas com mais nitidez.

Passamos uma tarde muito agradável no Assentamento, foi feita a entrevista de uma colaboradora e depois da outra. De todas que participaram, somente essas duas que ainda não estão trabalhando na área da educação, porém, trouxeram aspectos relevantes para entendermos o contexto dos concursos e do meio educacional da região que elas vivem.

Após as entrevistas, fomos conhecer outro lado do assentamento, fomos para uma cachoeira, sentimos de perto a água bater em nossos rostos, mesmo sem entrar de baixo dela. Pudemos ouvir o som e sentir o cheiro de estarmos literalmente em um lugar privilegiado. Renovada as energias, voltamos para São Carlos e finalizamos assim a coleta de dados da pesquisa, somando 7 entrevistas, 6 assentamentos e muitos aprendizados.

Optamos pela entrevista por acreditarmos que a mesma é uma técnica importante para o trabalho de campo e revela-se como uma fonte de dados objetivos e concretos, como também de dados subjetivos, identificando aspectos mais profundos da realidade, possibilitando, dessa maneira, o acesso às informações dificilmente abordáveis por outros instrumentos, pois existe

[...] a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos... e ao mesmo tempo ter a

magia de transmitir, através da porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 2000, p. 108).

Destacamos aqui que todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido ³⁴ antes da realização das entrevistas.

A seguir serão apresentadas as mulheres que colaboraram com a pesquisa, trazendo através de suas falas a historicidade de ser mulher sem terra e o caminho percorrido para chegar à Universidade.

4.1.6 Quem somos nós, as colaboradoras?

As colaboradoras da pesquisa aqui se apresentam contando seu percurso escolar, como elas chegaram ao curso de Pedagogia da Terra e outros aspectos que elas julgaram importantes dizer neste momento.

1) Ariane, 30 anos, Assentamento Sepé Tiarajú – Serra Azul – MST

[...] eu fui aquela criança assim, era a grandona da sala de aula, sabe? Aqui no estado de São Paulo. Lá em Alagoas, nem tanto, mas aqui no estado de São Paulo, em Jaboticabal, eu era aquela criança que eu tinha vergonha de estudar porque eu era a maior da sala, porque eu sempre reprovava, e a culpa nem era minha, era dos meus pais, né, de ficar carregando as crianças para lá e para cá. Então, foi muito conturbada a minha vida escolar.

[...] no ano de 99, onde meu pai decidiu morar em um acampamento do MST e, eu estudava a noite, já. Já trabalhava e estudava a noite. Eu tinha dezesseis anos e, estava na sexta série ainda [...]

Aí, ele foi verificar as possibilidades de estudar lá e, como todo acampamento do MST, tem escola, né, conseguimos a escola, tal, e eu fui morar lá com eles. Odiava, não queria de jeito nenhum, nem ir para o acampamento do MST e nem para a escola. Por quê? Dois motivos: eu tinha raiva das crianças do MST, porque eu achava que as crianças eram crianças sujas, imundas, feias e tudo mais, né?

E tinha o sonho de fazer pedagogia. Sempre tive, desde pequenininha. Sonhava em ser professora. E o sonho, cada dia mais acabando, eu achava que não era mais possível, porque casou, teve filho, como é que estuda agora? E atrasou tudo, mas, eu sempre culpava meus pais, sabe? Eu não estudei, porque vocês não me deixavam estudar.

³⁴ Ver Termo no APÊNDICE A.

[...] assim que eu estava concluindo a oitava série, o pessoal do MST me convidou para fazer um curso no Rio Grande do Sul e lá, se eu fosse fazer esse curso é a princípio, era para eu fazer magistério. [...] Aí saí de lá com o terceiro colegial, e ainda lá, fui convidada para fazer a Pedagogia [...] não consegui fazer a pedagogia lá, porque para mim era muito longe ficar no Rio Grande do Sul, e eu tinha a Vanessa já né, e ficar carregando criança para estudar, é muito complicado... e em um outro estado, né?

Aí, foi onde eu fui convidada, então, finalmente, né, para fazer o curso de Pedagogia da Terra, que era tão falado, que a gente já discutia a muitos anos e estava até perdendo as esperanças já. Então, deu certo o curso e, aí, em 2007-2008, eu ingresso e fui.

2) Alice, 31 anos, Assentamento Bela Vista do Chibarro – Araraquara

Vim de Matão pra cá pro assentamento quando eu tinha de 6 pra 7 anos. Então, no primeiro, da primeira série da alfabetização, até do primeiro ao quarto ano eu fiz aqui na escola. A gente veio em 89 e em 90 abriu a escola daqui da Bela Vista, fiz então primeira e quarta série [...] Aí quinto ao oitavo ano eu fiz na cidade já. Então todo meu colegial e ensino fundamental eu fiz lá [...] Aí acabei em 1990 acabei o terceiro colegial prestei alguns vestibulares e não passei aí eu fiz um curso técnico de nutrição.

Aí morei em Matão fiquei lá, em Matão não, em Ribeirão Preto, fiquei lá três anos. Aí eu fiz uma cirurgia e eu tive que ficar em casa aqui, né, no assentamento pra mim me recuperar pra minha mãe cuidar de mim. Foi quando um rapaz que tava fazendo as inscrições da Pedagogia da Terra passou aqui e meu pai me falou: “Olha, tem um rapaz aí falando que vai ter um curso na Federal, você não quer se inscrever?” Aí eu me inscrevi.

Vim pra FERAESP, participei da reunião aí era uma questão assim de uma semana tinha que largar tudo lá em Ribeirão e vim pra cá aí como meu sonho sempre foi fazer faculdade, eu sempre quis isso, essa vida acadêmica, ah, tá bom, vamos nessa, vamos ver o que dá [...], a faculdade era o que eu queria né? E eu fiz isso muito tarde também, eu tinha 26 anos na época, né? A oportunidade pra mim não apareceu muito cedo e aí eu fui e fui pro curso, larguei tudo e fui pro curso e voltei pro assentamento também.

3) Iara, 26 anos, Assentamento Monte Alegre, Núcleo I – Motuca

A escola que eu comecei a estudar foi no Paraná [...] ficava no sítio. Estudei da primeira a segunda série em uma escola próxima, aí depois mudei, acho que era uns 20 km, rural também [...] Da quarta

séria estudei em escola rural. Aí depois mudei, depois fui estudar em um bairro próximo, porque daí tinha que ser cidade, na quinta série, também no Paraná [...] Aí da quinta a sexta, da quinta a sétima, eu estudei também no Paraná e depois mudei para São Carlos. Aí fiz a oitava, o oitavo ano e, o primeiro em São Carlos. Depois, mudei para aqui, agora, para o assentamento, acho que foi em 2002, acho que 2003.

Aqui no assentamento, tem o João, que ele trabalhava, ele também trabalhava na FAF, agora, ele também se desvinculou da FAF, não sei porquê. Aí, ele estava selecionando as pessoas para poder estar fazendo esse curso... aí, ele me indicou para fazer.

4) Katarina, 24 anos, Assentamento: Córrego Rico – Jaboticabal – OMAQUESP

Eu estudei em escola pública. É, mudei muito, na história do assentamento, a gente muda muito. Mas eu mudei, eu morava em São Paulo, aí estudava em escola pública também. Aí vim para cá, para o Horto Guarani, que a gente veio para o Resfriado, para o assentamento Resfriado, não foi assentamento, lá ainda era acampamento. Aí lá, a gente foi despejado, então eu estudei em Guatapará e depois a gente foi para o Horto Guarani. Ficamos acampado um tempo lá, estudei em Pradópolis, aí depois a gente foi para o assentamento de Córrego Rico. Aí estudei e terminei meu histórico escolar em, lá em Jaboticabal. Sempre em escola pública.

E aí, eu fui fazer o cursinho da UNESP para poder prestar UNESP, eu ia prestar veterinária. Então, nada a ver. Aí, eu fiz para veterinária e, depois quando eu estava fazendo cursinho, que eu vi os cursos lá, eu falei: “Ah! Não é para mim”. Aí, vim para o assentamento, aí quando eu estava no assentamento já, aí veio a proposta para ser educadora de EJA, aí comecei a trabalhar com o pessoal, sendo educadora de EJA, foi quando veio o projeto de Pedagogia da Terra, que aí, eu fui indicada para fazer o curso, para prestar o vestibular.

[...] eu tinha muita facilidade de se comunicar em reuniões, essas coisas e tal, aí o pessoal se entrosava comigo, né? O pessoal do assentamento. Aí, houve, como teve projeto de EJA no assentamento, aí houve uma votação para ser educadora e o pessoal me escolheu para ser educadora de EJA. Aí, eu dando aula de EJA, aí houve a proposta, né, para eu poder fazer Pedagogia da Terra já que eu era já educadora de EJA lá no assentamento.

5) Natália, 24 anos, Assentamento Monte Alegre 3 – Motuca – FAF

Eu vim aos dois anos pro assentamento, né, tinha dois anos de idade. Quando eu comecei a estudar, na primeira série, foi em uma escola em Matão, porque meus irmãos iam para Matão estudar, então minha mãe falou: “É mais fácil ela ir junto com os irmãos dela, né”? Porque tem aquela questão de segurança [...] Só que eu cheguei lá em Matão e não me acostumei. Falei, não, eu chorava, falei: “Não, não quero estudar nessa escola”! Era uma coisa assim, muito que, eu sempre fiquei aqui no assentamento, então, eu não quis estudar lá. Aí, o que aconteceu, tinha uma colega minha, que estudava em uma escola de Silvânia, que é um distrito de Matão. Aí, eu preferi. Eu falei: “Não mãe, minha colega estuda lá e eu vou estudar ali com ela”. E essa escola de Silvânia, ela pertence a Matão também, é em um bairro no distrito, mas, a maioria dos alunos de lá são do assentamento, são de fazendas, então eu gostei mais, entendeu?

Aí estudei da primeira até a quarta série nessa escola. A partir da quarta série, não tinha mais os outros níveis, aí eu tinha, eu fui obrigada a estudar em Matão, voltei para Matão. Aí fiz a quinta e a sexta série em uma escola do centro [...] Aí eu fiz a quinta, a sexta e a sétima série. Aí depois disso, eu tive que mudar, por questões familiares. Eu não fiquei mais no assentamento, aí mudei para São Paulo. Aí lá, eu continuei a sétima, a oitava série até o ensino médio. Na escola em São Paulo, né, não tinha como, não tinha mais para onde correr. Fiquei lá, terminei meus estudos lá. Aí eu voltei, eu não, nunca consegui assim, me desligar realmente do assentamento.

Voltei, falei: “Não consigo mais morar aqui. Eu vou embora para o assentamento”. Voltei para o assentamento. Aí, logo quando eu voltei, também o João que, faz parte da FAF, né, tava saindo a indicação para participar do curso da Pedagogia da Terra. Aí meu pai tinha mais contato, falou: “Oh, vai ter um curso assim e assim”. Eu falei ah, vou eu me interessei. Por ser um curso, né, uma faculdade, eu sempre quis estudar. Eu sempre gostei de estudar.

O movimento não tinha muito é, participação em movimento social, não tem porque aqui no assentamento não tem muito essa característica mesmo. E aí, fui, comecei, antes de a gente começar a fazer o curso, a gente teve com a FAF, teve uma preparação. A gente para uma em Araraquara, em um espaço. Teve uma conversa, teve toda uma questão. Falou: “Olha, vai ser assim, o seu movimento social, e vai funcionar assim”. Eu falei: “Não! É ótimo! É isso que eu quero, né”? E aí, a gente entrou no curso, pela indicação do movimento.

6) Raquel, 44 anos, Assentamento Aimorés – Pederneiras

Ah, foi difícil, sempre foi complicado estudar, né? Sempre a gente mudava muito de uma escola para a outra, mesmo no Paraná, mesmo sem ser na forma de reforma agrária, que é um costume das pessoas acampada e de ficar mudando [...] Eu estudei em várias escolas no primário, depois na oitava eu firmei mais em uma escola só, mas era

longe, aí com os quatorze anos eu fui para o colégio de freiras e com dezesseis saí. Depois eu estudava, trabalhava aí já comecei a trabalhar em uma escola e eu andava doze quilômetros todo dia pra estudar. Então, assim, sempre foi difícil.

Terminei a oitava e com vontade de estudar, sempre, aí eu fiz a matrícula, né, no Magistério com dezessete anos, dezoito anos, aí a gente veio embora pro estado de São Paulo. Foi quando o meu pai veio, em 86, e só que daí, eu queria estudar. Meu objetivo era estudar. Mas aí, o que aconteceu? Foi pagar aluguel de casa, meu pai, um monte de filha menor, as meninas todas menores, e eu tive que trabalhar. Aí eu fui trabalhar e parei, cortei o estudo. Depois eu casei e aí fui trabalhar de doméstica e aí fiquei um bom tempo só trabalhando.

Depois, em 95, daí com a minha mãe vendo de novo essa questão de reforma agrária, participando de grupo daquelas comunidades base da Igreja Católica [...] a gente foi pro assentamento, ela foi primeiro, quem foi, aí depois que eu passei a conhecer também, eu gostei da idéia e aí a gente foi também... nós fomos também em 1998 aí a gente foi.

Aí meu marido resolveu, quis voltar de novo pra cidade, a gente retornou, mas aí eu vi que não dava mais certo. Porque eu tinha umas meninadas assim tudo em fase de nove, dez, onze anos, eu tinha que trabalhar fora, ficavam todos na rua, aí eu tinha muita preocupação. Aí quando foi em 2002 a gente retornou, a gente voltou definitivamente para um acampamento. Que foi em Colina. Aí a gente ficou acampado, eles estudando, mas nesse período aí, eu já tinha voltado a estudar. Como eu não estava mais trabalhando em firma, eu voltei a estudar e fiz o ensino médio, né?

Foi setecentas pessoas, foi despejada do acampamento de Colina... e ficamos por vários anos... três, quatro anos acampados, até... esperando um local... um lugar certo, um local certo pra ser assentado. E daí, até, a gente foi assentado em São Carlos, né? Na... lá no assentamento 21 de Dezembro, de São Carlos... pelo movimento da FERAESP, que a gente era tudo pelo movimento social da FERAESP. Então, assim... sempre estudar foi difícil, né?

Em 2005, é. 2004 ou 2005, eu comecei a ver, a participar de reuniões onde falava de Educação do Campo. Foi aí que eu comecei a ver que tinha uma possibilidade de eu fazer pedagogia, porque até então, eu passava muito lá em frente da UFSCAR, quando eu trabalhava, quando eu morava no 21 de Dezembro [...] mas, é por falta de informação, e na época também, eu não tive a curiosidade de entrar lá dentro, eu nunca entrei lá dentro nem para conhecer. Se eu tivesse entrado, acho que eu tinha até tentando um vestibular. Na minha cabeça, eu tinha aquela coisa que vestibular só conseguia quem tinha estudado em escola particular, que era um bicho de sete cabeças, que era todo uma outra coisa

Como eu já estava assentada, eu fiquei aguardando e sempre, e eu ia conversando [...] o pessoal da FERAESP, então sempre eu ficava,

eles me informavam, eles sabiam que eu queria fazer. [...] sempre tive um bom relacionamento dentro do assentamento. Sempre eu ajudava, a gente colaborava, então sempre quando tinha alguma fala sobre isso, ele vinha e trazia a informação para mim. Aí, quando eu vim transferida para cá em 2007, no dia 15 de maio de 2007 a gente veio conhecer aqui e resolvemos vir para cá. Aí o INCRA transferiu a gente. Foi feita uma conversa, o movimento social, eles trouxeram a gente aqui para a região de Bauru, NE, no Horto do Aimorés. Aí eu perguntei: “Mas e se sair o curso? Eu quero fazer o curso” E aí quando foi final do ano, saiu a proposta para o vestibular. Quase que eu perco, foi o maior desastre [...] Foi bem difícil no começo... nossa, foi bem difícil! Mas deu certo!

7) Valéria, 26 anos, Assentamento Assentamento Horto Guarany – Pradópolis – FARAESP

Eu comecei estudando em Boa Esperança do Sul, a cidade onde eu nasci e fiz todo o percurso em escola pública, estudei, não reprovei em nenhuma série, depois disso fiz um cursinho no CUCA, que tinha lá né. É, prestei a UNESP, não consegui passar. Depois disso nós mudamos pra cá, aí foi o período que deu certo, casou bem com a parte da FERAESP me indicar pra fazer o curso. Mas assim, em termos de estudo foi sempre público, sempre fui estudiosa, gostei sempre de estudar [...] Eu terminei o colegial em 2003. Demorou 5 anos. Depois em 2007 que vieram me procurar.

Meu pai sempre foi muito ativo no movimento. É extremo. Meu pai, tudo que tinha, meu pai estava dentro. Tanto é que no período de ocupação, ele já ocupou a Cachoeirinha. Fazenda Cachoeirinha era onde ele estava. Ele ficou onze anos lá antes de vir pra cá. Ele ficou acampado, doze anos [...] através dele que eu fui indicada. Da parte... por ele ser tão ativo ao movimento. Mas, eu mesmo, em particular, participei de poucos encontros, poucos encontros. Era mais assim, o que era pra família participar e tudo mais. Mas o que era assim de parte de política assim, destinado ao movimento ou alguma ação do movimento, era sempre ele que participava.

4.1.7 Análise

O caminho percorrido para a análise das entrevistas aconteceu em algumas etapas: primeiramente foi realizada a transcrição das entrevistas³⁵, após isso, foi feita a leitura das mesmas com o intuito de averiguar possíveis temas em comum entre as falas

³⁵ Levando em conta o que Whitaker (2002, p.117) nos ensina que ao transcrever as falas não podemos nos esquecer que as pessoas entrevistadas estão falando e não escrevendo, portanto, escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) é fundamental para reforçar o respeito com a fala do outro e não confundir ortografia com fonética.

das colaboradoras. Nessa etapa, percebemos que alguns temas tiveram destaque, após selecionar esses temas, voltamos a leitura para tentar identificar mais aspectos em comum. Essa fase é a que chamaremos de pré-análise.

Durante a pré-análise, destacamos os seguintes assuntos: ajuda, solidariedade, cooperação, contribuição e troca (como um primeiro tema); aprender outros valores/formação crítica (como segundo tema); o curso abrindo novos caminhos (como terceiro tema) e o conviver (como quarto tema). A pré-análise tem como função auxiliar no entendimento fidedigno das falas, ou seja, tentar chegar o mais próximo possível do que foi dito pelas colaboradoras da pesquisa.

É preciso reafirmar aqui a importância dessa etapa para o tipo de pesquisa em que acreditamos, uma pesquisa com engajamento e militância, baseada na convivência, na confiança e na solidariedade entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa. Acreditamos que ao construir junto a análise estamos possibilitando um diálogo verdadeiro entre as pessoas e caminhando na mesma direção, no sentido de construirmos uma verdadeira rede de significados em que todos e todas possam ter ganhos e aprender durante todo o processo da pesquisa, fazendo com que a pesquisa tenha sua relevância social, acima de qualquer outro objetivo.

Em relação à seriedade da análise na pesquisa qualitativa, Whitaker (2002, p.37) nos chama a atenção em relação a “quanto mais qualitativa a análise e quanto mais qualitativo os dados e as fontes, maior rigor no controle da coleta e maior vigilância epistemológica sobre as interpretações são necessários”.

O próximo passo da pré-análise contou com a participação direta das colaboradoras, pois, é o momento de diálogo entre o que foi percebido e o que realmente foi dito. Para essa fase, por conta da distância dos assentamentos, foi elaborado um texto³⁶ para cada colaboradora e enviado por email, com a proposta de que elas reafirmem e/ou confirmem se o entendimento da pesquisadora é realmente o que elas falaram. Esse passo foi fundamental para a pesquisa, pois foi nesse momento em que as próprias colaboradoras da pesquisa analisam suas falas e as interpretam com suas próprias vivências e experiências pessoais.

É preciso fazer destaque aqui que o tempo de resposta das colaboradoras foi diferente, algumas responderam o email no dia seguinte e outras demoraram mais para

³⁶ Ver anexo

responder. Isso se dá por alguns fatores, como a dificuldade de acesso à internet e dia a dia corrido com afazeres pessoais e profissionais.

O passo seguinte e final da pré-análise é o retorno das colaboradoras da pesquisa para a pesquisadora, confirmando ou não a análise feita por esta. Se a análise estiver de acordo, passa-se para a próxima fase, caso precise de ajustes é preciso voltar as entrevistas e fazer uma nova análise (partindo do que foi sinalizado pelas colaboradoras).

Após o processo da pré-análise, passamos para a fase seguinte, que é o momento de fazer o diálogo com as falas (já analisadas com as colaboradoras) com o referencial teórico da pesquisa. É nesse momento que os temas levantados na pré-análise tomam corpo, ganham sentido e são conceituados, este é o momento de tecer um elo entre a tese levantada e a fala das colaboradoras da pesquisa.

Coerente com a apresentação e discussão dos resultados, no capítulo a seguir desvelaremos junto com as mulheres participantes da pesquisa os significados por elas atribuídos em serem pedagogas da terra.

5 A MULHER NA SOCIEDADE: O ANÚNCIO DE NOVAS RELAÇÕES

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1996, p.77)

Nesta tese, justificamos que o trabalhar com mulheres camponesas nos coloca em constante processo de entendimento de sua cultura, aprendendo com elas seus costumes e saberes, e tentando sempre reafirmar a necessidade do diálogo verdadeiro entre esses saberes e os saberes da universidade. O desafio em estar com as classes populares está em justamente aprender com elas para que juntos possamos construir outra sociedade, outro modelo de educação que atenda as demandas sociais historicamente excluídas e interdidas dos direitos mais básicos (como educação, saúde, lazer, cultura), como é o caso dos sem terra em nosso país.

Para entendermos as discussões atuais que trazem novas configurações sobre os papéis de homens e mulheres em nossa sociedade, é preciso fazer um resgate histórico dos termos, conceitos, nomes e movimentos que atuaram e atuam sobre esse assunto em nossa sociedade. Começaremos então por apresentar o conceito de gênero, pensando em como ele surgiu e como ele passou a se configurar num termo usual em meio às discussões feministas como uma categoria histórica.

5.1 Entendendo as relações de gênero

Na sua utilização mais recente, o termo gênero vem para refletir a organização social relacional entre homens e mulheres, entendendo que, não é possível fazer um estudo isolando ou os vendo como coisas opostas na sociedade. Gênero é uma categoria de análise com base na construção social de ser homem e ser mulher e não nas características biológicas que determina o sexo. Segundo Scott (1990, p.7):

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Podemos dizer então que o uso de “gênero” traz para as discussões o anúncio de novas maneiras de entender as relações humanas sem enquadrar, trazendo entre homens e mulheres uma ligação simples ou direta.

O gênero também tem sido estudado e analisado por historiadoras (es) feministas, que podem ser remetidas a três posições teóricas; a primeira que tenta explicar as origens do patriarcado, a segunda busca compromisso com as críticas marxistas (dentro da tradição marxista) e, a terceira se divide entre o pós-estruturalismo francês e as teorias de relação do objeto, para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1990).

A interpretação desse caráter relacional do gênero, porém, segundo Saffioti (2004, p.113), deixa a desejar quando o pensamento feminista o vê apenas como sendo social e se esquece de trazer o que o corpo significa, não vendo o ser humano como uma totalidade. Ela também destaca que:

Definir gênero como uma privilegiada instância de articulação das relações de poder exige a colocação em relevo das duas modalidades essenciais de participação nesta trama de interações, dando-se a mesma importância à integração por meio da igualdade e à integração subordinada.

Outro aspecto de grande relevância é considerar que uma série de transformações no gênero são introduzidas pela emergência de classes, juntando-se a isso, o racismo, configurando-se assim o “nó de gênero”. Segundo Saffioti (2004, p.115), “não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão”.

Vemos em nossa sociedade quais espaços em que estão as mulheres quando são pobres e negras. Normalmente não são espaços privilegiados ou de chefia, mas, sim, espaços desprivilegiados, geralmente desenvolvendo trabalhos braçais e ganhando salários, muitas vezes, inferiores aos das mulheres brancas que ocupam cargos semelhantes.

Soma-se ainda a esse aspecto a questão do patriarcado, que colocam sua atenção sobre a subordinação das mulheres em relação aos homens, da necessidade masculina em dominá-las. O cerne desta discussão está em ver na mulher a maneira de manter a espécie, ou seja, o trabalho da mulher na maternidade, seriam os agentes de reprodução da espécie.

Como resposta a isso, se por um lado a reprodução é a maneira de “enquadrar” as mulheres no seu “papel social”, algumas mulheres passaram a encontrar-se na sexualidade em si mesma, ou seja, “a reificação sexual é o processo primário de submetimento das mulheres” (SCOTT, 1990, p.8), com isso, as mulheres são levadas a compreender sua identidade comum e conduzidas à ação política.

É preciso entender que o termo gênero vem na tentativa feminista de reivindicar um espaço de definição para explicar as desigualdades que persistem ainda entre homens e mulheres, procurando recusar de toda maneira a construção hierárquica entre masculino e feminino, na busca de construir uma sociedade mais igualitária. O gênero então, segundo Scott (1990, p.16), “é um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”, ou seja, não é o corpo que define o “ser homem” ou “ser mulher”, mas, sim, as interações e socializações nas relações intersubjetivas, em que cada indivíduo passa a significar seu mundo.

Ainda na discussão do gênero enquanto uma categoria “aberta” e flexível, entendendo a mesma em um processo de diálogo entre diferentes identidades, os estudos de Puigvert (2001, p.96) apontam a necessidade de desconstruir (destruir) a nossa identidade e todas as formas que a regem, no sentido de ressignificar e considerar a existência do outro e da pluralidade de vozes “de esta maneira, lo outro no se define en ‘contraposicion a’, sino ‘complementário a’”. É nesse sentido que entendendo as desigualdades históricas entre homens e mulheres, se busque o diálogo pelo igual direito entre ambos no que tange à cultura, ao trabalho, à saúde, à educação, etc.

Ainda nesse contexto, é preciso entender o advento do capitalismo e a posição social da mulher na sociedade, visto que as mulheres (principalmente as das camadas sociais ocupadas na produção de bens e serviços) nunca estiveram alheias ao trabalho. Estavam em ocupações no campo, nas manufaturas, nas minas, nos mercados, na realização das tarefas domésticas, etc. Em outros momentos, por exemplo, nos burgos da Inglaterra e na França, as mulheres casadas podiam trabalhar nos comércios, eram vistas como “mulheres negociantes” (SAFFIOTI, 1979).

Desta maneira, podemos dizer que a mulher vem sendo vista como menos capaz, necessitando sempre da tutela de um homem para garantia de posição social e estabilidade financeira. A felicidade pessoal da mulher sempre esteve ligada ao casamento, em uma relação de dependência por serem consideradas “frágeis”. Era o

homem que deveria oferecer proteção às mulheres e, estas em troca, lhes eram obedientes e submissas.

É preciso enfatizar que o sistema capitalista, dentro desse modelo de submissão e dependência da mulher em relação aos homens, não deixa de destacar o papel produtivo das mulheres que, de uma maneira ou outra, também contribuíram para o sistema produtivo. Segundo Saffioti (1979, p.34), “seu trabalho ainda é necessário para garantir a ociosidade das camadas dominantes, todavia, o processo de sua expulsão do sistema produtivo já está esboçado na forma subsidiária assumida pelo seu trabalho”.

Rago (2008) também nos chama a atenção sobre o processo de imigração e industrialização no Brasil, destacando o papel das mulheres nesse período. Segundo a autora, havia uma quantidade enorme de moças e jovens brancas trabalhando nas fábricas, especialmente em São Paulo e, de um modo geral, um grande número trabalhava nas indústrias de fiação e tecelagem, com escassa mecanização, por outro lado, estavam ausentes nos setores da metalurgia, calçado e mobiliário, ocupados pelos homens. As mulheres também atuavam no trabalho doméstico, como costureira, trabalhando até 18 horas por dia, e algumas também se prostituíam para completar o orçamento.

No início do século XX, apesar do elevado número de trabalhadoras nos estabelecimentos fabris brasileiro, esse quadro vai aos poucos se transformando com a entrada cada vez mais massiva dos homens, levando a expulsão das mulheres desses espaços. Dados revelam que enquanto em 1872 as mulheres constituíam 76% da força de trabalho nas fábricas, em 1950 passam a representar apenas 23%. É importante destacar que as mulheres negras por sua vez, após a Abolição da escravatura, continuaram a trabalhar nos setores mais desqualificados e recebendo salários baixíssimos e péssimo tratamento (RAGO, 2008).

Outro aspecto interessante, ao tratarmos sobre o papel da mulher na sociedade enquanto trabalhadora, é colocar em discussão a questão da moralidade social e as críticas feitas a essas mulheres que trabalhavam fora de casa, no sentido de serem descritas como mães ruins, que abandonavam seus filhos e suas casas para trabalhar, como traz Rago (2008, p.585):

Muitos acreditavam, ao lado dos teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as

crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães. As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar; além do que um bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade.

Vemos nessa pequena passagem quais eram os papéis esperados que as mulheres assumissem na sociedade: ser mãe, cuidar do lar, ter um casamento e se dedicar à família, ou seja, ficar restrita ao espaço privado. A conquista pela construção de uma esfera pública democrática tem sido luta das mulheres nas últimas três décadas, buscando afirmar a questão feminina e assegurar direitos no que se refere à condição da mulher. Para entendermos o processo histórico dessas lutas, precisamos nos remeter aos movimentos feministas e contextualizá-lo em nossa sociedade.

O Movimento Feminista, que se caracteriza por lutas pela defesa e ampliação dos direitos das mulheres, surgiu na primeira metade do século XIX, na Inglaterra e nos EUA. Esse movimento teve como principal objetivo nessa época conquistar direitos civis, como o voto e o acesso ao ensino superior. Nos EUA ressurgiu na década de 60 e traz consigo outras reivindicações, por exemplo, o direito à sexualidade e a igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho.

No Brasil, o movimento se inicia nos anos 70, caracterizando-se por:

uma experiência histórica que anuncia genérica e abstratamente a emancipação feminina, e, ao mesmo tempo, atua dentro dos limites e das possibilidades – que lhe são intrínsecos – de se referir concretamente a mulheres em contextos políticos, sociais, culturais e históricos específicos (SARTI, 2001).

Podemos contextualizar o movimento feminista no Brasil como uma experiência histórica, um movimento de esquerda, ligado ao marxismo e que começa suas ações lutando contra a ditadura militar, em busca de democracia e de liberdade. Esse movimento está no contexto também das ditaduras da América Latina, como é o caso da Argentina, que as mulheres tiveram seus filhos e filhas retirados e dados para que os próprios torturadores criassem, e do Chile em que as mulheres foram mortas e emparedadas.

A questão da mulher é conflituosa tanto nas relações homens- mulheres quanto em todas as outras relações de poder socialmente construídas, que passam a articular

gênero, raça e classe social³⁷. Nos anos 70 as mulheres começaram a lutar contra essas hierarquias de gênero, passaram a questionar e a negar o lugar que até então era atribuído a elas, sendo ele: assumir um comportamento sexual que colocava a questão da virgindade, o casamento, a família, o ser mãe, etc.

Temos em 1975 o reconhecimento, pela ONU, da questão da mulher como um problema social, favorecendo a criação e formação de grupos políticos de mulheres que passaram a existir abertamente. Uma característica do feminismo brasileiro é que ele se iniciou nas camadas médias e depois se expande para as camadas populares, tornando-se assim um movimento interclasses, passando a ocorrer nos bairros. É necessário destacar também a aproximação do movimento de mulheres no Brasil com a Igreja Católica, trazendo aqui uma delicada relação, pois, as mulheres tinham sua inspiração na Teologia da Libertação e entravam em confronto com alguns ideais tradicionais da Igreja visto que essa tentava reforçar alguns papéis das mulheres no âmbito familiar e privado e na própria igreja (SARTI, 2001).

Outro aspecto que traça de modo particular o feminismo no Brasil é sua relação com o Estado, já que os movimentos sociais urbanos organizavam-se em bases locais e dirigiam suas demandas em torno do Estado como promotor do bem-estar social, com isso, esses movimentos traziam em si a reprodução – a família e suas condições de vida – trazendo a mulher em uma posição tradicional, tendo como responsabilidades o educar os filhos e filhas, o cuidar do lar e serem guardiãs dos valores tradicionais da família. A expansão do feminismo aqui, prevê então uma nova maneira de olhar as relações entre homens e mulheres na sociedade, prevê o conviver com a diversidade sem negar as particularidades (SARTI, 2001).

Após a década de 70 vemos cada vez mais as mulheres se inserindo nos espaços públicos, alterando assim, além da identidade feminina, o perfil da força de trabalho desse sexo. Segundo Bruschini (2000, p.14), “enquanto as taxas de atividade masculina mantiveram patamares semelhantes, as das mulheres ampliaram significativamente de 85 a 90 e mais ainda nos anos seguintes”. Vemos que a inserção das mulheres no mercado de trabalho só tem aumentado e, isso se deve ao aumento na taxa de escolaridade dessas mulheres.

³⁷ O denominado nó de gênero por Saffioti (1992), que traz a necessidade de perceber a realidade complexa existente entre esses três aspectos e, que não podem ser analisados separadamente, sendo que a questão é qualitativa e não quantitativa, ou seja, são determinações de qualidades que tornam a situação dessas mulheres muito mais complexas.

Sarti (2001) destaca ainda que há duas tendências principais dentro das correntes feministas da década de 70. A primeira mais voltada para atuação política das mulheres, e que se concentrava principalmente nas questões relativas ao trabalho e ao direito de redistribuição de poder entre os sexos, e a segunda, que se preocupava mais com as relações interpessoais, caracterizou-se pelos grupos de estudos de reflexão e convivência.

A década de 80 vem como um momento especial e de muito crescimento para o movimento feminista no Brasil, pois, com a volta em 1979 das exiladas da ditadura, elas trazem muitas experiências vividas, proporcionando um novo panorama para o feminismo, com influências de movimentos feministas atuantes, sobretudo na Europa. Essa década se caracterizou por um alastramento de movimentos feministas no país e a penetração deles em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando, dessa maneira, a mulher como sujeito social particular. Esse novo momento traz a possibilidade também de uma atuação mais especializada das mulheres nos espaços, influenciando assim políticas públicas, utilizando-se de canais institucionais.

É nesse processo que no plano governamental criam-se conselhos, delegacias próprias para as mulheres, começam-se a desenvolver pesquisas acadêmicas e, no fim da década de 80, em 1988 a Constituição Federal traz em seu artigo 226 (§ 5º), um elemento importante e significativo para a condição da mulher, extinguindo a tutela masculina na sociedade conjugal.

Criou-se no âmbito do feminismo uma nova subjetividade feminina e masculina, ou seja, começa-se a internalização do discurso do dominador pelo dominado, a violência passa a ser vista como um mecanismo relacional perverso, e começa-se a pensar na necessidade de cuidar não só das vítimas da violência, no caso as mulheres, mas também dos agressores. O feminismo passa a fazer com que as próprias mulheres se indaguem e possibilite uma nova configuração do que é ser mulher, surgindo novas referências. Segundo Sarti (2001, p.45):

Nesse ponto reside a tensão estrutural de uma luta social e política, que se articula no plano coletivo e objetivamente dado (com base em Marx), mas também no plano subjetivo e singular (com base em Freud) e se localiza entre a universalidade da condição feminina e a particularidade de suas manifestações.

Temos que destacar que o movimento feminista vem no sentido de levantar possibilidades de reafirmar as mulheres enquanto sujeitos de suas escolhas, como possibilidade de conquistas no processo de uma mulher livre de opressões, mas, que isso só será possível quando houver garantia de equidade e liberdade para todos.

Após essa breve contextualização sobre a categoria gênero e o feminismo no Brasil, é necessário destacar o papel das mulheres nos movimentos sociais que elas criaram ou se inseriram a partir de então, destacar o processo de transformação social e as modificações no modelo de cidadania que isso trouxe. Destacaremos nesse momento alguns movimentos, principalmente aqueles relacionados com a atuação de mulheres rurais. Para isso, traremos primeiramente o contexto da mulher trabalhadora nas áreas rurais e nas áreas de assentamentos de reforma agrária e, posteriormente, analisaremos maneiras de resistência e superações de situações de exploração e de melhores condições de vida.

5.1.1 A mulher e as relações sociais estabelecidas

Na sociedade em que vivemos muitas mulheres ainda estão no dilema entre o trabalho doméstico e uma profissão. É fato que milhares de mulheres já se libertaram e estão inseridas no mercado de trabalho, e as pesquisas mostram que cada vez mais as mulheres estão ampliando sua dupla jornada de trabalho, mas há ainda muitas que encontram dificuldade de trabalhar fora de casa e conciliar os cuidados com os filhos e filhas, ou seja, as tarefas domésticas com o mundo do trabalho fora de casa. É comum que as pessoas também ainda encarem os homens e as mulheres como objetos pertencentes a lugares distintos, sendo que ao homem cabe o espaço público, do trabalho, da busca por manter a mulher, que está dentro de casa cuidando dos filhos e do espaço privado da relação.

Temos que nos atentar como esse contexto influencia até hoje os papéis que são atribuídos aos homens e às mulheres, por exemplo, a menina sendo criada e educada para ser doce, delicada e gentil. A menina deve imitar a mãe, que é um exemplo de “rainha do lar”, enquanto os meninos devem aprender a resolver problemas e será educado para ser o provedor. Essas relações que começam na infância passa pela adolescência, fará com certeza diferença na fase adulta dos homens e mulheres. É comum vermos ainda hoje que a maioria dos homens detesta serviços domésticos, já

que nunca foram socializados ³⁸a isso. Já a menina desde criança é socializada para cuidar da casa, em uma estrutura patriarcal em que a mulher deve servir aos homens e a essas cabe o acúmulo de tarefas.

Ligados a esse processo de socialização, vemos a educação que ocorre dentro das famílias como uma primeira educação que todos os indivíduos recebem e é esta educação que muitas vezes traz os “moldes” de gênero que o indivíduo irá construir e carregar para sua vida adulta. Um exemplo disso que vemos em todos os processos educativos na família, diz respeito a comportamentos tidos como “femininos” e outros como sendo “masculinos”. Às meninas cabe o comportamento delicado e sensível, enquanto aos meninos, o comportamento agressivo, em que muitas vezes são estimulados a bater e, se apanharem na rua e não reagirem à altura irão apanhar em casa quando chegar. As meninas, por outro lado, são ensinadas a serem submissas e desprotegidas, tendo sempre que ter alguém para cuidar delas.

Outro exemplo que deixa claro como a educação na infância já traz modelos de relações de gênero é o estímulo à brincadeiras para as meninas e para os meninos. As meninas são estimuladas a brincar de casinha, ajudar a mãe a cuidar da casa, cuidar do irmão mais novo, ações sempre ligadas a certo grau de proteção do espaço privado, que é o lar. Já os meninos são estimulados a subir em árvores, a brincar na rua, fazer “arte”, se aventurar nos espaços públicos.

Alguns desses processos de socialização que acontecem na infância, como citamos acima, farão total diferença na vida adulta desses indivíduos, como destaca Whitaker (1988, p.33):

Qual o mal de brincar de bonecas? Nenhum. Aliás, os meninos também deveriam poder brincar com elas. Não serão pais um dia? Mas brincar com bonecas de verdade e não com esses bonecos guerreiros que apenas sugerem a violência. Também não há mal algum em brincar com miniaturas de louças e panelas. O mal é estar limitado a certos padrões de brincadeiras, já que subir em árvores, jogar bolinhas de gude ou chutar bola evidentemente estimulam mais a inteligência. O raciocínio espacial, tão necessário ao aprendizado da geometria e da geografia física, será evidentemente muito mais desenvolvido pela criança que brinca interagindo com todas as dimensões do espaço e muito menos por aquela que passa o tempo comportadamente arrumando panelinhas, num mundo já restrito,

³⁸ Socialização é trazido aqui como um processo através do qual ocorre a internalização da cultura, são padrões, modelos, crenças, juízos de valores, etc, que nos integram aos modelos de vida de uma determinada sociedade (WHITAKER, 1988, p.24).

estático – o mundo da cozinha – e que ainda se lhe apresenta miniaturizado.

Percebemos com esse exemplo de meninos não poderem brincar com bonecas e outras brincadeiras tidas como “femininas” acabam influenciando posteriormente a vida das mulheres, que acabam sofrendo alguns tipos de preconceitos e tendo que passar por fatos desagradáveis, como a falta de noção espacial, a dificuldade muitas vezes de ler e interpretar mapas, de se localizar dentro de uma cidade que não conhece, etc, tendo uma forte ligação com a maneira que elas foram socializadas durante a infância e, muitas vezes, pouco estimuladas a resolver problemas e estar em momentos que despertassem sua curiosidade e sua inteligência/ raciocínio espacial.

Existem pesquisas que sustentam ainda o fator biológico diferenciando homens e mulheres, que traz diferenciações cognitivas e de comportamento como se fossem inatas e separas por sexo, porém, os homens e mulheres desde quando nascem estão sendo socializados e isso não pode ser deixado de lado ao fazermos a análise dos papéis femininos e masculinos em nossa sociedade. Não podemos descartar as diferenciações entre os indivíduos, mas, temos que entender e analisar os mesmos em interação no mundo, com o mundo e com outras pessoas. As relações de gênero vão além da característica binária de sexo masculino e feminino, elas acontecem no processo sócio-histórico-cultural em que os indivíduos estão inseridos.

Outro exemplo que podemos citar aqui é sobre a diferenciação que se faz sobre o temperamento dos homens e das mulheres, afirmando como se fosse um fato dado que os homens são mais agressivos e as mulheres mais calmas. Mais uma vez, temos que levar em conta o meio que o ser humano está, quais as culturas que ele está inserido e quais os processos de socialização que este indivíduo passou. Podemos trazer como exemplo disso, algumas tribos indígenas ³⁹em que as mulheres são as administradoras da vida econômica e trabalham para sustentar a comunidade, enquanto os homens se preocupam pela parte artística e sua vida emotiva é centrada na figura da mulher.

Outro fator que não pode ficar fora dessa discussão é a escola, que além da família, dos meios de comunicação e dos outros espaços em que os indivíduos estão, é um dos lugares em que os seres humanos passam boa parte de suas vidas, sendo apresentados a várias práticas e relações que interferem diretamente em sua formação e constituição social. Há várias práticas sexistas na escola que só reforçam alguns aspectos que insistem em dizer o que é “coisa de menino” e o que é “coisa de menina”.

³⁹ Exemplo da Tribo Tchambuli

A escola espera das meninas comportamentos de obediência, meiguice e docilidade, enquanto é aceitável que os meninos sejam agressivos, façam bagunça e se destaquem menos nas atividades escolares do que as meninas. Nas aulas de educação física também, muitos professores dividem os esportes: futebol para os meninos e vôlei para as meninas, reforçando estereótipos já trazidos pela família e pela mídia. Meninas também precisam ter cadernos e materiais escolares impecáveis, sem folhas amassadas e/ou rasgadas, já os meninos é aceitável se estiver “um pouco em ordem”. Também verificamos o grande número de professoras mulheres nas escolas, explicitando o lado do ensinar e a docência como uma profissão feminina, voltada ao cuidar, à amorosidade, que seriam traços femininos.

Também precisamos nos ater a questão do trabalho e o papel das mulheres na constituição de novos modelos de sociabilidade. Como já dissemos anteriormente, as mulheres sempre trabalharam, e ao longo da história foram conquistando vários espaços, que vão desde o trabalho no lar (doméstico) até o trabalho nas empresas, nas universidades, na agricultura, etc.

Dentro da perspectiva do trabalho feminino, precisamos trazer à tona alguns questionamentos, tais como: em quais carreiras vemos o maior número de mulheres? Por que os salários das mulheres ainda são muitas vezes inferiores do que os dos homens? Quais as perspectivas de promoção de carreira para as mulheres? Por que as mulheres convivem e são subordinadas a dupla jornada de trabalho? Até que ponto a sociedade garante os direitos às mulheres trabalhadoras? Essas são apenas algumas perguntas para tentarmos entender do que estamos falando quando trazemos a questão do trabalho feminino.

Sabemos de antemão que a sociedade e, depois, a universidade reforçam quais são as carreiras masculinas e as carreiras femininas. Vemos que os cursos de Enfermagem, Serviço Social e Pedagogia são cursos predominantemente femininos, já que são serviços que pressupõem o cuidado e a prestação de serviço. Louro (2008, p.479) destaca que:

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder [...] As mulheres na sala de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que

mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos.

Com essa fala, Louro (2008) nos ajuda a entender que, apesar de toda ideologia machista presente na sociedade em que vivemos, nós mulheres nunca estivemos paradas, sempre estivemos em busca de nosso lugar na sociedade e nas esferas públicas.

Discorreremos agora sobre as relações das mulheres no contexto rural e do trabalho realizados por elas em um espaço de trabalho “braçal”, “endurecido”, “pesado”, um espaço que muitos acreditam ser um espaço para homens trabalhar.

Rocha (2012) nos chama a atenção para a maneira pela qual as mulheres foram incorporadas à categoria de trabalhadoras assalariadas no campo e nos mostra controvérsias em relação a isso. Se entendermos a categoria trabalho como uma categoria ontológica, ela estará ligada à mercadoria e, neste caso, ao invés de promover a emancipação humana e a genericidade do gênero humano, promoverá seu estranhamento e alienação. É nesse sentido que se acredita que “não é apenas ser assalariada ou não que fará com que as mulheres possam se reconhecer como categoria ou “parte” de uma classe social, afinal outros elementos da sociabilidade concorrem para a criação de uma identidade ou não de classe” (ROCHA, 2012, p.10).

A mobilização das mulheres rurais deixa para trás muitos pré-conceitos e muitos estereótipos sobre a real força feminina, como o “sexo frágil”. Acreditou-se durante muito tempo que as mulheres não se mobilizavam e que continuavam reproduzindo os traços da sociedade patriarcal e machista, mantendo-se como donas de casa e estreitando suas atividades nos espaços privados. Porém, temos nas mulheres camponesas, o exemplo advindo da sua experiência de vida, elas participam não só da produtividade da renda familiar, como também se organizam e lutam por melhores condições de trabalho e de vida.

Podemos citar como exemplo o grupo de mulheres da Pastoral da Terra, movimento que se iniciou na década de 70 e que luta até hoje contra a reestruturação das grandes fazendas, que expulsam do campo os trabalhadores rurais. Elas assumem a defesa e a preservação da terra, não deixando de lado os laços familiares que têm e nem suas atividades domésticas.

Não podemos deixar de citar também a participação das mulheres boias-frias, um ambiente marcado pelo trabalho exaustivo, em que muitas mulheres para atingirem

o nível de produtividade fixado, precisam trabalhar em dupla, sendo que apenas uma delas é registrada. Também no corte da cana o trabalho das mulheres, ocorrem situações de submissão, com situações de verdadeiros embates, hora trabalham conforme as “leis” e “normas” que as Usinas estabelecem, hora para poderem de maneira mais rápida e menos sofrida conseguir mais produtividade, burlam o sistema (SILVA, 2008).

Ferrante e Barone (1998, p.16) destacam a participação de mulheres em assentamentos rurais do interior estado de São Paulo e destacam que apesar disso não encontram, muitas vezes, espaço para terem, no assentamento, reconhecidos seus direitos:

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

Durante as greves, organizadas no meio rural entre os cortadores de cana, a mulher tem participação fundamental, pois, são as mulheres que ficam de “para raio”, ou seja, formam fileiras na frente dos homens a fim de protegê-los da repressão policial, levando em consideração que os policiais não irão bater nas mulheres, o que fariam com mais brutalidade contra os homens.

A presença das mulheres sós nas greves também foi observada na cidade de Guariba (SP), epicentro do maior movimento de bóias-frias em 1984 e 1985. Inquiridas as casadas, sobre razões da não participação, a maioria afirmou a proibição dos maridos, ou do medo de que os mesmos perdessem o emprego em razão de seus atos. Foram registrados vários casos de mulheres na liderança de turmas de trabalhadores durante as greves de 1984, 1985, 1988 e 1989. (SILVA, 2008, p.570).

Vemos aqui que as mulheres tiveram e tem papel fundamental no campo, tanto no processo de organização dos movimentos, quanto no processo de libertação delas próprias, como indivíduos que regem suas vidas e fazem escolhas.

Nos canaviais paulistas, encontramos inúmeros exemplos também de mulheres trabalhadoras e que se organizam no sentido de poderem ter sua dignidade garantida ao mesmo tempo em que estão se submetendo a um trabalho exaustivo e, muitas vezes, desumano. Algumas dessas mulheres são migrantes que vieram para o interior do estado de São Paulo em busca de emprego e, muitas vezes, são expulsas do próprio contexto do

corte da cana pela mecanização desse trabalho e acabam tendo que ir trabalhar em outro espaço, limpando os canaviais, recolhendo pedras e não deixando a cana espalhada pelo chão. Alguns empregadores justificam que elas são designadas para esse tipo de trabalho por serem mais “caprichosas e atenciosas”. Vemos, nesse caso, que a separação do trabalho entre homens e mulheres perpassa relações de gênero em que homens são nomeados para o serviço “pesado” do corte e as mulheres ficam com o serviço mais “leve”, de deixar o espaço organizado.

É no processo de organização das mulheres camponesas que em 1981 surge em Santa Catarina o Movimento de Mulheres Agricultoras, que se dá por influência da Igreja Católica e de outros movimentos de mulheres que estavam surgindo no cenário nacional⁴⁰. Este movimento tem como principal característica a necessidade das mulheres de serem reconhecidas como profissionais, no caso, produtoras rurais. No começo, o movimento estava principalmente preocupado com as questões trabalhistas e, depois de um período, é que começam a trazer o foco para as questões de gênero. Atualmente este movimento está presente em quatro estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e São Paulo.

Outro exemplo de movimento liderado por mulheres é a Via Campesina, um movimento de caráter internacional, presente em 4 continentes (Ásia, África, América e Europa). No Brasil, o MST compõe a Via Campesina com o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), PJR (Pastoral da Juventude Rural), CPT (Comissão Pastoral da Terra), Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), Feab (Federação dos Estudantes de Agronomia), PJR (Pastoral da Juventude Rural), indígenas e quilombolas.

Segundo Amaral (2010), entre as principais lutas da Via Campesina, está a defesa da soberania alimentar, a Reforma Agrária genuína e integral, a defesa do território indígena, a defesa da agricultura camponesa sustentável, o fim de todos os tipos de violência contra as mulheres, não à criminalização dos movimentos sociais e sim à declaração dos Direitos dos Camponeses e Camponesas na Organização das Nações Unidas (ONU) etc. Ainda traz que:

⁴⁰ Nos anos 80, as mulheres também participaram das campanhas eleitorais, da campanha pela Constituinte e do processo institucional de criação de conselhos e delegacias específicas.

A Via Campesina entende que as mulheres são as maiores prejudicadas com essas grandes empresas que restringem tanta terra para as monoculturas, pois é a mulher que trabalha nas pequenas propriedades. Ela é figura importante na produção de alimentos em pequenas propriedades. Quando a silvicultura expulsa os agricultores da terra e destrói as famílias, é a mulher quem mais sai perdendo. Além disso, os poucos empregos gerados com o plantio de eucaliptos e pínus são dados apenas aos homens, prejudicando ainda mais as condições de vida da mulher (AMARAL, 2010, p. 114)

Muitas das formas de lutas e de reivindicações feitas pelas mulheres ao longo da nossa história vêm contribuindo para que os direitos assegurados a elas se tornem cada vez mais presentes na legislação, ou seja, que através de leis, fique assegurado que o que elas demandam seja atendido e garantido legalmente. Um exemplo disso foi que em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e, por meio desta, foi possível, em conjunto com a sociedade civil, organizar duas Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres em 2004 e 2007.

Nessas duas conferências as mulheres camponesas trouxeram suas preocupações referentes a inúmeras políticas que poderiam ser feitas para melhoria de suas condições de vida, enquanto mulheres, nas áreas rurais, entre elas podemos citar: o acesso à documentação civil, a terra, ao crédito, à assistência técnica e à organização produtiva. Para Carneiro (1994, p. 14) é a própria condição de “[...] pertencer ao gênero feminino e o de ocupar uma posição determinada na estrutura socioeconômica - que resulta a identidade, ou melhor, as identidades múltiplas da mulher rural.”

No governo Lula em 2003, através da portaria N° 981, amplia-se o direito das mulheres rurais, estabelecendo que a titulação da terra nos lotes de assentamentos designados a reforma agrária passa a ser conjunta para casais, incluindo já no cadastro das famílias nas áreas de regularização fundiária e de titulação e no certificado de cadastro de imóvel rural a mulher ou homem, independente do estado civil, dando preferência às famílias cujo chefe é uma mulher na sistemática de classificação das famílias beneficiárias da reforma agrária.

Não podemos deixar de citar que no meio de lutas, reivindicações e busca por reconhecimento e direitos, mulheres também eram mortas, assassinadas. Temos como exemplo de assassinato no campo o de Margarida Alves, uma líder feminina nas causas camponesas e que ocupava um lugar que era tido até então como “lugar de homem”. Margarida Alves foi a primeira mulher a lutar pelos direitos trabalhistas no estado da Paraíba durante a ditadura militar e foi assassinada por um matador de aluguel. Segundo

Antunes (2006, p.17), “a morte de Margarida Alves, contudo, não foi em vão. Ela se tornou inspiração para que muitas outras mulheres, Elisabetes, Marias, Franciscas, desafiassem suas antigas situações de gênero e se tornassem líderes rurais”.

As mulheres têm grande participação no sindicalismo rural, podemos citar como exemplo disso a Marcha das Margaridas e a Mobilização Nacional ocorrida em 8 de março. Segundo Antunes (2006, p.351), os nexos entre as mulheres e o movimento sindical dos trabalhadores rurais construídos por tantos gestos, passos, artes e falas se esboçam nos seguintes aspectos:

- A legitimidade do movimento sindical está apoiada na inclusão das mulheres, seja para mostrar a capacidade e o compromisso das direções políticas de responder às questões das mulheres, seja nomeando-se como seu representante, o que tem feito a inclusão do termo trabalhadoras nas manifestações e na própria designação como movimento de trabalhadores e trabalhadoras rurais. A participação das mulheres então pode ser presencial e simbólica.
- A ampliação da prática de uma mística política, baseada em valores éticos de justiça/diálogo/ternura, na inclusão de todos, numa visão integrada da pessoa, e na solidariedade. É um momento de todos e o motor do entusiasmo que alimenta o compromisso por símbolos e participação. As mulheres não dispensam a mística em seu cotidiano político e a consolidam como prática no campo sindical, mais que o fazem os homens.
- A política de cotas adotada legalmente pelo sindicalismo tem se mostrado um mecanismo eficiente como estratégia de ação positiva para colocar as mulheres e suas condições de discriminação na pauta sindical, dando condições para a visibilidade e a participação feminina. As cotas são efetivamente assumidas pelos setores mais politizados do sindicalismo, as lideranças, em uma perspectiva de fortalecer o conjunto do movimento; nas bases, ao nível dos sindicatos municipais, podem não ser levadas em conta.
- Por fim, as dinâmicas de cantar, movimentar o corpo, enfeitar o ambiente, motivar, animar, alegrar, brincar, rir, dançar, descontraír, ter momentos de confraternização e festa, exposição e venda de produtos artesanais exprimem um conjunto de características mais identificadas com a subjetividade e, muitas vezes, com forte emocionalidade. No I Encontro de Mulheres Dirigentes do Sindicalismo Rural-CE, o encerramento foi com muitos abraços e choros entre assessoras, lideranças e

participantes, que diziam: “Conseguimos! As mulheres cearenses já estão marchando.” Nunca, em 20 anos de aproximação com o sindicalismo, vi homem chorar por realizar um encontro ou uma reunião política. Há aqui uma vinculação entre subjetividade e cidadania em que a política aparece como lugar de uma nova sociabilidade e de uma outra experiência subjetiva.

Vemos aqui as mulheres enquanto sujeitos políticos, que fazem mudança social no dia a dia, em suas histórias e experiências de vida, modificando relações, construindo novas maneiras de se relacionar e lidar com a sociedade hierarquizada e machista.

Carneiro (1994) ainda traz que temos no Sul um movimento de mulheres conhecido como “As Margaridas”, esse é um movimento estadual de mulheres rurais que têm alcançado maior êxito entre as mobilizações feministas. Entre as reivindicações, destacam-se as lutas pelo preço justo do produto, pelo direito a se associarem às cooperativas com o respectivo controle sobre a comercialização das mercadorias por elas produzidas (o leite, principalmente), pela divisão mais equilibrada das tarefas domésticas através de uma mudança qualitativa na educação dos filhos tanto em casa quanto na escola, por uma política agrícola voltada aos interesses dos pequenos produtores, e reivindicação mais puramente feminista: o repúdio à utilização do corpo da mulher em propagandas.

Além de movimentos nacionais, podemos citar também movimentos de mulheres rurais da Argentina, como por exemplo, o Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Lucha (MML), que surgiu 1995. Giarracca (2001, p.2) traz que:

Es importante señalar que la organización surge en un mundo rural “pampeano” tradicionalmente masculino: irrumpen con modos de acción novedosos y transgresores, como por ejemplo impedir una acción judicial. Lo hacen con un discurso que se radicaliza, y que marca discontinuidades con las acciones de protesta social agrarias previas, y establece nuevas alianzas desde un inicio al incluirse en el movimiento social de las mujeres. Estas características habilitan para pensarlo no sólo como “un enfrentamiento” coyuntural, sino como “acciones colectivas” (que podrían derivar en un movimiento social o ser parte de él), las cuales se conectarían tanto al mundo rural como al movimiento social de las mujeres de los noventa.

A autora destaca que esse movimento, como outros movimentos liderados por mulheres, na conjuntura da sociedade machista que vivemos, é um marco para pensarmos em “novos movimentos sociais” em que mulheres partem de um conceito de

ações coletivas em busca de melhores condições de vida para todos e, em especial, para as mulheres.

Outro movimento internacional que podemos citar é o movimento de mulheres no México, segundo dados do Censo Nacional de Órganos de Representación y Vigilancia 2010 de la Procuraduría Agrária, em 2001 foram eleitos 9,433 presidentes ou comuns, secretários, tesoureiros ou membros de órgãos de fiscalização, em 2010 havia 16,833 mulheres em tais posições, ou seja, 178% a mais. Podemos notar que, em um curto período de tempo, as mulheres, no caso, rurais, conquistaram cargos de poder e estão participando ativamente do quadro político do país.

No nordeste brasileiro, que é um estado marcado por características heterogênicas e com profundas desigualdades sociais, temos também exemplos de resistência e anúncio de mulheres em movimento. O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central traz as contradições vividas pelas mulheres trabalhadoras rurais do sertão, apontando que as questões de gênero, raça, classe, entre outras são construídas na dinâmica das contradições sociais. Essas mulheres fazem denúncias e anúncios sobre as formas de sociabilidade de dominação masculina que marcam as relações de gênero no nordeste brasileiro. Elas tentam romper com a invisibilidade da mulher do sertão, buscando melhores condições em relação à saúde, cuidado com os filhos, acesso à educação, etc. Segundo Souza (2010, p.4), “o movimento de mulheres tem conseguido romper a condição de receptoras passivas, levando para o espaço público discussões antes vistas como inferiorizadas e encaradas negativamente como de competência doméstica”.

Ainda no Nordeste brasileiro, temos outro exemplo de movimento de mulheres rurais que se expressa através da Organização das Trabalhadoras Rurais do Ceará, esse movimento tem recebido apoio do movimento sindical do estado e também do MST. Essa organização entende que as mulheres devem ser reconhecidas como tal e que as atividades produtivas desenvolvidas no grupo familiar também devem ser reconhecidas, gerando um significado econômico e evitando o olhar de que essas atividades são simplesmente uma ajuda. Segundo Sales (2007, p.442):

A partir do envolvimento em movimentos sociais as mulheres se sentem fortalecidas e começam a produzir seus processos de reação à submissão, passam a reconhecer que possuem um determinado capital específico suficiente para formar um grupo de produção, ter uma renda. Depois de experimentar uma atividade produtiva rentável,

as mulheres não são as mesmas, já não se sentem tão prisioneiras, estão mais abertas às multiplicidades do mundo, sonham com liberdade e, assim, contagiam outras mulheres, afetando e sendo afetadas por esses desejos.

É necessário destacar, nesse contexto, que as mulheres sempre fizeram movimentos para resistir à opressão, em busca de garantir seus direitos e romper com o processo de homogeneização que a sociedade procura estabelecer, tratando todas as mulheres como se fossem iguais. Outro fator a ser destacado é que, ao reivindicar seus direitos e lutarem por melhores condições de vida/trabalho, as mulheres nunca quiseram ser como os homens, não querem roubar seus lugares, elas apenas lutam pelos próprios direitos e pelos próprios valores. Porém, mudar as relações entre homens, mulheres e sociedade, não garante que a estrutura vai mudar, portanto, é preciso que as pessoas se conscientizem diariamente sobre o modelo de sociedade machista e patriarcal que vivemos, para que, ao entender isso, consigam juntos (homens e mulheres) unir-se para modificá-la.

As mulheres têm uma tendência a se organizarem e se solidarizarem, como podemos verificar em reuniões de bairro, em igrejas, mães nos conselhos escolares, feiras de artesanato, etc. A economia solidária é um exemplo vivo de como as mulheres se organizam e se engajam nesse tipo de empreendimentos solidários. Segundo Cherfem (2009, p.59):

A vulnerabilidade, vivenciada no excludente mercado de trabalho, representa o primeiro impulso para inserção às alternativas solidárias [...] No entanto, essa não é a única motivação para este trabalho, visto que muitas mulheres sentem-se cansadas diante das situações de exploração em trabalhos tidos como formais, em ações cotidianas, repetitivas e monótonas. Vivenciar uma atividade nova, com relações diferenciadas, implica romper alguns limites e experimentar a esperança de melhorias.

Um exemplo de organização de mulheres que se uniram para romper com as condições precárias em que viviam foi um grupo de marceneiras, do Assentamento Pirituba II, São Paulo, que com o sonho de ter uma moradia digna, uma casa de verdade, se mobilizaram e montaram uma marcenaria dentro de seu assentamento. Mulheres pobres, com idade entre 45 e 55 anos, viram nas ações coletivas a possibilidade de uma marcenaria no assentamento. Para essas mulheres, segundo Cherfem (2009), além de poderem ter suas casas, um lugar melhor para morar, também

estariam aprendendo um novo ofício, para que no futuro pudessem gerar renda, constituindo assim, novas e melhores relações de trabalho.

Destacamos, nesse caso, dois aspectos centrais de relações de gênero; primeiro, mulheres atuando em um empreendimento que a priori é tido como um ambiente “de homem”, por se tratar de um trabalho “pesado” e, as mulheres teriam dificuldade por “serem frágeis”. Esse exemplo supera esse estigma ao mostrar que as mulheres podem estar nos espaços que elas escolherem estar, ou seja, elas devem ter direito de dizer em quais espaços querem trabalhar e decidir se o trabalho é “pesado” ou não. Em segundo lugar, vemos o quão é transformador essas mulheres romperem com a divisão social do trabalho e perceberem que são capazes de realizar este ofício tão bem quanto os homens, contando sempre com a solidariedade entre elas.

Na agricultura familiar também nos deparamos com alguns aspectos interessantes sobre relações de gênero no espaço rural. Nesse meio, não há trabalho assalariado e a família é o centro, tanto da produção como do consumo. É um modelo tradicional de trabalho, que atualmente conta com equipamentos modernos, máquinas, insumos e implementos agrícolas, o que leva a uma nova organização do trabalho familiar e, com isso, uma redefinição da divisão sexual do trabalho.

Cunha (1998) retrata que em um Perímetro Irrigado de São Gonçalo é muito perceptível observar como ocorrem essas relações entre homens e mulheres na agricultura familiar. Ela destaca que nessa região o nível de escolaridade das mulheres é superior ao dos homens, pois esses saem mais cedo da escola para trabalhar, e a divisão do trabalho leva além do aspecto do gênero, também a escolaridade. Alguns trabalhos de pagamento de contas, ida ao banco, sempre é feito por quem tem mais escolaridade, no caso as mulheres. Os serviços da roça, que demandam força física, normalmente são feitos pelos homens. Porém, a divisão do trabalho, segundo a autora, depende também da “necessidade”, ou seja, em determinadas condições ambos fazem de tudo, tornando mais flexível a divisão social do trabalho, o que demonstra que a diferenciação entre os sexos é uma questão sociocultural.

Um aspecto destacado por Cunha (1998) é que os maridos não gostam quando se faz necessário, por falta de dinheiro para contratar empregados, que as mulheres trabalhem fora da casa, pois, segundo eles, sobra menos tempo para elas cuidarem dos filhos, dos serviços domésticos e dos maridos. Vemos aqui claramente as funções que são atribuídas aos homens e as que são atribuídas as mulheres, porém, destacamos que o

trabalho nesse caso, vai ao encontro das necessidades econômicas de cada família, pois, também é visto, quando necessário, homens indo trabalhar no contexto doméstico, na maioria das vezes contra a sua vontade, mas, pela necessidade.

Abramovay e Silva (2000, p. 349) afirmam que é comum associar o trabalho feminino rural somente ao ambiente doméstico, invisibilizando a importância que a mulher tem no processo de manutenção da unidade produtiva familiar. Trazem ainda que:

Essa percepção é reforçada pelas estatísticas oficiais, que subestimam e desconhecem a presença do trabalho feminino na População Economicamente Ativa (PEA) agrícola, na medida em que grande parte dessas mulheres trabalha como “ajudando” a unidade familiar, sem uma remuneração específica. Os trabalhos considerados “ajuda” são os tipicamente femininos, que, por não serem trocados no mercado, não têm um valor por si mesmo, mas contribuem para a reprodução geral da força de trabalho.

As autoras ainda destacam que entre os principais fatores que limitam a participação das mulheres na agricultura são os padrões culturais e sociais que reforçam as mulheres em papéis menos tradicionais; a questão crédito, assistência técnica e capacitação, pois, é entendido nesse meio que o homem é o principal ator que trabalha na agricultura.

Contudo, as mulheres seguem se organizando, como foi o exemplo do VII Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (1998), em que o principal foco foi a agricultura familiar e as políticas públicas e uma educação voltada para esse sistema. Durante esse Congresso houve efetiva participação de mulheres que reivindicaram e conseguiram aprovar cota de 30% para a diretoria efetiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e na direção e discussão de todo o movimento. Através dessas ações podemos localizar e verificar que as mulheres camponesas estão sempre em movimento, buscando seus direitos e tentando reafirmar novas relações sociais e de trabalho.

Algumas lideranças femininas do movimento – que enfrentaram os jagunços, os fazendeiros, os policiais, os políticos – são esposas frágeis dentro das quatro paredes de suas casas. São ameaçadas em sua sexualidade, em sua integridade física e psicológica, não têm voz nas decisões familiares e ainda têm de lutar pelo seu direito de ir e vir, de participar dos encontros, reuniões, viajar... Embora essa não seja a situação da maioria das lideranças femininas, e isso é importante frisar, é ainda a história de demasiadas quebradeiras de

coco babaçu, fechadas em suas casas, com seu espaço de circulação restrito e com seus direitos negados. O que nos deixa a questão: Como transferir o empoderamento coletivo construído durante esse caminho de luta pelo acesso e proteção dos babaçuais para o empoderamento individual na esfera familiar? (ANTUNES, 2006, p.145)

Temos também como exemplo de organização e participação das mulheres rurais, o trabalho das mulheres do Assentamento Monte Alegre, localizado na região conhecida como Califórnia Brasileira e implantado em 1985, que conquistaram uma padaria e uma cozinha comunitária. É um grupo exclusivamente de mulheres que produzem alimentos como pães, bolos e doces, que eram inicialmente feitos para o autoconsumo a partir de receitas tradicionais, e que agora, utilizando processos produtivos mais modernos que aumentam a produção e satisfazem necessidades sanitárias, tem possibilitado a comercialização de seus produtos em espaços urbanos (FERRANTE; DUVAL, 2012, p.5):

As mulheres assentadas cuidam da reprodução da família e participam das atividades agrícolas de pequeno porte, geralmente associadas ao abastecimento alimentar. Atividades secundárias para elas são atividades que demandam mais trabalho nos roçados, como nas colheitas e plantios de áreas maiores, nos espaços produtivos de maior responsabilidade dos homens. Por causa das tarefas domésticas e atividades que não geram renda diretamente, o trabalho da mulher se torna invisível. Desse ponto de vista, as relações de gênero adquirem hierarquias de poder que refletem a estrutura social “convencional”, na qual o homem está sempre em posição superior à da mulher, reproduzindo assim uma situação de violência simbólica.

Porém, segundo Ferrante e Duval (2012) apesar desta nova atividade praticada pelas mulheres do Assentamento Monte Alegre, elas continuam a exercer as atividades domésticas e ajudando o marido na roça. Com a maior participação das mulheres junto aos movimentos sociais do Assentamento, elas passaram a se destacar como sujeito político, constituindo espaços importantes de ressignificação de suas atividades produtivas. Ferrante e Duval (2012, p.22) destacam que “a inserção das mulheres rurais no campo político tem possibilitado um aprendizado coletivo, com a ressalva de que este é um campo de forças no quais relações de gênero se fazem presentes”.

Pode-se concluir que a mulher da área rural tem papel ativo no sistema produtivo, na militância e no núcleo familiar. Desempenha além do papel de responsável pelo lar, pela família e pelos filhos e marido, pois também atua diretamente

nas relações econômicas, buscando cada vez mais seu lugar nos espaços públicos da sociedade.

5.1.2 Mulheres e Reforma Agrária: movimentos emancipatórios

O processo de Reforma Agrária proporciona para a vida das famílias envolvidas muitos processos de sociabilidade, mas também momentos difíceis e de desumanização. Ao mesmo tempo em que é um espaço de luta, de conquista, de aprendizado, de reconhecimento das pessoas como sujeitos de direitos, o processo de reforma agrária também é um espaço marcado por violências e abuso de poder. Durante esse processo também podemos vivenciar diferenciações de papéis assumidos entre homens e mulheres. Há relatos de mulheres que dizem que ser mulher e militante da Reforma Agrária é um risco, pois, se é o homem que sai para a luta, quando ele volta para a sua casa, encontra sua mulher, cuidando do lar e dos (as) filhos (as). Se é a mulher que escolhe ir para a militância, para as marchas, para a luta da Reforma Agrária, ela muitas vezes não tem esse respaldo do companheiro e, corre o risco de ao retornar para seu lar, o homem tê-la abandonado. Outro aspecto que diferencia é que quando os homens saem para a luta, eles deixam os (as) filhos (as) em casa e sabem que estarão sendo cuidados, quando é a mulher que opta por sair, em geral, ela precisa levar as crianças junto.

O processo de Reforma Agrária começa a ter outro caráter para a vida das mulheres quando o assentamento é estabelecido, pois, nesse momento, criam-se outras formas de vivência e de relações de gênero dentro do campo, como relata Pimenta, (2006, p.162) em uma experiência de um Assentamento no Vale do Jequitinhonha (MG):

O processo de criação do assentamento inaugurou um novo tempo na vida de homens e mulheres para o qual concorreram as dinâmicas locais de participação e o contexto social de luta das mulheres trabalhadoras rurais. Várias mulheres não só passaram a frequentar a feira, mas construíram iniciativas de produção e comercialização, ganhando e gerindo seu próprio dinheiro. O trânsito das mulheres no espaço público, antes reservado aos homens, foi acompanhado por mudanças no modo de se apresentarem, incluindo o modo de se vestir e se cuidar. Entre tantas mudanças, a principal novidade destacada pelas mulheres é o fato de *descobrirem* que são trabalhadoras rurais. Nas entrevistas, as assentadas se referem a um novo tempo em que *descobriram, passaram a entender, passaram a ser trabalhadeira rural.*

Podemos notar com essa experiência que o princípio em si sobre o trabalho não se modificou, o que se modificou foi o entendimento sobre ele, a valorização das ações que até então eram vistas como dadas. O poder de decisão das mulheres nos espaços públicos se alterou e isso demonstra um movimento emancipatório dessas mulheres camponesas em relação ao momento anterior à conquista do assentamento. Não podemos deixar de nos questionar sobre a questão da sobrecarga de trabalho na vida dessas mulheres, pois, se por um lado elas conseguem o direito de estar em outros espaços de trabalho, por outro, passam a assumir mais um papel como trabalhadora, duplicando, ou até mesmo, triplicando sua jornada de trabalho.

A divisão igualitária do trabalho é enfatizada pela maioria das famílias do assentamento e quase sempre associada às mudanças que vêm acontecendo, principalmente na vida das mulheres. Entretanto, pode se observar a persistência de diferenciações de gênero nos diversos espaços que compõem o cotidiano do assentamento, prontamente justificadas pelos costumes e tradição. As mulheres, ao falarem do trabalho que realizam, primeiramente ressaltam as tarefas da roça, afirmando a atividade de trabalhadora rural como a principal. Sempre o fazem demonstrando sentimentos de satisfação e orgulho, ainda que o trabalho na roça e na farinheira seja cansativo. Por vezes revelam-se desgastadas fisicamente pelo acúmulo de trabalho no dia-a-dia, situação agravada pelo corpo já maltratado por uma trajetória muito penosa (PIMENTA, 2006, p. 166).

O processo de rompimento com a estrutura de sociedade patriarcal e hierarquizada é constante na vida dessas mulheres camponesas. Vemos que diariamente elas buscam estarem presentes em reuniões, em assembleias, em espaços de decisões, com o intuito de garantir melhores condições de trabalho e de vida. Assim, novos processos de transformações que estão ocorrendo, dependem de novas relações sociais, de novos parâmetros e de repensar valores.

Construir processos emancipatórios dentro desse contexto permite criar novas possibilidades de mudança, possibilidades de autonomia para as mulheres estarem nos espaços, interagirem com ele e transformá-lo. A autonomia das mulheres pode quebrar laços de subordinação, de dominação e de dependência das mesmas. É preciso que ao conquistar espaços se rompa com a invisibilidade do trabalho da mulher camponesa, pois, como já dito anteriormente, elas sempre trabalharam duro e acumularam muito serviço para a manutenção da produtividade e da família.

Outra maneira que as mulheres camponesas encontram para se emancipar é através da educação, seja com um projeto de educação formal nas escolas, que ensinem as crianças a questionar discursos machistas, promovendo debates sobre igualdades de gênero, seja na formação das próprias mulheres camponesas, que a cada dia estão conquistando seus lugares nas escolas, nos cursos médios e superiores. Embora a taxa de escolaridade das mulheres seja mais elevada que a dos homens, isso não tem garantido melhores salários e nem melhores oportunidades de trabalho.

Os dados do IBGE-Pnad (2009) demonstram que em todas as regiões do Brasil, a média de anos de estudo das mulheres rurais é superior ao dos homens. No Norte é de 4,4 anos para os homens, enquanto para as mulheres é de 5,1. No Nordeste é de 3,5 para os homens e 4,3 para as mulheres. No Sudeste é de 5,1 para os homens e 5,5 para as mulheres. No Centro-Oeste é de 5,0 para os homens e 5,6 para as mulheres, sendo que a média no Brasil é de 4,3 para os homens e 4,9 para as mulheres.

Esses dados mostram que em todas as regiões do país a média de anos de estudo das mulheres é sempre maior que a dos homens, apesar de elas sempre terem jornadas de trabalho muitas vezes duplicada. Em relação aos dados oficiais, referentes ao trabalho feminino, não é isso que encontramos. Vemos a porcentagem de mulheres com ocupação permanente, por exemplo, muito inferior ao dos homens, já que 22% de homens e somente 5,1% das mulheres. Em relação a empregos temporários temos 17% dos homens e 6,1% das mulheres empregadas. Com trabalho não remunerado, esses números se alteram, ficando em 11% para os homens e 30,7% para as mulheres. Também em ocupações de autoconsumo as mulheres ficam com 46,7% enquanto os homens somam apenas 14% (IBGE-Pnad 2009).

Outra comparação que podemos fazer é em relação aos salários, que apesar das mulheres terem maior escolaridade que os homens, isso não garante salários melhores, como demonstram os dados a seguir: homens que ganham até meio salário mínimo somam 20,2% enquanto as mulheres somam 9,7%. Homens que ganham de meio a um salário mínimo formam 25,%, e as mulheres 6,8%. Homens com até 2 salários mínimos, 19%, e as mulheres 4%. De dois a cinco salários mínimos, somam 7,8% de homens e apenas 1,1% das mulheres. Se pegarmos a porcentagem dos que trabalham sem rendimento, esses dados se invertem, ficando 77,9% para as mulheres e 25,5% para os homens (IBGE-Pnad 2009).

Após a apresentação dos dados, traremos as relações entre gênero e educação no meio rural, enfocando o ensino superior. Traremos como exemplos os cursos de Pedagogia da Terra que aconteceram e acontecem no país, como uma das maneiras de inserção das mulheres na universidade e, conseqüentemente, em outros espaços públicos da sociedade.

5.1.3 As mulheres nos cursos superiores: Pedagogia da Terra

As mulheres camponesas ao adentrar nas universidades conseguem acesso a um tipo de educação e passam a se apropriar de outros instrumentos de luta contra a opressão em que estão subjugadas.

Ter outros instrumentos de luta possibilita que na luta pela Reforma Agrária as mulheres se enxerguem dentro de uma sociedade machista e socialmente desigual. Assim vão entendendo seu corpo nessa relação sujeito-mundo. Essas mulheres têm importante papel no contexto de transformação social, a partir do momento em que assumem seus lares e suas famílias no período em que os homens estão na militância, mas precisam se questionar também do porquê esta militância não pode ser feita conjuntamente com homens e mulheres, por que os homens também não assumem seus lares e suas famílias para que as mulheres possam participar ativamente das ações dos movimentos sociais?

O que podemos perceber atualmente é que as mulheres vêm a cada dia tomando consciência desse processo e buscando a libertação desse sistema de opressão que a sociedade capitalista construiu sobre o que é ser homem e ser mulher. Segundo (RUA; ABRAMOVAY, 2000), ser homem e ser mulher nos assentamentos rurais é conviver com hierarquias e subordinações na sustentação de um capital social de orientação comunitária, ou seja, diferentes papéis sociais comunitários para os homens e para as mulheres.

A educação tem relação direta nessa questão de gênero e mudança social dessas mulheres camponesas e, a literatura sobre educação e gênero comprovem, através de vários estudos⁴¹, as diferenças de oportunidades que ambos os sexos tiveram em todo seu percurso escolar. Segundo Rua e Abramovay (2000), a educação na vida dessas mulheres pode contribuir para melhores possibilidades de escolha, por exemplo,

⁴¹ LOURO (1997), SCOTT (1990), WHITAKER (1988), PRIORI (2001), SARTI (2001), SAFFIOTI (1979, 1992, 2004).

redução no números de filhos, e também pode ser enxergada como uma maneira de evitar se tornarem donas de casa, agricultora ou empregada doméstica na cidade, como afirma Rua e Abramovay (2000, p.83):

Aparentemente existe um consenso entre os (as) assentados (as) no sentido de que as mulheres estudam por mais tempo e se dedicam mais ao aprendizado. Na realidade, elas são vistas como privilegiadas, pois os afazeres domésticos não são considerados trabalho. Dessa percepção decorre a ideia de que as meninas não têm outras obrigações além de estudar, enquanto os rapazes têm que trabalhar.

Vemos, porém, que há uma distorção nos fatos, pois, as mulheres camponesas, muitas vezes, abandonam seus estudos para cuidar de seus maridos, filhos e só conseguem retornar quando a família já está “estruturada” e não depende diretamente de seus cuidados para viver. Podemos aqui, citar o exemplo de várias estudantes do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, que desistiram do curso por não terem com quem deixar seus filhos ou por seus companheiros não estarem dispostos a compartilhar as tarefas de casa com elas.

Traremos aqui duas experiências de cursos de Pedagogia da Terra⁴² que aconteceram em universidades públicas no Brasil. A bibliografia levantada se baseará em uma dissertação e uma tese produzida sobre turmas já formadas, tendo como foco processos de emancipação das mulheres durante sua formação e atuação enquanto educadoras.

Fazendo uma breve contextualização histórica, temos a primeira turma de Pedagogia da Terra no Rio Grande do Sul, que teve início em janeiro de 1998, em Ijuí – finalizada em julho de 2001, através da parceria entre o PRONERA, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e o MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2002). No ano seguinte (2002) ocorreram mais convênios que deram início aos cursos no Mato Grosso (Unemat) e na Federal do Espírito Santo (UFES), e hoje temos o curso em mais de 15 estados brasileiros.

Rezende (2010, p. 75) traz em sua pesquisa a trajetória de vida de 10 mulheres que atuam no Estado de São Paulo (pertencentes a 5 turmas de Pedagogia da Terra) e

⁴² O nome “Pedagogia da Terra” se constituiu, pois a primeira turma criou um jornal com este nome a fim de caracterizarem-se enquanto educadores do campo e enfatizarem sua identidade e origem camponesa perante a universidade e os (as) próprios (as) educandos (as). Em consequência disto, o curso passou a ser chamado assim em todas as suas edições subsequentes (MST, 2002).

destaca a atuação de cada uma delas. Começa por pontuar que todas essas mulheres são oriundas da classe trabalhadora “tendo trajetórias marcadas por dificuldades financeiras e uma constante busca por melhores condições de vida”. Destaca ainda que:

[...] a origem social das militantes, oriundas de famílias pobres e trabalhadoras, motivou a inserção e atuação política dessas mulheres, a fim de contribuir na tentativa de reverter esse quadro. Na maioria dos casos, os pais das pedagogas da terra participavam de sindicatos ou trabalhavam em ações sociais da Igreja, o que facilitou a compreensão da importância da reivindicação do povo organizado, em busca do cumprimento dos seus direitos.

Além de pertencerem a classe social de origem pobre, a maioria dessas mulheres são negras, o que reforça as dificuldades e o preconceito que sofrem, trazendo o nó de gênero já citado anteriormente. Rezende (2010, p.76) afirma que estar no movimento social, nesse caso, no MST, contribui para que essas mulheres possam se movimentar de maneira diferente, “pode significar uma forma de superação do processo de desenraizamento, apresentando a militância no movimento social como uma forma de se vincular e construir referências de vida e sociabilidade (REZENDE; SCOPINHO, 2007)”.

Em relação a atuação posterior dessas pedagogas da terra, foi verificado que elas estão atuando em vários setores da sociedade, realizando tarefas junto ao movimento (MST) em várias regiões do estado de São Paulo e também fora do país. A pesquisa em questão traz relatos de atuação em assentamentos rurais (escolarização, Ciranda Infantil e EJA) em comunidades quilombolas, na coordenação permanente do Iterra, na criação e acompanhamento do setor de educação em alguns estados, como na Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo. Também entre essas mulheres há registros de atividades fora do Brasil:

Houve referências de militantes que: acompanharam cursos formais do MST na Venezuela; desenvolveram projetos de formação de educadores no Timor Leste; representaram o Movimento na Itália; participaram de uma brigada estadual e outra nacional do MST, a fim de contribuir com a formação de quadros da organização no interior paulista e em Brasília (REZENDE, 2010, p.90).

Podemos notar que a participação destas licenciadas se dá em vários âmbitos educacionais e sociais, que vai desde a atuação nos assentamentos até a organização de setores de educação nos estados. Segundo Rezende (2010), algumas delas destacam que a falta de escolas nos assentamentos dificulta a inserção delas nas comunidades, o que acarreta muitas vezes que as mesmas saiam de seus assentamentos para trabalhar nas cidades. Por outro lado, quando há escolas nesses espaços, os professores costumam ser da cidade, o que limita o potencial de desenvolvimento que as escolas do assentamento podem ter, pois os professores tendem a não ter uma relação efetiva com a comunidade que os rodeiam (PISTRAK, 2000).

Percebemos que nesse contexto, os cursos de Pedagogia da Terra podem possibilitar que as mulheres tenham subsídios para pensar em política de criação de cursos formais no estado de São Paulo e consigam, desta maneira, atuar em suas comunidades, como Rezende (2010, p. 96) nos traz:

[...] verificamos que as discussões que resultaram na criação de projetos de EJA, Ensino Médio, profissionalizantes, cursos superiores e de pós-graduação para os assentados de São Paulo foram protagonizadas por essas pedagogas da terra. Disso, podemos derivar que os esforços de garantir a qualificação política e pedagógica podem estar contribuindo com a ampliação do acesso a cursos do Pronera e, conseqüentemente, com a elevação das oportunidades educacionais de jovens e adultos dos assentamentos paulistas.

O fato de serem todas mulheres também traz à tona a representação da educação como sendo ainda um serviço feminino e que possibilita uma maior inserção das mulheres na criação e manutenção das atividades políticas nos assentamentos, principalmente no que diz respeito aos processos educativos. A atuação delas nas comunidades acaba ultrapassando os setores de educação, muitas delas tornam-se pessoas de referência para os (as) assentados (as), assumindo muitas vezes posições de lideranças e ocupando papéis de destaque na hierarquia do movimento (MST).

Rezende (2010) traz também relatos sobre a condição de mulher, mãe e esposa, como um fator que muitas vezes limita o acesso das mulheres nos espaços públicos e aponta que o companheirismo e colaboração dos maridos é essencial para que elas possam conciliar a vida pessoal com a profissional.

Outro aspecto que Rezende (2010, p.100) ressalta são os planos/ expectativas que estas mulheres têm em relação a suas vidas pessoais e profissionais, e dentro disso está:

[...] projetos de terminar a pós-graduação, iniciarem o curso de especialização, conquistarem escolas nos assentamentos, aprenderem a ser mãe, produzirem no lote e desenvolver projetos agrícolas e também foi recorrente a referência a atuarem nas escolas dos assentamentos, tanto em EJA, Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

Vemos que além de conquistas e sonhos pessoais, elas querem contribuir com seu movimento e com seus assentamentos, possibilitando, com isso, que sua atuação faça diferença no espaço em que vivem, contribuindo assim com o desenvolvimento do projeto de educação do campo.

Outra pesquisa que também acompanha egressos de Pedagogia da Terra é Zancanella (2011), que traz o contexto de 10 egressos da segunda turma de Pedagogia da Terra da Unioste, que aconteceu de 2004 a 2008, no Campus de Francisco Beltrão, Paraná. Das 10 pessoas que participaram da pesquisa, 55% eram homens e 45% mulheres, diferentemente da pesquisa anterior apresentada, aqui encontramos mais homens, e deste total de participantes 60% pertence ao MST e 60% já atuava de alguma maneira com educação antes do curso.

Zancanella (2011, p. 226) traz a visão que os egressos têm do curso:

Os entrevistados confirmam que na base de sua formação universitária está o conhecimento dos teóricos dos movimentos sociais, políticas e realidade nacional, mediante leitura de clássicos e participação de eventos de discussão sobre o movimento social em si. É possível perceber nas respostas que, a prática da leitura e as discussões no interior do Movimento, fornecem subsídios para que os egressos atuem na sua formação acadêmica de forma intensa e compreenda as razões de seu engajamento na luta pela terra, reforma agrária e Educação do Campo.

Podemos notar que estas pessoas atribuem uma significativa importância à formação política do curso, que contribui, como já dito anteriormente sobre a pesquisa de Rezende (2010), com o desenvolvimento do projeto de Educação do Campo e dos

assentamentos. As (os) egressas (os) destacam o direito de estudar do camponês como maneira de instrumentalizar a luta e o acesso à educação.

Outro destaque feito por Zancanella (2011) diz respeito às modificações de vida e de cotidiano relatado pelos colaboradores da pesquisa, que remetem ao próprio princípio educativo dos movimentos sociais. Na fala dos (as) egressos (as) fica claro que o MST proporciona diferentes maneiras de inserir e vincular politicamente aqueles que militam, ou seja, contribui com o crescimento pessoal e profissional para o reconhecimento da sua capacidade de se colocar como sujeito ativo frente à realidade dada, segundo Zancanella (2011, p.243), “trata-se de preparar o sujeito militante para corresponder a ações de caráter coletivo, onde as experiências pessoais, os sonhos e as utopias perpassam as fronteiras e a individualidade e alcançam o benefício de todos”.

A formação da identidade é também trazida pelas (os) egressas (os) do curso como sendo um aspecto de sua formação, trazendo à tona a diversidade e a afirmação positiva da diferença, dando ênfase para as particularidades dos movimentos sociais, destacando a política de reconhecimento das pessoas enquanto sujeitos que ao serem diferentes podem se assumir. De acordo com Vendramini (2003, p.2):

A identidade coletiva do Sem Terra organizado em torno do MST é uma identidade de classe, construída politicamente pelas ações do movimento, tendo em vista a situação dos trabalhadores rurais sem-terra no processo de produção, comercialização, financiamento, abastecimento de insumos etc. O Sem Terra constitui-se como classe na luta de classes. Nesse sentido, a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa-se num sistema de produção, e também pela capacidade de organização e mobilização.

No caso, a educação no e com os movimentos sociais atua como uma ferramenta, uma maneira de construir identidades que entendam a realidade em que vivem e atuam juntos, de maneira coerente para transformá-la, sendo este um potencial não só político, mas também sociocultural, pois ocorre em decorrência do local em que ele atua no social.

Um dado interessante que Zancanella (2011, p. 276) traz e que vai ao encontro com a pesquisa de Rezende (2010) é sobre a dificuldade desses (as) egressos (as) em estarem dentro das salas de aula, pois, segundo a autora, das 10 pessoas entrevistadas na pesquisa, somente duas estão em sala de aula. Para a autora “o MST tem uma proposta

de formação de educadores baseado na prática e isso não é algo que esteja pronto”.
Traz ainda que as egressas,

[...] percebem a importância da formação do integrante do MST na busca de que ele se torne instrumento de mudanças pontuais e coletivas no mesmo tempo; as diretrizes apontam sempre para o trabalho de base, de formação de integrantes para continuar a luta pelos direitos.

E ainda,

Em cada fala se verifica reiterada a função essencial e os princípios sociais do Movimento: formar para a militância, e para qualificar as escolas do campo. Além de utilizar-se do princípio educativo que permeia as ações do Movimento por si mesmo, os educadores vão se formando e educando, concomitantemente, confirmando este princípio, de que o Movimento ensina e aprende (ZANCANELLA, 2011, p.280).

Através das falas, fica claro qual é o objetivo, por exemplo, do MST com essa formação em Pedagogia da Terra, que seria a qualificação da luta para a construção de uma nova educação, com outras teorias, considerando os sujeitos do campo e seus saberes. O curso possibilita que os sujeitos conheçam sua história de vida e consigam se posicionar criticamente frente a elas no processo de transformação social.

As pesquisas mencionadas acima demonstram em suas considerações a legitimidade de cursos como esse ao destacarem que os mesmos possibilitam a construção do conhecimento no sentido de ir contra os modelos tradicionais de Educação Rural e ir em busca de uma efetiva educação do campo.

6 NO ESPIRAL DA VIDA: REFLEXÕES EM TORNO DO SER PEDAGOGA DA TERRA

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979b, p.26).

O texto que se segue propõe um elo entre o nosso olhar e as falas das participantes, buscando tecer essa análise em comunhão. É importante ressaltar que, desde a pré-análise, elas já puderam colaborar com o entendimento que tivemos em relação ao que elas estavam dizendo, o que garante a fidedignidade e o respeito com as pessoas que participaram da pesquisa, garantindo desta maneira, que as pedagogas da terra estivessem presentes durante todo o processo do pesquisar.

Estar em diálogo com essas mulheres significa neste momento reviver em conjunto momentos, situações e experiências que elas vivenciaram no processo de se tornarem pedagogas da terra. Através das entrevistas foi possível conhecer um pouco mais da vida pessoal dessas mulheres, entender alguns porquês de elas terem escolhido esse curso e como está a vida delas após essa formação. No diálogo verdadeiro não há cortes de informação, há confiança e cumplicidade e, desta maneira, aprendemos uma com a outra, na troca de experiências.

Durante as entrevistas (que chamarei aqui de diálogos) as mulheres abriram suas casas, suas vidas, reservaram um tempo, apesar de serem todas muito ocupadas, adiantaram os afazeres domésticos, tudo em colaboração com esta pesquisa. Não tem como começar de outra maneira esta análise a não ser agradecendo cada uma delas pela parceria estabelecida ao longo desta caminhada, que vem desde 2008, com o início do curso de Pedagogia da Terra. A amizade e a cumplicidade, que foi estabelecida entre nós, através da convivência, foi um dos elementos fundamentais para que esta pesquisa pudesse se desenvolver da maneira como foi desenvolvida. A confiança exige tempo, o tempo de cada uma é muito particular, e, tivemos sim, ao longo desses anos, algumas

desavenças, momentos de desconfiança, de insegurança por ambas as partes, mas o respeito e a esperança em prol de uma mesma sociedade fez com que conseguíssemos juntas criar laços verdadeiramente sólidos e, reciprocamente, solidários.

Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente à frente [...] é a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber [...] Conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos. (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p.15).

Esta análise é fruto do pensar a educação como uma das responsáveis por realizar transformações na sociedade. É fruto da valorização da cultura camponesa e da educação que acontece no meio rural. De entender que através das diferenças é que se constrói o novo e, através do novo que se criam novas possibilidades de ser e estar no mundo. O curso de Pedagogia da Terra da UFSCar possibilitou que homens e mulheres, ao se inserirem na Universidade, pudessem entrar em contato com outras culturas, com outros conhecimentos e romper com um passado histórico de negação à educação para as classes populares. Esses (as) estudantes tiveram a possibilidade de nos ensinar e aprender conosco, de quebrar pré-conceitos e estereótipos em relação aos movimentos sociais do campo, de realizar a práxis dentro de um ambiente que, muitas vezes, é autoritário e excludente, que é o espaço da Universidade.

Começamos este diálogo trazendo o sonho destas mulheres, pois, como afirma Freire (2001a, p.35) “é impossível existir sem sonhos”. Elas nos contam como foi o caminhar delas até chegarem à faculdade, alguns percalços que tiveram que passar para poderem se tornar professoras e contribuírem com a educação em seus assentamentos:

Eu tinha o sonho de fazer pedagogia. Sempre tive, desde pequenininha. Sonhava em ser professora. E o sonho, cada dia mais acabando, eu achava que não era mais possível, porque casou, teve filho, como é que estuda agora? E atrasou tudo, mas, eu sempre culpava meus pais, sabe? Eu não estudei, porque vocês não me deixavam estudar. Ficavam viajando para cima e para baixo, beleza, e eles também, sempre carregaram essa culpa, né? Mas aí, eu fui mais persistente (Ariane).

No começo de nossa conversa, Ariane contou seu percurso até chegar ao curso de Pedagogia da Terra. Ela foi uma estudante que teve muitas dificuldades na escola,

repetiu de série, mudou de escolas algumas vezes, fez curso supletivo e, por conta da militância de seu pai, estava sempre na estrada, mudando de cidade e, por conseguinte, mudando várias vezes de escola. Ela relata as dificuldades, momentos que chegou a pensar em desistir dos estudos, pois por ser repetente sempre era a maior da sala e sentia-se envergonhada por isso. Também contou que após casar e ter filho pensou que não conseguiria mais voltar a estudar e realizar seu sonho de se tornar professora. Destaca o apoio de seu companheiro, de amigos e familiares na época para que ela conseguisse retornar aos seus estudos e diz que foi através do MST que ela teve muitas oportunidades, primeiro pelo convite de cursar Magistério no Rio Grande do Sul e depois com a seleção para participar do curso de Pedagogia da Terra.

Ariane também faz reflexão sobre sua relação com o MST:

[...] a minha vivência no movimento, assim, é muito marcante. Para mim, que odiava o movimento. Odiava, de morte, assim, quase que meu pai perde a família inteira, com essa história de ir para o MST, sabe? Então, ele foi, eu era contra, minha mãe era contra, meus irmãos eram contra. A gente não foi de início. Enrolamos muito para ir. A gente odiava, e eu era a primeira, assim, que achava que isso não era perspectiva de vida para ninguém, sabe? E aí, com o passar do tempo, eu fui tendo todas essas oportunidades, e, meio que calando a minha boca, né? Tipo, olha só, quantas coisas eu fui adquirindo, bem naquele lugar que eu achava que ninguém ia ter oportunidade de nada, né? E, para mim, assim, é muito marcante. Não tenho nem palavras, assim, mas, eu tenho tudo a agradecer ao MST, mesmo. Tudo que eu sou hoje, sabe? É, não tem palavras para dizer! (Ariane)

Ela conseguiu entender, no caminhar da militância, o papel do movimento social, as possibilidades que ele trazia para os sujeitos que estavam naquela luta e passou, com isso, a olhar com outros olhos, vendo sobre uma ótica positiva o significado real que o movimento tinha para a luta da Reforma Agrária e também para a educação, principalmente no que concerne a uma busca por melhores condições de ensino, mas, vemos que não é um caminho fácil a se percorrer, há muitos conflitos e dificuldades. Nesta fala da Ariane fica explícita a ideologia do oprimido hospedando o opressor.

Destaca a possibilidade que o curso trouxe para ela aprofundar seus estudos sobre o contexto agrário e os movimentos sociais e fazer com que a história de vida e de luta de sua família passasse a ter outro sentido para a vida dela. Podemos notar que, por não entender os objetivos e o contexto de luta pela Reforma Agrária, ela acreditava que

seu pai estava saindo de casa e abandonando os (as) filhos (a) e toda família, porém, depois que entendeu que o MST é um movimento que além da luta pela terra também tem outras bandeiras, e que essas estão totalmente relacionadas à busca de melhores condições de vida, uma garantia de educação de qualidade para todos e todas, de saúde e de respeito à população do campo, ela começa a ver o movimento com outros olhos, passa a militar com mais consciência e, hoje, agradece por todas as possibilidades que o MST lhe deu, como aponta Freire (1979b, p.15)

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Ariane nos mostra também o conflito familiar existente com a autoridade do pai, que determinava que sua família seguisse o que ele achava que seria melhor, o típico caso do patriarcado. Contudo, através da conscientização, ela consegue hoje dar sentido a tudo que teve que passar, consegue entender a realidade de um modo mais crítico e refletir sobre ela, transformando assim seu modo de estar no mundo, como Freire (1979b) nos ensina, que as pessoas se transformam e transformam o mundo onde vivem ao se relacionar.

No nosso diálogo com Valéria, ela também relatou como foi esse processo de entendimento dos movimentos sociais:

Eu acho que enriqueceu a minha vida e muito. Tanto na parte de entender o significado do por que um assentamento existe e tudo isso é bem relevante [...] Por entender o porquê o meu pai deixou a gente na cidade e foi acampar... e resolveu acampar. Hoje em dia eu vejo um significado nisso, que antes eu não via, não. Antes eu não via. Antes era como se meu pai tivesse abandonada a nossa família pra ir correr atrás de um pedaço de terra. Eu não enxergava um significado nisso... e nunca enxerguei... antes de entrar no curso, né? Depois disso, é... a mentalidade é diferente (Valéria).

[...] quando eu entrei no curso tinha muita raiva de movimento social, eu tinha raiva do Hélio Neves, eu tinha raiva... eu tinha raiva dele, porque na minha cabeça, ele tinha tirado meu pai de dentro de casa pra

ir lá para o assentamento, para o acampamento, né? Na verdade, para mim, ele tinha feito isso tudo. Tinha feito uma revolução na cabeça do meu pai e levou ele lá para ocupar a terra dos outros. Para mim era invadir terra. Até o termo invadir ou ocupar, hoje, faz a diferença. Mas antes, não. Antes era... ah, está lá roubando terra dos outros. Então, toda essa formação crítica que o curso, possibilita pra gente, ela é relevante. Pra você entender o que meu pai está fazendo (Valéria).

Será que vai ser o melhor? Quando a gente mudou pra cá então, nem se fala. Foi uma choradeira... foram meses e meses chorando porque ia vir pra cá, ia vir morar no mato e tudo mais. E hoje a gente enxerga que não é bem roubar uma terra e simplesmente vir morar nela. [...] E depois que a gente faz uma formação, a gente entende, passa a entender o porquê de tomar um banho de caneca, o porquê de buscar água lá na frente. Não é só o que eu tenho que enxergar não é só a minha condição enquanto ser humano, mas eu estou ajudando, além de me ajudar, eu estou ajudando outras pessoas, que poderiam estar roubando, matando, pra sobreviver e estão aqui dentro lutando por uma vida melhor e mais digna. Tudo isso faz a diferença sim de um curso de Pedagogia da Terra, esse curso deve ter continuidade porque precisamos valorizar e acima de tudo respeitar as diferenças de cada um, precisamos compreender a nossa história e sermos escritores dela (Valéria)

E continua contando sobre a consciência crítica que o curso possibilitou:

Ter consciência de que esse espaço que nós estamos vai fazer muita diferença amanhã. O que cultivamos aqui... ixe... na cidade não teria nem um terço. Se nós estivéssemos na cidade, jamais conseguiria fazer R\$20.000,00 em 24 horas. Então, é lucrativo o espaço, só que também não pode ter preguiça de trabalhar né... é um espaço que exige do físico de todo mundo. Essa mentalidade eu tenho, de que o curso trouxe uma consciência crítica que me faz enxergar que aqui é valioso. Isso eu tenho em mente. A convivência, o diálogo e as amizades que nasceram no curso de Pedagogia da Terra afirmavam que é possível mudar a história, e nós podemos ser os escritores e contar a história na nossa ótica (Valéria).

Vemos nessas falas vários aspectos sobre a formação humana, social e política que o curso possibilitou. Ela destaca o ódio que sentia por um dos líderes dos movimentos sociais, por achar que esse estava destruindo sua família e, hoje, após o curso, consegue entender o real significado disso. Também pontua sobre o diferencial do “invadir” terras e “ocupar”⁴³, que são conceitos políticos muito importantes dentro do

⁴³ O termo “invasão” é utilizado para enquadrar um ato como crime, com o desrespeito à propriedade privada, com a apropriação de bem demarcado em sua posse. Os movimentos sociais, preocupados com a dimensão simbólica das palavras e de sua tradução na vida social, assumiram a palavra “ocupação”, em

contexto da Reforma Agrária, pois são conceitos que carregam traços ideológicos. Outro aspecto destacado é sobre a possibilidade de vida dentro dos assentamentos, ela conta através de sua fala que com trabalho é possível ter condições de viver com qualidade de vida no espaço rural. Também traz um elemento muito significativo para sua vida, que é, através do conhecimento sobre a história sobre sua história de vida, ter ferramentas para poder fazer a transformação através de suas próprias mãos. Ou seja, ao conhecer e ter consciência de sua condição de opressão, adota a responsabilidade de mudar essa situação. Neste sentido, Freire (1979b, p.22) traz que:

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta [...] A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.

Mais uma vez, as mulheres relatam conflitos familiares e novamente a figura do pai aparece como autoridade. A mulher, as crianças, os familiares não parecem ter escolhas a não ser acatar o que o pai está decidindo para todos e todas. Por mais que depois elas relatam que a vida delas foi se transformando, naquele momento elas foram obrigadas a deixarem sonhos, vontades e suas vidas de lado por um objetivo que não era delas. Conforme Freire (1979b, p.22) “ninguém luta contra as forças que não compreende” podemos ver que na época Valéria não tinha elementos para entender o porquê das ações e escolhas do pai, e hoje, após a formação que teve, percebe que é possível transformar a realidade através de sua ação no mundo, que era o que o pai dela estava tentando fazer.

Além do conhecimento sobre movimentos sociais, luta pela terra e consciência crítica da condição de ser assentada, é também ressaltado que após a formação em Pedagogia da Terra, aumentou a vontade de estar no assentamento e contribuir com ele, como vemos nas seguintes falas:

Pedagogia da Terra, para mim, trouxe, só despertou, acho que o que eu já tinha, sabe? Aquela questão de querer fazer alguma coisa, só que não sabe como, entendeu? Eu não tinha um conhecimento, eu

lugar de invasão. O termo “ocupar” nos indica sentido como "estar em lugar devoluto". Ocupar terras que são improdutivas e, portanto, terras que podem ser destinadas a Reforma Agrária, é uma maneira utilizada para pressionar o governo para o processo de assentamentos rurais.

morava no assentamento, mas você não tinha assim, aquela inserção. Não tinha um movimento, você não sabia como participar das coisas. Como fazer, por onde começar, o que fazer, entendeu? Aí, o curso contribuiu muito com isso. Não foi só a questão, tem a questão pedagógica, essencial, mas eu acho que para mim, contribuiu mais nessa questão, assim, do sujeito do campo mesmo. O que é o sujeito do campo? Qual a importância? O que ele pode fazer? O que ele deve fazer? Como, entendeu? É, mais pessoal, assim, você quer realmente lutar, você quer fazer alguma coisa. Você sente necessidade. Você não é uma pessoa, assim, um ser, sozinho no mundo e vive aquela vida, assim, trabalha, volta para casa. Para mim, não é isso. E com o curso, só reforçou isso. Cresceu mais ainda, dentro de mim, essa questão de querer contribuir com a sociedade. Querer fazer alguma coisa! (Natália).

Você querer estar nos espaços, de participar mais, de você conversar com as pessoas, de levar essa discussão, sabe? Porque as vezes, a pessoa mora aqui no assentamento, só que não tem aquela, não é, não sei se eu posso dizer, politização. Não tem essa politização de saber, como é que a gente deve agir, de poder, de fazer! Então, acho, isso, a discussão muito importante. Você poder conversar com as pessoas e poder mostrar a realidade, mostrar as dificuldades, o que a gente pode fazer. Querer contribuir! Fazer um movimento mesmo, né? [...] Em todos os espaços que eu vou, e eu vejo alguma coisa errada, eu falo: “Não, não é assim! Não pode ser assim”! [...] Você não se acomoda com muita coisa. Você se sente incomodado. Você não é acomodado mais, uma pessoa incomodada. Eu já era e, aí, o curso me fez ser mais ainda, né? Incomodada, querer ajudar aquelas pessoas que não têm o conhecimento, tanto conhecimento como a gente conseguiu adquirir na faculdade, dos direitos, de tudo que a gente pode conquistar e ter, sem ser submisso. Então, é isso que acrescentou! (Natália)

Vemos nessas duas falas da Natália que a formação crítica que o curso propiciou a ela, fez com que ela tivesse ainda mais vontade e condições (agora com outros conhecimentos) de poder contribuir com o seu assentamento. Ela destaca a vontade de dialogar com as pessoas sobre seus direitos e sobre a vida dos homens e mulheres no campo. Afirma a necessidade da politização das pessoas para que ao se sentirem incomodadas com a situação em que vivem, tenham condições para modificá-la e, para isso, é preciso que as pessoas se unam, que sejam solidárias umas com as outras, que não pensem somente individualmente, mas pensem de maneira coletiva. Freire (2009, p.32) destaca a importância da “politicidade” da educação:

A educação não pode ser somente técnica, porque a educação tem como característica uma outra qualidade, que eu chamo de politicidade. A politicidade da educação é a qualidade que a educação

tem de ser política. Em um princípio relacionado com esta qualidade é que a educação nunca foi e nem nunca será neutra.

Durante toda formação em Pedagogia da Terra, os (as) estudantes tiveram a possibilidade de estudar teoricamente a formação dos movimentos sociais, entender como eles funcionam e qual a proposta de Educação do Campo preconizada por esses movimentos, tudo isso contextualizado com o histórico da Reforma Agrária no país. , É essa a politicidade que Freire (2009) está nos falando. Durante nossa conversa ficou muito explícito o amadurecimento e o processo reflexivo das mulheres, unindo a teoria com a prática, ação e reflexão, no processo da práxis, Freire (2005a, p.14) diz que:

A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva no mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, “decodificando-o” criticamente no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar crítica-mente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra.

Outra participante da pesquisa, a Raquel, também destaca seu percurso antes de chegar à Pedagogia da Terra, contando sobre a dificuldade que era estudar, a relação com a militância, com o mundo do trabalho e com a condição de ser mulher e pertencente à classe popular:

Ah, foi difícil, sempre foi complicado estudar, né? Sempre a gente mudava muito de uma escola para a outra, mesmo no Paraná, mesmo sem ser na forma de reforma agrária, que é um costume das pessoas acampadas de ficar mudando [...] Eu estudei em várias escolas no primário... depois que até tirar a oitava eu firmei mais em uma escola só, mas era longe, aí com os quatorze anos, com treze, quatorze anos eu fui para o colégio de freiras e com dezesseis saí. Depois eu estudava, trabalhava, aí já comecei a trabalhar em uma escola e eu andava doze quilômetros todo dia pra estudar [...] aí terminei a oitava e com vontade de estudar, sempre, aí eu fiz a matrícula, né, no Magistério com dezessete anos, dezoito anos, aí a gente veio embora pro estado de São Paulo [...] Meu objetivo era estudar. Mas aí, o que aconteceu? Foi pagar aluguel de casa, meu pai, um monte de filha menor, as meninas todas menores, e eu tive que trabalhar. Aí eu fui trabalhar e parei, cortei o estudo. Depois eu casei e aí fui trabalhar de doméstica e aí fiquei, um bom tempo só trabalhando, assim, em área industrial (Raquel).

Podemos notar durante esse momento do diálogo vários aspectos interessantes, um no que se refere a persistência dessa mulher para concluir seus estudos e, mesmo mudando várias vezes de escola, mesmo tendo dificuldade de acesso, ela conseguiu concluí-lo. Outro ponto é sobre o abandono dos estudos por precisar trabalhar, ela deixa claro em sua fala que mesmo tendo o sonho e o objetivo de estudar, precisou interromper para poder contribuir com a renda da família. Também traz o relato do casamento como um momento que precisou abdicar de seu sonho. Durante nosso diálogo ela conta o percurso que fez em várias cidades (Bebedouro, Colina, São Carlos) até conseguir a terra que ela mora hoje, no assentamento em Pederneiras (região de Bauru). Ela destaca também a vontade de estudar e a vontade de se tornar professora:

Eu acho que, na verdade, eu tive isso desde pequena, né? Eu cresci com isso, né? De ensinar, de procurar sempre ensinar o que a gente sabe, né? Então, assim, eu já tinha isso comigo. E eu acho que é muito bom você pode saber e compartilhar isso, ensinar para as crianças, para os adultos, sei lá, para os adolescentes (Raquel).

Tanto Ariane quanto Raquel nos contaram muitas dificuldades pelas quais passaram ao longo da vida para conseguir estudar e se formar. Podemos ver em ambas que o objetivo de atuar na educação fez com que elas não desistissem e, por mais que tivessem que interromper seus estudos por um tempo, para trabalhar, cuidar de filhos e ajudar suas famílias, sempre foi claro para elas que um dia iriam conseguir alcançar suas metas. Podemos aqui perceber momentos de interdição que mulheres das classes populares passam e as dificuldades que precisam superar para conseguirem estudar e ter acesso à educação e ao ensino superior.

Durante nosso diálogo com as 7 mulheres, pudemos notar a importância que elas depositaram na educação e como que a vida delas mudou (pessoalmente e profissionalmente) após o curso de Pedagogia da Terra. Algumas delas começaram a atribuir significados para a prática que já tinham como educadoras e a perceber erros e aspectos que poderiam melhorar. Passaram a questionar sua própria prática pedagógica, relacionar a teoria com a prática, relacionar o seu próprio contexto de vida e, trazê-lo para sua atuação.

É muito significativo quando elas trazem o quanto melhoraram e cresceram enquanto mulheres, mães, educadoras e também militantes, e compreendendo o seu papel para o desenvolvimento de sua comunidade, elas contam que ao terminar o curso,

aumentou a possibilidade de conseguirem contribuir com os (as) assentados (as) na organização do movimento, das reuniões, das decisões políticas. Para elas, o curso possibilitou uma formação que contribuiu para que ela aprendesse a se colocar nos espaços:

[...] está tendo uma reunião aqui dentro do assentamento sobre projeto de cana. E teve uma reunião que o pessoal falava todo mundo junto, ao mesmo tempo, e ninguém parava de falar. Aí eu fui, eu estava participando, né, junto com o meu pai, eu estava organizando o pessoal, entendeu? Ergue a mão, faz inscrição, vamos, NE, se organizar. Então, eu estou ajudando nisso, nesse projeto [...] ensinando eles a se organizar de acordo com, pra ter mesmo uma reunião boa, até que isso, eu acabei aprendendo, né? Mas, assim, também aprender com o jeito deles, né? O pessoal, com a forma deles falarem o que eles querem, acaba aprendendo junto, né? (Iara).

Este aprendizado tem relação direta ao tipo de formação que o curso de Pedagogia da Terra propiciou a elas, pois, é um curso que tem o princípio do trabalho e da organização como metodologia educativa. Além de considerar o que cada indivíduo traz de sua cultura e de seus hábitos na comunidade, ele incentiva e intencionaliza a formação integral dos sujeitos, e elas destacam o papel fundamental que o curso teve:

[...] a organicidade, a educação, o curso mesmo de Pedagogia da Terra, nossa! Qualquer outro curso não tem tanto organização. Eu já participei assim, de outros cursos e não tem assim, tanta organização como o da Pedagogia da Terra tem. Então, isso por um lado sim. Você forma a pessoa mais humana. Em termos... sabe... como é que eu posso dizer? Ah... ser mais humilde também, né? Ser mais humana mesmo (Iara).

A organicidade é um dos elementos presentes no contexto dos cursos dos movimentos sociais, pois são os próprios educandos e educandas os responsáveis pelos espaços de aprendizagem do curso (sala de aula, alojamentos, limpeza dos banheiros, organização das reuniões, cuidado com a Ciranda Infantil do curso, cumprimentos dos horários, etc). É através da organicidade que se garante que as tarefas sejam feitas de forma coletiva e que o trabalho seja encarado como um princípio educativo.

Passamos um bom tempo de nossa conversa falando sobre como o curso de Pedagogia da Terra contribuiu para que elas conseguissem colaborar com sua comunidade, para que a comunidade entendesse que a educação superior é um direito, e que esse direito deve ser para todos e todas, e ainda podemos ressaltar como o curso, ao

possibilitar uma formação mais humana, faz com que as se tenha vontade de ajudar outras pessoas:

[...] ajudar eles a crescer na maneira de sempre estudar, eu sempre incentivo, tá? As vezes o pessoal sai do ensino médio e não quer fazer mais, assim, curso, nada. Eu incentivo. Sempre quando tem, algum concurso, para alguma coisa, eu saio avisando para todo mundo, entendeu? Para poder estar crescendo aqui dentro mesmo, formar pessoas aqui dentro! Na escola técnica, agora, na ETE, acho que tem um curso agora, para agronomia. Eu avisei um monte de gente. Porque é bom isso, né? Formar pessoas daqui para trabalhar aqui mesmo... porque, vir só as pessoas de fora para trabalhar, também é complicado, né? (Iara).

É ser uma pessoa diferente. Ser uma pessoa melhor, assim, sabe? Porque, antes da pedagogia, eu não pensava em ajudar as pessoas, eu olhava muito para mim. Eu queria ajudar, eu queria me dar bem, eu estava preocupada comigo. E depois desse curso, eu vi que não é isso, sabe, que a gente tem que ajudar sim, aos outros, também. Que tem muita gente, e as crianças, assim, mais do que qualquer outra, apesar de eu ser muito apaixonada pelo EJA, pelos adultos, mas as crianças, assim, me emocionam sempre, sabe? O jeito que eles precisam do professor, é muito, muito emocionante, assim, e isso eu carrego para mim, assim, acho que o que mais me marca no curso é a oportunidade de ajudar pessoas (Ariane).

Podemos notar que Ariane passou por um processo de conscientização em relação a valores, antes do curso ela não se enxergava como uma pessoa solidária e comprometida com a transformação social, já que pensava em se formar para melhorar somente a sua condição de vida. Após o curso ela se tornou uma pessoa mais humana, com outros valores, e com vontade de atuação com as pessoas, no coletivo. Neste sentido, Freire (2009, p.67) traz que “a solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica. Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade”. Em Freire (1979a, p.19), humanizar significa imergir-se na realidade, “só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados”.

Durante um momento da conversa, ela faz um relato sobre uma transformação que aconteceu na sua vida pessoal, segundo ela, em decorrência do curso, e que mudou significativamente todo o seu percurso enquanto mulher:

A minha vida tomou um rumo muito radical. Depois do curso, assim, nossa, é como se tivesse aberto a minha cabeça e colocado outra coisa lá dentro, sabe? Às vezes eu acho que fiquei meio louca e perdi tudo o que eu tinha dentro de mim, às vezes, acho que foi para bom, às vezes eu acho que exagerei um pouco, porque foi muito radical, assim, em tudo eu mudei! Em tudo! Desde familiar, até coletivamente, assim, mudou tudo. Porque, eu comecei a tomar atitudes que eu nunca tive coragem para tomar. Tipo, eu tive, eu tinha um casamento muito conturbado, né, e eu tive coragem, foi nesse percurso do curso que a minha cabeça foi abrindo para as coisas, que eu tomei as decisões, assim, que eu achava corretas, sabe? E hoje eu estou muito bem! Eu superei tudo isso. É, eu era, ultimamente tinha assim: “Ai, uma mulher, sozinha, nunca pode ficar sozinha”. “Ai, quem tem filho tem que viver o resto da vida com o pai das crianças”. E depois desse curso, não! Eu penso totalmente diferente, assim, sabe? Eu acho que o ser humano, ele tem que ser dono dele. Tanto ele, quanto eu, sabe? Assim, tem que ensinar isso para as crianças, né? (Ariane).

Neste momento ficamos por algum tempo conversando sobre o processo de separação dela de seu companheiro e pudemos juntas notar elementos muito importantes de análise, começando pela construção de gênero que ela teve. Ela vivia um casamento que, segundo ela, não era saudável e que, devido à várias imposições sociais não tinha coragem de mudar essa situação. A sociedade impõe à mulher uma vida de casada mesmo quando não se está feliz. Impõe que por conta dos filhos o casamento tem que ser mantido. Impõe que uma mulher solteira não saberá cuidar de sua própria vida, mas, ao entender sua situação e não concordar mais com ela, teve coragem e conseguiu romper com o que a oprimia e, segundo ela, isso deve ser ensinado para as crianças, ou seja, através do que ela passou em sua vida pessoal, hoje ela entende que devemos educar nossas crianças para que estas não sejam moldadas com pensamentos de uma sociedade machista, Puigever (2001, p. 31) destaca que:

la lucha por la “liberación feminista” es una lucha conjunta de todas las mujeres que desean mejorar sus formas de vida y que rechazan tanto la autoridad que ejercen sobre ellas los hombres, como invertir los papeles iniciando ellas esa autoridad.

Com o Novo Código Civil (2002) a legislação brasileira passou a reconhecer a igualdade entre homens e mulheres no núcleo familiar e tentou de certa forma diminuir normas discriminatórias de gênero, introduziu conceitos como o da direção compartilhada; permitiu ao marido adotar o sobrenome da mulher; e, estabeleceu que a

guarda dos filhos, em caso de divórcio, passaria a ser do cônjuge com melhores condições de exercê-la (FIUZA, 2003). Em decorrência dessas mudanças, o casamento contemporâneo configura um estilo relacional diferente daquele existente no passado. A família patriarcal vem sendo questionada através da conscientização das mulheres e também de sua inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao divórcio, é preciso pontuar que esse só passou a fazer parte das leis brasileiras na década de 70, segundo (BASSANEZI, 2008, 637):

Os argumentos, alardeados pela imprensa feminina, que pareciam sensibilizar mais as mulheres contra a separação conjugal – para além dos apelos religiosos e dos favoráveis à da manutenção da ordem social – eram os que acenavam com a solidão, o *desamparo moral* e o inevitável sofrimento dos filhos.

Além das transformações pessoais que a assentada relatou, o nosso diálogo abordou os valores que são trabalhados no curso, como coletividade, solidariedade, cooperação, amorosidade.

Ao entender os princípios da Educação do Campo, ao entender o papel delas enquanto pedagogas da terra, elas mudaram seu modo de agir e pensar e passaram a compreender a importância da ação de cada uma na sociedade.

Na Pedagogia da Terra você aprende valores como, você já tem a valorização pela terra, mas, isso aí fica muito mais nítido, fica muito mais nítido e você consegue impregnar mais dentro de você, esse amor, né? Porque você aprende, o curso, ele é voltado para isso. É voltado para você se orgulhar mais e, sabe, erguer mais a bandeira e saber lutar mais pelo assentamento [...] (Katarina).

Tanto na vida pessoal, enquanto pessoa. A pessoa acaba tendo valores diferentes né, valores sociais, mesmo. Não aqueles valores de pensar só em si, individual. Acaba contribuindo nisso, nos valores pessoais da pessoa, como a pessoa deve pensar, em relação ao outro. Você não pensa só em si mesmo, né? Você pensa em relação ao outro, você pensa no lugar onde você está, você pensa em tudo. E você luta pela igualdade, né, você não, e você sabe hoje em dia, que no mundo capitalista não tem isso. Não existe isso. Então, contribui muito. O curso, praticamente, uma questão de sociedade (Natália).

É um curso aberto, ele te ensina a pensar. Ele não chega para você e fala: “Olha, essa é a realidade, se conforma”! Não, ele é um curso que te mostra a parte aberta, te mostra uma nova forma, uma nova forma

de ensinar, uma nova forma de lutar, te mostra a forma e te dá ferramenta para fazer isso.[...] Ele te dá coragem e vontade! Porque te dá ferramenta. Ele te mostra que você tem lei disso, você tem isso, você tem aquilo [...] Não é uma coisa, é uma coisa fechada, tradicional, e que faz você continuar na mesma. Não! Você é, todo mundo que entrou no curso, entrou com uma cabeça e saiu com outra, né? Quem entrou no mundinho, fechadinho, ele abriu, saiu com a mente aberta para a vida. Dá uma atinada na sua vida. Fala: “Nossa, caramba, não é assim”! O que você via lá, que você achava que estava certo, não está certo, né? Está errado, isso aí está errado e você tem que fazer alguma coisa para mudar, né? Não se conforma (Katarina)

A gente tem que ser batalhador, tem que ter coragem para tomar as atitudes da vida da gente, assim, então, o curso mudou tudo para mim. Hoje, eu sou outra pessoa, eu se fazer minhas coisas diferentes, eu tomo as decisão na hora que eu acho que estão corretas, sabe? Ajuda as pessoas também a olhar por esse lado, especialmente as mulheres, assim, sabe? Porque as vezes a gente acha que é tudo muito difícil, e talvez não é tão difícil, só basta tomar um pouquinho de atitude, né? Encarar a vida, porque a vida não é fácil para ninguém, todo mundo tem problemas, né? Mas, eu devo assim, ao curso, ao o que eu estudei, sei lá, aos amigos, a tudo, à convivência nossa lá. Eu aprendi com tudo,tudo (Ariane).

Ao dialogar com essas mulheres, elas explicitam o diferencial que o curso teve para a formação pessoal e destacam que passaram a atuar de maneira mais crítica nos espaços, conseguindo se posicionar de maneira diferente, de forma intencional. Podemos perceber que elas passaram a reavaliar seus conceitos, seus valores a partir da formação que tiveram da aquisição de novos conhecimentos. Gohn (1997, p. 253) traz que:

Internamente, o princípio da solidariedade é o núcleo de articulação central entre os diferentes atores envolvidos, a partir de uma base referencial comum de valores e ideologias construídos na trajetória do grupo, ou advindos dos usos e tradições e compartilhados pelo conjunto.

É interessante também destacar como o curso trouxe a possibilidade de enxergar o assentamento com outros olhos, vendo nesse espaço a possibilidade de realizar projetos junto com a comunidade:

O curso ele contribuiu já no primeiro ano quando a gente conseguiu fazer o Pé Vermelho, né? Então isso já foi um grande boom! A gente

chegou lá, a Flávia morava aqui, a Savana morava na cidade, as meninas, as outras meninas tavam fazendo outras coisas também, então, a Pedagogia da Terra fez com que a gente olhasse pra história do assentamento, visse que a história daqui é muito bacana, tem que ser contada, não pode ser esquecida. Ela tem um diferencial, eu acho que todo, todo assentamento tem um diferencial, né? Não tem como, quem gosta do local, sempre vai achar um diferencial do seu local. Acho que é, o curso fez isso, fez a gente constituir o Pé, né? Apesar das dificuldades do Pé, eu acho que o curso proporcionou isso, esse olhar diferenciado pro assentamento (Alice).

O Projeto Pé Vermelho, inicialmente, era composto por 6 estudantes do curso de Pedagogia da Terra que moravam no mesmo assentamento, elas tinham como objetivo atuar dentro do assentamento, mostrando o lado bom daquele local. Começaram por resgatar a Festa Junina (que era tradição do assentamento) e também com ações de embelezamento dos espaços. Hoje em dia, o projeto conta com a participação voluntária de várias pessoas da comunidade, e já tiveram várias outras ações:

A gente fez várias atividades aqui dentro, a gente conseguiu restaurar a festa junina que fazia cinco anos que havia parado por conta de conflitos econômicos e sociais aqui dentro [...] a gente conseguiu fazer algumas atividades aqui, de um projeto que a gente colocou o nome de Paiol de Arte e Cultura. A gente conseguiu restaurar, aqui na frente tem um tanque né, de lavar roupa, que todas as avenidas tinham esses tanque e só aqui que sobrou, então, por que não restaurar isso e fazer um local de memória no assentamento. Então a gente conseguiu trabalhar isso com os jovens e com as mulheres mais velhas. A gente tá com outros projetos também, o projeto de um livro de receitas do campo. [...] É, a gente já tá até escrevendo, porque aí a gente vai mandar pela Lei Rouanet que tem que ser pela Lei Rouanet pra captar recursos e a gente tem até uma empresa que pode financiar. Então, ele não é só um livro de receitas, mas o que traz isso de memória pra pessoa, memória do local e isso vai fazer não só no Bela Vista, mas vai fazer no Monte Alegre também e vai lançar esse livro, né? [...]a gente tem uma parceria com o SESC e a CRUPA, que a gente desenvolve turismo aqui dentro do assentamento. Então, já foi desde 2010 vem acontecendo isso. Então, o primeiro projeto de turismo do SESC foi “Templos Religiosos Rurais”, então eles visitam o Machado que é um bairro rural de Araraquara, depois vem aqui pro assentamento e visita a capela e o estudo é acompanhado com um arquiteto que vai falar sobre a construção do local e depois a gente vai pra Usina Tamoio, que lá tem uma igreja que ela é tombada, hoje ela é tombada como patrimônio histórico, que é muito bacana (Alice).

O curso de Pedagogia da Terra pôde contribuir para que os (as) educando (as), desde o começo do curso, tivessem autonomia para atuar em suas comunidades. Um destaque é que desde o começo da formação os (as) estudantes têm que realizar

obrigatoriamente trabalhos de pesquisa e atuação em suas comunidades. Através de um trabalho de campo, durante o Tempo Comunidade, os (as) educandos (as) têm a possibilidade de trazer a teoria que viram durante o Tempo Escola para os assentamentos e dialogar com a prática/ realidade em que vivem. Como pudemos visualizar na fala da Alice, foi essa proposta de trabalho na comunidade desde o começo do curso que fortaleceu a possibilidade de criação do Projeto Pé Vermelho.

Nesta fala da Alice, temos um importante registro histórico do seu assentamento, da cultura local. Esta fala trouxe uma memória que, ao ser documentada, auxilia no próprio desenvolvimento de outras ações locais. Através dos escritos, rememorando como era o assentamento e como ele vem se transformando com as ações coletivas, fica mais visível aos olhos das pessoas de fora a modificação conquistada. Isto desperta a curiosidade e a vontade de conhecer este espaço, incentivando, com isso, propostas de atividades nestas comunidades.

É destaque também a visão de educador (a) que o curso possibilitou a eles (as), através de uma formação que prepara os (as) profissionais para atuar em comunidades e, segundo eles (as), esse fator reforçou mais ainda a vontade de permanecer no campo:

O curso foi isso mesmo, sabe? Me ensinou a ser uma educadora de comunidade. Eu acho que é esse o sentimento de pertence que eu tenho do curso. Eu não me vejo uma educadora da cidade. Eu me vejo uma educadora de comunidade, sabe? Aquelas de fazer roda lá no meio da terra que as pessoas vão brincar, aquela que está agora sonhando em fazer, na semana das crianças, gincanas pedagógicas lá na terra, de correr ao ar livre, de fazer caça ao tesouro ali, ao ar livre, sabe? Esses sonhos, assim, eu fico pensando na cidade. Ah, eu tudo, ah, não pode sujar o pé, nada disso, sabe? Eu não estou acostumada com isso. Então, misturou o curso e a vivência que eu já tinha na comunidade, né? Talvez, se eu morasse na cidade e fosse fazer o curso de Pedagogia da Terra, não sei, eu acho que eu iria pensar totalmente diferente, né? Mas, como eu já morava aqui tendo essa vivência, misturou as duas coisas. Eu não sei mais ir embora daqui (Ariane).

Contribuiu bastante, porque é igual eu falei, ele só reforçou essa vontade de querer contribuir com o assentamento, com a educação, então eu me vejo, nem que a gente não sabe o que vai acontecer daqui para frente, né? Talvez, você tenha até que mudar, por questões maiores. Mas, enquanto eu estiver aqui, ou até mesmo eu mudar, eu quero estar em contato. Eu quero contribuir de alguma forma [...] Minha identidade foi o assentamento, foi o campo, foi o rural então, isso é fundamental. Contribuiu muito! Só reforçou e aí, você teve as ferramentas, né, para poder lutar mais por isso, pelo que você

acredita, pelo que você quer fazer com o assentamento, pelas mudanças na educação, na escola, né? (Natália)

Talvez eu não iria, não iria influenciar muito a minha permanência no assentamento. Mas assim, levando em consideração toda essa minha vivência, assim, eu cheguei a pensar, assim, eu ir embora do assentamento assim que eu voltei do curso. Quase, por um fio eu não fui embora. E eu não fui embora, por conta do curso. Pensei tudo o que eu vivenciei nos quatro anos, tudo o que eu sonhava, pensei nos doze anos de luta por essa escola. Pensei em tudo isso, sabe? Mas o que me influenciou mesmo a não sair daqui, foi o curso. Porque eu quase saí (Alice).

Ai! É complicado! Igual eu falei para você, se persistisse essa questão de escolas do campo, de educação infantil no campo, contribui muito. Não que assim, a maioria das vezes eu não queria sair, entendeu? Mas é complicado. Às vezes, igual se você continua e pega aula da cidade, a maioria das pessoas, então em áreas de assentamento [...] Então, eu acho que contribui sim, contribui, porque, por mais que não tenha escola, que não tenha, é dentro do próprio assentamento, você tem essa vontade de fazer mudança ali dentro. Então, você tem vontade de abrir uma escola, se você não abrir, você tem vontade de ficar ali, é ajudar na vida política do assentamento, né? Porque várias coisas você pode fazer, né? Ajudar em uma associação, em uma discussão, em uma assembleia. Então, é bem eu acho que contribui muito (Katarina).

As mulheres trazem depoimentos importantes sobre como o curso contribuiu para que elas se sentissem comprometidas com suas comunidades. Elas trazem nas falas a vontade de permanecer em seus assentamentos e colaborar com a educação neste local. Podemos visualizar aqui que a educação contribui com elas e com as pessoas para compreender o mundo e não para fixar e nem para expulsar as pessoas do campo, como é dito por aqueles que são contrários às políticas públicas de educação do campo. Souza (2012, p.79) diz que:

A proposta de Educação do Campo assenta-se na valorização dos tempos da aprendizagem (escolares, luta social, familiares); dos espaços da sala de aula, do assentamento e acampamento e da produção agrícola, além do espaço das relações sociais (estabelecidas entre os próprios sem-terra, entre os alunos e professores, entre os grupos coletivos, grupos de jovens, produção etc.) e, centralmente, das relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços. Não é uma proposta que destaca a exclusão social e a carência social, mas que afirma a identidade sociocultural, que valoriza as matrizes culturais significativas para os sujeitos e que destaca trajetórias sociais como fonte de aprendizagem.

A educação do campo tem como meta auxiliar no desenvolvimento dos assentamentos, possibilitando uma formação e uma conscientização para que os indivíduos sejam sujeitos históricos, tenham autonomia e trilhem seus próprios caminhos, intervindo no mundo:

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e ou/ aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialeticamente e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas (FREIRE, 1996, p.98)

Discorrendo ainda sobre a permanência ou não em seus assentamentos, Iara nos traz uma problemática, que é a questão da dificuldade de permanecer no assentamento por falta de oportunidade de emprego, com a possibilidade de dar aula neste espaço, optam por ficar, mas, caso contrário, terão que buscar trabalho na cidade, o que é plenamente justificável:

Porque se eu, um exemplo, se eu arrumar emprego em São Carlos. O que é que vai me fazer porque emprego, todo mundo precisa. Como eu falei, quem que vai me levar a morar aqui, sendo que eu tenho um emprego em São Carlos? Não tem como, entendeu? Então, a permanência aqui não, assim, o curso em si, não ajuda a permanência [...] se fosse assim, pelo emprego, se morasse aqui seria ótimo. Eu adoro aqui. Mas, se eu arrumasse um emprego em qualquer outro lugar, sim, já não seria viável morar aqui (Iara).

Com os cursos de Pedagogia da Terra inicia-se uma nova luta: a consolidação das escolas do campo no meio rural. É necessário que comecemos a trazer para as políticas governamentais outras demandas, por exemplo, editais que garantam professores com formação específica nessas escolas. É preciso reforçar e justificar que o diferencial desta formação vem para contribuir para a efetivação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo que carregam em si suas especificidades. Segundo Caldart (2004, p. 158), o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola na família, na comunidade, no movimento social”.

Após a formação, as mulheres conseguem pontuar a diferenciação que o curso trouxe em relação à aquisição de novos conhecimentos e da proposta educacional da Educação do Campo, de um currículo diferenciado:

Pelo conhecimento, né? Porque, que educação do campo nós queremos, né? Com um currículo voltado para a área mesmo rural, né? De acordo com as necessidades dos alunos, então, para mim, é uma grande importância por isso. Ter o entendimento do que agora a educação do campo. Até então, quando eu estudava no primeiro, no primeiro ano, segundo, eu não, na escola que eu estudei, nunca ouvi falar nisso. E era rural (Iara).

Assim, eu passei a ter mais conhecimento, conhecimento de novas coisas, ou mesmo assim, coisas que eu não, que eu já conhecia, como diz Paulo Freire, que eu achava que eu não conhecia, mas eu já conhecia. Mas, que as vezes, assim, não é aberta assim, pra gente. E muita coisa assim, também, que a gente também percebe, que para a sociedade de modo geral, tem muita coisa, muitas coisas, assim, que são escondidas. E, com a pedagogia, com o estudo, com a parte teórica, que a gente vai observando, a gente vai aprendendo a conhecer isso. Eu achei muito bom, eu gostei muito. Haveria que todos tivessem a mesma oportunidade, né, porque a gente vê a inocência do povo mesmo de hoje em dia, é tudo muito inocente, é uma forma já do estado, uma organização que já foi feita desde o início para ser assim (Raquel).

Quando Raquel nos fala sobre “muitas coisas que estão escondidas”, ela nos explicita o desmascaramento da ideologia presente em nossa sociedade, visível através da conscientização vivida por ela. Visto isso, podemos fazer um diálogo com o que Freire (1979b, p. 15) nos ensina:

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável.

Através da conscientização é possível denunciar uma sociedade em que os direitos não são iguais para todos, apesar de dizer que todos somos iguais perante a lei.

Uma sociedade que exclui, que maltrata e que isola pessoas das camadas populares menos favorecidas economicamente.

É também ressaltada a importância que o curso teve para a formação pessoal delas ao trazer o real significado da Educação do Campo. Explicitam a questão do currículo voltado para as necessidades e características locais, que é um dos principais objetivos preconizados pela educação do campo. Elas dão destaque também, para a formação em Pedagogia da Terra como um curso que forma as pessoas de maneira crítica e faz com que essas passem a ter outro olhar sobre a sociedade em que vivem, onde todos os seres humanos deveriam ter a oportunidade de estudar para poder construir (junto com a realidade) uma consciência crítica, trazendo a relação teoria-prática:

O curso, ele trouxe muita relação da teoria com a prática, então, você não ficou ali fechado no mundinho da faculdade, né? Não foi uma coisa assim, fechada assim, olha é uma coisa surreal. Não é, você tinha, você via aquela teoria ali, você ia para a prática e você viu o que encaixava essa teoria nessa prática. Então, ele propôs isso o tempo inteiro, então esse é o diferencial [...]Ele te forma um professor, dinâmico, um professor, de mente aberta, um professor que procura resolver as coisas, uma pessoa que não é parada, não é conformista. O curso, o tempo inteiro, ele te ensina a não ser conformista com a realidade, e te ensina que você tem que saber mudar, e que você tem o direito e você tem como fazer isso. Só basta você querer e tentar fazer alguma coisa (Katarina).

Katarina nos ajuda a perceber dois aspectos interessantes; o primeiro diz respeito ao diferencial do curso que, como já citado anteriormente, através da metodologia que o embasa (Pedagogia da Alternância) permite que os (as) educandos (as) tenham contato com a realidade desde a primeira etapa do curso, ou seja, possibilita o contato tanto com a teoria quanto com a prática ao mesmo tempo. . A proposta da alternância é justamente essa, que a formação seja baseada tanto nas teorias que são vistas nas aulas, mas também, aprendendo na comunidade, nos assentamentos, em contato com a realidade local, levando para a comunidade o que aprendeu, trocando experiências e aprendendo, de maneira crítica, outros saberes com as pessoas dos assentamentos. Vemos aqui a relação direta com o que Freire (2001b, p. 28) chama de saber de experiência feito:

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

O segundo aspecto ressaltado por Katarina é sobre a formação humana, sobre o formar o (a) professor (a) para não se conformar com o que está dado, mas, sim, sempre ir além, ter a curiosidade de buscar respostas e de fazer outras perguntas. Não se acomodar com o que está incomodando. É nesse momento que está a força e a importância mais uma vez dos movimentos sociais e populares estarem dentro das universidades, reivindicando, propondo e fazendo as transformações para a sua comunidade. E ela continua contando como sua prática educativa se transformou após a sua formação:

Eu já dava aula antes fazer o curso, né? Então, muita coisa eu falo: “Como é que eu pude fazer aquilo”? Eu comecei a dar aula no modo tradicional: ABC, bê-á-bá. Eu falei: “Ai caramba, como é que eu pude ensinar isso para um aluno, né”? Eu fico com vergonha. Mudou muito, mudou muito. Depois que você termina, você olha assim e fala: “Nossa, caramba... olha o que é que eu fazia, né”? (Katarina)

No começo, quando eu cheguei para dar aula, eu falei: “Ah, eu tenho que ensinar o alfabeto, tenho que ensinar a soletrar, tenho que ensinar a sílaba para depois, ensinar a palavra”. Aí depois na nossa formação, a gente foi vendo o método Paulo Freire, que não era bem assim. Aí, foi mudando a visão, trabalhando com tema. Mas foi muito complicado, porque chegava, ensinar para adulto é muito complicado. Porque o adulto, não é igual a uma criança que, não é que criança não tem nada, a criança tem. Mas é que o adulto, ele carrega uma bagagem. Ele já tem uma bagagem da vida inteira. Não chega, você não tem que chegar lá para um adulto, para ensinar para ele, igual tinham as cartilhas antigamente de criança. Pedro viu a uva, é coisa sem sentido, entendeu? É, ou senão aqueles textinhos: a babá, não sei o que lá. Para poder ensinar um b, para ensinar o som, né? Então o adulto já carrega uma bagagem. Então, ele já tem um mundo letrado em volta dele. Tem a bula de remédio, que a maioria tem problemas, tem o letreiro de ônibus, né? Tem dos produtos de limpeza, alimentação, então, tudo tem palavra, tudo tem letra. Então, ele já tem uma coisa que criança não presta atenção, criança não está, né, olhando [...] Então, ele já sabe pela marca, ela já tem um histórico de vida. Eles já sabem aquilo ali. Então, você tem que pegar, usar o que ele sabe, para você introduzir, né? Na alfabetização. Então, isso foi o aprendizado, assim, demorou um pouco, mas depois a gente aprende,

né? Que você não tem que tratar o aluno, levar para o aluno. Na verdade, você tem que pegar o que ele já sabe, e mostrar por aquilo ali, que pra ele é conhecimento (Katarina).

Katarina descreve nessa fala a maneira que ela foi compreendendo o que é ensinar e aprender e, além disso, como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Destaca sobre o “método” de alfabetização proposto por Paulo Freire, fala do trabalho com temas, com o saber que os adultos já têm e trazem para a sala de aula. Podemos ver claramente nessa fala uma mudança na visão do que é aprender e ensinar, do que ela fazia e do que está fazendo agora. Alguns cursos dos movimentos sociais têm a teoria freireana e a educação popular com uma das bases teóricas e, perceber que as pessoas que estão sendo formadas, estão tendo essa consciência e estão conseguindo colocar em prática, justifica a importância e a necessidade de continuar investindo nesse tipo de formação de educadores populares e de uma educação progressista, como destaca Freire (2001b, p. 29):

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele.

Durante nossa conversa, as mulheres também relataram alguns processos educativos decorrentes da prática de serem pedagogas da terra. Destacaremos o que elas estão aprendendo e ensinando nos espaços que estão inseridas, seja ele escola, movimento social, assentamento, reuniões ou mesmo em suas relações pessoais. Katarina comenta sobre a conscientização que ela teve após o curso em relação a alguns acontecimentos do seu dia a dia e que antes do curso eram naturalizados por ela:

Lá, com o assentamento que o ônibus manda, ônibus lá para o assentamento. Ah, os alunos estão todos matriculados, está matriculado? Está matriculado! Mas, eles saem do assentamento, cinco e meia para estudar em coisa, que é sete minutos do assentamento. Está certo? Está errado! Os alunos vão para a escola, chega lá, chega em casa a uma hora da tarde! Estão matriculados!

Estão! Estão aprendendo? Não! Então, ele te ensina isso, aonde você entrar, você veja lá, está tudo perfeito, os alunos estão todos matriculados conforme a lei, tem ônibus, tem isso. Quando você sai do ônibus você vê oh, o ônibus é em péssima condição, o ônibus não é adequado para horário. A escola não está ensinando de maneira correta, os alunos não estão aprendendo. Antes de você entrar na faculdade, você fala assim: “É culpa do aluno, é culpa do pai, não está aprendendo”! Depois que você saiu, saiu do curso de pedagogia, começa a falar: “Ah, tem coisa errada com a escola, o aluno não está aprendendo? A culpa não é dele. Às vezes, não é da professora também [...] (Katarina)

Percebemos que Katarina passa a refletir sobre alguns aspectos que antes, para ela, não causavam curiosidade e estranhamento, pois faziam parte do cotidiano. O primeiro fato que ela cita é a questão das crianças, ao mesmo tempo em que têm a educação garantida, elas precisam sair do assentamento para estudar e, muitas vezes por conta do transporte escolar não ser adequado ou da escola da cidade ficar longe do assentamento, precisam acordar muito cedo, sair muito cedo de casa e acabam retornando muito tempo depois. Esse fato justifica a demanda que os sujeitos do campo têm por escolas no/do campo, para que as crianças, além de ter a educação garantida, frequentem uma escola próxima de onde elas moram⁴⁴. É neste sentido que Caldart (2008, p.67) defende que:

A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeto de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Outro aspecto interessante que ela ressalta é sobre a não culpabilização das vítimas, no caso, das crianças ou das professoras, e também mostra a necessidade de olhar os elementos que estão ao redor disso, como é o caso do que ela chama a atenção em sua fala: do desgaste do (a) aluno (a) em passar horas dentro do transporte escolar, já chegar cansado na escola, a professora tendo que lidar com alunos (as) provenientes de espaços rurais sem ter formação que a ajude a lidar com essa especificidade, entre outras questões que vão além de apontar culpados.

⁴⁴ A Lei nº 11.700 de 13 de junho de 2008, acrescenta um inciso no artigo 4º da LDB, assegurando vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Elas também comentam sobre processos educativos que estão ocorrendo dentro do contexto escolar em que estão atuando:

Tudo é aprendido, todo o espaço ali, tanto na convivência com as crianças, como com a diretora, os professores e é todo aquele espaço ali, até com a cozinheira a gente aprende muita coisa, a gente aprende mesmo a viver ali dentro, dentro de um trabalho. A gente aprende a conviver com outras pessoas, a respeitar o outro, a enxergar o limite de onde a gente pode ir e até onde as outras pessoas podem vir também, com a gente, pra conversar [...] os processos educativos são muitos, principalmente de respeitar o outro, o momento do outro. A criança, a gente sempre, procuro trabalhar com a criança, esperar que ela fale, eu vou lá e jogo o tema: meio ambiente! O que vocês sabem sobre meio ambiente? Esperar ela, bem a leitura de mundo do Paulo Freire, né? (Valéria)

Todo momento quando você está ensinando, é isso que eu falo, o diferencial que você aprende no curso, e que você aprende também na vida do assentado, é isso. A todo o momento, quando você vai ensinar, você entende que você está ensinando, só que você está aprendendo mais do que você ensina. Igual eu falei, quando eu fui educadora de EJA, eu tive que aprender com eles a como ensinar eles, né? E isso também quando você está no seu propósito de educadora. Porque você vai, assim, você vai dar aula para o aluno, você prepara todo o plano de aula, chega lá, a realidade sempre é outra. Nunca você vai fazer um planejamento, e aquele planejamento vai sair do jeitinho que você fez, então você tá quadrada. Alguma coisa você fez de errado. Porque nunca, nunca é! Você está em uma realidade, chega lá, vai alguma coisa vai sair fora. E aí, isso vai fazer você pensar, vai fazer você avaliar, e vai fazer você fazer diferente da próxima vez. [...] quando você vai ensinar, você aprende muito mais do que você está ensinando, você aprende a como ensinar. Você ensina, aí você aprende, aí você ensina e aprende (Katarina).

Eu estou aprendendo muito e ensinando pouco, eu acho. Eu estou aprendendo mais. Porque assim, uma das coisas que eu percebi mais aqui, poxa, a gente sonha muito e faz pouco. E fazer não é fácil! [...] Eu estou aprendendo a cada dia, sabe? Não basta querer, eu vim para cá, eu tinha projetos prontos, assim, de aplicação, de achar que, nossa, os professores vão fazer e as crianças vão aprender e vai ser perfeito. Não! Não é assim! Eu também não posso querer que as coisas se realizem correndo, de uma hora para outra. Tudo tem seu tempo, entendeu? [...] Que por mais que eles sonharam nessa escola por doze anos que fizeram encontro de sem terra, igual a gente conversava, pedindo escola, sabe? Negociando escola com o governo, com secretário de educação e tudo mais, com prefeitura. Mas assim, depois que a escola chega, leva um tempo para a comunidade, para os pais, para os professores, para os alunos, para a direção, no caso a prefeitura que coordena a nossa escola, assim, leva um tempo muito grande para as coisas entrarem no lugar, sabe? [...] Eu assim, eu estou

aprendendo essas coisas: que tudo tem seu tempo... não adianta você querer demais, ou não adianta você desistir cedo. Você tem que ser persistente sempre e tentar fazer (Ariane)

As pedagogas da terra trazem o sentido da educação como um processo de enquanto você está ensinando você também está aprendendo, uma educação que respeita os (as) educandos (as), que não há sobreposição e nem hierarquização de saberes, como afirma Freire (1996, p.69) que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico”.

Valéria cita que aprende em sua prática pedagógica a importância de ouvir seus (as) alunos (as) e valorizar os conhecimentos que estes (as) trazem para dentro da sala de aula, os “saberes de experiência feitos”. Trabalha conforme o interesse dos (as) estudantes e cita o educador Paulo Freire, que defende que para educar devemos partir dos conhecimentos que os (as) educandos (as) trazem e, reforça que não devemos permanecer neles, mas ir além, aprofundando e construindo novos saberes, como afirma Freire (1992, p. 59):

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola.

Com Katarina, temos um destaque que o aprender a ensinar, segundo ela, se dá através da humildade em dialogar com seus (as) educandos (as) e neste encontro aprende como ser uma educadora. É durante o processo de ensinar que ela aprende como ensinar. Em consonância com isso, Freire (1979b, p.42) nos ensina que:

O diálogo não pode existir sem humildade. Designar o mundo, ato pelo qual os homens re-criam constantemente este mundo, não pode ser um ato de arrogância. O diálogo, como encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e atuar, rompe-se se as partes – ou uma delas – carecer de humildade.

Ela traz como exemplo o processo de preparação e avaliação de uma aula e diz que jamais a aula irá sair exatamente como você planejou, pois, os (as) estudantes irão trazer novos elementos que não estavam previstos, também partindo da realidade que eles (as) vivem e, os (as) bons (as) professores (as) precisam estar atentos a isso, pois, caso contrário, segundo ela, não conseguirá ter uma boa prática educativa e estará fadado a perpetuar uma educação tradicional, bancária.

Ariane faz um destaque para o respeito ao tempo das pessoas e destaca a importância do sonho e de não desistir deles, porém, diz que é preciso ter paciência para que eles possam se tornar reais. Traz o exemplo da escola de seu assentamento, um sonho de 12 anos da comunidade, mas, que ainda encontra muitos empecilhos e dificuldades. Podemos perceber aqui que ela tem consciência que os processos educativos estão ocorrendo entre as pessoas e ela diz que aprende a cada dia a lidar com isso.

Alice nos conta como está sendo desenvolvido um Projeto que nasceu a partir do curso de Pedagogia da Terra e pontua como o curso ajudou na concretização disso:

Hoje a gente atua muito no assentamento graças ao curso, não trabalho ainda na área, só prestando concurso, mas assim, foi muito bacana [...] Eu acho que ele abriu caminhos novos, sabe? Novas perspectivas aqui dentro do assentamento. Ah, todos os assentamentos, o que é mais é voltado, é pra agricultura, então você não vê atuação de jovens no assentamento. É muito raro essa atuação e também em alguns assentamentos. Então, eu acho que o Pedagogia da Terra, ele proporcionou isso, sabe? Eu olhar pro assentamento de uma outra forma, o que é possível fazer aqui dentro? o Pé Vermelho saiu da Pedagogia da Terra no primeiro ano. É, quando a gente veio fazer a pesquisa aqui no assentamento, do histórico da Bela Vista, a gente descobriu assim, a história daqui é muito bacana [...] A gente fez várias atividades aqui dentro [...] (Alice)

Nesta experiência, Alice diz que o Projeto começou com algumas estudantes de Pedagogia da Terra (na época) e que depois ganhou força com a participação de outras pessoas da comunidade. O interessante notar aqui é que, no caso dessas estudantes, elas moravam no assentamento há vários anos (no caso da Alice, desde a década de 90) e foi através da formação que tiveram que se tornou possível construir esse outro olhar para o local onde elas moravam, despertando a vontade de estar mais presente, de participar

ativamente do assentamento. Podemos dizer que a pedagogia da alternância teve papel fundamental ao permitir que desde seu início os (as) estudantes tivessem a possibilidade de atuar em suas comunidades.

A troca de conhecimentos entre as pedagogas da terra com as pessoas de suas comunidades é um fator de relevância para a formação delas. Por várias vezes elas deixam isso explícito em suas falas quando relatam como está se dando a prática educativa delas, seja no contexto escolar ou nos espaços não escolares que elas estão se inserindo. Neste sentido, a *pedagogia do movimento*⁴⁵ mostra a sua essência, acontecendo como ela é preconizada na teoria. Através do cotidiano, nas comunidades, as pessoas têm a possibilidade de trocar saberes, construir novos conhecimentos e ir em busca dos mesmos objetivos:

Eu trabalho com os três grupos, eu trabalho com todos. Então, eu não trabalho só com um. E, assim, ficou assim, por ser eu sozinha, então desde o início eu comecei o trabalho com as mães. Eu peguei pelo ponto das crianças pequenas com as mães. Aí a gente conseguia a escolinha, né? Nós conseguimos a escola, agora, desde o ano passado que a gente está lutando pela creche. Então, eu fiz o projeto, desenvolvi, aí a gente fez reunião com as mães, as mães querem uma creche. Já era para ter aberto uma sala de maternal, eu levei o ano passado, também no meio do ano. Aí ficou da coordenação, elas iam vir, porque tem uma sala desocupada, pra ver se fazíamos mais um cômodo, para poder fazer o lugar das crianças pequenas dormirem, a gente estava com quatorze crianças pequenas na época, agora já tem até mais, mudou muita gente pra cá. Então, sempre eu vou, eu comecei sempre com as mães, né? Então, sempre que eu quero, eu reúno as mães, e a gente se organiza (Raquel).

Tem tanta coisa fora da realidade, fora da vida das pessoas para a gente ensinar. A gente vai ensinando de acordo com o que você vai vivendo com eles. Porque cada dia, eles têm uma surpresa. Então, assim, de acordo com o que você vai vivendo com as crianças, você vai vendo o jeito, você vai trabalhando com eles, né? E a gente aprende também muito, muito com eles. Tanto com as crianças, como com a convivência aqui dentro do assentamento, sempre tem uma surpresa. Eu acho que tudo é uma troca, né? Uma troca de conhecimentos, porque eu as vezes vejo, analiso, assim, nos alunos, nesse público de quatorze, quinze anos, que, eles são inteligentes, eles sabem das coisas, só, que, o jeito que está a sociedade e as coisas, é que estão levando cada vez mais eles se distanciarem mesmo das coisas que seriam, que se diz mesmo que são importante, que são necessários para a vida deles, você está entendendo? (Raquel)

⁴⁵ A pedagogia do movimento “[...] se constitui na historicidade das ações (o jeito que o Movimento vai construindo para formar um sujeito coletivo e educar as pessoas que dele participam) e das reflexões pedagógicas dos Movimentos Sociais.” (CALDART, 2006, p. 141).

Podemos notar através do que a Raquel diz que foi através da sua participação, junto com as mães do assentamento que elas conseguiram a escola e agora estão na luta pela creche. Vemos a importância de ter pessoas que se movimentam juntos em prol de uma causa que irá privilegiar a todos (as). Ela destaca também a troca de aprendizados entre gerações e entre professores (as) e estudantes, ressaltando que todos e todas têm conhecimentos e devem ser igualmente considerados. Diz que, os (as) alunos (as), adolescentes e crianças são inteligentes, porém, precisam de ajuda para lidar com as coisas, entra aqui o papel mediador do (a) educador (a), que deve sempre dar autonomia para os (as) estudantes, deve valorizar seus saberes, porém, não podem se isentar do seu papel enquanto profissionais e, sua prática precisa sempre ser intencional, dar autonomia não significa não fazer nada pelos (as) estudantes. Podemos relacionar a isso os questionamentos que Freire (1996, p. 30) nos faz:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

Ainda em relação a troca de saberes, Ariane traz um relato emocionante de uma experiência que ela pôde vivenciar em seu assentamento com um senhor, estudante da EJA:

Eu aprendo tanto, Débora, que esses dias, o EJA cantava o hino, só que eles não gostava muito, sabe? Sexta-feira a gente colocava o hino e eles não gostavam muito, e quando eu entrei aqui para trabalhar com eles, a outra coordenadora, falou para mim: “Ah, não vamos cantar o hino com o EJA não, porque é insignificante para eles”. Eu pensei: “Poxa! Insignificante? O hino? Nosso hino nacional”. Mas tudo bem, a gente nem estava cantando mais. Aí, esses dias agora, bem recente, eu convidei eles para a gente reatar. Começar a cantar o hino. Se não quisesse cantar, escutasse o hino. A gente ia por no rádio. Escutasse o hino, né? Que era importante para a gente. Aí assim, dois senhores se emocionaram, começaram a chorar. E eles eram novos na turma. Eles não estavam quando cantava o hino. Eles se emocionaram, assim, durante o hino, foi muito bom, bonito aquilo, sabe? Aí, quando acabou o hino, ele pediu para falar. Ele disse que, quando ele ouviu o hino, ele era pequenininho, o avô colocava o hino

no rádio, e quando ele ouviu o hino, ele lembrou do avô, de quando ele era pequenininho e de como o vô falava do hino para ele, de como era importante o hino nacional. Então, eu escutando aquilo, nossa, todos assim, choraram, sabe? De achar emocionante aquilo, né? Aí ele fez uma fala muito bonita, assim, que as vezes a gente não valoriza as coisas que a gente tem. Que, igual hoje, aquele dia, ele ouvindo o hino e lembrando da infância, né? Lembrando do avô, sabe? E ele falando, e hoje a gente tem tantas oportunidades, assim, né, e a gente perde, a gente não faz. Ai, não tem como não aprender, assim, quem trabalha nesses espaços, assim, como escola, assim, você aprende, você ensina toda hora. E acho que o mais bonito é aprender, sabia? É mais emocionante (Ariane).

Podemos notar a emoção dela ao fazer o relato, que destaca o espaço escolar como um local de aprendizado. Cabe ressaltar que muitos desses aprendizados (que não estão relacionados aos conteúdos de sala de aula) às vezes não são valorizados, como ela diz ao dar o exemplo da suspensão do momento do Hino Nacional por outra educadora. É preciso sempre reforçar que dentro da escola existem vários espaços onde a educação ocorre e, os (as) educadores (as) precisam ter esse olhar e essa sensibilidade para potencializar esses aprendizados. A escola precisa ser um espaço que as pessoas sintam-se acolhidas e seus saberes valorizados, pois, assim, essa passará a ter sentido. Um lugar de encontros, de humanização, de sensibilidade, lugar de vida e de diversidade, como nos ensina Freire (1995, p.91):

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Valéria também faz relatos deste aprender com as pessoas e destaca o processo de convivência ainda durante o curso e o que isso significou para ela depois de formada:

[...] é indispensável passar um tempo junto com todo mundo. A gente aprende a respeitar o outro. Principalmente saber o momento de falar e o momento de ficar quieto. A gente aprende a se comportar diante das pessoas. E é bem o que a vida exige da gente lá fora, você saber se comportar diante do que os outros está falando, onde interferir e onde intervir. Isso é indispensável, eu falo que foi indispensável essa parte lá. É difícil? É! É cansativo, muito! É desgastante? Muito, muito! Mas vale a pena. Depois que a gente sai, não sai só formado profissionalmente, pra encarar um cargo de educador, mas sai formado pra vida, conscientes da nossa inconclusão como ser

humano, buscamos não a perfeição e sim uma vida digna de respeito, onde eu não sinta vergonha de ter as unhas sujas de terra por ter arrancado um pé de mandioca para matar a fome de alguém que mora na cidade, trabalha no exausto corte da cana, paga aluguel e luta para sobreviver vendendo a força de trabalho. Isso é muito relevante (Valéria).

O curso que elas fizeram era composto por 4 movimentos sociais e, por conta disso, elas tinham muitas diferenças entre os posicionamentos. Era composto por homens e mulheres que vinham de assentamentos e acampamentos de diferentes lugares do estado de São Paulo, que tinham muitas histórias de vida distintas, muitas vivências e uma militância muito particular de cada sujeito. No começo do curso isso gerou muitas discussões, muitos momentos difíceis, mas, que depois, com o tempo, com o amadurecimento das pessoas envolvidas, passaram a ser fatores de aprendizado, como está dito na fala da Valéria. Freire (1996, p. 120) discorre sobre isso:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar [...] Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.

As pessoas passaram a se conhecer melhor, se ouvir e, pela convivência, surgiu o respeito e, pela humildade, passaram a ocorrer às trocas de saberes que trouxeram sentido para a vida pessoal e profissional destas mulheres.

Ainda sobre processos educativos decorrentes da prática de ser pedagogas da terra, algumas mulheres trouxeram para o diálogo algumas dificuldades que elas estão encontrando após a formação. Algumas trazem suas experiências em escolas urbanas (públicas e particulares) e refletem sobre alguns aspectos destacados nas falas a seguir:

Eu hoje eu gosto muito do que eu estou fazendo e eu acredito que vou gostar mais ainda quando estiver em um âmbito que me favoreça, que me dê a oportunidade de procurar fazer o que eu gosto, da forma que eu penso, não muito mandando, sabe? Tipo, você ter que seguir uma linha reta e não pode tentar fazer outra coisa da sua forma. É do nosso jeito e pronto. Acho que isso prejudica muito a gente. Acho que retarda muito, é você ser moldada numa escola que foge tudo do que você aprendeu, isso dificulta demais [...] (Valéria).

Então é só espaço que eu não costumo frequentar, então fica difícil até para eu trazer a realidade deles pra dentro da sala de aula, então eu procuro inserir um pouco do que é a minha realidade, pra poder facilitar esse, trazer essa realidade mesmo, sabe? Eu procuro ver o que é que tem da minha vida em comum com a vida deles, pra poder inserir nas atividades que eu faço. Porque foge muito do que é a minha realidade. Então chega lá um menino de 6, 5 aninhos e fala assim pra mim: “Tia, hoje eu fui ao Pinguim com meu pai”, aquele bar que tem em Ribeirão Preto, né? Então ele fala, eu nunca fui, eu não sei nem como é que é, o que tem lá dentro, sabe? Então fica difícil as vezes até para trabalhar com eles (Valéria).

Valéria nos conta sobre sua dificuldade por trabalhar em uma escola infantil particular, ela fala sobre as diferenças (social, econômica e cultural) entre ela e as crianças e diz que tenta fazer o diálogo, procurando trazer também a sua realidade para a sala de aula, porém, sente muita dificuldade. Isto também pode ocorrer quando professores (as) da cidade vão dar aula nos assentamentos, pois chegam com exemplos, com vivências e com experiências urbanas descontextualizadas e, que se não tiveram uma formação para estar nas escolas do campo, sentem a mesma dificuldade sentida por essa pessoa egressa.

É nesse contexto, de uma educação contextualizada e em consonância com as comunidades, que está o projeto de Escolas do Campo/ Educação do Campo, que tem como meta formar seus próprios sujeitos do campo para ser os (as) educadores (as) locais. Arroyo (2007, p.173) destaca alguns traços dessas políticas de formação de educadores do campo:

- Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção.

- Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação.

- Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo. A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; conseqüentemente, a especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação.

- Políticas de formação a serviço de um projeto de campo. Frente ao estilo de programas para suprir carências de formação-titulação, as políticas encontrarão sentido se concebidas como parte de um projeto de campo no projeto de Nação.

- Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como na presença de novos atores sociais.

Temos um relato, vindo agora de Raquel, no qual ela nos conta como está sendo a experiência dela em uma escola pública urbana:

Ah, está sendo, como é que eu posso dizer? É, uma outra realidade, né, das crianças. E as vezes eu fico com pena dessas crianças, porque eles têm umas ilusões na cabeça que é, nossa, assim, eles ficam muito sozinhos. As mães todas trabalham. As crianças, as meninas, criadas em creche. São impossíveis dentro da sala de aula. Os meninos, sabe, então, assim e a escola que eu dou aula, é considerada uma das melhores escolas de Pederneiras. É no centro da cidade, é para os filhos das pessoas que têm recursos. É bem, é encostadinho na prefeitura, no centro. Só que as crianças, eles só sabem falar de notebook, é, e esse outro pequenininho, tablet, né? Esse pequenininho que saiu agora, celular, os de primeira. Só que na hora que manda fazer uma conta, interpretar um problema, eles não sabem, eles não sabem nada. Eu fico, nossa, eu fico assim, é, aterrorizada (Raquel).

Neste momento da conversa, dialogamos sobre a crítica feita por Raquel em relação aos diferentes valores instaurados nos dias de hoje em nossa sociedade. Ela destacou que as crianças com as quais ela trabalha têm muitos conhecimentos e proximidade com as novas tecnologias, tendo com isso, acesso muito facilitado aos conhecimentos, diferentemente da realidade à qual ela pertence. Segundo ela, não dão valor as coisas simples e essenciais (como saber somar, ler e escrever de maneira correta).

Tivemos a oportunidade também de dialogar sobre como está sendo para elas o começo da carreira, o estar em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem, se elas estão podendo contar com a ajuda de pessoas mais experientes, e elas trazem alguns elementos sobre isso:

Agora, quanto às dificuldades, eu encontro muitas também, com certeza. Eu sinto muita falta, assim, acho que precisava de mais uns 10 anos de faculdade para eu não sentir as dificuldades que eu estou sentindo. Dificuldade, assim, tipo, na sala de aula, claro. A sala, a pedagogia, ela ensina para a gente como dar aula sim, mas ela não ensina a prática, né? Ela ensina a teoria. Então, na hora que você se depara na sala de aula, sozinha, sem o teu professor do lado, ali e você é o professor, aí eu senti muita dificuldade. Sinto até hoje, sinto vontade de sair correndo pedindo socorro (Ariane).

E aí, nessa parte que eu assumi aqui como, praticamente a direção da escola, né, coordenação. É um trabalho muito difícil, eu senti muita falta até das teorias, assim. Eu vi que eu não aprendi nada disso, sabe? O que passaram para a gente, aqui é tudo diferente. O que eu tenho que fazer aqui, é muito diferente. Não basta ter vontade, não basta conhecer. Você tem que ser muito ágil, você tem que ir além da teoria que você, por mais que eu tivesse estudado somente gestão, e ficasse lá na gestão, e voltasse toda preparada, eu não iria estar preparada. Porque, acontece um fato novo a cada minuto e você tem que estar preparada para ele. Para saber resolver ele para não prejudicar as pessoas e nem a você, né? Então, assim, eu sinto muita dificuldade. Sinto falta de mais orientação. Sinto falta de apoio, assim, de estudar mesmo, sinto falta da teoria, de tudo, assim, teria que voltar para a faculdade e ficar fazendo isso muito tempo ainda (Ariane).

[...] aí depois que entra a gente, que quem está se formando agora, é uma luta para conseguir. E depois, a falta de experiência dentro de sala de aula, até você se engrenar, até você, sabe, você tem assim, que ser muito criativa, muito, sabe, porque senão, você não fica. Porque, assim, não são todas as professoras que são amigas, que até chegam, que te orientam, que te falam alguma coisa ou mesmo a coordenadora, não é em todos os lugares [...]se você não tiver um alguém conhecido, você fica isolado e é difícil sim! Você quebra a cabeça (Raquel).

Podemos observar na reflexão trazida por elas a problemática encontrada no que se refere a professores (as) em início de carreira. As falas deixam clara a preocupação delas frente à falta de experiência prática em sala de aula e em outros espaços assumidos dentro da escola. No caso da Alice, ela assumiu a parte administrativa e pedagógica da escola do campo de seu assentamento e nos contou que sentiu falta tanto da parte teórica quanto de apoio institucional da prefeitura para atuar nesse espaço. Segundo ela, a cada dia aparecem novos problemas e coisas para serem solucionadas e que ela passa a aprender fazendo na prática. Raquel também destaca a dificuldade na atuação e diz que é muito importante o apoio da direção da escola e de professores (as)

com mais experiência, porém, isso não é uma garantia, pois, nem todas as pessoas estão dispostas a ajudar.

Neste aspecto, é preciso fazer uma reflexão sobre o processo de formação de professores (as), pois, durante toda a formação os (as) licenciados (as) da terra tiveram contato com escolas (seja durante os trabalhos do tempo-comunidade) seja durante os estágios. Podemos fazer aqui a discussão sobre a necessidade da formação permanente dos (as) professores (as), partindo sempre do entendimento que a graduação é apenas a base, um começo de uma formação que terá que ser desenvolvida ao longo da vida, como Freire (2001b, p.72) destaca:

A melhora na qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mais pouco assumida.

Ao analisar a prática, algumas mulheres trazem também como dificuldades encontradas após a formação o como lidar com o sistema escolar, com as estruturas impostas para a educação, com o querer ter uma atuação militante e, ao mesmo tempo ter que lidar com o sistema capitalista, já que precisa ter um salário para pagar as contas, para se manter:

A dificuldade é isso, é você bater no sistema. É chegar lá na escola, é o sistema da escola, é a direção da escola, é a coordenadora da escola, é isso, é bater com o sistema apostilado, essa é a grande dificuldade. É você ter um mundo diferente na cabeça e chega lá na escola, você tem que seguir a regra da escola. Então, é o que você fazer, para você não se moldar naquele sistema, para você não se conformar e não se tornar um professor que, tipo, ah, tanto faz, como tanto fez. Eu vou chegar aqui, dar minha aula, quem aprendeu, aprendeu e quem não aprendeu, não aprendeu e, esse é o sistema da escola e eu não vou tentar mudar, entendeu? Então, essa é uma grande dificuldade. É o chegar na escola e ter que lidar com toda essa hierarquia e todo o sistema que tem hoje, né? Que não é uma coisa assim, não é igual você chegar e dar aula em uma escola do campo, né, que é todo diferencial, que já tem um PPP voltado para aquela realidade e, que tem a mente voltada para aquilo ali, você entendeu? (Katarina).

Vamos fazer alguma coisa, de algum jeito, sabe? Só, que quando você saiu, quando a gente saiu do curso, a realidade é totalmente

diferente, impõe as coisas, e você não tem força para lutar, né? Se você não tiver, é, nem sei como dizer, não é movimento, eu não sei, a realidade mesmo te impõe e você fica sem saída. Porque, algumas pessoas têm a vida pessoal, precisam se sustentar, precisam de casa, têm os projetos para sua vida e aí, é onde que não o espaço para você tentar lutar por essa visão, a gente tem a visão, tem tudo, tem a vontade mas, o espaço, o mundo que a gente está, não dá as vezes para lutar, né? Por isso que você quer. Não dá a oportunidade. Ou você se mantém, você tenta buscar, né, as suas condições financeiras ou você passa necessidade, vai lutar por aquilo que quer mas, não fica uma questão desumana as vezes, né? Você vai lutar, mas você tem que abandonar tudo. E tem muitos que não, não tem isso ainda, né? Não tem como fazer isso, eu acho que é complicado lutar hoje em dia pelo que, por isso que é o mundo é capitalista (Natália).

Eu preciso arrumar um emprego aqui, porque, todo mundo precisa de emprego. Então, eu precisava, assim, arrumar um emprego aqui próximo, de preferência no que eu gosto de fazer, né, de dar aula. Então, se eu arrumasse um emprego, é, por exemplo, em Motuca que é perto da minha casa, aqui né, na escola do campo ou em Matão, que é até perto da minha casa. Tudo bem, eu moraria aqui. Mas, se eu não conseguir mesmo, aí eu vou ter que mudar, assim, para trabalhar [...] Não tem na área que eu quero também, porque, se tivesse eu já tinha arrumado, né? Também acho que, é porque faz um ano só que eu me formei, ainda não consegui. Talvez seja isso (Iara).

Katarina tece comentários sobre a forma de ensinar e de aprender em que não é valorizada a real aprendizagem dos (as) educandos (as), mas, sim, se o conteúdo foi passado, de uma maneira vertical e bancária (como nos ensina Paulo Freire). Traz a dificuldade em atuar nesses espaços por não concordar com esse tipo de educação, porém, é o sistema que está imposto e bater de frente com ele é muito difícil e requer ferramentas. Podemos notar uma crítica feita aos métodos tradicionais de ensino existentes em algumas escolas, com sistema apostilado que não considera a realidade e nem a demanda local.

Natália e Iara trazem outro tipo de dificuldade: a questão financeira. Ambas dizem que querem e preferem atuar com a educação do campo, porém, por falta de escolas nesses locais e pela necessidade de ter um emprego para se manter, acabam tendo que procurar trabalho na cidade, o que determina que muitas das pessoas tenham que se mudar para o meio urbano, por não terem transporte suficiente nesse trajeto campo - cidade, por ser longe do assentamento, etc, como já foi pontuado anteriormente.

Conversamos muito sobre as dificuldades que as mulheres estão encontrando após a formação e a busca diária delas para superar essa fase. Durante o curso, elas tiveram muitas experiências que as fizeram aprender que as coisas não acontecem e não se transformam se elas não forem à luta, se elas não se unirem com pessoas que têm os mesmos ideais, os mesmos sonhos e, este momento não é diferente. Elas terão que ir aos poucos rompendo barreiras e fortificando seus objetivos. Muitas delas, para isso, têm a perspectiva de continuar estudando, para poderem atuar em outros espaços (além das escolas):

Eu gostaria de seguir os meus estudos, né? Fazer um mestrado mais pra frente, não sei se um doutorado, mas pelo menos um mestrado eu gostaria de fazer e gostaria de contribuir muito com o assentamento, né? Mesmo que fosse aqui ou outro assentamento. Eu acho que essa parte é indispensável pra gente que fez Pedagogia da Terra participar do assentamento, né? Em alguma formação do assentamento (Valéria).

Atualmente eu estou ainda no grupo do NUPEDOR, que é um núcleo de documentação e pesquisa rural, que é aqui na UNIARA. Que há 20 anos eles pesquisam o assentamento da região de Araraquara. Tanto aqui o Bela Vista, quanto o Monte Alegre. Então eu to lá desde 2009. Comecei com uma bolsa de iniciação científica [...]eu quero seguir vida acadêmica. Eu adoro pesquisa, né? Se eu pudesse só ficar na pesquisa, atuando em pesquisa, eu ficaria. Eu me apaixonei por pesquisa. Então assim, agora em agosto começa o processo seletivo do mestrado, eu pretendo me inscrever (Alice).

Eu quero permanecer estudando educação no campo, até porque eu fiz um projeto agora de mestrado. Se passar, ou não, eu vou persistir ainda, vou tentar estudar sobre educação do campo, porque é um assunto que eu gostei. Até porque, eu moro aqui, entendeu? É um assunto gostoso de se falar né? Por em prática, também, não só falar, também. Então, eu quero é atuar mesmo, como professora, de preferência no campo, mas se eu não conseguir também, vou os meus trabalhos assim, acadêmicos, eu quero fazer voltado para a educação do campo (Iara).

Paulo Freire nos ensina a importância do sonhar coletivamente, de estar com pessoas que têm os mesmos sonhos para que eles possam se transformar em realidade:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo

seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (FREIRE, 1992, p. 91).

O curso também trouxe de significado para as mulheres pedagogas da terra, a intenção de continuar estudando⁴⁶, fazer com que o sonho delas possa ser o sonho de outras pessoas e, com isso, contribuir na área da educação do campo. Temos aqui um aspecto muito positivo, pois, ninguém melhor que os sujeitos do campo para falar e pesquisar sobre sua vida, sua história, suas vivências, suas experiências e suas lutas. São três falas de mulheres que têm uma história de vida na Reforma Agrária e, com certeza têm muito que contribuir com a temática, ainda mais agora com a formação que fizeram em Pedagogia da Terra, tendo a possibilidade de aprender e se aprofundar mais no campo da educação. Freire (2009, p.24) faz um destaque sobre experiência e educação:

A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. Esta é a natureza histórica da educação. Isso explica por que, por exemplo, a principal responsabilidade, para os educadores e as educadoras, é de mudar a educação. As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente *molhadas* pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam.

Os processos educativos vivenciados pelas mulheres da Reforma Agrária no curso de Pedagogia da Terra mostram que elas conseguiram muitas vezes superar condições impostas pela sociedade machista e estão a cada dia conquistando seu lugar nos espaços públicos. Elas fazem destaque para o diferencial do curso de Pedagogia da Terra e para as possibilidades que lhes trouxe, por exemplo, um maior conhecimento sobre o que é o local onde elas moram, como que é o processo político e social da Reforma Agrária, qual o sentido e a importância de uma Educação do Campo. Passam a historicizar suas vidas e construir outros caminhos. “A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura” (FREIRE, 1979b, p. 21).

Os significados da formação, desveladas por essas mulheres, vão além de uma formação profissional, além de cursar uma faculdade. Eles (as) nos mostram e defendem

⁴⁶ Pela proximidade estabelecida com os (as) estudantes do curso, há informações que alguns (as) estão fazendo especialização e mestrado (alguns deles (as) na UFSCar).

uma sociedade que acredita que através da educação, homens e mulheres podem transformar suas vidas e, como aponta Freire (1979b, p.15):

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Transformando suas vidas ajudam a transformar o mundo, no processo constante de aprender e ensinar, em solidariedade, na coletividade. Vemos que esse processo não é fácil, mas, é possível.

DENÚNCIAS, ANÚNCIOS E SONHOS ...

Nada resiste à luta perseverante. Quem na noite continua acreditando no sol, este o verá brilhante e generoso nascendo de manhã (BOFF, 2014).

Este trabalho foi fruto do pensar e do caminhar com mulheres sem terra formadas na primeira turma de Pedagogia da Terra do estado de São Paulo. A proposição da tese foi compreender os significados desta formação para a vida pessoal e profissional destas mulheres, buscando com elas desvelar processos educativos advindos da prática de serem pedagogas da terra.

Durante o percurso de elaboração do trabalho, optamos por nos apoiar no referencial teórico da educação popular e, principalmente, na teoria de Paulo Freire. Criamos um método de pesquisa pautado nesse referencial e utilizamos alguns conceitos para justificar essa nossa escolha, e o diálogo foi um deles. Procuramos estabelecer um diálogo igualitário entre pesquisadora e colaboradoras da pesquisa, em que ambos conseguem aprender com a experiência do outro. Foi através do diálogo entre sujeitos diferentes, com culturas diferentes, com saberes diferentes, que desvelamos novos conhecimentos e pudemos vislumbrar outras concepções de mulher em nossa sociedade, que são as mulheres camponesas.

A metodologia utilizada nasceu e se fortaleceu durante o caminhar com as colaboradoras da pesquisa. A oportunidade de estar com elas durante os 4 anos da graduação em Pedagogia da Terra, e continuar tendo contato com elas após a formação, nos possibilitou uma proximidade e garantiu que pudéssemos nos apoiar em autores que consideram a convivência, o diálogo, a amorosidade, a comunhão, a esperança, o respeito e as trocas como fatores essenciais na produção de conhecimento. Através da práxis com as mulheres sem terra que estavam conosco na pesquisa, foi possível quebrar muitos pré-conceitos, estabelecer novas relações entre os saberes populares e os saberes acadêmicos e reafirmar a necessidade do diálogo cada vez mais constante entre pessoas de contextos sócio-econômico-cultural diferentes.

Para podermos caminhar juntas, foi preciso também o entendimento do projeto de nação que tínhamos, do que queríamos com essa pesquisa, quais eram os sonhos em comum, e, com o passar do tempo, foi ficando explícito que estávamos juntas, lutando

por uma sociedade mais justa, por uma educação para todos e todas, por melhores condições de vida, independentemente de onde as pessoas morem, seja nas cidades ou nas áreas rurais. Fomos juntas desvelando processos de ensinar e aprender, nos quais elas traziam seus conhecimentos advindos de suas vidas nos assentamentos, e dialogávamos sobre os conhecimentos historicamente produzidos no meio acadêmico e nos livros. Passamos a questionar juntas e a nos conscientizar à medida que conseguíamos entender o contexto da outra, em que conseguíamos perceber que, ao sonhar junto, é mais fácil fazer com que as coisas passem a se concretizar.

A militância e o engajamento de fazer pesquisa com as classes populares nos ensinam dizer sempre ao lado de quem estamos e para que/quem estamos fazendo pesquisa e, desta forma, explicitar de que maneira a pesquisa irá contribuir para com as pessoas envolvidas e com a sociedade que estamos almejando. É fazer a denúncia do que encaramos como incorreto e, acima de tudo, anunciar propostas de transformação. Esse anúncio, ao estar nas mãos da classe popular, faz com que os próprios oprimidos consigam superar esse modelo e promover sua própria libertação. É neste sentido que a educação popular nos ajuda quando reafirma a importância do povo, em seu processo de luta, elaborar seus próprios saberes. Disto resulta a opção por utilizar no capítulo metodológico aportes teóricos da educação popular.

A investigação baseada na educação popular nos possibilitou estar muito próximos das mulheres e construir com elas um método de pesquisa que desafiasse outros olhares de como fazer pesquisa com as classes populares. A proposta foi fazer juntos, já que ao passo que estou pesquisando eu também estou me educando com as pessoas.

A necessidade do desvelamento do mundo com essas mulheres nos levou a escolher os pressupostos da educação popular e da teoria de Paulo Freire por entendermos que o processo e o dinamismo da conscientização e da ampliação de visão de mundo com as pessoas é o que daria relevância e sustentaria essa tese. Entendemos e defendemos nesse trabalho que não existe saber absoluto e nem vazio de saber e, assim, é possível promover esse diálogo para que não continue a existir o silenciamento da cultura popular em nossa sociedade.

Também fizemos a contextualização da educação do campo e de cursos de Pedagogia da Terra e isso contribuiu para a reflexão do porquê desta formação diferenciada e também destacou a necessidade de outras políticas públicas para que

essas pessoas possam atuar em suas comunidades. Apontamos, para isso, a importância da implementação de escolas nos assentamentos, de concursos voltados para esta formação específica, de currículos contextualizados e pensados com a comunidade dos assentamentos e do entendimento de compreender que os povos do campo têm o direito de estarem na universidade e este é um direito que deve ser garantido.

Os dados apontaram que ser mulher na Reforma Agrária é ter que lutar desde criança para conseguir terminar os estudos, para conseguir romper com modelos tradicionais da sociedade machista, que as isola nos espaços privados (como donas de casa, responsáveis pelos (as) filhos (as), por cuidar dos maridos) e, muitas vezes, retiram dessas mulheres seus sonhos, suas ambições. Trouxemos exemplos de mulheres que conseguiram romper com muitos desses aspectos ao terminarem os estudos, cursarem uma faculdade e terem a independência de seus maridos. Pudemos observar o processo de conscientização (que foi outro conceito que trabalhamos na tese) que as mulheres obtiveram ao longo de sua trajetória e, nesse contexto, como o curso de Pedagogia da Terra contribui com isso.

O curso, por sua formação política, trouxe um entendimento sobre suas histórias de vida (conscientização). Ao conhecer suas histórias, ao entender o contexto da Reforma Agrária, sendo este um dos motivos pelos quais os pais delas “abandonaram” suas casas em busca de uma terra, ao entender o porquê da existência/ importância dos movimentos sociais, elas puderam refazer suas vidas com outros argumentos, com outros saberes, que até então não haviam sido intencionalizados. Durante o curso de Pedagogia da Terra, puderam estudar teoricamente o que elas vivenciavam na prática, e, através da ação e reflexão, propiciar a práxis.

É nesse contexto que trouxemos o saber de experiência como um dos elementos de nossa metodologia, pois, através dele, as mulheres conseguiram ter instrumentos para realizar seus sonhos. Essas mulheres sem terra trouxeram para dentro da Universidade saberes das classes populares e, a partir deles, conseguiram construir novos conhecimentos em comunhão com as outras pessoas com as quais conviveram nesse caminho. Porém, é preciso também dizer que passaram por momentos de dificuldades, de preconceitos, de angústia, por ainda serem marginalizadas na sociedade.

A pesquisa ainda demonstrou que a formação em pedagogia da terra trouxe a possibilidade para essas mulheres de conseguirem um emprego, vivenciar experiências (tanto nos assentamentos quanto nas cidades) que lhes mostraram que, apesar da

formação que tiveram, é preciso continuar estudando e buscando novos conhecimentos. Algumas mulheres relatam a dificuldade que tiveram em sala de aula e em diferentes espaços que assumiram após a formação.

A formação permitiu que elas tivessem mais vontade de estar em suas comunidades e contribuir com elas, além de poderem ajudar as pessoas para que estas também se sintam motivadas a ir atrás de seus sonhos, a estudar, a fazer uma faculdade. Pudemos notar a aquisição de valores como a solidariedade fazendo parte diretamente da vida dessas mulheres, como forma de retribuir aos movimentos sociais aos quais elas pertencem e também aos seus assentamentos, pela oportunidade que tiveram de estudar.

Os processos educativos identificados apontaram que a formação em pedagogia da terra trouxe significados tanto para a vida profissional quanto para a vida pessoal dessas mulheres, como: o de ser mulher e ser dona de suas próprias escolhas, o de ter a possibilidade de passar em um concurso e atuar em escolas, o de dar uma aula de qualidade tendo domínio dos conteúdos que estão sendo ensinados, o de não culpabilizar vítimas através da legitimação de fatores excludentes da sociedade, o de não naturalizar fatos históricos como sendo algo pronto e acabado e entender que todas estão em processo constante de transformação.

Através da formação que tiveram elas puderam historicizar suas vidas. Passaram a ter mais consciência em relação ao que, de fato, envolve a Reforma Agrária, que não é somente a busca por terras, por não se ter onde morar, mas sim a garantia de direitos humanitários a todas as pessoas. São diretos de moradia, de sustentabilidade, de saúde, de educação, de lazer, de cultura e de respeito.

A vida pessoal dessas mulheres ganhou novos significados a partir do momento em que elas passaram a compreender politicamente a exclusão social que elas sofrem, e começaram a fazer a transformação com as próprias mãos. Os dados apontam que elas passaram a questionar e se questionar mais, ao passo que tiveram instrumentos teóricos para isso e, desta maneira, conseguiram refletir e transformar a realidade em que vivem. A vida pessoal destas mulheres passou a ganhar novas possibilidades quando elas perceberam que, ao compreenderem o mundo ao seu redor, elas podem participar dele de maneira ativa, transformando-o e juntando esforços para que as injustiças e interdições pelas quais elas passaram não continuem a acontecer.

Além de mudanças na vida pessoal, desvelamos também processos educativos para suas vidas profissionais, agora como educadoras. As mulheres que já trabalhavam

com educação antes de estarem no curso de Pedagogia da Terra passaram a refletir sobre a sua prática e, através dessa reflexão, aprender com ela. O processo de ensinar e aprender passou de um fazer comprometido e esperançoso para um fazer comprometido, esperançoso e teoricamente fortalecido. Elas puderam ter contato com teorias que as ajudaram a melhorar a prática em sala de aula que já tinham e a adaptar as metodologias que elas utilizavam.

É necessário destacar que não é o momento de julgar se a prática que elas tinham antes era correta, boa, ruim, eficaz ou não, mas, sim, de reforçar que o curso de Pedagogia da Terra possibilitou que elas aprimorassem as práticas educativas que já tinham, sabendo que esse é apenas um passo, pois será necessário que elas continuem a estudar, entendendo o processo de inacabamento do ser humano, sempre na busca do saber mais. Muitas apontaram, nesse sentido, a vontade de continuar seus estudos, fazer especialização, mestrado, continuar se formando para poderem contribuir cada vez mais com seus assentamentos. Vemos aqui o comprometimento que elas têm com suas comunidades, justificando mais uma vez que não se trata de um sonho isolado, mas um sonho de muitas pessoas.

Ainda em relação aos significados para a vida profissional, vimos que o diploma de uma faculdade pública abriu muitas portas para essas mulheres e possibilitou que elas tivessem mais chances de se inserirem no mercado de trabalho, através de concursos, por exemplo, apesar de também sentirem dificuldades para conseguir passar e assumir um cargo público.

O intuito desta pesquisa é reafirmar a relevância dos cursos voltados às camadas populares e, em especial, aos povos do campo, que além da luta que têm pela Reforma Agrária, travaram uma luta em favor de uma educação mais justa e igualitária para todos e todas. Através de cursos como os de Pedagogia da Terra, espera-se que outras pessoas dos assentamentos rurais também possam adentrar nas Universidades, ter uma formação crítica e política, para que possam ajudar na transformação do meio em que vivem. É preciso que a conquista deste curso de Pedagogia da Terra se espalhe para outros estados que ainda não possuem esta formação, fazendo com que aumente cada vez mais a possibilidade de haver escolas do campo com professores e professoras capacitados(as) a estarem nesses espaços, pois a luta não é somente por escolas, mas, sim, por escolas que tragam consigo a cultura camponesa, seus ideais, seus sonhos, seus saberes.

Buscamos apoio também nos referenciais teóricos e estudos das questões de gênero, tentando pensar no diferencial de serem mulheres sem terra, e apontamos como limite da pesquisa a necessidade de maior aprofundamento nessa área, bem como a necessidade de mais pesquisas e investigações com mulheres sem terra, pois acreditamos que elas trazem em si especificidades, já que muito do que foi até então produzido na discussão de gênero não pode ser completamente considerado para esse contexto.

Ao final deste caminhar, pudemos ter contato com práticas realizadas por algumas pedagogas da terra em seus assentamentos que comprovam que, apesar de não estarem atuando diretamente em escolas, estão, de certa forma, conseguindo sim contribuir com suas comunidades. Podemos citar o exemplo do Projeto Pé Vermelho (composto por algumas pedagogas da terra da UFSCar) do Assentamento Bela Vista em Araraquara, que conseguiu, junto com a comunidade, viabilizar a pintura e restauração de várias casas da agrovila do Assentamento (Projeto Tudo de Cor). Conseguiram, através da mobilização e cooperação de várias pessoas, patrocínio de uma empresa de tintas que cedeu as tintas para que esse processo fosse possível. Também tiveram o apoio do SESC Araraquara e Ignácio de Loyola Brandão como padrinho do projeto.

Também temos como exemplo dos frutos gerados pela formação em Pedagogia da Terra uma de nossas participantes da pesquisa, a Ariane, que está cursando aqui na UFSCar São Carlos seu mestrado. Na época de nossa entrevista, ela disse que queria fazer o mestrado para continuar seus estudos na área rural e poder, de alguma forma, contribuir com seu assentamento. O seu sonho está sendo realizado.

Como foi dito no início desta tese, ao considerar que a educação é um processo amplo e que vai além dos muros das escolas, entendemos que a formação em Pedagogia da Terra possibilita que estas mulheres consigam mais elementos para poder contribuir com seus assentamentos, com a cultura, educação, lazer, saúde, ao passo que conhecem e se reconhecem como sujeitos de direitos e fazedores de sua própria história. O maior retorno que elas podem dar para seus movimentos e para sua comunidade é estarem lá nos assentamentos, atuando (nas escolas ou não), sendo exemplos para outras pessoas, mostrando que sim, que é possível para todos e todas conquistarem seus espaços nas universidades públicas e na sociedade.

Pelo fato de existirem ainda poucos assentamentos rurais que possuem escolas, não tivemos a oportunidade de acompanhar e analisar como seria a atuação profissional

das pedagogas da terra atuando em escolas do campo. Esse foi outro limite da pesquisa e um fato destacado por elas durante as entrevistas. De todas as colaboradoras da pesquisa, apenas uma está inserida na escola de seu assentamento.

Esperamos que esta pesquisa contribua para que as pessoas tenham maior conhecimento sobre esses cursos, entendam seu diferencial e colaborem com esse projeto de nação. Almejamos que, através da divulgação desta tese, seja possível anunciar novos debates sobre as mulheres assentadas, promover novos olhares e novas discussões, para que possamos juntos aprender com elas e tentarmos, juntos, construir uma sociedade menos opressora.

Torna-se necessário romper com a visão romântica que ainda se tem dos povos do campo e do espaço rural, como sendo apenas um local de vivência e convivência com a natureza, e também com a visão arrogante que considera o campo como local de atraso e os seus moradores como tolos e ingênuos. É preciso encarar o campo como um local de trabalho e de cultura, de produção e reprodução de vidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; SILVA, R. As relações de gênero na Conferação Nacional de Trabalhadores Rurais (CONTAG). In: ROCHA, M. I. B. (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 347- 366.

AMARAL, D. M. **Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo**. 2010. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

AMARAL, D. M.; MONTRONE, A. V. G. Diálogo entre universidade e movimentos sociais: busca de compromisso e transformação social. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 64, n. 2, p. ?-?, 2014.

ANTUNES, M. Mudanças na esfera privada: esposas, separadas, viúvas, mães In: WOORTMANN, E. F.; HEREDIA, B.; MENASHE, R. **Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais de gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p. 142-146.

ARROYO, M. G. Política de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BASSANEZI, C. Mulheres dos anos dourados In MARY DEL PRIORE (org); CARLA BASSENEZI (coord, de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 607-639.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOF, L. **A luta pela Reforma Agrária é uma luta por vida**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/15627> <http://www.mst.org.br/node/15627>>. Acesso em: jan. 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na reforma agrária**. Ed. rev. Atualizada. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Panorama de educação no campo**. Brasília, 2007.

BRUSCHINI, C. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95) In ROCHA, M. I. B. (org). **Trabalho e Gênero:**

Mudanças, Permanências e Desafios. Campinas: ABEP, NEPO/ UNICAMP e CEDEPELAR/ UFMG. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 13-58.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/ MDA, 2008. p. 67-86. (Série Por uma Educação do Campo, n.7).

_____. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: textos de estudo. **Boletim da Educação (MST)**, São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. (Org.). **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86 (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07).

CARNEIRO, M. J. Mulheres no campo: notas sobre sua participação Política e a Condição Social de Gênero. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 2, Junho de 1994.

CHERFEM, C. O. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural**. 2009. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CUNHA, A. D.C. Relanções de Gênero na agricultura familiar no perímetro irrigado de São Gonçalo (PB) In BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (org). **Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: FCC. Ed, 34, 1998. p. 193-224.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul./dez, 2001.

DUSSEL, E. **Filosofía de la cultura y la liberación: ensayos**. México: UACM, 2006.

_____. **Método para uma filosofia de la liberación**. Salamanca: Sígueme, 1974.

FERRANTE, V. L. S. B; DUVAL, H.C. Mulheres assentadas na região central do estado de São Paulo: apresentando dados de pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO – REDOR, 17. Paraíba. **Anais...** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FERRANTE, V. L. S. B; BARONE, L. A. Homens e mulheres nos assentamentos: violência, recusa e resistência na construção de um novo modo de vida. **Perspectiva: São Paulo**, 20/21: 121-147, 1997/1998.

FERRAZ, C. L. Marxismo e Teoria das Classes Sociais. PolitEiA: **História e Sociedade**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. 271-301, 2009.

FERNANDES, B. M. **Movimento social como categoria geográfica**. Disponível em: < <http://www.agb.org.br/> >. Acesso em: jan.2014. AGB-Nacional: Associação dos Geógrafos do Brasil, 2005.

_____. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília. **Anais...** 2005.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 11(1): p.3-10. Jan. jun. 1986.

FIUZA, R. **Novo Código Civil Comentado**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

_____. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d' Água. 2006.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001a.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho D'água..1995.

FREIRE, P. HORTON, M. **O Caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P; FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. F. **Pedagogia da solidariedade**. Indaiatuba: Vila das Letras, 2009.

GIARRACCA, N. El “Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Luchas”: protesta agraria y género durante el último lustro en Argentina. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIALES – CLACSO. Buenos Aires. **Una nueva ruralidad en América Latina?**, 2001.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, M.; ZANCANELLA, Y. A relação entre universidade e movimentos sociais como princípio da construção crítica da educação do campo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15. p.57-70. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária**. Disponível em <<http://pqra.incra.gov.br/>> dez 2010.

LEANDRO, J. B. **Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência na Fazenda Reunidas de Promissão/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, UNICAMP, 2002.

LERRER, D. F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451-484, 2012.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In DEL PRIORE (org); CARLA BASSENEZI (coord, de textos). **História das Mulheres no Brasil**. Mary 9.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abraso, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, M.C; JESUS, S. Me. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 05).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Cadernos do ITERRA**, v.2, n.6, dez. 2002.

OLIVEIRA, M. W. **Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades:** perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003. Relatório de pós-doutorado. Departamento de Endemias “Samuel Pessoa”.

OLIVEIRA, M. W. ; STOZ, E. N. Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. **Anais da 27ª reunião da ANPED.** 2004. (CD ROM).

OLIVEIRA et al. Processos Educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v.32., **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PEREIRA, D. F. F. **Revisitar Paulo Freire:** uma possibilidade de reencantar a educação. 2006. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIMENTA, S. D. C. Mudanças na vida de homens e mulheres: novas relações de gênero? In: WOORTMANN, ELLEN FENSTERSEIFER; HEREDIA, BEATRIZ; MENASHE, RENATA. **Margarida Alves:** coletânea sobre estudos rurais de gênero. Brasília, 2006.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In Estudos Sociedade e Agricultura. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>> Acesso em: nov 2007.

PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PUIGVERT, L. **Las otras mujeres.** Barcelona: El Roure Editorial, 2001.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In MARY DEL PRIORE (org); CARLA BASSENEZI (coord, de textos). **História das Mulheres no Brasil.** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

REZENDE, J. R. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra:** o caso das militantes do MST no Estado de São Paulo. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

REZENDE, J. R.; SCOPINHO, R. A. **O processo de formação técnica, política e cultural das famílias do Assentamento Sepé Tiaraju.** São Carlos: UFSCar, 2007. Relatório de Iniciação Científica CNPq/ PIBIC/UFSCar.

ROCHA, Q. V. D. Gênero e questão agrária: uma relação em construção. V SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS. **Anais**. 2012.

RUA, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painelas”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

_____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SALES, C. M. V. Mulheres rurais: tecendo novas relações e reconhecendo direitos. **Revista Estudos Femenistas**, Florianópolis, v.15, n. 2, Mai/Ago, 2007.

SARTI, C. A. O feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, v.16. p.31-48. 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, M. A. M. De colona a bóia fria. In DEL PRIORE (org); CARLA BASSENEZI (coord, de textos). **História das Mulheres no Brasil**. Mary 9.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, P. B. G. S. **Panorama histórico do grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos**. 2009. Disponível em: <<http://www.pspehistorico.blogspot.com.br/2009/04/panorama-historico-do-grupo-de-pesquisa.html>>. Acesso em: jan 2014.

SOUZA, M. A. O. As mulheres trabalhadoras rurais e suas experiências de vida In X ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL. Testemunhos: História e Política. **Anais**. Recife, 2010.

SOUZA, P. C. A; AMARAL, D. M. Caminhando com os invisíveis: características da pesquisa em processos educativos e práticas sociais. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.1, p.96-113, 2009.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEUBAL, M. **Globalización y expansión agroindustrial**. Bs.As.: Corregidor, 1995.

STRECK, D. R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, 2006.

TOURAINÉ, A. Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes. In: ALBUQUERQUE, J. A. G. (Org.). **Classes médias e política o Brasil**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.

_____. **Palavra e sangue**. Campinas: Unicamp, 1989.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n. 2, p.177-190, jul./dez., 1996.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Org.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VENDRAMINI, C. R. Assentamentos do MST e identidade coletiva. 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas. **Anais**. 2003.

ZANCANELLA, Y. **Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo**. 2011. 318f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

WHITAKER, D. **Mulher & homem: o mito da desigualdade**. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

_____. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. São Paulo: Letras à Margem, 2002.

_____. Direitos humanos e reforma agrária. In FERRANTE, V. L. S; Whitaker. D. C.A; BARONE, L.A; ALMEIDA, L.M.M.C. **Retratos de Assentamentos...** v. 14, n.2, p.173-186. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE
ENTREVISTAS COM PEDAGOGAS DA TERRA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Mulheres da Reforma Agrária e na educação: os significados em ser pedagoga da terra”.
2. Você foi selecionada por ter sido educanda do curso e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
5. O objetivo da pesquisa é descrever os significados atribuídos pelas licenciadas do curso de pedagogia da terra da UFSCar e ainda identificar, descrever e analisar processos educativos na prática de pedagogas da terra formadas pela UFSCar e as facilidades e dificuldades na sua atuação como pedagogas da terra.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista, para tentar entender como a atuação das licenciadas em pedagogia da terra pode contribuir com seus assentamentos e com a discussão da educação do campo no estado de São Paulo.
7. Os riscos da pesquisa envolve situações de desconforto durante as entrevistas, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas ou não a vontade pra responder alguma questão.
8. O benefício relacionado com a sua participação será através da visão enquanto pedagoga da terra ao compreender os significados que essa formação teve para sua vida.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Fui informada que as entrevistas não serão filmadas, e que minha imagem e minha identidade serão mantidas em sigilo pela pesquisadora.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Débora Monteiro do Amaral

Avenida Comendador Alfredo Maffei, 1380, apt 13B – São Carlos - SP

Telefone: (16) 91621382

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, 07 de maio de 2012

Sujeito da pesquisa *

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

- 1- Como foi seu percurso escolar, sua formação escolar até chegar à UFSCar?
- 2- Qual é pra você o significado de ser formada em Pedagogia da Terra?
- 3- Conte-me como ficou sua vida pessoal e profissional uma vez titulada Pedagoga da Terra.
- 4- Após quase 1 ano formada em Pedagogia da Terra quais facilidades e/ou dificuldades encontrou e/ou encontra para atuar como educadora?
- 5- Já trabalhava com educação antes de cursar Pedagogia da Terra? Se sim, conte-me onde, qual era seu trabalho.
- 6- Atualmente está atuando como educadora? Se sim, conte-me onde e como desenvolve seu trabalho.
- 7- Que processos educativos decorrentes de sua prática enquanto pedagoga da terra que você consegue identificar do término do curso até agora?
- 8- Conte-me um pouco como foi retornar para seu assentamento de origem após a conclusão do curso.
- 9- Comente como que foi ou está sendo a sua relação com o movimento social que te indicou para fazer o curso.
- 10- Quais suas metas, vontades, expectativas daqui em diante em relação à sua vida pessoal e profissional?
- 11- Como você vê depois de formada, o curso de Pedagogia da Terra em relação a sua permanência em seu assentamento. No que ele contribui e/ou pode contribuir?
- 12- Pra você qual a contribuição de cursos de Pedagogia da Terra para um novo projeto de nação, ou seja, como contribui para o desenvolvimento de políticas de Reforma Agrária que possam contribuir para um novo país.

APÊNDICE C
MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Ariane

Dia: 21/09/2012

Entrevistadora: Então, vamos lá! Como eu falei, são doze perguntas, que vai começar desde o seu percurso escolar, até agora, depois que você voltou para o assentamento. Então, a primeira é isso: como é que foi o seu percurso escolar, até a sua formação de... de entrar na Federal? Conta para mim aonde você estudou... como é que foi.

Entrevistada: Mas, desde pequena, você fala?

Entrevistadora: Isso!

Entrevistada: Hmm... super conturbado. Muito difícil! Comecei tudo em Alagoas. Meus pais, vieram de Alagoas para São Paulo.. muitas vezes. Não foram uma e nem duas, foram acho... que eu me lembre, assim, umas quatro vezes... indo e voltando. Então, eu morava em Alagoas, comecei a estudar lá, direto na primeira série, né... com certeza lá pelos seus sete anos, e aí, quando eu tinha... me lembro assim... quando eu tinha nove anos, foi a primeira vez que eles vieram para o estado de São Paulo. Chegando aqui, a primeira coisa: começaram as reprovações. Eu e meus irmãos éramos reprovados aqui... porque chegamos no meio do ano, aí tínhamos problemas na escola. Aí, terminava o ano e meus pais voltavam para Alagoas. Aí chegava lá, começava tudo de novo. Isso durou, assim, que eu me lembro, uns quatro anos, e isso atrasou toda a nossa vida escolar... dos três filhos. Então, eu fui aquela criança assim... era a grandona da sala de aula, sabe? Aqui no estado de São Paulo. Lá em Alagoas, nem tanto, mas aqui no estado de São Paulo... em Jaboticabal, eu era aquela criança que eu tinha vergonha de estudar porque eu era a maior da sala... porque eu sempre reprovava, e a culpa nem era minha... era dos meus pais, né, de ficar carregando as crianças para lá e para cá. Então, foi muito conturbada a minha vida escolar. E... eu fui criança que tive que frequentar aquela sala de especiais, sabe... lá em Jaboticabal mesmo... era tipo um EJA, só que de dia. E também teve... é... depois, quando eu já tinha quinze anos, quatorze, por aí, eu frequentei aquelas salas... ai, como é que eles chamam? Não era... que era uma sala multi-seriada, mas era de... não era EJA que eles chamavam...

Entrevistadora: De aceleração?

Entrevistada: É, tipo aceleração, mas não eram crianças... já eram jovens e adultos, né... e aí eu comecei a estudar assim, porque eu tinha vergonha de estudar com as crianças, sabe? E... aí foi aonde eu fui aprendendo de novo a querer estudar, a ter vontade de estudar... foi quando eu comecei a... a frequentar essa... essa escola aonde já tinham adultos, jovens e tal. Acho que com quatorze ou quinze anos, por aí...

Entrevistadora: E isso foi aonde?

Entrevistada: Aí foi que? Sexta, sétima série ainda, né? Em Jaboticabal, tudo em Jaboticabal. Porque meus pais só pararam de viajar quando eu já tinha trezes anos. Foi a última vez que eles vieram e ficaram para sempre, eu tinha trezes anos. Então, eu já estava muito atrasada. Aí foi onde eu comecei a tentar recuperar, né... dessa forma, nessas salas aí... supletivos, né, que eles falavam. Era supletivo... que eram duas em uma, né? Duas séries em uma. Era uma aceleração mesmo, porque eu estava muito atrasada. E aí, foi no ano de 99, onde meu pai decidiu morar em um acampamento do MST e, eu estudava a noite, já. Já trabalhava e estudava a noite. Eu tinha dezesseis anos e, estava na sexta série ainda... com dezesseis anos. Aí, meus pais decidiram morar em Matão, no acampamento do MST. Sai de Jaboticabal e vamos para Matão. Meu pai fez sozinho, a princípio, para ver se tinha escola... como era... eu tinha dezesseis anos, meu irmão mais novo tinha... acho que tinha doze anos, e aí, eram os dois que tinham que ir para a escola. Aí, ele foi verificar as possibilidades de estudar lá e, como todo acampamento do MST, tem escola, né, conseguimos a escola, tal, e eu fui morar lá com eles. Odiava... não queria de jeito nenhum... nem ir para o acampamento do MST e nem para a escola. Por quê? Dois motivos: eu tinha raiva das crianças do MST, porque eu achava que as crianças eram... crianças sujas, imundas, feias e tudo mais, né? Eu estava naquele auge da *aborrecência*, né, total... e para quem já trabalhava e estudava a noite, se achava, né... achava que era a melhor. E... aí, chegando lá, a gente tinha que estudar em São Lourenço do Turvo... lá perto de Matão. E... aí, o ônibus levava aquele monte de crianças... todos... distribuía nas escolas, e eu era uma delas. Então, para mim, lá, eu tive que ir para a sétima série. A sétima série só tinha criança, e eu, essa moçona. Nossa... e para eu encarar aquela escola? Por dois motivos: eu era a grandona da sala; e eu era sem terra... sem terra era muito discriminado. E eu, também discriminava... uma situação... mas, fui! Consegui frequentar só três meses. Não aguentei! Não aguentei por chacotas, porque a gente era do MST, né... sem terras. Aí, eu também tinha preconceito com as crianças da minha sala que eram menor que eu, eles riam de mim, porque eu era grandona, e eu parei de estudar. Desisti! Não quis mais estudar... queria, se fosse à noite, com os grandes, igual em Jaboticabal, mas lá, eu não consegui. Então, eu parei de estudar. Aí, nisso, com... já no final dos dezessete anos, já fiz os dezessete anos... aí fomos morar em Barretos, aí de Barretos, viemos morar aqui em Serra Azul, e aí, eu parei mesmo de estudar, e me casei nesse percurso, né? Aí tive filhos... aí pensei? Poxa, acabou mesmo... agora, eu nunca mais estudo. E tinha o sonho de fazer pedagogia. Sempre tive, desde pequenininha. Sonhava em ser professora. E o sonho, cada dia mais acabando... eu achava que não era mais possível, porque casou, teve filho... como é que estuda agora? E atrasou tudo... mas, eu sempre culpava meus pais, sabe? Eu não estudei, porque vocês não me deixavam estudar. Ficavam viajando para cima e para baixo... beleza... e eles também, sempre carregaram essa culpa, né? Mas aí, eu fui mais persistente. Chegando aqui em Serra Azul, o meu marido sempre também, super estudioso, sabe... meus deu muitos conselhos, assim... que não era porque a gente teve uma filha, que estava tudo perdido, né? Que ele poderia muito bem me ajudar e eu voltar a estudar, e que a gente tinha também amigos e família que poderiam ajudar. E aí, foi voltando aquele sonho de estudar: “Aí, será que ainda é possível?” Aí, eu conheci é... um pessoal que estudava na escola Cecília Dutra Caran, em Ribeirão Preto. É uma escola tipo essa que eu tanto sonhava, só que essa era um pouco diferente. Eu estudava na minha casa e ia lá só para fazer prova. E eu podia fazer quantas matérias eu conseguisse, durante o ano. Eu conseguiria terminar o terceiro colegial em um ano, se eu conseguisse fazer a eliminação de matérias, né? Aí, eu encarei. Fui lá, fiz minha matrícula, e comecei a

estudar nessa escola, ali em Ribeirão Preto. Eu ia duas vezes por semana lá. Aí ia, fazia, é... pegava os livrinhos, trazia para casa, estudava e ia lá só fazer a prova. E aí, consegui eliminar rapidinho a sétima série e a oitava. Aí, isso já era 2000 e... 2005, por aí. Aí, eu fui convidada pelo MST, assim que eu estava concluindo a oitava série, o pessoal do MST me convidou para fazer um curso no Rio Grande do Sul... e lá, se eu fosse fazer esse curso... é... a princípio, era para eu fazer magistério. Eles: “Não... é um magistério... EJA médio, misturado com magistério”. Nem eu entendia, nem eles, né? Mas aí, eu pensei: “Poxa, qualquer um dos dois vai ser muito válido para mim. Eu sonho em ser professora, né, e eu preciso terminar o ensino médio”. Então, fui para lá... cheguei lá, era o EJA médio. Aí, eram só adultos, e além de tudo, era muito voltado mesmo para o magistério, e tudo mais. Era parceria com a Universidade, e aí encarei dois anos fazendo esse curso. Aí saí de lá com o terceiro colegial, e ainda lá, fui convidada para fazer a Pedagogia. Foi aonde eu vi que, poxa, estava tudo muito válido ainda, né? Não tinha morrido meu sonho ainda. Era possível! Aí, comecei a fazer... é... não consegui fazer a pedagogia lá, porque para mim era muito longe ficar no Rio Grande do Sul, e eu tinha a Vitória já, né, e ficar carregando criança para estudar, é muito complicado... e em um outro estado, né? Se fosse em São Paulo, era bem mais fácil. Aí, eu só consegui terminar o curso mesmo, né, do EJA médio, em 2007, e não... não consegui ficar mais lá... vim embora. Em 2006, desculpa... aí voltei para cá. E aquele sonho, assim: “Nossa, um dia eu vou fazer um faculdade! Agora eu posso, né? Vou estudar para isso”. Eu era muito estudiosa, assim... adorava ficar lendo, sabe? Tudo! Sonhava mesmo em ser professora. Aí, foi onde eu fui convidada, então, finalmente, né, para fazer o curso de Pedagogia da Terra, que era tão falado, que a gente já discutia a muitos anos e estava até perdendo as esperanças já... Então, deu certo o curso e, aí, em 2007-2008, eu ingresso e fui, né...

Entrevistadora: E como é que foi esse convite, assim? Porque... sei lá... o MST é enorme. Como é que foi esse convite... como é que chegou em você esse convite para ser você a pessoa?

Entrevistada: Então... esse convite chegou assim: como eu já tinha sido convidada para fazer lá no Rio Grande do Sul, que também era parceria com a Universidade de lá e o MST, aí, o convite já estava feito de qualquer forma, para eu fazer pedagogia. Eles já sabiam que era o meu sonho, né? Eu coloquei para a eles a realidade de eu não ficar lá... qual era, né? As minhas dificuldades... tudo mais... não tinha mais como permanecer mais quatro ano naquele lugar, que era muito longe... já tinha ficado dois, né? E aí, vindo para cá, eles, é... o MST do Rio Grande do Sul, tem contato com o MST em São Paulo, né? E como eu fazia parte do setor do MST, também, eu fui convidada pelo setor de educação estadual do MST. Eu morava aqui na região de Ribeirão Preto, mas, quem me convidou, foi a Secretaria Estadual do MST. Aí me fizeram o convite assim: “Olha, vai sair em São Paulo, você quer por o nome na lista”? Eu: “Ah, põe aí! Mar será que vai sair mesmo”? Sabe, assim? Aí eles: “Vai! Agora vai dar certo, e tal”. Então, eu pus o nome, e hora que deu certo, eu nem acreditei. Tanto que assim, foi... foi muito marcante para mim. É inesquecível, sabe, esse convite. Assim que fui convidada, eu não dei muita bola e tal... permaneci cuidando da minha vida, né? Aí acabou que casou com um documentário que a gente estava fazendo sobre o MST, aqui na região de Ribeirão Preto. E nesse documentário, era um casal de Suíço que estava fazendo com a gente. Tudo nesse mesmo período... acontecendo várias coisas, sabe? E... a gente fez um

documentário, e tal, da Reforma Agrária... eu participei... esse assentamento, Sepé Tiaraju, era o foco deles, e tal... participei da pesquisa deles. Aí, assim que sai o vestibular nosso, saiu essa viagem para a Suíça, para ir assistir o documentário lá, que ia ser estreado. Então, eu tinha uma escolha: eu vou para a Suíça, que a gente ia ficar 25 dias lá... um mês, né? Falei: “Vou para a Suíça, ou fico para fazer, é... a prova do curso, né? O que é que eu vou fazer? Vou... fico?” Então, foi uma situação, assim... eu já tinha participado da pesquisa, era a chance da minha vida de conhecer um outro país, né, e o curso era a chance da minha vida também. Então, eu fiquei em um dilema muito grande... aí, eu entrei em contato com o povo do MST, de novo... eles falaram: “Olha, vai para a Suíça, faz o que você tem que fazer lá, e se a prova sair, e casar com as datas que você vai estar lá, a gente vê o que faz depois. Tenta encaixar você de outra forma... mas vai! Não perde nada... nenhum dos dois”, né? Aí eu fui para a Suíça, fiquei os 25 dias e assim que eu chego da Suíça, três dias depois, me chamaram para fazer a prova.

Entrevistadora: Nossa!

Entrevistada: Foi perfeito, assim... deu tudo certo. Aí, depois ficou aquela, né? Mas, será que vai todo mundo ser selecionado? Quem será que vai passar? Então... eu falei... eu ainda não tinha muita esperança. Pensei: “Ah! É possível, mas não sei se eu tenho chance. Eu não sei se eu fui bem na prova”. Então, eram muitas dúvidas... era muita coisa acontecendo, sabe? E aí, aconteceu que deu tudo certo, né? Eu fui fazer o curso!

Entrevistadora: Certo! E... e pra você, assim, qual é o significado, para você, de ser formada em Pedagogia da Terra?

Entrevistada: Tudo! É um significado muito importante, assim... para mim é uma vida! Não tem explicação. Porque, a minha vivência no movimento, assim, é muito marcante. Para mim, que odiava o movimento. Odiava, de morte, assim... quase que meu pai perde a família inteira, com essa história de ir para o MST, sabe? Então, ele foi, eu era contra, minha mãe era contra, meus irmão eram contra. A gente não foi de início. Enrolamos muito para ir. A gente odiava... e eu era a primeira, assim, que achava que isso não era perspectiva de vida para ninguém, sabe? E aí, com o passar do tempo, eu fui tendo todas essas oportunidades, e, meio que calando a minha boca, né... tipo: “Olha só, quantas coisas eu fui adquirindo, a... bem naquele lugar que eu achava que ninguém ia ter oportunidade de nada, né”? E, para mim, assim, é muito marcante. Não tenho nem palavras, assim... mas, eu tenho tudo a agradecer ao MST, mesmo. Tudo que eu sou hoje, sabe? É... não tem palavras para dizer!

Entrevistadora: E aí, é... o que é que o curso trouxe para você, de significado?

Entrevistada: Nossa!

Entrevistadora: O que significa para você, hoje, ser uma pedagoga da terra?

Entrevistada: É ser uma pessoa diferente. Ser uma pessoa melhor, assim, sabe? Porque, antes da pedagogia, eu não pensava em ajudar as pessoas... eu olhava muito para mim. Eu queria ajudar... eu queria me dar bem... eu estava preocupada comigo. E depois desse curso, eu vi que não é isso, sabe... que a gente tem que ajudar sim, aos outros, também. Que tem muita gente, e... as crianças, assim, mais do que qualquer outra, apesar de eu ser muito apaixonada pelo EJA, pelos adultos, mas as crianças, assim, me emocionam sempre, sabe? O jeito que eles precisam do professor, é muito... muito emocionante, assim... e isso eu carrego para mim, assim... acho que o que mais me marca no curso é a oportunidade de ajudar pessoas, igual as crianças, né?

Entrevistadora: E... e conta um pouquinho, assim... o que é que... como é que ficou a sua vida, depois de você ter se formado, assim... o que é que mudou na sua vida?

Entrevistada: Nossa! Radical! A minha vida tomou um rumo muito radical. Depois do curso, assim, nossa... é como se tivesse aberto a minha cabeça e colocado outra coisa lá dentro, sabe? Às vezes eu acho que fiquei meio louca e perdi tudo o que eu tinha dentro de mim. As vezes, acho que foi para bom... às vezes eu acho que exagerei um pouco, porque foi muito radical, assim... em tudo em mudei! Em tudo! Desde familiar, até coletivamente, assim... mudou tudo. Porque, eu comecei a tomar atitudes que eu nunca tive coragem para tomar. Tipo, eu tive... eu tinha um casamento muito conturbado, né, e eu tive coragem... foi nesse percurso do curso que a minha cabeça foi abrindo para as coisas, que eu tomei as decisões, assim, que eu achava corretas, sabe? E hoje eu estou muito bem! Eu superei tudo isso. É... eu era... ultimamente tinha assim: “Ai, uma mulher, sozinha... nunca pode ficar sozinha”. “Ai, quem tem filho tem que viver o resto da vida com o pai das crianças...”. E depois desse curso, não! Eu penso totalmente diferente, assim, sabe? Eu acho que o ser humano, ele tem que ser dono dele. Tanto ele, quanto eu, sabe? Assim... tem que ensinar isso para as crianças, né? Que a gente tem que... tem que ser batalhador, tem que ter coragem para tomar as atitudes da vida da gente, assim... então, o curso mudou tudo para mim. Hoje, eu sou outra pessoa, eu sei fazer minha... minhas coisas diferente... eu tomo as decisões na hora que eu acho que estão corretas, sabe? Ajuda as pessoas também a olhar por esse lado, especialmente as mulheres, assim, sabe? Porque... as vezes a gente acha que é tudo muito difícil, e talvez não é tão difícil, só basta tomar um pouquinho de atitude, né? Encarar a vida, porque a vida não é fácil para ninguém, todo mundo tem problemas, né? Mas, eu devo assim, ao curso, ao o que eu estudei, a, sei lá, aos amigos, a tudo, à convivência nossa lá. Eu aprendi com tudo... tudo...

Entrevistadora: É... você falou um pouquinho da sua vida pessoal, né... como é que ficou. E sua vida profissional, o que é que mudou depois que você se formou?

Entrevistada: Então, para falar a verdade, no meio de tudo isso, essa minha vivência aí, eu nem tinha vida profissional ainda, né? Eu sou... sou recente no assunto. Porque, eu comecei a ter meus primeiros empregos ainda mocinha, lá pelos quinze, dezesseis anos, como eu falei, lá em Jaboticabal, e aí, depois, fui parar no movimento, era estudante, e nem estudante eu quis ser mais. Depois, me casei, aí virei militante do MST, aí já fui estudar... então, assim, eu não tive a vivência de ter um lado profissional, de

trabalhar, de ser dona de mim ou de... sabe... de ter minhas coisas. Aí, agora recente, meu... já com o curso... aí eu comecei... foi onde eu comecei a trabalhar, e tal. Então, para mim, era tudo muito recente. Então, para mim, assim, é mudança radical, como eu disse... radical em todos os sentidos, sabe? É, não posso falar muito de lado profissional, porque eu não tinha, né? Eu trabalhava muito pouco, então eu não vivia assim, um emprego fixo... não... não sonhava muito com um outro emprego diferente, eu sonhava com o que eu faço hoje, né? Eu sonhava dando eu... eu me via dando aula. Então, eu estou sendo realizada agora e sentindo o gostinho disso, desses sonhos antigos que eu tinha, né? Só! Ter que falar de lado profissional é... é realização mesmo, para mim.

Entrevistadora: E assim... é... depois de quase um ano de... de formada, é, quais as facilidades ou dificuldades que você encontra para... para atuar como educadora?

Entrevistada: Eu encontro os dois. Muito! Tenho... tenho, assim, muitos... muitas dificuldades, como tenho muitas facilidades... assim... depois do curso, eu... nossa... chovia emprego, sabe? Eu fui umas das... não sei, talvez até das poucas, assim, que tinha... tinha várias oportunidades, assim, de trabalho, não só de professor, mas de várias coisas, assim, se eu quisesse, sabe? Então, eu fui... fui me realizando, assim. É muito gostoso você poder, sabe... você saber que você tem um monte de emprego para escolher: “Aí, o que é que eu quero fazer mesmo, né”?

Entrevistadora: E o que é que apareceu, dentre essas coisas que foram aparecendo?

Entrevistada: Ai! Coisa assim: emprego em loja; emprego em... em caixa de mercado; em shopping, que me chamava direto; sabe, assim? E antigamente não tinha nada, né? Até então, era: “Ah, qual é o grau de escolaridade que você tem”? Essa era a pergunta que vinha sempre, em qualquer lugar que eu ia, né? Então, depois, mudou tudo. E... assim, facilidades muitas, né? Porque depois que você sai da faculdade, você vem com a mente fresca, assim, você está cheia de idéias, cheia de projetos e tal. Então, quando você pega, igual a mim, primeiro emprego, assim. Eu voltei de lá, para ir dar aula, que eu ainda era eventual da prefeitura, as minhas aulas eram realizadas, assim, com o maior gosto do mundo, sabe? Com aquela... eu fazia... eu sentava a noite para pensar em projetos para trabalhar com aquelas crianças. Isso era muito marcante, assim. Hoje já não faço isso... já... já vou dormir muito cansada, e nem tenho tempo disso, né? Então, eu acho que... sei lá, assim... são algumas coisas que são inesquecíveis para a gente. Agora, quanto às dificuldades, eu encontro muitas também, com certeza. Eu sinto muita falta, assim... acho que precisava de mais uns 10 anos de faculdade para eu não sentir as dificuldades que eu estou sentindo. Dificuldade, assim, tipo... na sala de aula, claro. A sala... a pedagogia, ela ensina para a gente como dar aula sim, mas ela não ensina a prática, né? Ela ensina a teoria. Então, na hora que você se depara na sala de aula, sozinha, sem o teu professor do lado, ali e você é o professor, aí eu senti muito dificuldade. Sinto até hoje... sinto vontade de sair correndo pedindo socorro. E aí, nessa parte que eu assumi aqui como... praticamente a direção da escola, né, coordenação. É um trabalho muito difícil... eu senti muita falta até das teorias, assim. Eu vi que eu não aprendi nada disso, sabe? O que passaram para a gente, aqui é tudo diferente. O que eu tenho que fazer aqui, é muito diferente. Não... não basta ter

vontade, não basta conhecer. Você tem que ser muito ágil, você tem que ir além da teoria que você... por mais que eu tivesse estudado somente gestão, e ficasse lá na gestão, e voltasse toda preparada, eu não iria estar preparada. Porque, acontece um fato novo a cada minuto e você tem q estar preparada para ele. Para saber resolver ele para não prejudicar as pessoas e nem a você, né? Então, assim, eu sinto muito dificuldade. Sinto falta de mais orientação. Sinto falta de apoio, assim, de estudar mesmo... sinto falta da teoria... de tudo, assim... teria que voltar para a faculdade e ficar fazendo isso muito tempo ainda.

Entrevistadora: E... antes de cursar Pedagogia da Terra, você já trabalhava com educação, em algum âmbito? Se sim, como é que é, assim...

Entrevistada: Então... sim, só que... era mais, é... nos trabalhos do movimento, né, tudo voluntário, era voluntariamente. Eu sempre fui, desde quando eu entrei no MST, eu era apaixonada pelo setor de educação, e como o movimento me... tinha várias oportunidades, né, de você aprender através dos coletivos organizados pelo movimento, o que mais eu gostava, assim, era o setor de educação. Era a minha cara. E lá, nesse setor de educação, eu tenho até hoje muitas oportunidades, assim. Foi lá que eu comecei a... a virar professora, né? Mesmo sem estudo, eu vi que eu podia ajudar as pessoas. E aí, eu sempre me lembro. Um das partes mais, assim, que eu fico lembrando até hoje, foi quando eu vim morar aqui, nesse assentamento, já, que era um pré-acampamento. Estava chegando o povo, e a gente começou... eu digo hoje, e as meninas até riem de mim, brincar de escola, né? Porque, é junto... começamos a juntar os adultos e a levar para debaixo de uma árvore, que a gente não tinha escola... não tinha outro local. Para debaixo da árvore, brincar de escola. E ali, não importava quem estudou mais e quem estudou menos, um ensinava o outro. Então, assim, se Paulo Freire pudesse ver, acho que ele iria ficar todo felizinho de ver aquelas cenas nossas, assim... era muito bonitinho. Eu... isso me marcou tanto, sabe? Aqueles adultos, assim, querendo aprender e aqueles outros que não sabiam nada, ensinando, e eu, assim, ajudando eles também... eu também não sabia nada. Eu ainda estava voltando para a escola, e... quando eu comecei a dar aula para... para o EJA aqui no assentamento, aí, logo depois, quando já era quase pré-assentamento, depois de uns três ou quatro anos que já estava aqui, aí conseguimos um espaço que era a antiga sede da fazenda, tinha uma escola... acho que era meio que uma escola rural. Tem os históricos, só que até hoje eu não consegui relatar, né? Então, tinha uns pedaços de escola lá ainda, né, e a gente conseguiu cobrir aquele pedaço de escola que está até hoje, e a gente apelidou a escola Paulo Freire, né? Pusemos nome, tudo bonitinho... e ali era a nossa escola. E aí, eu comecei a dar aula para os adultos. Já tinha duas pessoas, a Rosana e uma outra, que davam aula para eles, também igual a mim. Todo mundo tinha o que? Quinta, ou sexta série, entendeu? E a gente era as professoras, porque eles queriam ter aula com a gente, né? E aí eu fui... eu comecei ajudando elas. E aí, nossa, para mim era... nossa, era muito gostoso dar aula para eles, sabe? Eu me achava a professora, eu me realizava, eu fazia plano de aulas... até que o MST começou a trabalhar com a gente... vinha o pessoal da direção, do coletivo estadual, e dava formação... aí foi onde eu comecei a ter formação, mesmo antes de ir para a faculdade, né? Como ser uma educadora de EJA. Até que, depois dessas formações, a gente, inclusive, ia para fora. Ia para São Paulo ter curso e tudo mais. Voltava com novidades, tinha material de apoio, sabe? Então, virei mesmo professora de EJA. Trabalhei dois anos com eles dando aula, e aí, no final dos dois anos, chegou até aqui

o projeto Brasil Alfabetizado. E aí, no Brasil Alfabetizado, eu fui umas das monitoras também, e dei continuidade no que a gente já fazia com eles, né? Então, foram vivências assim, marcantes. Além dos adultos, a gente tinha as cirandas infantis, né, que eu adorava também. Aí, a gente... além das brincadeiras pedagógicas e tudo mais, a gente dava aula para as crianças. Era muito gostoso. E tudo ali, na escolinha Paulo Freire, que está até hoje, só uns pedaços de escola. Só tem os tijolos, só. Então, assim, essas eram as minhas experiências, sem contar na... é... nas reuniões que eu participava do movimento, né, do setor de educação, e fazia planejamento, e discutir propostas educacionais para os assentamentos, assim como a escola, né? Os sonhos que a gente ia tendo, antes de ter um assentamento concretizado, né? Então, não esperava o assentamento estar pronto, para discutir a escola do assentamento. Igual eu... no meu TCC, eu fiz o resgate da caminhada dessa escola aqui, né, que ela já foi escola de lona, escola de capim e escolinha Paulo Freire e hoje ela é a escola Ilka, né? Chegamos aqui na escola, que agora a tendência é crescer e nunca mais sair daqui. Então, tenho várias participações, sim, iniciais assim, de... desse lado da educação.

Entrevistadora: E... atualmente você está atuando como educadora, né? A gente já conversou um pouquinho. Conta um pouquinho como é que está sendo isso. Como é seu trabalho, atualmente?

Entrevistada: Ah, então... meu trabalho! Meu trabalho é... é bom, é árduo, é tudo misturado. É muito bom... é a realização de um sonho meu, dos assentados, de... da minha família, do MST. Acho que, de todo mundo que fez o curso comigo, assim... é um... é um sonho que a gente achava que era muito difícil, assim... tipo: “Ah, a gente no máximo, o que vai conseguir é estudar muito, passar em um concurso e, encarar uma escolinha. Entrar em qualquer escolinha cai não cai, daí”. Isso era o máximo que a gente imaginava que ia conseguir, né? E, eu nunca imaginava, assim, que eu ia fazer um concurso, já ia passar e já ia virar uma educadora formal, né, como eles falam, entendeu? Então, para mim, assim... nossa, meu trabalho é uma delícia. Eu adorei... eu gosto da sala de aula. Gosto de fazer o que eu faço aqui. De coordenar, de pensar projetos, de discutir com as meninas, sabe? De ver a carinha dessas crianças, de chamar os pais... é tudo muito bom, apesar de muito difícil, né? Porque, não é fácil. Não é todo dia que a gente está bem. Os pais, os professores, eu também, né? As crianças... então, tem os dias bons e os dias ruins, assim como tudo na vida. Eu gosto muito. Adoro!

Entrevistadora: É... conta para mim aquele percurso que você teve, por exemplo, depois que você se formou, você passou em um concurso, aí... como foi para tal lugar e, depois que você veio para cá, para essa escola. Conta para mim, porque a gente conversou aquela hora e não está gravado.

Entrevistada: É, então. Eu cheguei da faculdade... eu... o concurso que eu fiz, foi o concurso de 2010, da prefeitura. Eu fiz mesmo, na verdade, eu ainda estava estudando! Eu sabia que, sem o certificado, eu nunca iria ser contratada pela prefeitura, tanto que eu era professora eventual, porque eu não podia ser contratada, porque eu tinha terminado a pedagogia e nem tinha o magistério, apesar de quase todos os funcionários... professores da prefeitura, só terem o magistério. Agora que eles estão voltando a estudar, né? Acho que não só na prefeitura Serra Azul, mas em várias prefeituras ainda é assim, né? Agora que eles estão indo fazer pedagogia. Então, eu estava fazendo pedagogia, mas não podia ser efetiva, eu só era

eventual... era chamada quando eles precisavam, porque não podia registrar. Então, aí eu fiz o concurso de 2010, estavam na faculdade, vim e fiz. E pensei: “Poxa, eu vou fazer pra eu ir aprendendo como que é isso, né? Porque depois, é... quando eu voltar e terminar a faculdade, já vou saber o que é um concurso”. E aí, no primeiro, eu passei. Deu certo, passei, aí eu fiquei com medo de não dar certo... ser chamada e não poder assumir, e tal. Aí, fui para... voltei para terminar a faculdade, e deu certo que hora que eu cheguei aqui, já em 2011, foi quando estavam chamando aquelas pessoas daquela lista, porque em 2010, não precisaram de ninguém que fez aquele concurso. Eles precisaram em 2011, né? Então, porque fizeram no final de 2010, aí vão ser chamados em 2011. Então, tá, começaram a chamar no meio do ano. Eu fiquei em vigésima, aí ainda tinha uma chancinha de terminar a faculdade correndo, antes de ser chamada, né? E foi batata. Cheguei da faculdade no fim do ano e fui chamada em abril de 2011, pela prefeitura. Só que, antes de ser chamada, assim que eu cheguei da faculdade, eu voltei a dar aula, como eventual. Assumi meu posto que eu tinha deixado quando fui terminar a pedagogia, né? Eu dava aula em todas as escolas. De primeiro ao quinto ano, todas as escolas que precisavam de professor substituto, me chamavam e outras pessoas também que estavam igual a mim, né, ainda meio que irregular. E aí, assumindo esse posto, aí meu sonho mesmo era trabalhar aqui na escola do assentamento, porque... eu estudei para isso, né? E a escola era do lado da minha casa... a escola é minha vida, né? Eu tinha sonhado com ela desde 12 anos, né, contando com todo tempo que a gente mora aqui. E... e aí, eu tinha esse sonho, mas eu não podia pedir, né, para vir para cá, porque eu tinha que aceitar aonde eles me chamava. Aqui na escola, eu só vinha substituir também. Eu era aquela mera professora que vinha quando as outras não podiam vir. Só isso... esse era o meu papel aqui nessa escola. Só que, além disso, eu era a mãe de crianças que estavam aqui também. Então, eu comecei a participar de reunião de escola, aí fui convidada para fazer parte do conselho dessa escola. Aí, eu virei membro do conselho, que é a APM, né? Então aí, eu comecei a me inserir mais na escola. Então, eu era chamada para as reuniões de conselho... tudo que a escola ia discutir, eu era uma das mães que eram chamadas, né? Então, eu sempre fui... participava, cumpria meu papel, né, como moradora, mãe... e tudo aqui também, né? Aí, beleza... aí, eles estavam precisando de gente para trabalhar com a turma de EJA, porque o EJA estava iniciando aqui em 2011 e começou acho que no final de fevereiro de 2011. Aí, como... me perguntaram... a prefeitura me perguntou se eu tinha disponibilidade para vir trabalhar como coordenadora da turma de EJA. Eu fiquei muito feliz, né, porque eu estava... além de precisar de emprego e sonhar ficar aqui nessa escola, era tudo pra mim, né. Aí vim, comecei a trabalhar com a turma de EJA no começo de março. Aí, fiquei março inteiro aqui trabalhando com eles... era muito legal... ficava uma parte da tarde e a... a noite, até dez e meia, né, com a turma de EJA e... são duas salas, duas professoras, e eu era a coordenadora. Estávamos só nós três e os alunos. Super gostoso... tranquilo. Aí, finalzinho de março... começo de abril... aí fui chamada então, finalmente para me efetivar, que aí foi onde cheguei em mim a lista do concurso, né? Aí, me efetivei, fui para a creche, aonde... aonde tinha educação infantil e comecei a trabalhar. Peguei maternal, dois e três anos, vinte e cinco crianças... fiquei apavorada. Com muito medo, né? Porque até então, essas minhas substituições nunca foram em creche, foram em pré. Eu dava aula no pré, que era sempre cinco anos... já tinham os de seis anos, que estavam indo para a primeira... primeiro ano e, no máximo, o mais novo que eu tinha pegado assim, era de quatro anos. Nunca me imaginei trabalhando com crianças de dois aninhos, né. Então assim, nossa, eu fiquei com muito medo. Pedia para ir para o pré

e não tinha vaga, aí eu tinha que ir para o maternal. E aí, fui, conheci... comecei a estudar o que o maternal tinha que ter, e aí veio aquela correria, né? Adquirir muito... materiais... aí a creche era nova, a gente ia inaugurar a creche junto com as crianças. Então, era tudo muito novo. Além de, eu ser a professora novíssima também, né, começando a sua sala pela primeira vez, a escola era nova. As crianças eram novas, porque Serra Azul não tinha creche... então, era a primeira experiência daquelas mães, daqueles pais... assim... perfeito, era tudo muito novo. E eu, muito curiosa, né, para saber como ia ser. Foi muito gostoso, sabe? Era... quase vinte professores, todos organizando aquela creche e uma multidão de criança. A princípio, já tinham duzentas crianças para iniciar com a gente. E é tempo integral, né? Aquela loucura de creche. Aí fui, consegui trabalhar com eles a primeira semana. Eu fiquei... eu ficava na creche e ficava aqui na escola do assentamento, com a turma de EJA. Então, era super cansativo e duas coisas muito diferentes, né? Dois trabalhos muito diferentes... imagina crianças de dois anos e a noite os adultos senhores e senhoras, né? Então, era assim... nossa... tipo... estava vivendo todas as experiências possíveis. Aí, depois de quase um mês, aí eu fui convidada então, finalmente para coordenar essa escola. Aí vim para cá, sai da creche, ficou outra professora na minha sala e eu fiquei aqui na escola... e aí parei de ser eventual então, né? Virei efetiva, porém aqui é comissionado e estou até hoje.

Entrevistadora: E... e aí, você está como coordenadora aqui dessa escola? Conta um pouquinho qual é o seu trabalho aqui.

Entrevistada: Verdade?

Entrevistadora: De verdade. O que você faz aqui como coordenadora?

Entrevistada: Olha, desde quando eu entrei aqui, no início do ano, essa escola não... é... no ano de 2011... de 2012, agora, essa escola não teve diretor. Em 2011, quando a escola estava nos tramites de legalização e tudo mais, senão tivesse um diretor, ela não conseguia se iniciar, né? Porque imagina, é construção de projeto político pedagógico, e é tudo assim... é o início da escola... alguém tinha que... por para frente, porque não é papel do professor, né? O professor entra, vai para a sua sala e acabou, entendeu? Então, para conseguir legalizar a escola, a prefeitura contratou assim, um diretor muito experiente, e tal... trouxe para cá. Então, ficou em 2011, o ano inteiro... uma diretora. Aí, ela que conseguiu legalizar a escola. Porém, ela era diretora em outra escola em Serra Azul. Serra Azul tem pouquíssimos diretores, sabe? E aí, como ela era diretora de outra escola, lá ficou um substituto no lugar dela, para ela pode vir para cá no ano de 2011. Então, no ano de 2012, ela voltou para a escola dela, porque era mais próximo da casa dela, porque ela era diretora daquela escola e outros motivos. Então, essa escola ficou sem direção. Ficou apenas com assessora pedagógica, que é o que eu sou hoje. Aí, assessora pedagógica tinha que fazer o papel do diretor e o papel dela. Aí temos também a oficial de escola, que é a secretaria, que cuida da documentação da escola, das crianças, matrículas... dos professores, folhas de ponto... essas coisas que quem faz é o oficial de escola. Então, tá! Aí, quando eu cheguei aqui, só tinha então, essa assessora pedagógica, que era a Ana, e a oficial. Não tinha diretora. Aí, eu virei mais uma assessora pedagógica. Cada escola, tem que ter, assim, dependendo a quantidade de alunos, ela tem... ela comporta, no caso da

nossa que é pequena, tem que ter um diretor, um coordenador que é... aqui a gente chama de assessor, e uma secretaria, que é o oficial. Porém, quando eu cheguei, virou duas assessoras, eles não podiam legalizar nenhuma de nós duas como diretora, porque a gente está em período probatório. Tá... somos iniciantes, como efetivas. Então, tem três anos de carência. A Ana era... estava no probatório e eu mais recente do que ela, porque acabei de entrar de probatório. Então, perante estatuto do município, a gente não poderia ser diretor, nem por indicação, porque diretor pode ser por indicação também. Então, não poderia ser nenhuma das professoras da escola, nem eu e nem a Ana. As professoras também, porque todas eram novas... acabaram de entrar... que foram... que vieram do concurso para trabalhar nessa escola. Então, sem diretora em 2012. E assim, a prefeitura sempre falando que vai trazer, vai mandar... está verificando quem vai ser... sabe? E até hoje essa pessoas não chegou e eles continuam dizendo: “Não, a semana que vem, talvez vá”. E está acabando o ano. Aí, quando a Ana Maria saiu, ficou então, somente mais uma assessora... que só ficou eu. Aí ela saiu e ficou eu e a Marta, que é a oficial. A Marta vem duas vezes por semana, quando vem e a Adjane tem que vir a semana inteira. Então assim, ficou muito difícil, porque eu acabo fazendo o meu papel, que é do assessor, que era bem mais tranquilo, se tivesse o diretor. Mas, como não tem diretor, eu tenho que fazer o papel dele também. Ou então deixar... deixar a escola assim... precisar... deixar as coisas ir acontecendo e não resolver, que eu não quero isso né. Então, tem coisas assim, por exemplo, todo ano, a gente tem que fazer um tal de adendo, que é... é a atualização do plano de gestão. Todo ano, toda escola tem que fazer isso e mandar para a delegacia de ensino. Esse ano, ninguém deu conta de fazer até hoje. Já era para ter mandado faz tempo. Quem faz é o diretor. O diretor não tava, a Ana não fez... aí foi adiando. Então assim... aí a nossa escola vai sendo cobrada por delegacia de ensino... vai tendo vistoria, porque dá a impressão que é uma escola que não funciona... então essas coisas acabam prejudicando uma escola que está igual a essa: nova; eles não definem se é “do” “no” e “de” Campo; não... assim... não tem definição. Só sabe: “Ah, uma escola que... está dentro do assentamento, que é coordenada pela prefeitura”. Mas assim, é uma escola que tem todas essas carências, entendeu? De... de documentação inclusive, que acho que é a mais grave, assim... porque ela... tá... tá legalizada, ela tem que ser legalizada, né? Então, não poderia ter carências dessas. Aí assim, eu estou... estou fazendo esse papel de adendo, aí. Imagina? Nunca fiz isso na minha vida. A gente falou de plano de gestão? Falamos de PPP no curso? Falamos sim... até construímos ele! Mas... é diferente. Pôr eu, para fazer um sozinha? Olha a dificuldade que é, né? Então lá, era legal... foi coletivamente. A gente estudou. Mas, a hora que eu me vi, sozinha, com um plano de gestão na mão, enorme, com duzentas páginas... olhando para aquilo, que não tem nada a ver com a realidade das crianças do assentamento... e assim, nossa... e a minha vontade de fazer na atualização, era fazer o que? Mudar todo ele! Chamar os pais e os professores e fazer um plano de gestão. Aí, eu me dei conta que eu não podia fazer isso. Porque ele tem prazo de validade. Ele só pode ser mexido em 2014. Então, ele tinha que ficar dois anos sem fazer nada... somente atualização, que não passa de dados de quantidade de alunos... o que acrescentou, ou que tirou... coisa simples, sabe? Aí, estou fazendo isso, que não é papel meu. Aí, toda a legalização de tudo, assim... ah, precisa de... de professor, precisa de material, aí precisa pensar projeto tal... eu estou fazendo, entendeu? E sem o apoio de ninguém. Não tenho apoio do diretor... não tenho apoio do oficial, porque o oficial não faz isso, não é papel dele mesmo. Então assim, é um trabalho muito complicado... é difícil.

Entrevistadora: Então, você está cuidando da parte pedagógica e da parte administrativa?

Entrevistada: Aham! Até que chegue o diretor. Semana que vem, talvez (risos).

Entrevistadora: Entendi! É... e assim... é... que processos educativos que você consegue, é... perceber na sua prática pedagógica, assim? O que é que você está aprendendo e o que você está ensinando?

Entrevistada: Nossa Débora! Que difícil! Ai... eu estou aprendendo muito e ensinando pouco, eu acho. Eu estou aprendendo mais. Porque assim... uma das coisas que eu percebi mais aqui... poxa... a gente sonha muito e faz pouco. E fazer não é... não é fácil! É muito difícil! E aqui na escola, assim, por ela ser uma escola recente, ela... ela é muito nova... é uma escola bebê, assim... ela nem acabou de ser construída, né? Ela tem que ter ampliação emergencial, senão não dá pra tocar nem as atividades que a gente tem aqui. Então assim, nossa! Eu estou aprendendo a cada dia, sabe? Não basta querer... eu vim para cá, eu... eu tinha projetos prontos, assim, de aplicação... de achar que, nossa, os professores vão fazer e as crianças vão aprender e vai ser perfeito. Não! Não é assim! Eu também não posso querer que as coisas se realizem correndo... de uma hora para outra. Tudo tem seu tempo, entendeu? E aqui, eu percebi isso. As crianças estão precisando de um tempo para... para se adaptar na escola que chegou no assentamento. Que por mais que eles sonharam nessa escola por doze anos... que fizeram encontro de sem terra, igual a gente conversava, pedindo escola, sabe? Negociando escola com o governo, com secretário de educação e tudo mais... com prefeitura. Mas assim, depois que a escola chega, leva um tempo para a comunidade, para os pais, para os professores, para os alunos, para... para a direção, no caso a prefeitura que coordena a nossa escola, assim... leva um tempo muito grande para as coisas entrarem no lugar, sabe? Para entender que vai ser assim ou vai ser de outro jeito. Então, é difícil eu responder isso para você, o que é que eu estou fazendo o que eu estou aprendendo, né? Eu assim, eu estou aprendendo essas coisas: que tudo tem seu tempo... não adianta você querer demais, ou não adianta você desistir cedo. Você tem que ser persistente sempre e tentar fazer, mesmo que devagarzinho, um passo que você dá, seja assim... um... uma luz, assim... sei lá... um... que a gente consiga enxergar uma luz, né? E mesmo que ela esteja apagadinha, você acredite que vai dar certo. Agora, quanto a eles, assim, a... as crianças... o que eles estão aprendendo, eu vejo assim, que é... é tudo, assim. Eles se sentem... na escola, a casa deles, assim... mais do que a casa deles, eu acho. Porque, de final de semanas, as crianças vêm para a escola. Eu moro aqui, eu vejo, sabe? De final de semana, tem crianças que chora para vir para a escola. A escola é o refúgio deles, a escola é um... como se fosse a melhor coisa do mundo para eles. São crianças que não... só têm a escola e a casa... e o brincar da comunidade, e tudo mais, só que assim, não crianças muito carentes, assim, de afeto, de... sabe? Não tem um parente que senta, que conversa, que vai fazer uma brincadeira. Não. Quem faz isso é a escola. Então, ou é da escola para a televisão em casa, ou é da escola para o brincar com os amigos e os professores, e tudo mais. Então, talvez não seja o aprender ler e escrever, entendeu? Mas, a convivência da escola... dos amigos... é aqui, tudo para eles. Ontem a gente conversava aqui, eu e duas professoras. Na hora de ir embora, eles... eles ficam muito afobados, assim... o ônibus chega, é como se chegasse o trem que vem de Brasília, assim... essas crianças ficam... elas ficam loucas, assim... elas ficam muito doidas, assim... por quê? É o espaço que eles se divertem. É no ônibus, é no horário de recreio. Esse parquinho

que está aqui, acabou de chegar. É super recente. É a melhor coisa do mundo para essas crianças. Um... um parquinho, um escorregador... duas coisinhas de nada, assim. Eles ficam muito felizes. Eles combinam de ir no parque da escola. Todo mundo pensar que é O Parque da Escola, entendeu? E são dois brinquedos. Então assim, como que eu não aprendo com isso, sabe? Olha que simples... para mim, assim, insignificante talvez antes era, né? E para eles, tão importante. Então, aí começamos a pensar, nossa... não... o horário de brincadeira, o horário de parque, é... o horário de ir para a sala, o... e... pensando os horários assim, você vê... poxa, cada um tem uma importância tão grande, mas tão grande, assim, para a crianças e, para a gente aqui, quando você está de fora, você, ah... você não dá nada para aquilo, né? Ah! O... o cantar o hino de sexta-feira. Poxa! As vezes você fala: “Ai! Nossa! Que chatice”. Você não sabe a importância que tem isso... e para eles, sabe? O... eu aprendo tanto, Débora, que... esses dias, o EJA cantava o hino, só que eles não gostava muito, sabe? Sexta-feira a gente colocava o hino e eles não gostavam muito, e quando eu entrei aqui para trabalhar com eles, a outra coordenadora, Ana, falou para mim: “Ah, não vamos cantar o hino com o EJA não, porque é insignificante para eles”. Eu pensei: “Poxa! Insignificante? O hino? Nosso hino nacional”. Mas tudo bem... a gente nem estava cantando mais. Aí esses dias agora, bem recente, eu convidei eles para a gente reatar. Começar a cantar o hino. Se não quisesse cantar, escutasse o hino. A gente ia por no rádio. Escutasse o hino, né? Que era importante para a gente. Aí assim, dois senhores se emocionaram... começaram a chorar. E eles eram novos na turma. Eles não estavam quando cantava o hino. Eles se emocionaram, assim, durante o hino... foi muito bom... bonito aquilo, sabe? Aí, quando acabou o hino, ele pediu para falar. Ele disse que, quando ele ouviu o hino, ele era pequenininho. O vô colocava o hino no rádio. E quando ele ouviu o hino, ele lembrou do vô, de quando ele era pequenininho e de como o vô falava do hino para ele... de como era importante o hino nacional. Então, eu escutando aquilo... nossa... todos assim, choraram, sabe? De achar emocionante aquilo, né? Aí ele fez uma fala muito bonita, assim... que as vezes a gente não valoriza o... as coisas que a gente tem. Que... igual hoje... aquele dia... ele ouvindo o hino e lembrando da infância, né? Lembrando do avô, sabe? E ele falando... e hoje a gente tem tantas oportunidades, assim, né... e a gente perde... a gente não faz. Ai... não tem como não aprender, assim... quem... quem trabalha nesses espaços, assim, como escola, assim, você aprender... você ensina toda hora. E acho que o mais bonito é aprender, sabia? É mais emocionante.

Entrevistadora: É... e como foi retornar para o assentamento depois da conclusão do curso?

Entrevistada: Difícil! Foi muito difícil, porque, como eu te falei, a minha radicalidade de por um fim no relacionamento... depois eu tinha que vir ver a questão de como seria eu morar no assentamento sem ser mais casada. E aí, eu tinha um lote, além de tudo, entendeu? E... assim... foi muito difícil. Porque aí, tem também aquela rejeição de... ah, ela vivia estudando, ela não mora com a gente. Ela é metida, ela é isso... ela é aquilo. Tem isso também, sabe, na comunidade, né? Então, eu voltei com muita dificuldade, e procurando justiça para conseguir me divorciar e, misturado com isso, eu precisava legalizar a situação do lote, senão não poderia morar no assentamento. Eu tinha que ir embora. Então, assim, foi difícil, conturbado demais. Conseguir resolver essa situação mais... é... pessoal e aí, na comunidade até hoje eu tenho... tenho problemas, claro. Todo mundo tem! É... eu... (filho chega na sala da entrevista). Aí,

resolvendo essa minha parte aí, aí depois veio a do trabalho, né? E quando eu cheguei aqui na escola, no início não foi fácil para... além de não ser fácil para mim, né, de vir encarar um trabalho que eu não tinha domínio ainda, porque eu estava iniciando, eu também tive dificuldade com a comunidade, apesar de todo mundo, inclusive eu, achar que era o ideal, que era o perfeito eu vir trabalhar aqui, porque eu morava aqui, ou porque eu conhecia todo mundo... não! Não era simples assim. Teve... tive muita rejeição na comunidade. Tenho até hoje. É... incrível, assim... eu não acreditava, mas houve rejeição. Muito! No meu primeiro dia de trabalho, dois aluno do EJA foram embora porque eu entrei na escola. Aí na hora, eu parei, assim... chorei muito... quis ir... fui embora em um dos dias. Não queria mais voltar de jeito nenhum e não sabia o que aquela pessoa tinha contra mim e porque que ele saiu. Eu só sei que ele falou: “Ah, essa pessoa entrou e eu saí. Porque eu não concordo”. Só falou isso para mim. Aí, depois que eu fui investigar e tal, muito chateada porque eu fiquei sabendo que ele não era o único, e tinham outras pessoas pensavam igual. Aí, foi onde falaram que eu não tinha formação, que eu ganhei um cargo do prefeito para vir trabalhar nessa escola e que ele achava ridículo eu estar tomando o lugar de pessoas que talvez tinham estudado muito. Aí, chegou ao ponto de um dia, assim, um dia que essa pessoa... passaram dias, assim, eu trabalhando... muito chateada... muito mesmo... assim, eu vinha trabalhar triste. Com vontade de ficar na minha casa, sabe? Até chegar o dia dessa pessoa me pedir desculpas desse dia que ele saiu. Me pediu desculpas... chegou a ir na prefeitura para falar que eles não queriam a mim aqui, porque eles não gostam de pessoas de dentro, porque elas não têm capacidade para trabalhar com eles... que tinha que vir pessoas de fora. Então, aconteceu isso, assim... foi chato de mais. Aí um dia, depois de muito tempo, ele veio me pedir desculpas, assim... muito chateado com ele. Ele não se perdoava... dois vieram pedir desculpas. Aí, eu peguei... eu consegui pegar meu certificado. Eu tinha que fazer isso... senão não ia parar, sabe? E mostrar para ele, que eu também tinha capacidade para estar aqui sim! Que mesmo eu sendo sem terra igual a ele, eu fui estudar, e que todos nós poderíamos se o presidente da república, se quiséssemos, sim! Qualquer um! Qualquer sem terra! Que não era porque a gente morava aqui, que a gente não tinha a capacidade de ser um mero professor. Que isso era a coisa mais simples do mundo. Que o filho dele, mais tarde, pode ser o professor dos netos dele. Aí, ele ficou emocionado, chorou, pediu muitas desculpas. Falou que sabia sim que eu tinha estudado, foi que tinha passado um negócio pela cabeça dele, e aí ficou pensando que eu estava aqui por indicação somente do prefeito e, que eu estava ganhando muito bem às custas do povo do assentamento. Então, assim, aconteceram muitas coisas, sabe? Tem rejeição até hoje. Têm mães que entram aqui e falam: “Ah, por que que ela mora no assentamento e trabalha na escola”. “Por que que só ela foi a escolhida”? “Por que que as outras pessoas...”. Porque eu sou a única do assentamento que trabalha na escola... nem a zela... nem o... a que zela a escola, nem quem faz a merenda, não trabalha... porque tudo isso tem que ter concurso, né? E aí a prefeitura não conseguiu garantir um concurso específico para o assentamento. E é o que a gente ainda brigada, sabe? Porque eu acho que é possível sim... em outras realidades, já aconteceu isso, de fazer um concurso um pouco diferenciado, para que essas pessoas tenham a oportunidade de entrar, já que... a escola é um... em um outro contexto. Então, até hoje, a gente ainda não conseguiu isso e, aí, eu tenho... eu tenho rejeição um pouco por causa disso, por falta de entendimento deles e tudo mais. Tem gente que fez concurso e passou, inclusive, tem... acho que tem dois serviços geral do assentamento que passaram no concurso, só que aí, eles também não entenderam que, passar no concurso não é simplesmente passar. Tem uma lista e eles têm que respeitar

aquela lista e que se, nos últimos dois anos, que é a validade dele, não chegar na pessoa, acabou... ela perdeu a chance... ela tem que fazer outro. Então assim, é difícil para eles entenderem isso, sabe? E aí, como chegou em mim, eles acham que eu fui... posso ter sido passada para frente, ou algo assim.

Entrevistadora: É... como é que está sendo a sua relação com o movimento social que indicou você para fazer o curso?

Entrevistada: Então... é muito boa, assim... eles contam muito comigo e eu pouco ajudo eles, sabe? Eu me sinto até mal, as vezes, mas eu estou sendo sincera em falar isso. O movimento conta muito comigo, assim... não só por eu ter voltado do curso e estar aqui... ter feito a Pedagogia da Terra, mas assim, a gente está com uma carência muito grande, assim... hoje o MST tem uma carência muito grande de militantes, de dirigentes, né? Principalmente as pessoas que estudaram, todas foram embora e poucas voltaram para contribuir com o movimento. E assim, infelizmente, sem que eu queira, isso está acontecendo comigo também. Eu me sinto, sabe... eu contribuía muito, como eu falei para você... eu era parte principal, assim, do coletivo de educação dessa regional, né? Aqui de Ribeirão Preto. E aí hoje, eu não consigo participar de uma reunião mais. Até de sábado eles marcam reunião e eu não consigo ir, porque a nossa escola tem... tem vários sábado que ela fica aberta, porque a comunidade vai fazer algum tipo de atividade e eu abro a escola. Então, eu tenho que ficar aqui também. Então, eu devo para o MST mais que o MST para mim. Porque... eles me convidam sempre para participar... para dar palestra, para participar das coisas da educação, que eles sabem que é o que mais eu me identifico, né? E... eu nunca posso ir, sabe? Já pedi desculpa para eles... inclusive, a gente é... consegui marcar uma reunião para um domingo, por conta do meu trabalho... eu nunca posso ir nas reuniões. As meninas tiveram a sensibilidade e falaram: "Oh, vamos marcar em um domingo, então, já que você pode vir, né"? Junto com eles, estamos organizando o encontro da juventude, agora para o próximo mês. Então, assim... tá... tem uma boa relação, sim. Sempre teve, né! Só que eu devo mais do que eles.

Entrevistadora: Mas assim... eu fiquei pensando agora...por parte do movimento, não tem um reconhecimento de você estando aqui, você também está ajudando o movimento?

Entrevistada: Sim! Por isso que ainda contam comigo. Há muito... há muito que... como eu já tinha te falado, quando eu comecei... quando eu fui convidada para vir para a escola, com esse cargo comissionado, eu pensei em aceitar, sabe? E eu pedi assim, para o MST um... pedi assim, um... a... um ponto de vista, né? O que é que eles achavam que eu tinha que fazer... aceitar ou não aceitar? E aí, eu... quando eles me falaram para aceitar, foi assim, pensando que... eu estando aqui, estaria o MST aqui dentro, sabe? Não era a Adjane que estava lá... a Adjane estava representando o MST. Me sinto até hoje. Por isso que eu te falei... quando eu tenho um problema, logo eu articulo a comunidade. Então, eu acabo sendo, não somente a coordenadora da escola. Eu não sou a Adjane... eu não trabalho para mim, entendeu? A gente é um coletivo. E eu... mesmo que a comunidade possa ter também problemas com o movimento e, ah, agora a gente é individual, né... que depois que vira assentamento, a comunidade fica meio assim, né... agora eu cuido da minha vida, entendeu? Mas aí, acaba fazendo sim o papel do

movimento, né? Até porque, olha... vai fechar o EJA. O que é que a gente faz? Articula logo o movimento, correndo... articula as famílias, né? E vamos para cima. Então, eu estou aqui mesmo... eu me sinto o MST. E... lá na prefeitura, assim, é super interessante quando eu vou participar de reunião das coordenadoras... algo assim... é... eu chego lá e o prefeito fala: “A moça do MST”, entende? Eles não falam a Adjane, a moça do assentamento. Ou é a moça do MST ou a professorinha do assentamento. É assim que eles me conhecem, sabe? Então, para mim isso é bom e, o MST é para sempre, né? Vai ser isso na minha vida. Tudo que eu fizer, é aquela bandeira ali que vai... se for bom, né? Ela que tem que... não é levar a fama mas, assim... eu tenho que reconhecer que foi ali que eu aprendi, sabe?

Entrevistadora: E assim, quais são suas metas, vontades, expectativas em relação a sua vida profissional, mesmo? O que é que você está almejando para você?

Entrevistada: Eu estou muito em dúvida. Estou super cheia de dúvidas, porque esse ano eu estou aqui e o ano que vem, o meu local de trabalho não é aqui, né? Se eu tiver que voltar para a sala de aula, eu tenho que voltar para a creche. E aí, eu fico triste, porque não quero voltar para a creche. Eu quero ficar aqui na escola do assentamento. E... fui pedir, inclusive, remoção. Eu fiquei sabendo que poderia, é... acontecer de ter remoção se eu conseguir uma outra escola de educação infantil, já que o meu concurso foi para educação infantil. Eu não fiz para educação fundamental e a nossa escola, o forte dela é educação fundamental. Só, que não hora de fazer o concurso, eu não pensei nisso... fiz para educação infantil. Só que, para o meu bem, aqui tem uma sala de educação infantil. Somente uma sala. Essa sala tem um professor já efetivo. Esse ano de 2012, a professora dessa sala, teve um problema com a voz... e ela... os... os médicos pediram remoção dela da sala de aula. Ela não pode mais dar aula. Só que a prefeitura precisa colocar ela em uma outra tarefa da educação, que fale menos... que não seja sala de aula. Aí, ela tem que ser removida. Então, na hora que eu fiquei sabendo disso, surgiu um ... assim, de que poderia ser possível eu ficar com a sala dela... a gente fazer tipo uma troca, e ela... além de amiga, né, é uma das mais abertas, assim, para entender as questões de educação aqui... as necessidades das crianças do assentamento, né? Então, assim... surgiu uma ideia de ir lá na prefeitura e pedir remoção para cá. Tipo, fazer uma troca com a professora Lígia e eu ficar com a sala dela aqui no assentamento, já que ela não vai ficar. Aí, só que eu não consegui fazer isso ainda. A prefeitura disse que, infelizmente, é por atribuição. Então, se é por atribuição, se alguém que está na minha frente, quer vir pro assentamento, então essa sala é de quem quer vir e está na minha frente, entendeu? Então, assim... a minha chance, é: ninguém da cidade querer vir para o assentamento. Aí eu conseguiria... e aí já faria remoção e eu ficava como... essa seria a minha sede, que é o meu sonho. Então assim, é complicado te responder isso. Eu sonho, mas eu não sei se é possível... eu tenho várias perspectivas... eu tenho muitas dúvidas... aí, assim... aí mistura política com isso, porque, esse prefeito que está, ele entende as necessidades do assentamento... não só por ele ser PT, mas por... por ele assim, já ajudou muito, sabe? Ele já era amigo da comunidade antes de ser prefeito. Então, por mais pouco que ele faça, ele compreende um monte coisas, né? Então, ele saindo, não sei como é que fica. Então... é difícil falar o que vai acontecer o ano que vem. Eu não sei... eu ainda estou nesse ano! Mas assim, é isso... meu sonho era ficar e eu não sei como fazer isso.

Entrevistadora: É... e como é que você vê, assim, depois de você formada, é... o curso de pedagogia da terra, em relação à sua permanência no assentamento. Ele contribuiu ou contribui para isso, ou você acha que não?

Entrevistada: Sim. Totalmente. Totalmente, assim... se não tivesse uma escola aqui, talvez eu pensaria diferente, né? Talvez eu não iria... não iria influenciar muito a minha permanência no assentamento. Mas assim... levando em consideração toda essa minha vivência, assim... eu cheguei a pensar, assim, eu ir embora do assentamento assim que eu voltei do curso. Quase... por um fio eu não fui embora. E eu não fui embora, por conta do curso. Pensei tudo o que eu vivenciei nos quatro anos... tudo o que eu sonhava... pensei nos doze anos de luta por essa escola. Pensei em tudo isso, sabe? Mas o que me influenciou mesmo a não sair daqui, foi o curso. Porque eu quase saí.

Entrevistadora: E o que você acha que o curso...como... como que o curso contribuiu, assim... para que você resolvesse a permanecer mesmo no assentamento? O que o curso trouxe de diferente?

Entrevistada: Assim... eu não queria voltar para a cidade e ser um professor da cidade, apesar de que fui parar lá sem querer, entendeu? Eu fui parar... eu sou um professor da cidade. Mas eu não queria voltar, simplesmente para a cidade e dar aula em uma escola aí, e tratar os alunos... de aluno, e... sabe? Não queria! Não queria sair da minha casinha, ir lá para a escola e voltar. Não! Eu queria essa coisa de comunidade que tem aqui, sabe? Que eu estou acostumada. É... de final de semana, isso que acontece aqui na escola, os pais das crianças... é encontrar as crianças na rua... é precisar ir na cidade e ir no ônibus das crianças, lotado de gente, sabe... as crianças gritando, e tal. É essa convivência de comunidade mesmo, sabe? Assim... o curso me faz refletir muito sobre isso, assim. E eu aprendi nos estágio aqui, nossa... nunca esqueço, sabe? De como a gente fazia tudo junto, sabe? Até as festas... que a gente tem a festa junina... inesquecível... tem várias atividades que acontecem aqui, que assim... eu fico... eu ponho na balança, sabe? Vai para a cidade? Poxa! Não é a mesma coisa. Eu não me vejo mais morando na cidade. Faz doze anos que eu moro aqui, então, eu não me vejo. E aí, o curso foi isso mesmo, sabe? Me ensinou a ser uma educadora de comunidade. Eu acho que é... é esse o sentimento de pertence que eu tenho do curso. Eu não me vejo uma... uma educadora da cidade. Eu me vejo uma educadora de comunidade, sabe? Aquelas que fazer roda lá no meio da terra... que as pessoas vão brincar... aquela que está agora sonhando em fazer, na semana das crianças, é... gincanas pedagógicas lá na terra, de correr ao ar livre, de fazer caça ao tesouro ali, ao ar livre, sabe? Esse sonhos, assim... eu fico pensando na cidade. Ah, eu tudo... ah, não pode sujar o pé... ai... nada disso, sabe? Eu não estou acostumada com isso. Então, misturou o curso e a vivência que eu já tinha na comunidade, né? Talvez, se eu morasse na cidade e fosse fazer o curso de Pedagogia da Terra, não sei... eu acho que eu iria pensar totalmente diferente, né? Mas, como eu já morava aqui... tendo essa vivência, misturou as duas coisas. Eu não sei mais ir embora daqui.

Entrevistadora: É... a última é: você acha assim, que esses cursos de Pedagogia da Terra que tem, que você fez, é... ele pode contribuir, de alguma forma, para um novo projeto de nação, de sociedade? Você acha que ele contribui?

Entrevistada: Olha, Débora! No finalzinho do ano passado, antes de a gente sair da UFSCar, se você tivesse me feito essa pergunta, eu ia te falar de um jeito. Hoje eu falo de outra. Lá eu ia falar para você que sim, que nossa... com certeza, sabe? Hoje eu já te falo que não. Que só se tiver muitos e muitos cursos de Pedagogia da Terra. Muitos... muitos professores conscientizados. Que assim... todos os professores pudessem ter essa oportunidade... quisessem... fossem vivenciar um curso tipo esse, sabe? Que se sensibilizasse. Porque, não adianta vir três pedagogos da terra, para o meio de quarenta pedagogos normais, que eles não dão conta... eles vão ser excluídos. Assim como o sem terra me excluíram. Então, assim, a gente ainda é muito pequeno. Só se a gente crescesse muito, sabe? Então, é meio que utópico, assim... eu parei de sonhar. Eu comecei a vivenciar isso, assim, de perto e eu me sinto um nada. Eu me sinto menor do que uma formiguinha aqui, sabe? As vezes eu converso com as meninas do curso pelo telefone, e acho que todas se sentem assim também. A gente... igual você estava me falando. Você faz um projeto, sonhando que é possível... você sabe que vai ser bom para a crianças... mas aí, você é sozinho... você não consegue defender. E não... não... não tem como você ser forte, assim. Você pode até pensar: "Ai, vocês não dão conta... tem jeito de dar conta". Não tem. Não tem, porque aqui em Serra Azul, tem cem... mais de cem professores e, eu sou só uma pedagoga da terra, entendeu? Então, é... como é que você vai pôr a sua idéia? É difícil! Você não consegue defender. É pior do que você defender um TCC para trezentas pessoas, né? Que pensam diferente de você. Então, não! Só se... só se acontecessem muitos e muitos cursos um atrás do outro, desses, né? Que realmente conseguisse conscientizar pelo menos 4% do que fosse.

Entrevistadora: Mas então, você vê um importância... você vê uma diferenciação, do curso que você fez, por exemplo, do curso que eu fiz. Você acha que... que seria um diferencial para um novo projeto de sei lá, de contribuição para a reforma agrária, de uma... de um novo projeto de nação. Você acha que cursos como esses, podem contribuir?

Entrevistadora: Muito. Muito... Pode muito e eu tiro a experiência do próprio curso, né? Quantas pessoas entraram ali com a mente totalmente diferente, assim, do que saíram né? As pessoas entraram pensando numa coisa e saíram pensando... quarenta outras coisas, entendeu? Então, olhando para a gente mesmo, assim... né... não... nem comparar um curso com o outro, mas olhando para nós, que fizemos o curso de Pedagogia da Terra, o quanto a gente saiu diferente de lá... muda! Tem como você... nossa... fazer essa diferença, sim! Sai diferente! Se você juntar os quarenta de novo... que a gente vai conseguir juntar, né... e fizer essa pergunta, você vai ver o quanto a gente mudou... mudou muito! E agora, depois da prática, mudou mais ainda, saca? Mudou muito.

Entrevistadora: É isso... não sei se tem alguma coisa que eu não perguntei, ou que você gostaria de contar, que eu não falei...

Entrevistada: Não. Que eu me lembre agora, não!

ANEXO A
GRADE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

**Distribuição da Disciplina por Etapas do curso de Pedagogia
Matriz integrativa**

1ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR							
Período	Código/Deptº	Disciplina	Credito e C. Horária		TE	TC	DIAS LETIVOS
		Atualidade da questão agrária no Brasil	4	60	40	20	
1ª Etapa		Sociologia Geral	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: Introdução	4	60	40	20	
		História da Educação I	4	60	40	20	
		Educação e Produção Cultural no campo	4	60	40	20	
		Psicologia geral	4	60	40	20	
		Noções de informática	02	30	30	00	
		História da África e cultura africana na formação do povo brasileiro.	02	30	30	00	
		Subtotal da etapa	28	420	300	120	50 DIAS
2ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
2ª Etapa		Sociologia da Educação	4	60	40	20	
		Psicologia da Educação	4	60	40	20	
		História da Educação Rural no Brasil	4	60	40	20	
		Fundamentos de Filosofia	4	60	40	20	
		Comunicação e Expressão	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: Métodos e técnicas	3	45	30	15	
		Agricultura e meio ambiente	02	30	30	00	
		Espanhol I	02	30	30	00	
	Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS	
3ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
3ª Etapa		Filosofia da Educação	4	60	40	20	
		Movimentos Sociais e Educação do Campo	4	60	40	20	
		Construção Social e Histórica da Escola	4	60	40	20	
		Didática I: Teorias concepções Educacionais	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: ensino e aprendizagem	3	45	30	15	
		Espanhol II	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Antropologia da Educação	4	60	40	20	
		Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS
4ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							

4ª Etapa		Metodologia e prática de Ensino de Português	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Matemática	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Ciências Naturais na Escola	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de História e Geografia	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Artes	4	60	40	20	
		Didática II: Ensino e Aprendizagem	4	60	40	20	
		Estágio I	11	165	40	125	
		Subtotal	35	525	280	245	50 DIAS
5ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
5ª Etapa		Sociologia da infância	4	60	40	20	
		História da Infância e seu desenvolvimento.	4	60	40	20	
		Linguagens da Educação Infantil	04	60	40	20	
		Corpo e Movimento na Educação	4	60	40	20	
		Estágio II	11	165	40	125	
		Espanhol III	02	30	30	00	
		Fundamentos de Educação Especial	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	31	465	260	205	50 DIAS
6ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
6ª Etapa		Gestão Democrática da Escola	4	60	40	20	
		Trabalho Educação e Cooperação	4	60	40	20	
		Processos de Alfabetização	4	60	40	20	
		TCC/Pesquisa Educacional IV	4	60	40	20	
		Estágio III (apresentação de resultados)	5	75	75	00	
		Espanhol IV	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	25	375	295	80	50 DIAS
7ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
		Sistema Educacional e Org. Escolar.	4	60	40	20	
7ª Etapa		Elaboração de PPP	4	60	40	20	
		TCC /Pesquisa V	4	60	40	20	
		Educação Popular: Teoria, concepções e práticas	4	60	40	20	
		Educação de Jovens e Adultos – EJA	5	75	45	30	
		Escola e Currículo	4	60	40	20	
		Espanhol V	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	29	435	305	130	50 dias
8ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							

8ª Etapa			Políticas Públicas da Educação	04	60	60	00	
			Direito à Educação	4	60	60	00	
			História e Política da educação no Brasil	4	60	60	00	
			TCC/Pesquisa-Educacional VI	4	60	60	00	
			Formatura da Turma	00	00	00	00	
			Subtotal da Etapa	16	240	240	00	40 DIAS
TOTAL CARGA HORÁRIA				Créditos		TE	TC	CH
				2218		2260	1.010	3270

ANEXO B
APROVAÇÃO DO PROJETO NO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PROJETO DE PESQUISA

Título: Mulheres da Reforma Agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04475812.7.0000.5504

Pesquisador: Débora Monteiro do Amaral

Instituição: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 112.556

Data da Relatoria: 09/10/2012

Apresentação do Projeto:

Informações na relatoria inicial

Objetivo da Pesquisa:

Informações na relatoria inicial

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Indicou possíveis constrangimentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informações na relatoria inicial

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inserir no TCLE os riscos apontados no projeto, por sinal, fora matéria de pendência.

Recomendações:

A pesquisadora deveria em seus projetos discorrer melhor sobre os riscos e as formas de evitá-los ou minimizá-los. Não expor de forma genérica, como possíveis constrangimentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: 1633-5180

Fax: 1633-6180

E-mail: cephumanos@power.ufscar.br