

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES EM ASSENTAMENTOS DE  
REFORMA AGRÁRIA NA REGIÃO TOCANTINA-MA**

São Luís  
2007

ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES EM ASSENTAMENTOS DE  
REFORMA AGRÁRIA NA REGIÃO TOCANTINA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da UFMA, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diomar das Graças Motta

São Luís  
2007

Amorim, Elisângela Santos de

Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina-MA/ Elisângela Santos de Amorim.—São Luís, 2007.

125f.

Impresso por computador(fotocópia).

Orientadora: Diomar das Graças Motta.

Dissertação(pós-graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação, 2007.

1. Escolarização - Mulheres camponesas 2. Educação de jovens e adultos 3. Gênero I. Título

CDU 373.68: 396

ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM

**TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES EM ASSENTAMENTOS DE  
REFORMA AGRÁRIA NA REGIÃO TOCANTINA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da UFMA, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diomar das Graças Motta – Orientadora  
Doutora em Educação – UFMA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Mary Ferreira  
Doutora em Sociologia – UFMA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Temis Gomes Parente  
Doutora em História - UFT

A minha mãe Minelvina Santos de Amorim  
Ao meu pai Rui Barboza de Amorim  
Ao meu companheiro, José Fernando Manzke.

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe Minelvina Santos de Amorim, quebradeira-de-coco, trabalhadora rural e dona-de-casa, pela forma como conduziu minha educação: tornar-me uma mulher instruída e independente.

Ao meu pai Rui Barboza de Amorim, trabalhador rural e carpinteiro, pela coragem de ter oportunizado às suas filhas mulheres a mesma educação oferecida aos seus filhos homens, na intenção de criá-las para a vida e para o mundo do trabalho (conseguiu!).

As minhas irmãs, particularmente Rosimar e Rose Mary, pela força e determinação presente em todos os momentos de nossas vidas.

Aos meus irmãos, especialmente Marcos Roberto e Luciano Cássio pelo carinho, respeito e solidariedade nos momentos difíceis.

As camponesas dos assentamentos da Reforma Agrária da região Tocantina do Estado do Maranhão, pela compreensão de suas valiosas narrativas para a realização desta investigação.

A FETAEMA, especialmente a Rosmarí Malheiros e a José Chateó Brian pela cooperação no resgate da história das mulheres trabalhadoras rurais deste Estado.

A trabalhadora rural Constância Clementina de Sousa Barros, pela colaboração no desvelamento de sua história de luta no movimento sindical.

A Maria Rodrigues Araújo Mendes e Ana Maria de Oliveira Freitas, sindicalistas da região Tocantina meus agradecimentos pelas informações sobre a condição da mulher camponesa na região.

A equipe do Pronera EJA Tocantins: coordenador, alfabetizandas, alfabetizandos, universitárias, universitário, sindicalistas, professoras e professores, pelo empenho, dedicação e compromisso na realização da educação na Reforma Agrária, (*in memoriam*: Aldenize e Dourimar).

A minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Diomar das Graças Motta por seu interesse, estímulo e exigência, sem perder a sensibilidade e a ternura.

Ao magnífico Reitor da UFMA, Fernando Antônio Guimarães Ramos meus sinceros agradecimentos.

As professoras e professores do Curso: Adelaide Ferreira Coutinho, Antonio Paulino de Sousa, Beatriz Sabóia, Ilma Vieira do Nascimento, Ilzeni Silva Dias, José Bolívar Burbano Paredes, Maria Alice Melo, Maria da Conceição Brenha Raposo, Mariza B.Wall

Barbosa de Carvalho, Paulo da Trindade Nerys Silva, e Sandra Regina pelas contribuições na minha formação profissional.

As colegas e aos colegas de Curso: Amanda, Dijan, Eloíza, Elizon, José Batista, Karla Bianca, Maria das Graças, Manoel, Marcos Antonio, Raquel, Vicente, especialmente a Rita Maria, pela amizade, cumplicidade e solidariedade que foram reforçadas durante este percurso.

Ao coletivo de trabalhadoras e trabalhadores do Mestrado em Educação, com suas diferentes contribuições, em particular a Josuedna pela gentileza e dedicação.

A Prof<sup>a</sup>. Sônia Arthuro Chaves pela amizade, carinho e solidariedade que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Ao meu amado e companheiro, José Fernando Manzke pelo apoio, solidariedade e paciência indispensáveis na concretização deste trabalho e por ser meu *mediador qualificado*.

“Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado - emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!”

Nísia Floresta

## RESUMO

A investigação aborda a questão de mulheres camponesas e sua educação em assentamentos da Reforma Agrária na região Tocantina – MA. Realizamos estudo sobre a trajetória das mulheres camponesas em busca de reconhecimento da categoria de mulher trabalhadora rural, enfocando as lutas dos movimentos em prol da educação do campo no Brasil, no Maranhão e na região Tocantina, enfatizando as protagonistas deste processo. Estudo de caráter qualitativo, desenvolvido com o objetivo de estudar como as relações de gênero interferem nas trajetórias educacionais das mulheres camponesas jovens e adultas. Traz contribuições teóricas de Scott, Moscovici, Jodelet, Sá, Silva, Louro, Nobre, nas perspectivas de gênero e de representação social. Foram realizadas entrevistas no período de 2005/2007, fazendo uso do enfoque metodológico da história oral, através de entrevistas semi-estruturadas. Os relatos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo temático, utilizando-se as categorias gênero e representação social para as interpretações. Relata a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA na região Tocantina e sua contribuição para a elevação da escolaridade daquela parcela da população. Aborda as relações vivenciadas pelas mulheres camponesas, a partir das relações de gênero e de suas representações sociais de mulher camponesa e escolarizada. Enfoca aspectos das trajetórias de vida dessas mulheres, onde estão explicitadas e muitas vezes implícitas as dificuldades na busca por escolarização. Enfim o estudo ressalta a influência das relações de gênero na elaboração das representações sociais dadas as suas condições específicas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Escolarização – Mulheres Camponesas – EJA – Gênero

## ABSTRACT

The inquiry approaches the question of countrywomen and your education in settlement of the Agrarian Reformation in the Tocantina region - MA. We carry through study on the trajectory of countrywomen in search of recognition of the category of agricultural worker woman, focusing the fights of the movements in favor of the education of the field in Brazil, in Maranhão and the Tocantina region, emphasizing the protagonists' women of this process. Study of qualitative character, developed with the objective to study as the gender relations they intervened with the educational trajectories of adult and young countrywomen. It brings theoretical contributions of Scott, Moscovici, Jodelet, Sá, Silva, Louro, Nobre, in the perspectives of gender and social representation. Interviews in the period of 2005/2007 had been carried through, using the methodological approach of the verbal history, through half-structuralized interviews. The stories had been submitted to the technique of thematic analysis of content, having the categories gender and social representation for the interpretations. It tells to the importance of the National Program of Education in the Agrarian Reformation - PRONERA in the Tocantina region and its contribution for the rise of the schooling of that parcel of the population. It approaches the relations lived deeply for the countrywomen, from the relations of gender and your social representations of countrywomen and learned woman. It focuses aspects of the trajectories of life of these women, where are explicit and many times implicit the difficulties in the search for schooling. At last the study stands out the influence of the relations of gender in the elaboration of the social representations in its specific conditions.

WORD-KEYS: Schooling – Countrywomen – E JA – Gender

## LISTA DE SIGLAS

- AMB** – Articulação da Mulher Brasileira
- ANPOCS** – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais
- ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- ANPOL** – Associação Nacional de Pesquisa em Letra
- ARCAFAR** – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
- ASSEMA** – Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão
- CEDHAL** – Centro de Estudos de Demografia Histórica da América
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológico do Maranhão
- CFEMEA** – Centro Feminista de Estudos e Assessoria
- CMCF** – Conselho Municipal da Condição Feminina
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNDM** – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
- CNEC** – Conferência Nacional de Educação do Campo
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- EFAS** – Escolas Famílias Agrícolas
- EJA** – Educação de jovens e adultos
- FBPF** – Federação Brasileira para o Progresso Feminino
- FETAEMA** – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Maranhão
- FETAG** – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura
- FSADU** – Fundação Sossândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA
- FACT** – Fundação de Apoio à Ciência e a Tecnologia
- FUNCEMA** – Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

- IDEA** – Instituto de Estudios Avanzados
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- ITERMA** – Instituto de Terras do Maranhão
- MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MAB** – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEB** – Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** – Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
- MSTTR** – Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCdoB** – Partido Comunista do Brasil
- PA** – Projeto de Assentamento
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PNERA** – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PRONAF** – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
- REDOR** – Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero
- UFMA** – Universidade Federal do Maranhão
- UNEFAB** – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números da pesquisa nacional da Educação na Reforma Agrária- Brasil-2004.....	36
Tabela 2 -Estimativa da população com situação do domicílio rural por sexo Segundo grupos de anos de estudo - Brasil 2004(em 1.000 pessoas).....	36
Tabela 3 - Níveis e modalidades de ensino das escolas dos assentamentos- Brasil 2004.....	37
Tabela 4 - Taxas de analfabetismo para a população com 15 anos de idade ou mais, Por região, sexo e domicílio-2003.....	48
Tabela 5 - Escolaridade média para indivíduo com 10 anos de idade ou mais, por Sexo e região-2005.....	48
Tabela 6 - População residente, por situação de domicílio, no Maranhão, 1950- 2005.....	49
Tabela 7 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, alfabetizados e não alfabetizadas, Segundo situação de domicílio, Maranhão, 1996-2005.....	51
Tabela 8 - PRONERA: Matrículas por modalidade de ensino-MA(1999-2006).....	54
Tabela 9 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo(%)- Brasil E Grandes Regiões-2004.....	56
Tabela 10 - Situação educacional da EJA nos PAs do Convênio.....	75

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 A MULHER CAMPONESA E AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA</b> .....	20
<b>2.1 A organização das mulheres trabalhadoras rurais no Brasil</b> .....	20
<b>2.2 A Constituição de 1988 e a educação do campo</b> .....	26
<b>2.3 A organização das mulheres trabalhadoras rurais no Maranhão</b> .....	38
<b>2.4 A educação do campo no Estado do Maranhão</b> .....	47
<b>3 GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE MULHERES CAMPONESAS</b> .....	59
<b>3.1 Gênero, representações sociais e educação</b> .....	59
<b>3.2 Mulheres camponesas e relações de gênero na região Tocantina</b> .....	66
<b>3.3 O PRONERA EJA Tocantins</b> .....	73
3.3.1 Histórico.....	73
3.3.2 Diagnóstico.....	74
3.3.3 O Projeto de Assentamento.....	76
3.3.4 Funcionamento.....	78
3.3.5 Testemunho.....	80
<b>4 CAMPONESAS E EDUCADORAS EM ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA</b> .....	82
<b>4.1 Percurso metodológico da investigação</b> .....	82
<b>4.2 Trajetórias educacionais de mulheres camponesas jovens e adultas</b> .....	85
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	114
ANEXOS.....	118

## 1 INTRODUÇÃO

A realização deste estudo sobre a condição feminina nos pareceu, num primeiro momento, tarefa das mais difíceis, dados a extensão e o preconceito na história da mulher. Posteriormente, este sentimento evoluiu para o encantamento em descobrir a riqueza temática que tem sido relegada pela historiografia oficial. Afinal, seria a oportunidade de conhecer a nossa história, como também dar visibilidade para mulheres jovens e adultas que, não consideradas em suas especificidades, principalmente em se tratando de camponesas, lutam por um direito básico: a educação.

Logo, o desafio consistiu em trabalhar com mulheres camponesas jovens e adultas e sua educação, dentro da perspectiva de gênero, como categoria de análise na relação social e sua representação social de mulher camponesa escolarizada.

A opção por esse estudo foi se revelando ao longo de seis anos (1999-2005). Inicialmente como extensionista do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, ainda no curso de graduação em Pedagogia e, posteriormente, como coordenadora pedagógica, nos assentamentos da Reforma Agrária, na Região Tocantina – MA, através do Convênio: EJA TOCANTINS, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Maranhão – FETAEMA, Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA – FSADU.

O envolvimento com o PRONERA ampliou nosso horizonte profissional e pessoal, com a participação na vida camponesa, onde famílias assentadas encontram-se entregues à própria sorte, lutam para sobreviver ao desprezo governamental: sem estradas e eletricidade, com problemas sérios de saneamento e sem custeio agrícola. Os dados que recolhemos, à época, apontavam para um analfabetismo em torno de 40% dos assentados. Ampliando-se o conceito para o analfabetismo funcional, ou seja, adultos que não completaram a 4ª série do Ensino Fundamental, chegando-se a um índice próximo de 89,5%.

Ademais, as mulheres camponesas também enfrentaram dificuldades para participar do Programa, na condição de alunas da escolarização (7ª e 8ª séries) e como alfabetizadoras nos próprios assentamentos (turmas de alfabetização). Isto ficou claro nas

entrevistas e nas avaliações realizadas, onde se destacou dependência ou total submissão à figura do homem, fosse ele pai, marido, amante, irmão ou tio. Estas mulheres precisariam se ausentar de suas comunidades, pelo menos, de 10 a 15 dias, a cada 40 dias, quando ocorriam as aulas para escolarização, bem como as de formação para a alfabetização, no Centro Anajás, em Imperatriz – MA.

Constata-se que as relações vivenciadas por homens e mulheres são construções sociais e históricas, que determinam os papéis exercidos por ambos, permeados por relações de poder. Scott (1995, p.86) afirma que as “mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder” e o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos, ou seja, baseado nas diferenças. Neste contexto, as instituições sociais são as principais responsáveis pela reprodução deste tipo de comportamento, como a igreja, a família, a escola entre outras. A aproximação dos estudos acerca da categoria gênero possibilitou-nos um novo olhar sobre nossa condição e sobre a situação dessas mulheres.

Os estudos sobre a mulher camponesa e a busca por escolarização, considerando as especificidades de sua condição, até o momento atual, foram poucos. Da mesma forma, as publicações que enfatizaram a mulher camponesa, a EJA e as relações de gênero. Contribuíram para esta abordagem os trabalhos de Fúlvia Rosemberg (1982; 2001); Vera Ferrante (1998) Sônia Schwendler (2002); Isaura Fischer (2002); Vera Lúcia Nogueira (2003) e outras. Este fato nos instigou a realizarmos uma pesquisa mais aguçada sobre a temática, no Mestrado em Educação da UFMA, quando da seleção para a primeira turma na cidade de Imperatriz. As dificuldades encontradas, logo no início, se deram por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa.

Os documentos dos organismos internacionais e nacionais apontavam a urgência da escolarização das mulheres, principalmente das classes economicamente desfavoráveis. A preocupação dos eventos estava no desenvolvimento dos países, a partir da educação dos mais jovens, daí a importância da mãe escolarizada. Os indicadores apontavam para uma igualdade, no que diz respeito aos anos de escolaridade de homens e mulheres. No entanto, todos estes dados não nos foram suficientes, por tratarem genericamente a questão da escolarização, e nesse contexto o sujeito de nossa pesquisa não era contemplado.

Nossa preocupação era compreender como as relações de gênero interferem na vida educacional das mulheres camponesas jovens e adultas. A pesquisa tem sua relevância na aquisição de conhecimentos acerca da educação de mulheres camponesas jovens e adultas na região Tocantina – MA e da trajetória dessas mulheres, constituindo-se mulheres e camponesas e persistindo na busca de seu direito à educação.

A interpretação das relações de gênero e as representações sociais das mulheres camponesas, que compreendemos ser necessárias conhecermos para a educação dessas mulheres, puderam ser traduzidas nas seguintes questões norteadoras:

- Quais as dificuldades das mulheres jovens e adultas das áreas de assentamento na busca de escolarização?
- Como as mulheres reagem a essas dificuldades?
- Como se dá a trajetória educacional das mulheres camponesas das áreas de assentamento da região Tocantina – MA?
- O que as mulheres camponesas consideram significativo aprender?
- O que representa para as mulheres jovens e adultas das áreas de assentamento ter acesso a educação?

Essas questões foram formuladas para a interpretação do “saber” das mulheres, acerca de sua condição como mulheres e camponesas e sua representação, a partir da escolarização; e para seu alcance foram propostos esses objetivos, na investigação:

- Analisar a trajetória educacional das mulheres jovens e adultas das áreas de assentamento;
- Identificar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres jovens e adultas na busca de escolarização;
- Compreender o que é significativo para as mulheres jovens e adultas aprenderem;
- Analisar as representações sociais da mulher camponesa escolarizada.

O recorte da pesquisa foi inicialmente conflituoso. Por onde começar? A leitura das obras: *História das Mulheres, o século XIX*, de Geneviève Fraisse e Michelle Perrot (1991) e *Breve história da mulher no mundo ocidental*, de Carlos Bauer (2001), permitiram-

nos uma apropriação das mudanças ocorridas na condição da mulher, ao longo da história e da sua invisibilidade na história oficial, nem mesmo referenciadas como coadjuvantes. Durante as disciplinas do Mestrado, um dos professores contribuiu com a indicação da obra *A era dos Impérios* de Eric Hobsbwan (1988).

As várias leituras do século XIX e das contribuições das grandes revoluções do final do século XVIII favoreceram uma apropriação da temática, no âmbito geral, para posteriormente adentrarmos numa realidade mais próxima da vivenciada no Brasil. A situação da mulher em alguns países da América Latina e a inclusão da categoria gênero nos estudos sobre a mulher deu a dimensão para a realização deste estudo. A obra organizada por Eni de Mesquita Samara (1997), *As idéias e os números do gênero: Argentina, Brasil e Chile no século XIX*, ajudou-nos a conhecer as trajetórias das mulheres latino-americanas durante o século XIX nestes países. A utilização de fontes históricas diversas, como: censos, listas de passageiros, correspondências, diários, álbuns de família, relatos de viagem e literaturas regionais, destacam a relevância e a atualidade dos estudos de gênero na compreensão dos processos sócio-econômicos.

Sobre a condição da mulher camponesa e as suas lutas em torno de reconhecimento da categoria de trabalhadora rural, recebemos subsídios de Cappellin (1989; 2006); Siqueira (1991); A MULHER (2002); Deere (2004); 5º CONGRESSO (2004) e outras. Significou um mergulho na realidade destas mulheres que foram historicamente condenadas a uma vida de privações e submissão. Os estudos de Fernandes (1999) Arroyo (2004), Caldart (2004), Molina (2004) e Manzke (2005; 2006), sustentados com documentos elaborados pelas Conferências Nacionais de Educação do Campo de 1998 e de 2004, contribuíram sobre a realidade da educação do campo. As fontes orais de José Chateó Brian, Rosmari Malheiros e Constância Clementina nos levaram a reconstruir, em parte, a história do movimento das mulheres trabalhadoras rurais no Estado do Maranhão, bem como as informações de Maria Rodrigues e Ana Maria Freitas nos aproximaram da realidade das mulheres trabalhadoras rurais na região Tocantina – MA.

Não é demais destacar outras contribuições imprescindíveis ao nosso estudo, como as de: Evelyn Stevens (1973); Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini (1992); Célia R. Pinto (1992); Guacira Lopes Louro (1997); Marluze Pastor Santos (1997); Mary Ferreira (1999; 2007); Silvia Cristina Yannoulas (2000); Elizete da Silva Passos (2000); Céli

Regina Jardim Pinto (2003) e publicações do IBGE/2000, PNAD/1999-2005, PNERA/2005, especificamente sobre a situação educacional de mulheres e a realidade do campo.

A certeza de estar trilhando por um caminho que possui várias vertentes nos deixou, muitas vezes, insegura acerca de nosso objeto de estudo. Contudo, a vontade de produzir algo novo, a partir do que já é conhecido, ou estudado, nos impulsionou a dar visibilidade à realidade social e educacional das mulheres camponesas maranhenses.

Iniciamos este estudo articulando, no **segundo capítulo**, a organização das mulheres trabalhadoras rurais no Brasil e no Maranhão e as lutas pela educação na Reforma Agrária – para situarmos o contexto histórico, em prol de reconhecimento, sindicalização, participação nos espaços de poder e direitos previdenciários. As conseqüentes mudanças ocorridas nas organizações sindicais com a incorporação das mulheres e os seus direitos garantidos na legislação, a exemplo a Constituição de 1998, possibilitaram ao movimento de mulheres trabalhadoras rurais aglutinar forças em torno da defesa destes preceitos, conclamando ações e atitudes pela igualdade e pela justiça social. Situamos a busca pelo direito à educação da população camponesa, através das várias iniciativas dos movimentos sociais e sindicais e a experiência do PRONERA, como programa específico para esta parcela da população.

No **terceiro capítulo**, enfocamos as discussões sobre gênero e representação social na educação, na visão de SCOTT, MOSCOVICI, JODELET, SÁ, SILVA, LOURO e NOBRE, por encontrar nesses autores e nessas autoras um sentido conceitual equivalente, que explica gênero como uma categoria relacional e representação social como “teorias do senso comum”. Trabalhar com estas categorias constituiu um desafio que insistimos em abraçar, na perspectiva de que como pesquisadora na educação, conhecer e ler a realidade, segundo a linguagem deste paradigma possa dar sentido às construções e reconstruções que vivenciamos cotidianamente nas instituições sociais. Incluímos, também, neste capítulo, as discussões teóricas de gênero que tiveram seu espaço no movimento feminista, como uma nova forma de entender a relação de dominação em que as mulheres eram submetidas e para subsidiar os trabalhos acadêmicos sobre a mulher. A abordagem da representação social está diretamente relacionada à maneira como as pessoas interpretam ou traduzem os conhecimentos veiculados socialmente. Entre as abordagens qualitativas, utilizamos o enfoque da metodologia da história oral como a alternativa que mais se aproxima dos objetivos propostos pelo seu

expressivo valor heurístico e sua pertinência face ao objeto da pesquisa. Assim, interpretamos as entrevistas à luz das teorias que fundamentaram este estudo.

O PRONERA na região Tocantina materializou para as mulheres camponesas o acesso à educação e a formação para se tornarem alfabetizadoras. Este percurso nos leva ao **quarto capítulo**, onde reconstituímos as trajetórias educacionais destas mulheres a partir de três eixos: representação da condição de mulher camponesa; processos de formação e escolarização e interações entre a trajetória educacional e outros espaços da vida.

Nas entrevistas ficaram explícitas as limitações e dificuldades enfrentadas por elas; podendo ser compreendidos os significados da escolarização, que envolvem as interações com outros espaços. As questões ligadas a sua condição específica permaneceram implícitas nos discursos e muitas vezes captadas nos olhares e silêncios durante as entrevistas. Para a interpretação das narrativas foi realizada uma análise temática de conteúdo, permitindo compreendê-lo com maior profundidade, procurando entender sua especificidade.

As vozes destas mulheres retratam a vivência de uma realidade que permanece com uma visão naturalizada do sexo feminino, não reconhecendo o processo de dominação e submissão herdada de milênios de anos. O movimento sindical, representado pela CONTAG, FETAGs e Sindicatos, não conseguiu avançar nesta discussão; as conquistas estão ligadas à sindicalização, ocupação de cargos nos espaços de poder (nem sempre assumido como tal) e acesso aos direitos previdenciários.

Ao final deste estudo não pretendemos esgotá-lo nas conclusões, mas suscitar questionamentos que poderão ensejar novas pesquisas e novas reflexões acerca da condição de vida e de profissional das trabalhadoras rurais, da região Tocantina do Maranhão, camponesas e educadoras na Reforma Agrária.

## **2 A MULHER CAMPONESA E AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA.**

### **2.1 A organização das mulheres trabalhadoras rurais no Brasil.**

As profundas transformações por que passou a humanidade, após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), tiveram conseqüências em todos os aspectos da nossa vida. A rápida mudança de paradigma técnico-científico, com seus efeitos na produção econômica e no modo de vida das pessoas, modificou as relações humanas, questionando hábitos e práticas de dominação milenares. O quadro de destruição e barbárie a que se viu submetida a civilização propiciou profunda reflexão sobre a condição humana, ensejando processos institucionais e mobilizatórios dos diferentes atores sociais.(HOBSBAWM, 1998).

A condição feminina, objeto de discussões e lutas emancipatórias desde o século XIX, em refluxo no início do século XX, retorna ao centro dos debates após os acontecimentos trágicos da década de 40, da revolução nos costumes a partir da década de 50 e fundamentalmente nos anos 60. De papel subalterno nas sociedades até aquele momento, a mulher se emancipa, ingressando em quase todas as áreas de atividade e ocupando posição destacada na educação, tomando as universidades de assalto em busca de espaços profissionais.

A década de 70 do século XX marcou profundamente o movimento feminista no Brasil, apesar do momento de repressão vivida nos governos militares. As questões levantadas pelo movimento atingiram as organizações operárias, principalmente os sindicatos. Como exemplo disso, os encontros onde às mulheres trabalhadoras expunham suas especificidades em relação aos trabalhadores homens. De acordo com Pinto (2003, p. 66),

[...] Nos anos de 1977 e 1978 aconteceram, respectivamente, o I e o II Encontro da Mulher que Trabalha, o primeiro no Sindicato dos Aeroviários e o segundo no Sindicato dos Metalúrgicos, no Rio de Janeiro. Também em 1978 aconteceu o I Congresso da Mulher Metalúrgica de São Bernardo e Diadema, em São Paulo.

O movimento das mulheres rurais surgiu nesse contexto de abertura democrática do País, na década de 1980, com os trabalhos desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e grupo de mulheres, organizados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT. Na sua simplicidade souberam expressar para além da crítica divisão sexual do trabalho e evoluir

em suas reivindicações em clara confluência com o ideário feminista, questionando a injustiça social e questões ligadas à saúde e a educação. (CAPPELLIN, 1989).

As mulheres trabalhadoras rurais estiveram presentes nas lutas sociais no campo. No entanto, sua participação de maneira organizada, no Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais – MSTR, consolidou-se apenas no final da década de 70 e início da década de 80 do século XX. As principais reivindicações, naquele momento, estavam ligadas à relação sindicato/mulheres; e como discussão, a incorporação de mulheres nos sindicatos, como também, a extensão dos benefícios de seguridade social: licença-maternidade e aposentadoria para as mulheres trabalhadoras rurais, em reconhecimento da categoria mulher trabalhadora rural. (SIQUEIRA, 1991).

A mobilização das trabalhadoras rurais alcançou um nível de consciência e enfrentamento, questionando a condição de submissão e exploração em que viviam, seja como força de trabalho, ou dentro dos sindicatos, onde não possuíam “vez e voz”. Para romper as barreiras de um movimento exclusivamente masculino e extremamente machista, onde “sindicato não é lugar para mulher”, foram necessárias muita habilidade e determinação. (CAPPELLIN, 1989).

As primeiras iniciativas desta organização ocorreram em Pernambuco e no Rio Grande do Sul. No Nordeste, o que impulsionou esta mobilização foi a discriminação que as trabalhadoras rurais sofriam para obter os benefícios da Previdência Social e para serem incluídas nas frentes de serviços nas áreas de seca. As raízes do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR, podem ser localizadas nas reuniões acontecidas em Brejo, Paraíba e em Serra Tablada, no Sertão Central, Pernambuco, durante 1982 e 1983. Em 1984, quando ficou oficializada a fundação do MMTR – Sertão Central, a principal preocupação era aumentar a participação das mulheres trabalhadoras rurais dentro do movimento sindical. (CAPPELLIN, 1989).

No Rio Grande do Sul, as mulheres trabalhadoras rurais estavam se reunindo desde o início da década de 1980, preocupadas principalmente em como aumentar sua participação na estrutura dos sindicatos: estadual e local. Em 1985 foi realizado o Primeiro Encontro Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais, organizado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul – FETAG-RS, e CPT.

Contaram com a participação de 10 mil mulheres rurais, resultando deste encontro a criação da Comissão Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais, selecionando 48 mulheres para participarem do IV Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, ocorrido em 1985. (PRÁ, 1988).

A participação política, econômica e social das mulheres trabalhadoras rurais começou a ganhar força neste Congresso, onde denunciaram a resistência do movimento sindical em aceitar a presença de mulheres e propuseram uma moção de apoio à sindicalização feminina. Pela primeira vez, nas resoluções dos congressos da categoria, as questões trazidas pelas mulheres trabalhadoras rurais ganharam espaço de destaque. A condição de historicamente discriminadas, exploradas e oprimidas começou a ser rompida, abrindo caminhos para a autonomia política e econômica das mulheres, diante do marido, da família, da igreja, do movimento sindical e do Estado. Por muito tempo se pensou que seria difícil mobilizar as mulheres trabalhadoras, principalmente pela convicção de que elas fossem as principais depositárias e reprodutoras dos valores patriarcais dominantes na sociedade rural brasileira. No entanto, pesquisas mostram que isso não corresponde à realidade, demonstram, ao contrário, o esforço por igualdade, justiça e cidadania. (CAPPELIN, 2006).

De acordo com os estudos de Deere (2004), a partir deste Congresso, a CONTAG adotou o objetivo de incorporar as mulheres na estrutura dos sindicatos, encorajando os mesmos a incentivarem a participação feminina, treinando-as para cargos de liderança, como também, elegendo-as delegadas para congressos municipais e estaduais. Outra questão discutida foi a necessidade de mulheres rurais declararem que sua profissão era de trabalhadoras rurais, em cadastros gerais, tanto para elevar a consciência, como para facilitar sua incorporação nos sindicatos e com isso terem acesso a benefícios da previdência social.

Alguns dos fatores que levaram a CONTAG à abertura para a participação de mulheres na sua estrutura podem ser explicados mais por questões políticas, do que pelo reconhecimento das reivindicações das mulheres trabalhadoras rurais. A criação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, onde contava com a participação ativa de mulheres trabalhadoras, vistas como uma força potencial e positiva para a mudança dentro da estrutura sindical; e a necessidade de cooptar as mulheres trabalhadoras rurais, pelo crescimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, onde as mulheres desempenhavam um importante papel junto às “ocupações”, aceleram este processo político. (DEERE, 2004).

Após o ingresso das mulheres camponesas na estrutura sindical, o próximo passo de suas lutas foi pelo direito a terra, questão fortemente discutida no I Seminário Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, em Brasília, em 1988. A atuação destacada neste processo de pressão junto ao Congresso Constituinte, apresentando reivindicações específicas das mulheres trabalhadoras rurais, contribuiu para a inclusão do artigo 189 da Constituição Federal, que afirma: “o título de domínio ou concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independente do seu estado civil”.(BRASIL, 1988, p.127).

Foi fundamental neste processo, a interação do Conselho Nacional de Direitos da Mulher – CDNM, criado em 1985, com as lideranças femininas dos sindicatos; com o crescente movimento das mulheres trabalhadoras rurais, juntamente com o trabalho de pressão, que ocorreu na Universidade Federal do Rio de Janeiro e resultou no seminário: *Mulheres rurais: suas identidades na pesquisa e na luta política*, para a conquista dos direitos da mulher à terra e a expansão geral dos direitos das mulheres na Constituição de 1988. (LAVINAS, 1987).

As lutas democráticas da sociedade brasileira dos anos 70 e 80 incidem na eleição da Constituinte, em 1986, e na promulgação da Constituição Cidadã, de 1988, representando um novo pacto social após o período autoritário. Os movimentos sociais participaram ativamente deste processo, elegendo constituintes e exercendo pressão nas votações. O resultado na Constituição foi um texto legal extenso e com muitos direitos sociais e individuais, sem qualquer garantia de sua efetivação.

A participação das mulheres na Assembléia Constituinte foi um exemplo da então jovem democracia brasileira de organização da sociedade civil, com objetivo de intervir diretamente no campo político. Foram eleitas para a Câmara dos Deputados (1986-1990), 26 mulheres, o que representou apenas 5,7%. A maioria destas mulheres deputadas foi eleita pelas regiões Norte e Nordeste. Cabe ressaltar, que houve durante a preparação para a Constituinte, uma rede de participação, envolvendo grupos feministas ou não, com expressão local, regional ou nacional, mulheres com lideranças nas mais diversas áreas sociais: sindicalistas, políticas, acadêmicas e outras. (PINTO, 2003).

Nos anos subseqüentes, 1989 e 1992, aconteceram o 2º e o 3º seminário Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, marcados pelo fortalecimento do movimento e,

principalmente, pela introdução nos debates sobre as relações de gênero dentro do sindicato, espaço historicamente dominado pelos homens. Em 1991, pela primeira vez, mulheres foram eleitas para a diretoria efetiva da CONTAG, gestão 1992-1995, no cargo de 1ª Secretária: Tereza dos Santos da Silva, do município de Tereza de Araxá, MG e Suplentes: Josefa Rita da Silva, Zefinha da Bahia; Maira Bottega do Rio Grande do Sul e Margarida Pereira da Silva, de Ilda de Pernambuco. Vitória das mulheres trabalhadoras rurais que teriam, a partir de então, o direito de escolher entre as lideranças sindicais dos estados a sua representação. (A MULHER, 2002).

As mulheres trabalhadoras rurais passaram a se organizar dentro do movimento sindical em comissões: nos sindicatos, nos pólos e regionais, nas federações e na CONTAG. Atualmente, os estados ampliaram esta forma de organização, através de Coordenações Regionais de Mulheres Trabalhadoras Rurais. Estas comissões ou coordenações visam assegurar, ampliar e fortalecer a participação política das trabalhadoras rurais nos espaços de decisão no Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – MSTTR e na sociedade. Lutam para que todas as políticas e programas voltados para o desenvolvimento rural promovam e protejam os direitos das mulheres e enfoquem a perspectiva da equidade de gênero. Dentre os temas e atividades desenvolvidos por essas mulheres, incluem-se: participação nos processos de Reforma Agrária; valorização do trabalho da mulher na agricultura familiar; condições de trabalho e direitos trabalhistas das mulheres assalariadas rurais; políticas de saúde; políticas educacionais e violência sexista. (A MULHER, 2002).

Na IV Conferência Mundial de Mulheres, em Beijing (China, 1995), onde a plataforma de ação firmou o fortalecimento político das mulheres (NOGUEIRA, 2003), o Brasil adotou algumas medidas denominadas de *ações afirmativas* que foram implantadas para, dentre outros objetivos, acelerarem a presença de mulheres na política. A lei de cotas aprovada pelo Congresso Nacional em 1995, com o propósito de garantir a paridade gradativa entre os sexos, previa inicialmente a cota de 20% para candidaturas do sexo feminino, em 1996 este percentual foi ampliado para 30%.(FERREIRA, 2007). Com isso, no 7º Congresso da Confederação de Trabalhadores Rurais, realizado em 1998, foi aprovada a cota de, no mínimo, 30% de mulheres para a Direção Executiva da CONTAG. Após 20 anos de organização das mulheres no MSTR, pela primeira vez, ao longo de 35 anos de existência em defesa dos direitos da categoria, mulheres trabalhadoras rurais conquistaram o direito de participar dos espaços de decisão no âmbito nacional. (A MULHER, 2002).

Recentemente o Governo Federal vem implementando políticas públicas para as mulheres trabalhadoras rurais que favoreçam sua inclusão na vida civil e trabalhista. Resultante da I Conferência de Políticas para as Mulheres, realizada em julho de 2004, o I Plano de Políticas para as Mulheres, através do Programa Nacional de Documentação da Mulher Trabalhadora Rural, emitiu mais de 80 mil documentos civis e trabalhistas para mulheres acampadas, assentadas e agricultoras familiares. São emitidos os seguintes documentos: o registro de nascimento, o CPF, a carteira de Identidade, a Carteira de Trabalho, o registro junto ao INSS, a abertura de contas bancárias e orientações sobre direitos previdenciários. O II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) incluiu uma política de gênero, onde instituiu através da portaria nº 981/2003 do INCRA, a titulação conjunta da terra obrigatória para áreas constituídas por um casal. (BRASIL, 2005).

A grande expressão de organização das mulheres trabalhadoras rurais se deu com a realização da grande marcha mundial influenciada pelo movimento de mulheres de Quebec – ocorrido no Canadá, em 1985, quando cerca de 850 mulheres marcharam 200 quilômetros contra a pobreza, reivindicando aumento do salário mínimo, direitos às mulheres imigrantes e apoio à economia solidária, contagiando outros movimentos de mulheres: feministas, sindicais, populares e ONGs. (SOARES, 2003).

No Brasil, a organização e mobilização dessas mulheres ocorreu de 8 de março a 17 de outubro de 2000, a Marcha das Margaridas, que foi coordenada por Comissões Setoriais de Mulheres da CONTAG, CUT, Central dos Movimentos Populares, Confederação Nacional dos Bancários, Pastoral Operária, Secretaria Nacional de Mulheres do PT, Católicas pelo Direito de Decidir e Sempre Viva Organização Feminista (SOF). A Agenda Nacional de Reivindicações incluía: Reforma Agrária, reforma urbana, educação, saúde, trabalho, dívida externa e subordinação ao FMI, meio ambiente, combate à discriminação racial e étnica, autodeterminação das mulheres, combate à violência sexista e pela livre orientação sexual. A Marcha ficou conhecida como a Marcha das Margaridas, nome escolhido em homenagem à líder sindical Margarida Maria Alves, assassinada em 1983, a mando de latifundiários, na cidade de Alagoa Grande (PB), crime ocorrido na porta de sua casa, diante do marido e do filho. Desde 1973, Margarida era presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande. (A MULHER, 2002).

A experiência acumulada no ano 2000 possibilitou a ampliação da Marcha em 2003, as mulheres trabalhadoras rurais deram um exemplo de organicidade, criatividade, ousadia e habilidade política. Construíram parcerias e condições para a realização deste evento. Como resultado, além da visibilidade e reconhecimento social, conseguiram negociar programas e políticas públicas voltadas ao acesso das mulheres à terra, à assistência técnica, ao crédito, às políticas sociais e direitos plenos da cidadania. A Marcha das Margaridas neste ano de 2007 estará na sua terceira edição. (MARCHA, 2007).

As mulheres, e especialmente as trabalhadoras rurais, buscaram aglutinar forças com outros movimentos em torno da defesa dos direitos das mulheres e da luta pela construção de um projeto de sociedade mais justa e democrática, onde haja igualdade de direitos entre mulheres e homens. Embora nesse momento, não houvesse uma clara distinção da forma como foram construídas as relações de gênero, formadas ainda na sociedade escravista e patriarcal, organizada desde os tempos coloniais, atribuindo papéis diferenciados e hierarquizados para homens e mulheres, a organização dessas mulheres trabalhadoras rurais foi o primeiro passo dado para a superação da sua atual condição de mulher.

## **2.2 A Constituição de 1988 e a educação do campo.**

Em que pese à generalidade da Carta Magna brasileira em relação ao direito à educação, esta não trata da educação rural como modalidade específica de ensino. Da mesma forma, determina algumas responsabilidades do Estado brasileiro, em suas diferentes esferas, com obrigações organizacionais e financeiras por parte da União, Estados e Municípios, em regime de colaboração sem qualquer referência a investimentos na educação rural. A Constituição Federal assegura, em seu Artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.137).

O final da década de 1980 consolida a luta em prol da educação como direito humano e como dever do Estado, expresso na nova Constituição (SAVIANI, 1999). A luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribuísse de

fato para o desenvolvimento do campo. Homens, mulheres, jovens, adolescentes, crianças não estavam excluídos dessas reivindicações, no entanto, não foram contemplados em suas especificidades. (ARROYO, 2004).

É sabido que o tratamento dado a essa população, no que diz respeito aos direitos básicos, foi sempre marginal. O movimento de mulheres trabalhadoras rurais, com os diversos movimentos do campo, e uma expressiva participação das trabalhadoras rurais sem-terra, representado pelo Coletivo de Mulheres, uniram forças em prol da educação do povo do campo, denunciando os direitos usurpados à educação e negados à população trabalhadora do campo. Daí a luta em torno de políticas públicas de educação do campo pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. (CALDART, 2004).

Nessa luta destacaram-se as mulheres dos movimentos sociais do campo, notadamente do MST, que foram as primeiras a mobilizar, na década de 80, como mães, professoras e depois pais e lideranças do Movimento. O MST decidiu tomar para si e assumir a tarefa de organizar uma proposta pedagógica específica para as escolas e formar educadoras e educadores, criando em 1987 o Setor de Educação dentro do Movimento. (MOLINA, 2004).

A condição marginal da educação do campo passou a ser questionada pelos movimentos sociais e sindicais no início dos anos 1990. O modelo de Reforma Agrária do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em que pese a amplitude dos assentamentos de famílias camponesas sem-terra, desprezou questões sociais importantes, notadamente as educacionais.

Nos anos que antecederam a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, embates e contradições permearam sua aprovação, principalmente sobre a responsabilidade do Estado com a educação. Houve mobilização de vários segmentos da sociedade e movimentos sociais preocupados com os rumos da educação. Aprovada a nova Lei da educação nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, o artigo 28 do capítulo II, que versa sobre educação básica, faz referência à educação rural, determinando que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:  
I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.172).

A adequação proposta no inciso II do artigo 28 já estava prevista, em termos gerais, no §2º, do art. 23 da LDB, que trata da organização da educação básica, sem fazer distinção, naquele momento, entre a oferta desse nível de ensino em escolas urbanas e, ou, escolas rurais.(BRANDÃO, 2003). Persiste o tratamento da educação rural como uma adequação dos currículos das escolas urbanas e, embora considerem as peculiaridades, não há uma preocupação com um tratamento direcionado especificamente para esse público, uma educação que seja para a população do campo, com um currículo próprio.

Os movimentos sociais em torno de reconhecimento da identidade dos povos do campo passaram a lutar por um lugar social no País, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural, incluindo iniciativas no campo da educação. Surgiram algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar políticas públicas que garantissem o acesso à educação, como possibilidade de construir uma identidade própria das escolas do campo. São exemplos deste esforço: as Escolas – Família Agrícola (EFAS), existentes em vários Estados, com mais de 200 centros educativos em alternância, voltados para a educação dos filhos e das filhas da agricultura familiar; o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB), com alfabetização de jovens e adultos; o MST e suas escolas nos assentamentos e acampamentos, com experiências na área de formação de professores e de professoras, como também técnicos e técnicas na área da produção; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos reassentamentos; a luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura e as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores e pelas professoras de inúmeras escolas isoladas, espalhadas pelo País, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade do seu trabalho. (FERNANDES, 1999).

As iniciativas em torno da educação do campo como política pública nasceram em julho de 1997, quando foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, no campus da Universidade de Brasília, como resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UNB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, representado pelo

seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. (BRASIL, 2004).

Neste encontro estiveram presente professores e professoras de mais de vinte universidades brasileiras, que de alguma forma desenvolviam atividades nas áreas de educação e assistência técnica nos assentamentos de Reforma Agrária. Resultavam, na maior parte, de uma parceria informal entre esses professores e essas professoras e os movimentos sociais. Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, como também sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2004).

O resultado desse encontro foi a criação em 16 de abril de 1998 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, através da portaria nº 10/98, assinada pelo então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungman. A criação do PRONERA teve como objetivo o atendimento educacional de jovens e de adultos em Projetos de Assentamentos – PAs, da Reforma Agrária. Representou um avanço para milhões de pessoas analfabetas e semi-analfabetas abandonadas pelas políticas públicas oficiais. Inovou em sua gestão ao estabelecer um modelo tripartite, com a participação: do governo federal do Brasil, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; e este por sua agência, o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária – INCRA, como financiador dos movimentos sociais, representados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT (ligada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da Igreja Católica), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG (representando os Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STRs, dos municípios brasileiros), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, e outros movimentos de camponeses sem-terra, como demandantes das ações educacionais; e pelas universidades, instituições de ensino superior – IES, como executoras pedagógicas. (MANZKE, 2006).

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações sociais, especialmente por meio do PRONERA, através de estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo, dimensionaram o processo de construção de um novo paradigma para a educação do campo.(ARROYO, 2004). Ainda no ano de 1998, foi realizada

a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, convocada pelos movimentos sociais com a participação de educadores, educadoras, sindicalistas, trabalhadores e trabalhadoras rurais, e que para Caldart (2004), foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo.

A seqüência dessa mobilização foi a decisão de propor as diretrizes operacionais para educação básica do campo, que supunha, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e utilização do espaço, delimitação do que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

No plano das relações, há uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador e a trabalhadora do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências culturais e políticas são concebidas como atrasadas. (BRASIL, 2002, p.32).

O forte dessa perspectiva, segundo Arroyo (2004), é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram fora do lugar, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

No Brasil, a abordagem das relações, que se estabelecem entre os pólos do *continuum* urbano-rural, tem fundamentado a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo, vinculada à educação escolar. Compreendendo que, no mundo urbano há traços que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como do mundo camponês há traços que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. (BRASIL, 2002).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 2001, em que pese requerer um tratamento diferenciado para a educação do campo, prevê em seus objetivos e metas formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio. Recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries.

[...] a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. Da mesma maneira no item objetivos e metas remete a organização em séries: associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.149).

Cabe ressaltar que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Segundo a relatora Edla de Araújo Lira Soares, “estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade é uma coisa, outra coisa é determinar que tal processo se realize por meio da organização em série”. (BRASIL, 2002, p.33).

Assim, por toda essa trajetória de luta em torno de uma educação do campo que seja digna para a sua população, foi aprovado o Parecer nº 36 de 2001 e a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios; reafirmando, a prioridade que a Educação do Campo deve ocupar no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural, e dispõe:

A legislação atual define que a identidade das escolas do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores e agricultoras, assalariados e assalariadas, assentados e assentadas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos. Que a educação deve ser concebida como parte da política de valorização do campo e como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham, colaborando com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento regional e nacional. Que a educação deve servir para recriar o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento vigente. (BRASIL, 2002, p. 37).

A própria diretriz operacional já explicita a identidade da escola do campo, não circunscrita apenas a um espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo, sejam os que vivem no meio rural, sejam os que vivem nas sedes dos municípios rurais do nosso País. Portanto, a identidade da educação do campo, definida pelos seus sujeitos sociais, deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural da existência humana. (HUBERMAN,

1986). A escola, nesse sentido, precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.(VEIGA, 2002).

Estas discussões foram retomadas em novas bases governamentais no governo do Presidente Lula, em 2003, quando começou a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a Reforma Agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. Em sendo parte da política de revalorização do campo, a educação é entendida como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, colaborando com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.(RAMOS, 2004).

De acordo com esse pensamento e, após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a educação do campo, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. (RAMOS, 2004).

O Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo”(2002), trouxe contribuições e propôs ações para o novo governo federal. Dentre elas:

1. Implementar um programa de formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior, através de convênios e parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo;
2. Construir e manter escolas do campo: de educação infantil, fundamental, média e profissional. Projetar as escolas como espaços comunitários;
3. Incentivar programas de pesquisa que contemplem o campo, os seus sujeitos, os Movimentos Sociais e a totalidade dos processos educativos;
4. Divulgar as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, garantido envio para todos os municípios e escolas do e no campo e políticas de implementação em todos os níveis;
5. Criar no MEC uma Secretaria ou coordenação da Educação do Campo para fazer a interlocução com o povo que vive no campo e suas organizações. Criar nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal uma coordenação com a mesma finalidade;

6. Garantir continuidade e ampliar o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, incluindo os acampamentos, e na perspectiva de torná-lo uma política pública, com fundo específico; e outras. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.207).

Em clima mais favorável, em razão do governo do Presidente Lula (2002-2006), primeiro mandato, pelos compromissos históricos com lutas trabalhistas e camponesas, em 2004 ocorreu em Brasília a II Conferência Nacional de Educação do Campo – CNEC, “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, com forte representação de educadores e de educadoras, movimentos sociais, camponeses e camponesas da Reforma Agrária, inclusive com a participação da autora desta dissertação. Esta Conferência teve como objetivo o reconhecimento da educação do campo como Política Pública e o apoio das Secretarias Municipais de Educação que têm escolas no campo. A II CNEC se propôs a acelerar o processo que vem ocorrendo, de reconhecimento da urgência que a educação do campo seja assumida como política pública construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo. Como fruto da demanda dos movimentos sociais e sindicais, após a realização da II CNEC, foi constituído no âmbito do Ministério da Educação, como parte da estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, a coordenação Geral da Educação do Campo, que pôde ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação. (RAMOS, 2004).

A tarefa da SECAD/Coordenação-Geral de Educação do Campo, no âmbito do MEC, nesse momento histórico, segundo Munarim (2006, p.17),

[...] consta mediar um processo de construção de uma política pública de Educação do Campo, levando em conta contradições de, pelo menos, três ordens: as lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato governamental e estatal; e, por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios paradigmas da educação nacional vigente, e, contra o que, por excelência, a de Educação do Campo se insurge.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA/MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/Coordenação – Geral de Educação do Campo, promoveram em Brasília, no período de 19 a 21 de setembro de 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Esse Encontro contou com a

presença de pesquisadores e pesquisadoras de 24 Estados da federação brasileira. Foi um momento importante para a elaboração de subsídios a políticas públicas interministeriais com o objetivo de contribuir na promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também, possibilitar a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de pesquisa na área. (MOLINA, 2006).

Nos últimos dez anos, os debates sobre a educação do campo possibilitaram aglutinar um conjunto representativo de movimentos sociais e sindicais; de pesquisadores; pesquisadoras de órgãos de governo, nas três esferas de poder. As experiências construídas pelos movimentos e, especialmente por meio do PRONERA, dimensionaram a idéia e o conceito de educação do campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis.

O PRONERA, embora tenha dado prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos e para isso investido em turmas de EJA-alfabetização, 1º e 2º ciclos, teve uma expansão desses atendimentos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Em alguns Estados brasileiros, os movimentos sociais do campo, em parceria com universidades públicas e comunitárias, ampliaram esses atendimentos para o magistério, cursos técnicos e superiores. A criação de novos cursos e a difusão do referencial teórico nas escolas, pautados numa nova visão de educação para os povos do campo, geraram experiências que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. (FERNANDES, 1999).

A visão de educação para a população do campo como formação humana é vista como requisito fundamental para a formação de consciência e nas oportunidades de interferência, na reorganização dos espaços onde vivem. “Educação como formação humana, ante a Reforma Agrária, tem a função de indagar dos sujeitos seu papel no campo a partir dos vínculos com a Terra”. (MOLINA, 2004, p.75). O que constataram Rua e Abramovay, em suas pesquisas, onde a situação educacional do meio rural pode ser impulsionada com investimentos em educação. Segundo depoimentos dos assentados,

[...] atribuem grande valor à educação, em suas diversas acepções e são capazes de muitos esforços para superar tanto os obstáculos ao prosseguimento dos estudos como a baixa qualidade do ensino e as difíceis condições de freqüência à escola nos assentamentos. (RUA; ABRAMOVAY, 2001, p.62).

E que nos assentamentos rurais,

[...] há uma noção clara do papel desempenhado pela educação no desenvolvimento pessoal e coletivo, na construção da cidadania e no aumento das oportunidades de realização pessoal e bem-estar da comunidade. (RUA; ABRAMOVAY, 2001, p. 94).

A trajetória em busca de uma educação que atenda a população camponesa tem proporcionado várias experiências dos movimentos: sindical e sociais. A incorporação dessas experiências de educação do campo como políticas públicas são reivindicações que se faz há algum tempo. Há a necessidade de investimentos na área rural que atendam com qualidade e infra-estrutura a população, inclusive a população jovem e adulta, que carece principalmente de educação de nível médio e técnico profissionalizante. As mulheres jovens e adultas são uma parcela da população que, embora apresentem em algumas faixas etárias nível educacional mais elevado que os homens, vivenciam as relações de gênero que interferem na vida pessoal, econômica e produtiva da comunidade.

A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA – 2005) apresentou uma amostragem da educação nos assentamentos da Reforma Agrária no Brasil. A realização foi do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com coordenação da Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais/Inep, em parceria com o INCRA, através do PRONERA. Abrangendo 5.595 assentamentos, todos os cadastrados pelo INCRA desde 1985, de 1.651 municípios do País, a PNERA identificou 8.679 unidades de ensino e entrevistou diretores ou professores, presidentes de associações de produtores rurais e famílias assentadas. Entre outras informações, levantou dados sobre o número de escolas, as condições físicas desses estabelecimentos e a escolarização dos assentados, demonstradas a seguir:

**Tabela 1 – Números da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Brasil 2004.**

Variáveis	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>PAs do INCRA</b>	5.595	1 082	2 546	444	680	843
<b>Famílias Assentadas</b>	524 868	167 932	208 071	30 187	30 238	88 440
<b>População Assentada</b>	2 549 605	842 303	1 067 145	141 301	136 122	362 734
<b>Escolas</b>	8 679	2 414	4 230	476	622	937
<b>Estudantes Assentados</b>	987 890	313 124	457 810	47 793	45 271	123 712

Fonte: MEC/INEP – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – 2005.

A região Nordeste concentra 45,5% dos 5.595 assentamentos da Reforma Agrária; 39,6% das famílias assentadas; 41,8% da população assentada; 48,7% das escolas e 46,3% dos estudantes assentados. Entre os problemas que afetam a Reforma Agrária, foram indicados, como os mais importantes: a assistência técnica e a educação. A educação nos assentamentos, em razão, principalmente, do número de pessoas adultas analfabetas e semi-analfabetas. A região Nordeste apresenta o maior índice de analfabetos e analfabetos funcionais, também, no campo: 83,7% (PNERA, 2005), de pessoas com 18 anos ou mais fora da escola. O PRONERA surgiu da constatação dos movimentos sociais do grave quadro educacional existente nos PAs.

Apesar dos esforços empreendidos pelos movimentos sociais e sindicais, financiados pelo Governo Federal através do INCRA (PRONERA), pelos governos estaduais e municipais, ONGs e igrejas, a educação do meio rural mudou muito pouco nestes últimos 10 anos. A Tabela a seguir apresenta números expressivos que atestam a gravidade da situação educacional da população rural.

**Tabela 2 - Estimativa da população com situação do domicílio rural por sexo segundo grupos de anos de estudo – Brasil 2004 (em 1.000 pessoas).**

Sexo	Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	1 a 2 anos	3 a 4 anos	5 a 6 anos	7 a 8 anos	9 a 10 anos	11 a 12 anos	13 a 14 anos	15 anos ou mais	Total <sup>1</sup>
<b>Homem</b>	3 167	1 893	3 679	1 614	1 288	454	625	26	61	12 851
<b>Mulher</b>	2 506	1 399	3 355	1 612	1 267	498	806	54	78	11 622
<b>TOTAL</b>	5 672	3 292	7 034	3 226	2 555	952	1 432	81	138	24 473

Fonte: IBGE, PNAD.

Nota: <sup>1</sup> Inclui as pessoas com tempo de estudo não determinado e sem declaração.

Obs.: Referem-se a pessoas de 10 anos ou mais de idade.

Os números da Tabela 2 indicam uma população rural brasileira, acima de 10 anos de idade, de 24,4 milhões de pessoas. Deste total, 52,5% de população masculina e 47,5% feminina, mantendo tendência histórica da maior população masculina no meio rural e feminina no meio urbano. Na população rural, 23,1% não possuem instrução alguma ou permaneceu menos de 1 ano na escola e 42,1% possuem de 1 a 4 anos de escolaridade. As mulheres apresentam superioridade nos anos de estudo, nos grupos acima de 8 anos. Contrariamente, são minoria entre os grupos com menor instrução. Isto se deve, respectivamente, a uma atitude cultural das novas gerações femininas de valorização da educação e à condição histórica de subalternidade das mulheres acima de 40 anos. (ROSEMBERG, 2001). Somando estes grupos de população, temos um percentual de 65,2% de analfabetos e analfabetos funcionais (conforme critério da UNESCO), configurando um quadro de abandono da educação rural. A ausência de políticas públicas, notadamente educacionais, voltadas para a população rural, condena estes trabalhadores a reproduzirem a vida de privações e miséria herdada de seus pais.

Os números dos níveis e modalidades de ensino das escolas dos assentamentos da Reforma Agrária apresentam-se no quadro a seguir:

**Tabela 3 – Níveis e modalidades de ensino das escolas dos assentamentos – Brasil – 2004.**

Níveis e modalidades	Tem o curso (%)	Quantidade de alunos		Período	
		Homens	Mulheres	Diurno	Noturno
Creche	3,5	4 173	3 346	100,0	0,7
Pré-escola	30,5	27 743	27 356	100,0	0,1
Alfabetização	16,7	11 177	11 037	98,8	1,3
EF 1ª a 4ª série	84,1	205 161	187 693	99,8	1,7
EF 5ª a 8ª série	26,9	117 161	115 764	91,9	22,0
Ensino Médio	4,3	15 870	16 156	55,1	58,9
EP nível básico	0,2	486	296	92,9	21,4
EP Técnico	0,3	2 072	628	93,1	44,8
EJA Alfabetização	16,3	13 162	13 053	21,9	79,8
EJA 1ª a 4ª série	20,2	20 795	19 519	14,2	87,1
EJA 5ª a 8ª série	5,8	9 573	8 573	15,4	87,0
EJA Ensino Médio	0,7	1 778	1 778	17,7	83,9
Educação Especial	15,6	2 333	1 690	97,2	3,7
Curso Superior	0,1	51	152	80,0	40,0

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – 2005.

De acordo com a tabela 3, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série é o nível mais oferecido nas escolas dos assentamentos (84,1%), o que equivale à realidade da média

nacional (95,7%). Mas, com relação à seqüência do Ensino Fundamental, percebemos um grande abandono, onde apenas 26,9% das escolas dos assentamentos possuem de 5ª a 8ª série. Somente 4,3% dessas escolas disponibilizam Ensino Médio, o que explica o grande êxodo de jovens para as cidades em busca de educação e a falta de continuidade nos estudos para os que permanecem. A Educação Profissional de nível Básico e Técnico apresenta uma ampla significativa maioria masculina, reforçando culturalmente papéis históricos, que ligam a produção ao homem, reproduzindo a condição de dominação. A educação de jovens e adultos na modalidade de Alfabetização é oferecida por 16,3% das unidades; EJA 1ª a 4ª série por 20,2%; EJA 5ª a 8ª série por 5,8% e Ensino Médio por 0,7%. O Curso Superior apresenta uma composição, predominantemente, feminina, devido aos cursos oferecidos: como a Licenciatura em Pedagogia, voltada para o trabalho no espaço educacional, de há muito compreendido como atividade feminina. Este quadro demonstra a baixa cobertura educacional nos assentamentos da Reforma Agrária (e no meio rural por extensão) e o descaso das autoridades, em geral, em oferecer educação para esta população, contentando-se apenas com a educação elementar, insuficiente para suas necessidades sociais e de ruptura com a situação herdada dos tempos coloniais. (MANZKE, 2006).

A educação do campo, apesar dos esforços para implantá-la como política pública nos últimos dez anos, não tem obtido resultados que atendessem às necessidades dos camponeses e das camponesas. A situação educacional, ainda, é dramática, principalmente em relação às condições de existência desta massa camponesa. Fica evidente na oferta do Ensino Fundamental que a prioridade continua sendo o saber ler, escrever e as quatro operações, resumindo-se as quatro séries iniciais. Na maior parte dos assentamentos as séries seguintes (5ª a 8ª) não chegam para os adolescentes. O ensino regular é de responsabilidade dos municípios, em sua maioria com recursos escassos e mal administrados, condenando a educação do campo ao abandono, a má qualidade e a reprodução do analfabetismo.

### **2.3 A organização das mulheres trabalhadoras rurais no Maranhão.**

A organização do movimento sindical rural no Maranhão iniciou na década de 1970 com a criação de vários sindicatos de trabalhadores rurais. A Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Maranhão – FETAEMA, congregando estes Sindicatos foi criada em 1972, momento em que somente os homens tinham o direito de serem sindicalizados e as mulheres apenas como suas dependentes. A influência do movimento

feminista no Maranhão, como uma redescoberta do ser mulher, oportunizou a muitas mulheres a ruptura com a submissão histórica e o despertar para suas potencialidades. A troca de experiências entre si, através de reuniões, encontros e discussões permitiu que se identificassem umas com as outras, descobrindo que a opressão as atingia cotidianamente nos espaços públicos e privados. (FERREIRA, 1999).

No Maranhão, a luta das mulheres trabalhadoras rurais teve início na década de 1980; questionavam o porquê de não poderem ser associadas junto aos sindicatos de trabalhadores rurais e não terem acesso aos benefícios correspondentes, conforme relata José Chateó Brian Costa Rego (Entrevista em 16.4.2007, então Diretor de Organização e Formação Política da FETAEMA, São Luís – MA):

[...] naquele momento, a Federação era extremamente machista e não tinha nenhuma possibilidade das mulheres se associarem ou de serem reconhecidas como trabalhadoras rurais. O homem era o chefe da família, era ele que a representava também no sindicato. Qualquer benefício, como crédito e aposentadoria, a mulher tinha direito apenas por morte do marido, onde requeria uma pensão inferior ao salário mínimo, tudo isso com muita dificuldade, acabando por se tornar uma prática dentro do movimento sindical.

Nesse período, na Capital do Estado, tivemos o primeiro grupo feminista a se organizar no Maranhão, o “Grupo de Mulheres da Ilha”, constituído por professoras universitárias, profissionais liberais, microempresárias, estudantes e simpatizantes. No decorrer da década de 1980 e início da década de 1990, outros grupos foram se articulando no Estado, como exemplos: 8 de Março, União de Mulheres, Espaço Mulher, Viva Maria, Grupo de Mulheres Negras Mãe Andressa, Núcleos de Partidos, ao lado de núcleos e secretarias de mulheres ligados aos Sindicatos de Bancários, Comerciários, Ferroviários e de Trabalhadores Rurais, bem como suas respectivas Federações, dando origem, posteriormente, ao núcleo de mulheres da CUT – Central Única dos Trabalhadores, e articulação das trabalhadoras rurais que se organizavam tanto dentro da esfera dos sindicatos quanto fora deles. (FERREIRA, 1999).

Neste ínterim, houve grandes mobilizações que culminaram com a conquista do direito das mulheres trabalhadoras rurais de serem associadas e com a extensão dos direitos trabalhistas, a partir da Constituição Federal de 1988: licença-maternidade e aposentadoria, o que possibilitou um fortalecimento das mulheres dentro do movimento sindical. As mulheres trabalhadoras rurais tiveram uma participação importante na luta pela terra e no

enfrentamento direto com o latifúndio. Fato ocultado por alguns pesquisadores, mas comprovado a partir da pesquisa “Mulher rural e a luta pela terra”, coordenada pela professora Ieda Cutrim Batista – UFMA. A pesquisa mostrou a participação, em todos os momentos, das mulheres nos conflitos, entendendo que o não reconhecimento de sua participação faz parte de mecanismos de poder que silenciam, ocultam e dão insensibilidade as contribuições das mulheres na vida social, política e econômica de seu grupo social e de sua sociedade. (BATISTA apud FERREIRA, 2007).

No entanto, as mulheres trabalhadoras rurais ainda sofrem discriminação, como exemplo, no cadastramento do INCRA é dada preferência ao homem; somente quando este tem algum impedimento para realizar o cadastramento é que a mulher é aceita como titular da terra. A condição social das mulheres trabalhadoras rurais demonstra a falta de oportunidades e de igualdade de gênero. (CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 2004).

A realização do I Congresso Estadual de Trabalhadores Rurais do Maranhão, em 1991, é um exemplo, pela configuração da diretoria composta por: Presidente, José Chateó Brian Costa Rego; Vice-Presidente, Raimundo Nazaré Costa; 2º Vice-Presidente, José Luis da Silva; Secretário Geral, Sebastião do Carmo Lisboa; 1º Secretário, José Raimundo Mendonça; 2º Secretário, José Vaz Pereira; Tesoureiro Geral, Ivan Cabral de Sousa; 1º Tesoureiro, Valdimar Ferreira Silva. Entretanto, houve um grande interesse por parte da diretoria na discussão sobre as reuniões que estavam ocorrendo das mulheres trabalhadoras rurais em algumas regiões do Estado, principalmente na região do Médio Mearim, ainda que muito timidamente.

Nesta região, destacamos a importância da atuação da trabalhadora rural Constância Clementina de Sousa Barros (1957), uma das primeiras mulheres a se filiar no sindicato e questionar o porquê das mulheres serem dependentes dos maridos. Foi uma pioneira nos cargos de direção do movimento sindical, assumiu a delegacia sindical formada por uma comissão de três pessoas, em 1983 e foi Secretaria-Geral do STR de Poção de Pedras, em 1991, um dos primeiros sindicatos a criar o departamento de mulheres. Iniciou a articulação em torno do reconhecimento da categoria e da participação política no movimento sindical. As mulheres contaram com o apoio da diretoria da FETAEMA, que organizou o I

Encontro Estadual das Mulheres Trabalhadoras Rurais, em 1992. José Chateó Brian Costa Rego comentou sobre o encontro (Entrevista em 16.4.2007):

Houve muitas dificuldades, em primeiro lugar o movimento sindical não reconhecia a mulher como trabalhadora rural e, em segundo, o marido não deixava a mulher participar, pois para ele (o marido) se a mulher saísse de casa, era para passear e fazer farra. Por isso, a participação foi mínima no encontro, em média 80 pessoas, incluindo homens e mulheres. Ao final do encontro foram escolhidas duas mulheres: Constância Clementina de Sousa Barros e Maria da Graça Amorim para participarem do Encontro da região Nordeste em João Pessoa - PB, ainda em 1992, representando o Estado do Maranhão.

Constância Clementina de Sousa Barros (Entrevista em 26.4.2007, São Luís-MA) acrescenta que,

[...] este Encontro foi uma novidade para o Estado e para o movimento sindical, porque ninguém tinha visto um encontro de mulheres assim da área rural, [...] para acontecer este Encontro, a gente fez vários encontros municipais, regionais e dava o nome de encontro mesmo, encontro municipal, encontro regional. Nestes encontros, na verdade, o tema mais discutido foi a organização das mulheres, a importância delas se associarem e participarem da vida do sindicato e discutir o que era a categoria, a nossa organização. [...] a grande bandeira no primeiro momento era essa de conhecer a importância da categoria, de se associar, porque se a gente não for sócia, a gente não tem direito a voz, a voto, né. A grande bandeira era a ocupação do espaço. Para isso a gente precisava discutir a importância dessas mulheres estarem nos espaços de poder, não adiantava ser sócia só, precisava também ocupar estes espaços.

A organização de uma comissão estadual surgiu com o retorno de Constância Clementina de Sousa Barros e Maria da Graça Amorim, do Encontro em João Pessoa – PB, no sentido de articular o movimento das mulheres trabalhadoras rurais no Estado. Houve muitas resistências nos sindicatos com as novas idéias trazidas pelas companheiras que lutavam pela igualdade de gênero dentro do movimento sindical. O enfrentamento da condição histórica da mulher de dominada e submissa se refletia nas escolhas que as mulheres militantes fizeram, muitas se separaram dos maridos para permanecerem no movimento sindical.

O debate ampliou as lutas das mulheres dentro e fora do MSTTR, no entanto, ainda havia muito a conquistar, os espaços de decisão estavam ocupados por homens, que não entendiam e não aceitavam o porquê das mulheres terem propostas diferenciadas dentro do mesmo movimento sindical.(CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 2004).

As mulheres participaram de forma efetiva do II Congresso Estadual de Trabalhadores Rurais do Maranhão da FETAEMA, realizado em 1994, que elegeu: Constância Clementina de Sousa Barros para a diretoria de Política Agrária, Agrícola e Meio Ambiente e Maria da Graça Amorim na coordenação de mulheres, ligada à Secretaria de Política e Formação Sindical. Segundo a fala de Constância Clementina de Sousa Barros (Entrevista em 26.4.2007),

A gente foi para direção da Federação em 1994 e eu assumi a política agrária, agrícola e meio ambiente, a maior secretaria do movimento sindical. Este foi o maior desafio. Naquela época a Federação não tinha credibilidade né, porque essas lutas, a luta pela terra aqui no Maranhão era encaminhada pela CPT e pela Sociedade Maranhense de Direitos Humanos. A Federação não tinha coragem de enfrentar estes grandes conflitos e assim puxavam. Fazia vergonha fazer parte de uma categoria, de uma Federação de categoria e os outros que entravam encampando (as lutas). Foi o maior desafio para mim, principalmente trazer os sindicatos para esta questão da Reforma Agrária para encaminhar a luta via Federação. Mas foi um desafio muito gostoso e rápido, nós assumimos em agosto de 1994. De agosto até janeiro de 1995 foi o período que mais houve desapropriação, nesses meses, de terras aqui no Maranhão. Em 1995, também foi um salto muito grande e tínhamos todos os sindicatos encaminhando a luta via Federação.

De acordo com as informações de Rego (Entrevista em 16.4.2007), o trabalho destas protagonistas dentro do movimento sindical se voltou para a criação de comissões de mulheres nos municípios, objetivando a sindicalização das mulheres trabalhadoras rurais, que com as leis em vigor, nº 8.212 e 8.213, de 1992, sancionadas pelo presidente Fernando Collor, estendia o direito ao salário mínimo para aposentadoria de homem com 60 anos de idade e de mulheres com 55 anos de idade.

Embora o objetivo fosse inicialmente o de sindicalização, isto serviu apenas para uma mobilização maior das mulheres trabalhadoras rurais se organizarem a fim de requerer maior espaço político e de decisão dentro dos sindicatos. O que não foi visto com bons olhos pelos dirigentes, conforme assinalado por Rego (Entrevista em 16.4.2007):

Os homens não queriam que as mulheres se associassem, pois temiam que elas ocupassem seus lugares. No entanto, as mulheres puderam contar com o apoio de alguns dirigentes, que abriram espaço para discussão, como destaque, na região do Médio Mearim, onde ocorreu a princípio a participação das mulheres na direção do sindicato. Cabe ressaltar, que a participação das mulheres na direção dos sindicatos não se deu simplesmente pelo fato de terem apoio desses dirigentes, mas havia uma grande pressão das mulheres por terem se tornado a grande maioria dos associados, o que significa voto na eleição. Foi por pressão política que abriram esses espaços para as mulheres.

O primeiro cargo de direção ocupado pelas mulheres nos sindicatos foi o de secretária geral, o que evidencia a divisão e os diferentes papéis exercidos por homens e mulheres e atividades que estão ligadas ao que é masculino ou feminino. A preocupação era com a organização dos escritórios, escrever, fazer correspondências, limitando sua função às questões rotineiras do dia-a-dia. A atual coordenadora estadual das mulheres trabalhadoras rurais da FETAEMA, Rosmarí Malheiros (Entrevista em 10.4.2007, São Luís – MA) esclarece que:

As mulheres mesmo sendo membros dos sindicatos, elas exerciam um trabalho que era na verdade de funcionários da limpeza da casa, servindo cafezinho e não assumiam realmente suas funções.

Para Rego (Entrevista em 18.4.2007),

[...] as mulheres que assumiram as funções de direção, não detinham o poder político e não conseguiam debater em igualdade de posição com os companheiros. Como consequência, se esquivavam de suas funções, ocupando um cargo sem exercê-lo.

Barros (Entrevista em 26.4.2007) argumenta que as questões sobre as mulheres avançaram junto com as demais discussões: Reforma Agrária, Organização e Formação Sindical e estavam preocupadas com políticas sociais para as mulheres, pois as mesmas não possuíam autonomia financeira, dificultando a sua participação nos encontros fora dos assentamentos.

Nas eleições para a Diretoria Executiva da FETAEMA, em 1997, Constância Clementina de Sousa Barros assumiu a Coordenação Estadual de Mulheres. Naquele momento, com status de Secretária e Maria da Graça Amorim, conquistou a Secretária de Política Agrícola e Meio Ambiente. Sobre aquele momento, Barros (Entrevista em 26.4.2007) comenta:

Quando eu assumi em 1997, já participava a nível nacional, já fazia parte da comissão nacional, aqui já tava mais forte, já compreendia melhor o movimento sindical. A gente começou a trabalhar as comissões lá nos municípios, claro que não em todos os municípios. O maior desafio era garantir o funcionamento das comissões, os sindicatos demoraram em colocar as mulheres dentro da direção executiva. A gente trabalhou muito essa questão de ter essa igualdade, que a direção do sindicato tivesse uma executiva que funcionasse, e quando a mulher chegasse lá também fizesse parte da executiva. Este foi um desafio, hoje ainda tem sindicato, todo sindicato tem que ter a coordenação, mas nem sempre a mulher tá lá diretamente.

A conquista de espaço de poder, dentro do movimento sindical representou para Barros (Entrevista em 26.4.2007),

[...] muito mais que a emancipação da mulher e falar da organização, a mulher tem de passar por todas as políticas: organização sindical e formação; política agrária, agrícola e políticas sociais. De todos estes temas temos que dar conta, por que não avançou muito. Na Federação tivemos que passar por tudo isso e mostrar competência. E não é fácil, é um grande desafio e esse é o dia a dia de cada coordenação: da conta da mulher tá inclusa na reforma agrária, na política agrícola, na saúde, na educação, na questão financeira e na questão de formação. [...] mas a gente não dá conta da questão específica, por que são importantes todas estas questões.

A questão de gênero discutida dentro do movimento sindical se difere em alguns aspectos de grupos feministas do Estado. Para o movimento sindical é necessário que se construa uma relação de igualdade entre homens e mulheres e não de superação das mulheres em relação ao homem, pelos milênios de anos de submissão. Mesmo com a conquista da participação por cotas de 30% nos cargos de direção, os preconceitos persistem, e, no entanto, foi um dos movimentos no Estado que mais avançou no debate de gênero. De acordo com a fala de Rego (Entrevista em 18.4.2007) “As cotas na verdade existem para cumprir a regra estatutária, são poucas as mulheres que de fato possuem a compreensão sobre o fortalecimento delas dentro do movimento sindical e participam do embate político por mais espaço.”

A conquista de espaço dentro do movimento sindical se deu pela ousadia de algumas mulheres em insistir na participação, mesmo que não fossem remuneradas. Houve debate no conselho deliberativo da Federação, que criou a comissão estadual das mulheres, para dar suporte à coordenação estadual das mulheres trabalhadoras rurais na Diretoria Executiva, trabalhando junto com a coordenadora na criação das comissões municipais.

O trabalho das comissões municipais persiste, atualmente, com algumas dificuldades em relação às questões políticas, que perpassam pelo adentramento das mulheres no movimento. Hoje está claro para os dirigentes de sindicatos que as mulheres não desejam apenas os benefícios, pois isso está garantindo em lei, inclusive adquirir o título de posse da terra. Agora as mulheres trabalhadoras rurais querem espaço político para disputar as eleições em pé de igualdade com os homens. O Maranhão foi um dos estados que mais avançou no reconhecimento da mulher como trabalhadora rural dentro da região Nordeste (REGO, 2007). As cotas foram garantidas em todos os sindicatos a partir de deliberação da plenária nacional

da CONTAG, ficando decidido que seria estatutário e houve a implantação das cotas de 30% de mulheres nos cargos eletivos das federações e dos sindicatos.

Rego (Entrevista em 24.4.2007) comenta esta decisão:

As dificuldades em relação a participação política da mulheres trabalhadoras rurais, está em que a igualdade não se trata apenas do cargo, mas do salário que é igual ao salário de um dirigente do sexo masculino. O que não acontecia antes da política de cotas, onde o presidente do sindicato tinha um salário superior ao de uma diretora.

As mulheres que assumem funções de direção nos sindicatos enfrentam ainda situações das mais adversas no cotidiano. Quando o sindicato possui carro, está sempre ocupado; se possui moto, o presidente está utilizando; quando há congressos, quem participa é o presidente. Disto resulta a diminuição de seu trabalho, não conseguindo executá-lo de acordo com suas funções e exigências. Como conseqüência, as mulheres diretoras não desenvolvem uma atividade de acordo com seu diferencial, na maioria das vezes não possuem condições de enfrentamento da situação em relação aos seus companheiros diretores. De acordo com Malheiros (Entrevista em 24.4.2007) “a política de gênero dentro do movimento sindical é transversal, e os companheiros resistem em abrir esse espaço de atuação, ela está em todas as secretarias, se abrir, as mulheres terão maior participação”.

A falta de planejamento financeiro nos sindicatos dificulta o repasse de recursos para as mulheres coordenadoras realizarem seus trabalhos nos municípios, reduzindo assim suas funções aos acompanhamentos de outras sócias com relação à documentação e atendimento ao INSS. Rego (Entrevista em 24.4.2007) explicita que:

O movimento sindical é um movimento político e de disputa de poder, está claro o que as mulheres querem, e há impedimento por parte de alguns homens, pela concepção conservadora de que lugar de mulher não é em sindicato, e isso é muito difícil de mudar.

A maioria das mulheres trabalhadoras rurais militantes é solteira, pela sua própria condição são sujeitas ao ridículo e ao preconceito das pessoas por participarem ativamente do movimento, as casadas deixam marido e filhos em segundo plano. Os comentários maldosos existem e não são bem vistas pela comunidade em que vivem. Os homens, ainda em pequeno número, estão começando a compreender a luta destas mulheres pela igualdade de gênero, e que isto não é uma questão de mulher, ou de trabalhadoras rurais, mas da categoria de trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Alguns desafios ainda estão postos, dentre eles, Barros (Entrevista em 26.4.2007)

esclarece:

[...] eu acho que a inclusão das mulheres, tem muito desafio ainda, dentro da questão específica, a gente discutia a questão da relação homem-mulher, relação no trabalho, dentro da organização, de ter esse respeito. Houve um processo de desconstrução um pouco, nós temos alguns homens que compreendem isso, mas continuam com o machismo por que são relações de poder, que não se superam assim. A questão da violência é o maior desafio que eu acho que precisa muita superação, eles sabem que essa coisa deveria ser superada. [...] eles abusam do poder que tem para permanecer no poder. A ampliação das mulheres nos espaços de poder ainda é um desafio, que só se dá na disputa.

A organização da Marcha das Margaridas é um grande exemplo da mobilização feminina e está na terceira edição, embora alguns setores do movimento não se envolvam por considerar ser “coisa de mulher”. Existe um grande número de homens que dão todo o suporte para alavancar esta discussão e beneficiar toda a categoria. De acordo com Rego (Entrevista em 24.4.2007):

Pela própria cultura, o machismo não está somente no homem, muitas mulheres, nos assentamentos, não se envolvem por preconceito da sua própria condição e consideram que esse tipo de envolvimento é coisa de homem. A articulação e o convencimento da importância da participação delas no movimento se torna muito difícil.

Esta fala sublinha que a opressão sofrida por mulheres, não se dá apenas pelo homem, mas também por mulheres. A força do patriarcado se faz presente, mesmo quando não há presença do patriarca. (SAFFIOTI, 2004).

Atualmente, a FETAEMA conta com quatro mulheres em cargos de direção: Secretária de Política Agrícola e do Meio Ambiente, Maria do Socorro Nascimento Barbosa; Política Agrária, Maria Adriana Oliveira; Coordenação Estadual de Jovens Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Ângela Maria de Sousa Silva e Coordenadora Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Rosmarí Barbosa Malheiros. A coordenação de mulheres criou um coletivo estadual com representatividade de 9 mulheres das diferentes regiões do Estado. O coletivo tem a função de assessorar e orientar as regionais, através do plano de ação elaborado para o desenvolvimento das atividades durante o ano inteiro.

A discussão em torno das questões de gênero dentro dos assentamentos da Reforma Agrária anda em passos lentos, as comissões municipais de mulheres não conseguem ampliar o debate e levá-lo as mulheres assentadas. Mesmo quando a presidente do sindicato é mulher, ela não consegue adotar uma política de gênero, um trabalho que está em contínua construção.

#### **2.4 A educação do campo no Estado do Maranhão.**

As questões sociais básicas, como a educação, necessárias ao desenvolvimento do povo, não apresentam grandes avanços no Maranhão. O Estado possui um altíssimo déficit educacional de gerações passadas. Atualmente, a maioria das pessoas com 15 anos ou mais ainda não é atendida pelo sistema educacional, de forma que o Estado necessita de uma política arrojada de educação de adultos, com maciços investimentos. Segundo Ricardo Paes de Barros (2002), diretor de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, e coordenador de pesquisa sobre pobreza e indicadores sociais do Estado, em decorrência de ausência de política educacional “o que preocupa mais no Maranhão é a drenagem de cérebros”, conforme comentários no site do IPEA, pois possuímos alguns dos piores indicadores sociais do País. O Estado ostenta a terceira maior taxa de analfabetismo da região Nordeste, tem a pior taxa de escolaridade média e o mais baixo percentual de pessoas que chegam até o ensino superior. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, 1999/2004, o analfabetismo vem sendo reduzido na população adulta, acima de 15 anos, em comparação com os dados de 1981, onde 45,6% da população era analfabeta. Em 1991, o número caiu para 41,43%, em 1994, reduziu para 34,1%, em 2001, 26,5% e 2003, 23,8%.

Conforme a Tabela 4, a seguir, o analfabetismo entre as mulheres é quase igual ao verificado entre os homens para a população com mais de 15 anos. O índice de analfabetos na região Nordeste é bastante superior à média nacional. Quando se trata da situação educacional do analfabetismo no campo, o quadro se agrava ainda mais, 38,7% da população do campo é analfabeta, as mulheres correspondem a 35,1%. As políticas de democratização do ensino vêm privilegiando as crianças na faixa etária obrigatória. O mesmo não vem ocorrendo em relação ao analfabetismo da população adulta feminina, uma vez que o combate ao analfabetismo de mulheres jovens e adultas, por se tratar de população com necessidades

muito específicas e limites próprios, exige políticas planejadas para se conseguir a atração e a permanência na escola do público-alvo. (NOGUEIRA, 2003).

**TABELA 4 – Taxas de analfabetismo para a população com 15 anos de idade ou mais, por região, sexo e domicílio – 2003.**

Regiões	População com 15 anos ou mais de idade - analfabetas								
	Total			Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
<b>Centro-Oeste</b>	9,5	9,7	9,2	8,2	8,2	8,3	17,3	18,6	15,9
<b>Nordeste</b>	<b>23,2</b>	<b>25,1</b>	<b>21,3</b>	<b>17,3</b>	<b>18,0</b>	<b>16,7</b>	<b>38,7</b>	<b>42,0</b>	<b>35,1</b>
<b>Norte Urbano (2)</b>	10,1	10,3	9,9	10,1	10,3	9,9	-	-	-
<b>Sudeste</b>	6,8	5,9	7,6	5,8	4,8	6,7	18,4	17,7	19,2
<b>Sul</b>	6,4	5,8	6,9	5,5	4,6	6,4	10,2	10,7	9,7
<b>Brasil (1)</b>	<b>11,6</b>	<b>11,7</b>	<b>11,4</b>	<b>8,9</b>	<b>8,4</b>	<b>9,3</b>	<b>27,2</b>	<b>28,8</b>	<b>25,4</b>

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

A Tabela 5, a seguir, demonstra que a região Nordeste, por média de escolaridade, mantém o pior índice do País, homens com 5,0 e mulheres com 5,8 anos de estudos, com a escolaridade média das mulheres superior a dos homens, como nas demais regiões. A consolidação da educação feminina ficou evidenciada a partir da década de 1990, quando a média de anos de estudo aumentou de 5,1 para 5,7 entre os homens e de 4,9 para 6,0 entre as mulheres. (ROSEMBERG, 2001).

**TABELA 5 – Escolaridade média para indivíduos com 10 anos de idade ou mais, por sexo e região, 2005.**

Região	Total	Homens	Mulheres
<b>Centro-Oeste</b>	6,9	6,7	7,1
<b>Nordeste</b>	5,4	5,0	5,8
<b>Norte</b>	6,1	5,8	6,4
<b>Sudeste</b>	7,4	7,4	7,4
<b>Sul</b>	7,2	7,1	7,2
<b>Brasil</b>	<b>6,7</b>	<b>6,5</b>	<b>6,8</b>

Fonte: IBGE, PNAD, 2005.

Apesar da expansão do ensino, os elevados índices de analfabetismo feminino persistem no grupo etário mais velho da população, o que deveria ser motivo suficiente para a

priorização de políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas jovens e adultas. Em decorrência da ausência destas políticas, o resultado desta atividade acaba se traduzindo em ações “fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA”. (SOARES apud NOGUEIRA, 2003).

O Estado do Maranhão possui um dos maiores percentuais de população rural do Brasil (34,76%). O processo de industrialização e, conseqüente urbanização, ocorrido no Sudeste e Sul nas décadas de 40 a 60 do século XX, não tiveram correspondência neste Estado, conforme a tabela 6, embora a urbanização tenha se manifestado, não decorreu fundamentalmente dos processos econômicos e sociais nacionais, mas da modernização conservadora do final dos anos 60 e da desorganização da agricultura familiar tradicional (BORGES apud FERREIRA, 1999). Além disto, a emancipação política de dezenas de povoados e vilarejos rurais ocorrida em 1996, sem a correspondente infra-estrutura pública, “urbanizou” formalmente uma parcela significativa da população. (VEIGA, 2002).

**TABELA 6 – População residente, por situação de domicílio, no Maranhão, 1950-2005.**

Ano	Total	Situação de domicílio			
		Urbana	%	Rural	%
1950	1 583 248	274 288	17,32	1 308 960	82,68
1960	2 492 139	448 509	17,99	2 043 630	82,01
1970	2 992 678	753 466	25,18	2 239 212	74,82
1980	3 996 444	1 254 830	31,40	2 741 614	68,60
1991	4 930 253	1 972 421	40,00	2 957 832	60,00
1996	5 222 183	2 711 175	51,92	2 511 008	48,08
2000	5 651 475	3 364 070	59,53	2 287 405	40,47
2001	5 749 966	3 754 892	65,30	1 995 074	34,70
2002	5 820 248	3 860 948	66,34	1 959 300	33,66
2003	5 956 250	4 031 990	67,69	1 924 260	32,31
2004	6 036 607	4 111 010	68,10	1 925 597	31,90
2005	6 109 684	3 986 124	65,24	2 123 560	34,76

Fonte: Maranhão em Dados 2005 – IBGE.

A Tabela 6 mostra um processo de urbanização acelerada nos anos 1990 e seqüentes, coincidentes com governos neoliberais ligados ao “sarnalismo”. Da mesma forma, revela, a partir do dismantelamento da agricultura familiar tradicional de subsistência, um processo de emigração para as fronteiras agrícolas do Norte e Centro-Oeste (BORGES apud FERREIRA, 1999). Os números do ano de 2005 fogem da tendência histórica, revelando uma reversão no quadro de urbanização, provavelmente decorrente de critérios metodológicos de contagem da população.

A Tabela 7 a seguir, mostra a evolução do quadro educacional no Estado do Maranhão no período de 1996 – 2005, população com 5 anos ou mais de idade, segundo a situação do domicílio, urbano ou rural. No processo, a população urbana supera a rural num período muito curto de tempo. Em que pese a universalização do ensino fundamental, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, no final dos anos 1990, houve uma redução inexpressiva do analfabetismo se levarmos em conta a mortalidade natural. A população analfabeta urbana cresceu relativamente, enquanto a rural decresceu, consequência inequívoca do expressivo êxodo rural.

**TABELA 7 – Pessoas de 5 anos ou mais de Idade, alfabetizadas e não alfabetizadas, segundo situação do domicílio, Maranhão, 1996-2005.**

<b>População de 5 anos ou mais de idade</b>	<b>Situação do domicílio</b>	<b>1996</b>	<b>1998</b>	<b>2000</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2005</b>
<b>Estado</b>	<b>Total</b>	<b>3 801 685</b>	<b>3 893 052</b>	<b>4 959 687</b>	<b>5.241.604</b>	<b>5.345.277</b>	<b>5.442.253</b>
	Urbana	1 730 329	2 992 162	1 757 154	3.486.601	3.640.834	3.584.542
	%	44,45	60,33	46,22	66,52	68,11	65,87
	Rural	2 162 723	1 967 525	2 044 531	1.755.003	1.704.443	1.857.711
	%	55,55	39,67	53,78	33,48	31,89	34,13
	<b>Alfabetizada</b>	<b>Total</b>	<b>2 642 128</b>	<b>2 853 542</b>	<b>3 372 430</b>	<b>3.939.505</b>	<b>3.947.118</b>
	<b>%</b>	<b>73,30</b>	<b>68,00</b>	<b>69,50</b>	<b>75,16</b>	<b>73,84</b>	<b>73,97</b>
	Urbana	1 406 254	2 288 528	1 400 311	2.812.091	2.943.359	2.878.549
	%	49,28	67,86	53,00	53,65	55,06	52,89
	Rural	1 447 288	1 083 902	1 241 817	1.127.414	1.003.759	1.146.921
	%	50,72	32,14	47,00	21,51	18,78	21,07
<b>Não alfabetizada</b>	<b>Total</b>	<b>1 159 557</b>	<b>1 039 510</b>	<b>1 587 257</b>	<b>1.302.099</b>	<b>1.398.159</b>	<b>1.415.980</b>
	<b>%</b>	<b>26,70</b>	<b>32,00</b>	<b>30,50</b>	<b>24,84</b>	<b>26,16</b>	<b>26,02</b>
	Urbana	324 075	703 634	356 843	674.510	697.475	705.190
	%	31,18	44,33	30,77	12,87	13,05	12,96
	Rural	715 435	883 623	802 714	627.589	700.684	710.790
	%	68,82	55,67	69,23	11,97	13,11	13,06

Fonte: IBGE – PNAD 2005

O modelo de desenvolvimento adotado no Estado do Maranhão nas últimas décadas, notadamente a partir dos anos 1990, a chamada modernização conservadora, ressaltam o investimento do Governo em obras de infra-estrutura em detrimento de investimentos sociais. A educação, e particularmente o ensino público fundamental, foi relegada a um papel secundário neste processo. Apesar dos investimentos federais maciços (FUNDEF, Bolsa Família e outros), pouco resultado foi obtido para a emancipação das populações pobres suburbanas e de agricultura familiar rural. A corrupção dos gestores malogrou estes programas, promovendo um rápido processo de êxodo rural: para fora do Estado (1 milhão de emigrantes em 10 anos); para as sub-habitações das cidades grandes; para o trabalho escravo e para o agronegócio. (SANTOS, 1997).

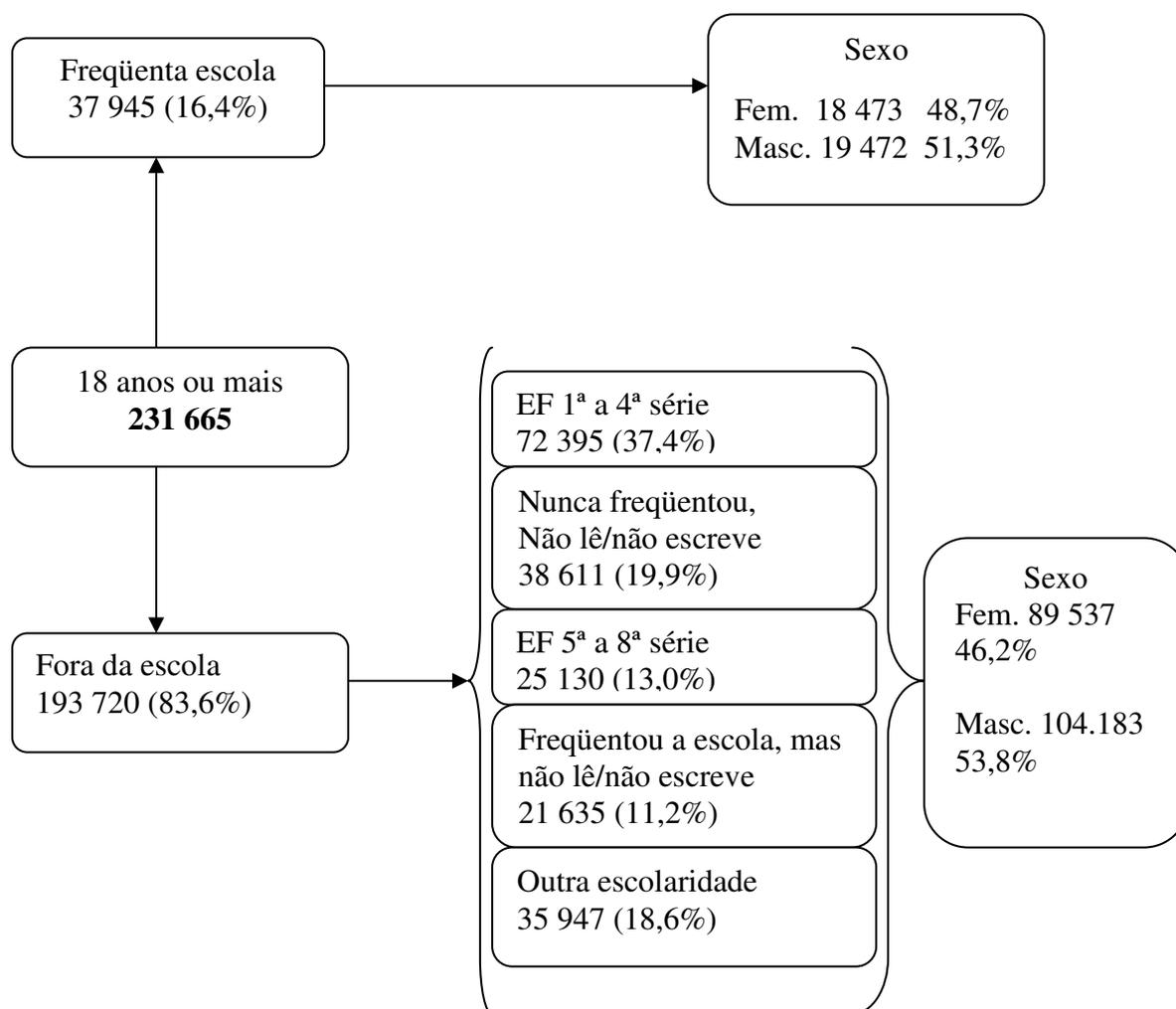
A situação do meio rural no Maranhão é muito precária, a grande maioria se localiza a mais de 80 km das sedes municipais e possuem estradas carroçáveis, intrafegáveis no período chuvoso. As famílias vivem, ou sobrevivem, num total abandono por parte do poder público. As muitas lutas e reivindicações não alcançam resultados para as necessidades que enfrentam. Não produzem o suficiente para a sua subsistência e as culturas tradicionais do arroz e da mandioca se desorganizam ante as relações capitalistas de produção. As condições de vida e de trabalho das mulheres e homens do campo são marcadas pela pobreza e por gritantes desigualdades de direitos e de oportunidades entre as classes sociais, nas relações de gênero, gerações, raças e etnias. A pobreza é marcada pela desigualdade e o preconceito. (CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 2004).

As famílias enfrentam grandes problemas: por um lado o campo vem se tornando alternativa para homens e mulheres adultos do campo; por outro, vem se constituindo numa rota de saída dos mais jovens, especialmente as mulheres. Optam por sair para os centros urbanos em busca de trabalhos mais qualificados e estudos, porque não vêem perspectiva de sucesso e sobrevivência no trabalho do campo. Outros saem de casa movidos também pela necessidade de romper com a hierarquia familiar patriarcal, que concentra no pai todo o poder de decisão sobre a propriedade e o destino da família. (A MULHER, 2002).

Os problemas educacionais nas áreas de assentamento da Reforma Agrária no Estado são ainda mais graves. A ausência de uma política de educação que atenda a população camponesa reforça o quadro da miséria e da pobreza na área rural, pois sem uma base educacional a população torna-se massa de manobra com fins eleitoreiros que buscam legitimar-se no poder por um grande número de analfabetos e semi-analfabetos. (CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 2004).

O gráfico a seguir, referenciado no PNERA (2005), expressa a situação educacional dos assentados no Estado do Maranhão:

**Gráfico 1 - Situação educacional dos assentados com 18 anos ou mais – Maranhão – 2004.**



Fonte: MEC/Inep e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA 2005.

A situação educacional da população adulta assentada acima de 18 anos, de acordo com os dados obtidos pela PNERA (2005) no Estado, conta com um total de 231.665 pessoas, onde 37.945 (16,4%) frequentam a escola, mulheres correspondem a 48,7% e homens representam 51,3%. Os que se encontram fora da escola, 193.720 pessoas, num percentual de 83,6%, sendo que 46,2% são mulheres e 53,8% são homens. Do total que estão fora da escola, 37,4% estudaram de 1ª a 4ª série; 19,9% nunca frequentaram, não lêem e nem escrevem; 13,0% estudaram Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; 11,2% frequentaram a escola, mas não lêem e não escrevem e 18,6% possuem outra escolaridade não especificada. Somando os que nunca frequentaram a escola, não lêem nem escrevem (19,9%), com os que frequentaram, mas não lêem nem escrevem (11,2%), e os que frequentaram de 1ª a 4ª série do

Ensino Fundamental (37,4%), mas não utilizam este conhecimento no seu cotidiano, temos um quadro de analfabetismo absoluto e funcional de 68,5%, reafirmando no plano estadual a condição iletrada da população adulta do meio rural. (ROSEMBERG, 2001).

Na luta pela construção de uma política de educação que contemple as demandas da área rural, o movimento de trabalhadores e trabalhadoras rurais tem dado uma importante contribuição com as experiências nos assentamentos através do PRONERA, atendendo a população adulta com alfabetização e escolarização. No Maranhão, o PRONERA iniciou suas atividades em 1999 e vem sendo realizado através de diversas parcerias do INCRA com os movimentos sociais e sindicais: FETAEMA, MST e ASSEMA; instituições de ensino superior: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET e Escola Agrotécnica Federal de São Luis – EAFSL e Fundações: Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA – FSADU; Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FUNCEMA e Fundação de Apoio à Ciência e a Tecnologia – FACT.

O PRONERA iniciou suas atividades no Maranhão priorizando a modalidade EJA e nesta a alfabetização de adultos. A Tabela 8 nos mostra que, dos 18 835 alunos, no período de 1999 até 2006, 18 160 foram de EJA.

**Tabela 8 – PRONERA: Matrículas por modalidade de ensino – MA (1999-2006)**

Ano	Total	EJA	%	Magistério	%	Técnicos	%
1999	4.440	4.440	100	-	-	-	
2000	-	-	-	-	-	-	
2001	1.200	1.200	100	-	-	-	
2002	1.200	1.200	100	-	-	-	
2003	3.680	3.520	95	160	5	-	
2004	3.275	3.080	94	35	1	160	5
2005	1.476	1.200	81	276	19	-	
2006	3.564	3.520	99	44	1	-	
Total	18.835	18.160	96	515	3	160	1

Fonte: INCRA, 2006.

A prioridade da modalidade EJA do início do Programa, 1999-2002, reflete-se no número de alunos matriculados. Do total de 18 835 alunos beneficiados pelo Programa, 18.160 eram de EJA. A partir de 2003, outras modalidades são ofertadas no Ensino Médio:

Magistério (formação de educadores e educadoras), com um alcance de 515 pessoas e cursos técnicos em agropecuária e saúde comunitária, atendendo a um contingente de 160 pessoas.

Apesar dos esforços de educadores e assentados, o alcance destes números se mostra insuficiente para atender a demanda reprimida de serviços educacionais nos assentamentos de Reforma Agrária do Maranhão. Projetando os números alcançados no período, precisaríamos de algumas décadas para atender as necessidades atuais. No Estado do Maranhão existem 600 Projetos de Assentamento – PAs, oficiais do INCRA; 185 PAs estaduais do Instituto de Terras do Maranhão – ITERMA, incluídos os assentamentos dos programas complementares: Cédula da Terra – Banco da Terra, Crédito Fundiário e projeto Casulo. Existem cerca de 65 mil famílias assentadas e há a necessidade no Estado de atender a demanda de mais de 200 mil famílias sem-terra. O ritmo adotado pelos governos para o processo de desapropriação e criação dos PAs está distante de alcançar esta meta. (CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 2004).

A luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais é um instrumento fundamental, que qualifica a Reforma Agrária para desenvolver quem trabalha a terra, na busca pela cidadania dos milhares de camponeses e camponesas que, expulsos da terra, foram excluídos do processo produtivo. A defesa da Reforma Agrária sustentável está pautada na inclusão social e na implementação de políticas públicas de sustentabilidade para a agricultura familiar, a educação, a saúde, a geração de emprego e renda e ocupações produtivas. (CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 2004).

As discussões em torno de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão se intensificaram após a realização do II CNEC, em 2004, em Luziânia – GO, e com a realização a nível regional do I Seminário Estadual de Educação do Campo, na cidade de Santa Inês – MA, no mesmo ano, com representação de movimentos sociais e sindicais, com participação do coletivo de mulheres trabalhadoras rurais, universidades, ONGs e outros.

Os objetivos do Seminário estavam pautados em: divulgar as diretrizes aprovadas pela resolução CNE/CEB nº 03/04/2002 para a sua implementação nas escolas; mapear as demandas específicas do Estado e dos municípios; mapear as experiências governamentais e de outras entidades para a educação do campo; estabelecer ações imediatas para atender as

demandas mapeadas e reafirmar a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para a sua população. A preocupação em divulgar as diretrizes para a sua efetiva implementação foi pautada pela questão pesquisada pelo PNERA – 2005, em relação ao conhecimento sobre as Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo, aprovada desde 2002. De acordo com o resultado, até aquele momento havia um número pequeno de pessoas envolvidas no processo que a conhecia, o que mostra a tabela seguinte:

**Tabela 9 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (%) – Brasil e Grandes Regiões – 2004.**

DISCRIMINAÇÃO	GERAL	REGIÃO				
		N	NE	CO	S	SE
- Já leu as Diretrizes Operacionais	18,2	17,9	14,2	25,2	35,9	20,4
- Diretrizes são utilizadas em parte na organização do ensino na escola	71,2	72,3	73,0	68,1	71,1	61,8
- Diretrizes são totalmente utilizadas na organização do ensino na escola	15,6	17,3	14,4	12,6	15,6	22,4
- Diretrizes não são utilizadas	13,2	10,5	12,6	19,4	13,3	15,8
- Conhece de ouvir falar	23,1	22,6	22,9	20,8	28,3	26,3
- Não conhece	58,6	59,5	62,9	54,0	35,7	53,4

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA-PENERA/2005

Percebemos a discrepância, em relação às respostas obtidas, quando perguntamos se as diretrizes são utilizadas, em parte, na organização do ensino na escola, onde 71,2% responderam positivamente, e quando a pergunta tratou do conhecimento sobre as diretrizes, 58,6% responderam que não conhecem. Da mesma forma, quando se trata da leitura, apenas 18,2% responderam que já haviam lido. Os números expressam a necessidade de realização de um trabalho de apoio para o estudo e o conhecimento sobre o que são as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

Durante o I Seminário Estadual de Educação do Campo, algumas proposições foram tomadas a partir dos debates, como a de que os sistemas de ensino deveriam promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida do campo e de cada região. Em síntese, de acordo com a Carta do Maranhão (2004):

- Construção de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos e das alunas do campo;
- Adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola; elaboração de políticas específicas para as escolas do campo;
- Pensar escolas que reconheçam o modo próprio de vida social do campo e que sirvam para a constituição da identidade da população do campo;
- Construir o projeto político-pedagógico das escolas do campo, que articule experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social e econômico do campo;
- Construção de uma escola com princípios de autonomia, de responsabilidade coletiva e de respeito ao bem comum;
- Estabelecer um projeto de gestão democrática, com a participação de todo o sistema de ensino e, também, de toda a comunidade local;
- Fortalecer os conselhos escolares; transformar os conselhos municipais e estaduais de educação, em espaços democráticos que incluam a participação dos povos do campo;
- Respeitar à diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença.

No encerramento das atividades, foi constituído um Comitê Executivo para a implementação das Diretrizes e continuidade dos trabalhos no Estado do Maranhão, contando com a participação da Secretaria de Estado da Educação, o MEC e outras representações. Durante os anos de 2005-2006, o Comitê realizou várias reuniões ordinárias e extraordinárias para deliberar sobre projetos e matérias da educação do campo no Estado: realizou uma audiência pública sobre educação do campo; divulgou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e apresentou propostas para o desenvolvimento de políticas educacionais para as escolas do campo. (CARTA DO MARANHÃO, 2004).

Neste ano de 2007, o Comitê realizou o II Seminário Estadual da Educação do Campo, em São Luis – MA, tendo como foco os indicadores educacionais do campo, que demonstram que a maioria das matrículas de Educação Infantil, 68,26%, e Ensino Fundamental, 90,55%, pertencem às redes municipais e estadual. Constatou, também, a pouca inserção dos movimentos sociais do campo nos sistemas municipais de educação. O II Seminário constituiu-se num espaço de debates e articulação para a construção coletiva de

estratégias para a definição de políticas públicas de educação do campo e de participação dos movimentos sociais nos Sistemas Municipais de Educação.

O PRONERA, como programa governamental, tem desempenhado um papel relevante para a população camponesa assentada, contribuindo para o combate ao analfabetismo, a elevação da escolarização e para a melhoria de vida de parcela significativa dos camponeses assentados. As experiências vêm demonstrando a importância da implementação do Programa como política pública, viabilizando a seqüência de recursos financeiros e atendimento educacional ampliado ao Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior.

Desde que surgiu, o PRONERA, ligado ao MDA e ao INCRA, recebeu críticas do Ministério da Educação – MEC, por não estar ligado a ele, sua área fim. Internamente, no INCRA, também existem resistências em operar com educação, atividade incomum àquela agência de Reforma Agrária. Os programas educacionais do Governo Federal geridos pelo MEC são executados através dos municípios, e os resultados destes nem sempre aparecem. Os movimentos sociais, por sua vez, por sua orientação militante, encontram dificuldades em operar com os municípios, predominantemente conservadores e resistentes à Reforma Agrária.

A maioria das escolas em funcionamento no meio rural pertence aos municípios, atendendo principalmente a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a pesquisa realizada pelo PNERA (2005), a situação destas escolas é bastante precária. Em razão disto, o Estado do Maranhão assumiu o compromisso de viabilizar as condições para o funcionamento da educação do campo. As discussões foram ampliadas e somadas aos movimentos sociais, sindicais, instituições de ensino, para juntos promoverem a construção coletiva de uma política pública que atenda à população camponesa do Estado.

### **3 GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DE MULHERES CAMPONESAS.**

#### **3.1 Gênero, representações sociais e educação.**

As discussões teóricas, em torno das relações de gênero, decorrentes da construção social e histórica dos sexos, tiveram seu espaço no movimento feminista como uma nova forma de entender a relação de dominação a que as mulheres eram submetidas. Os estudos de Joan Wallace Scott, em fins da década de 60 do século XX, trouxeram à tona preocupações que enfatizavam a importância da relação homem-mulher no espaço social. A maneira como a mulher se comporta na sociedade e desempenha seus papéis, nada tem de natural ou biológico, mas, são construções que se dão a partir das relações sociais. Assim, os papéis normativos, os comportamentos atribuídos a homens e mulheres e a relação entre os sexos não são discursos neutros, mas representações construídas repletas de significados e de relações de poder. (GONÇALVES, 2006).

Simone de Beauvoir (1949), em sua famosa frase – “Ninguém nasce mulher, mas se torna mulher” – inaugurou os fundamentos do conceito de gênero. Lutando contra o essencialismo biológico, onde a anatomia era o destino, ela mostrou que ser homem ou ser mulher consiste numa aprendizagem. As pessoas aprendem a se conduzir como homem ou como mulher, de acordo com a socialização que receberam, e não necessariamente de acordo com o seu sexo. É, portanto, considerada a precursora do conceito de gênero. (SAFFIOTI, 2000).

Já a definição de gênero, como uma categoria de análise, se baseia em um núcleo que se compõe de duas partes, de acordo com Scott (1995, p.86): “(1) gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e (2) gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Este núcleo explicita que as mudanças que ocorrem na organização das relações sociais correspondem às mudanças nas representações de poder, entendendo que homens e mulheres se constituem a partir de um processo amplo e continuado, através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, e que isso ocorre numa dinâmica de inter-relações.

As contribuições do conceito de gênero são grandes, de acordo com Nobre e Faria (2003), assim elencadas: 1º – a construção social do gênero tem uma base material e não apenas biológica, que se expressa na divisão sexual do trabalho; 2º – as relações de gênero levam à noção de práticas sociais e a existências de práticas sociais diferentes segundo o sexo; 3º – as relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres; 4º – as relações de gênero estruturam o conjunto das relações sociais, os mundos do trabalho, da política e da cultura se organizam conforme a inserção de mulheres e homens, a partir de seus papéis masculinos e femininos; 5º – gênero supera as antigas dicotomias entre produção e reprodução, público e privado e mostra como mulheres e homens estão ao mesmo tempo em todas essas esferas; 6º – a análise das relações de gênero só é possível considerando a condição global das pessoas – classe, raça, idade, vida urbana ou rural, e momento histórico em que se dá, e 7º – o conceito gênero possibilita ver o que há de comum entre as mulheres, porque mostra como mulheres e homens estão no conjunto da sociedade. Estas colocações explicitam que as relações de gênero perpassam por todas as relações existenciais, seja: afetiva, social, produtiva e outras.

A abordagem da Teoria das Representações Sociais (RS) está baseada em Moscovici, (1978) entendida como uma forma de conhecimento do "senso comum". Ela está diretamente relacionada à maneira como as pessoas interpretam ou traduzem os conhecimentos veiculados socialmente. O processo de assimilação do conhecimento é sempre ativo, já que as pessoas entendem e introjetam as informações de acordo com os referenciais que possuem: os indivíduos vão reelaborar o saber científico segundo sua própria "conveniência", ou seja, de acordo com os meios e recursos que possuem.

As representações sociais em seus processos de construção se caracterizam por apresentar três propriedades principais:

- a) Elas são socialmente elaboradas e compartilhadas pelo grupo social;
- b) Elas têm uma função prática de sistematizar, organizar e estruturar o ambiente de vivência de um grupo social;
- c) Elas distinguem o grupo social, dando-lhe um sentido de identidade, uma vez que a construção da realidade é prática comum aquele grupo.

Segundo Jodelet (2001), as pessoas constroem RS como uma forma de dominar, compreender e explicar os fatos e as idéias que preenchem o universo da vida. Este tipo de conhecimento prático dá sentido à realidade cotidiana. Isto pode ser captado nos processos de formação das RS que são a *objetivação* e a *ancoragem*. A *objetivação* vem a ser a transformação de um conceito teórico em uma imagem concreta, ou concretizada, através de um processo determinado por condicionantes culturais e por valores comunitários, criando uma imagem compreensiva e de simples visualização do objeto da representação social. Já a *ancoragem* tem a ver com o processo de enraizamento social da representação, sua integração ao pensamento estabelecido, preexistente, trazendo para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado.

A *ancoragem* tem a função de criar familiaridade com o que é estranho, ameaçador. Segundo Sá (1998) é o processo de incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares. Neste sentido, podem prevalecer posições preestabelecidas, através de mecanismos de classificação, categorização e rotulação, típicos da ancoragem, revelando algo da "teoria" que se tem a respeito do objeto.

A RS apresenta sempre três dimensões que lhe oferecem sustentação em termos de consistência representativa e importância social: o *conteúdo da informação* (o grau de conhecimento) relacionado com o objeto social; o *campo da representação* ou as imagens que a RS suscita nos modelos sociais; e a *atitude* ou a orientação de um grupo em relação ao objeto da RS. (SÁ, 1998).

As representações sociais, segundo definição apresentada por Jodelet (2001), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias — mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. São socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados, partindo do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos em seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

A análise da dinâmica do gênero em educação esteve preocupada, num primeiro momento, com questões de acesso. Isto em razão do baixo nível de educação das mulheres em muitos países, em relação aos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. No segundo momento, os estereótipos de gênero deslocaram-se do *acesso* para o *quê* do acesso. A preocupação não estava apenas em ter acesso às instituições e às formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las para refletir os interesses e as experiências das mulheres. Esta análise reforça a existência de desigualdades, mesmo nos países aparentemente igualitários. Assim como as disciplinas eram masculinizadas ou feminizadas, algumas profissões eram consideradas monopólio masculino, sendo vedadas às mulheres. (SILVA, 1999).

As relações de gênero são construídas socialmente, isto significa que elas se dão de forma diferente de uma sociedade para outra e em épocas diferentes numa mesma sociedade. A história mostra que a educação do Brasil, ao longo dos séculos, foi privilégio de poucos, restrita às elites dominantes, que se dava pelo nascimento ou pela posição social.

A partir do ideário de muitos liberais latino-americanos, a elite brasileira, ainda no século XIX, encarava a educação também como fator de desenvolvimento.

Difundir a educação, elevar o nível de tecnologia, promoveria o avanço econômico e o crescimento material, processo pelo qual as mulheres poderiam talvez exercer um papel, ainda que circunscrito. (HAHNER, 1996, p.99).

Naquela época alguns fatores impediram o crescimento da instrução pública no Brasil. A promulgação do Ato Adicional de 1834 atribuiu às províncias a responsabilidade pela educação primária e secundária, as quais viviam situações de total abandono.

Em meados do século XIX, Nísia Floresta (1809-1885) emerge no cenário brasileiro como defensora dos princípios emancipatórios das mulheres. Lançou em 1833 o livro *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, inspirado na obra de Mary Wollstonecraft, *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, editada em 1792. Tornou-se pioneira no movimento feminista no Brasil e reivindicava maior investimento intelectual às mulheres. País patriarcal e analfabeto, o Brasil possuía um programa educacional elitista e discriminatório. Por isso criticou a primeira legislação sobre a educação, de 1827, que incluía a educação feminina, mas com currículo diferenciado da educação dos meninos.

A educação secundária era mais restrita aos estabelecimentos particulares e, no público, as mulheres não eram aceitas, como no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, considerado, a época, a melhor instituição educacional do País. Quando surgiram as escolas normais, em 1835, estas se situavam nas capitais, aceitando, inicialmente, apenas meninos, com exceção a da Bahia. Nísia, educadora corajosa, fundou o Colégio Augusto, para moças, no Rio de Janeiro, em 1838, escandalizando os brasileiros e as brasileiras do Império por dezessete anos. (MELO, 2001).

De acordo com Nobre; Faria (2003, p.31), “se as identidades e papéis masculino e feminino não são um fato biológico, vinda da natureza, mas algo construído historicamente”, a educação, neste sentido, tem um papel fundamental na forma como conduz este processo. Há vários aspectos a serem levados em consideração, quando se trata de gênero e educação, o primeiro deles é o papel da educação na socialização dos indivíduos (mulheres e homens), realizada por diversas instituições como a família, a escola, a igreja e pela mídia. Estas instituições colaboram na construção das identidades feminina e masculina, influenciando nas relações de gênero; e o segundo, é essencial para a formação dos educadores e das educadoras, por exigir que a reflexão sobre as questões de gênero esteja presente nas universidades, onde ainda é pouco discutida, impedindo o questionamento de certos valores e práticas, que acabam por levar a um comportamento discriminatório e reprodutivo das diferenças.

A escola, portanto, é compreendida como um dos locais da reprodução das diferenças de gênero, refletida nas normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação, dimensões que necessitam ser colocadas em questão. Para Louro, (1997, p.64),

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.

A categoria gênero, entendida como uma construção social e histórica, a partir das relações estabelecidas entre homens e mulheres, dos significados atribuídos ao feminino e ao masculino na família, na escola, no trabalho, nas lutas sociais, permite analisar diferentes

instituições e práticas sociais como constituídas e constituintes das relações de gênero. (SCHWENDLER, 2002).

As relações de gênero são produzidas socialmente através de um processo educativo de maneira explícita ou implícita. Os significados e papéis atribuídos a cada um dos gêneros são construídos pelas permissões e proibições que se dão principalmente através da linguagem. A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 1997).

A linguagem, como instrumento de comunicação, constrói culturalmente conceitos que vão determinar comportamentos socialmente aceitos e reproduzidos. (VYGOTSKY, 1998). As relações de gênero se expressam através da linguagem no universo educacional da mulher camponesa, guardando semelhanças dos problemas da educação feminina, em geral, e particularidades de sua condição: uma cultura patriarcal subalternizante e uma situação econômica precária.

A manifestação contra a falta de instrução e o papel subalterno desempenhado pelas mulheres partiu, desde o primeiro momento, de mulheres de uma classe social dominante, pertencente à elite intelectual e econômica, com raras exceções. Este é um traço que marcou o movimento feminista rumo à educação ou mesmo à academia. A presença significativa das mulheres nas universidades brasileiras nas décadas de 1960 e 1970 deu uma nova visão aos estudos acerca das mulheres. Contribuiu para a percepção das mulheres como sujeito e objeto de pesquisa e a institucionalização de espaços acadêmicos, como os grupos de pesquisas de Estudos da Mulher, Estudos Feministas, Estudos de Gênero e Relações de Gênero nas Universidades, permitindo a produção de novas categorias de análise.

Por tudo isso, os estudos de gênero podem ser entendidos como:

[...] um *corpus* de saberes científicos, que têm por objetivo proporcionar categorias e metodologias para análise das representações e condições de existência de homens e mulheres em sociedades passadas e futuras. (YANNOULAS, 2000, p.17).

O enfoque de gênero para as feministas acadêmicas é um dado crucial da investigação científica em função de duas perspectivas: como forma de classificação social a ser resgatada ou procurada no “real”, e como dado constitutivo da identidade que investiga e

produz saberes. As associações nacionais também se constituem num importante espaço de produção de conhecimento sobre as mulheres, como: ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais); ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação); ANPOL (Associação Nacional de Pesquisa em Letras), ANPUH (Associação Nacional de História), entre outras. Estas associações promovem reuniões anuais de discussão de estudos acadêmicos e são organizadas em grupos de trabalho.

Na pesquisa realizada pela Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR, Passos (1997) identificou que o número de mulheres que ingressam nos cursos de graduação das universidades do Norte/Nordeste equivale ao de homens. A questão é a escolha dos cursos pelas mulheres e pelos homens, ou seja, as escolhas femininas recaem sobre os cursos de profissões ditas femininas, como: Serviço Social, Nutrição, Enfermagem, Pedagogia, Psicologia, Letras Vernáculas, História e Odontologia; enquanto os cursos de Física e Engenharia Civil, Engenharia Química e Agronomia, Matemática, Processamento de Dados, Medicina Veterinária, Ciências Econômicas e Direito são predominantemente masculinos. Significa que o enorme salto qualitativo dado pelas mulheres em matéria de educação superior nas últimas décadas não modificou significativamente suas escolhas profissionais.

No censo de 2000, segundo as oito áreas de formação profissional pesquisadas, há mais mulheres graduadas do que homens nas áreas de Educação (598 mil contra 61 mil); Artes, Humanidades e Letras (510 mil contra 149 mil); Ciências, Matemática e Computação (306 mil contra 240 mil) e Saúde e Bem-estar social (537 mil contra 352 mil). Já os homens se destacam quantitativamente em Ciências Sociais, Administração e Direito (1,2 milhão contra 1 milhão); Engenharia, Produção e Construção (461 mil contra 105 mil); Agricultura e Veterinária (101 mil contra 24 mil) e Serviços (31 mil contra 23 mil). E em relação às pessoas que concluíram cursos de pós-graduação, as mulheres destacam-se em duas áreas: Educação (16 mil) e Artes, Humanidades e Letras (18 mil). Nas demais áreas, os homens continuam sendo a maioria.

As trajetórias educativas diferenciadas (YANNOULAS, 2000), com saídas profissionais diversificadas, têm uma explicação nos acessos ao saber socialmente orientados para homens e mulheres. As relações de gênero vivenciadas na família, no discurso escolar, nos meios de comunicação social, entre outros, são responsáveis por influenciar as escolhas

de vida e profissional dos sujeitos, ninguém escolhe nada no vazio, mas no envolvimento com as instituições, nas formações políticas, econômicas e culturais.

Quando nos propomos a estudar as relações de gênero na EJA em assentamentos, a fim de compreender os limites e dificuldades da mulher camponesa no acesso e direito à educação, estamos procurando compreender, também, a tradução que as mulheres camponesas e educadoras fazem da escolarização e dos impactos desta no cotidiano de suas vidas, na família, na comunidade e em outros espaços. Para isto, houve a necessidade de utilizarmos a categoria de *representações sociais*.

A utilização desta categoria ao lado da categoria gênero, nos estudos sobre a educação de mulheres camponesas jovens e adultas tem sido considerada importante para compreender as representações sociais da mulher camponesa escolarizada. Segundo Sá (1998, p.39), “a rigor, os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais”.

A escolarização se apresenta como elemento novo para as mulheres camponesas (participar ou não deste processo), parte do preexistente (representação sobre a escolarização) e do esperado (melhorar sua condição de mulher, não melhorar ou ficar igual). Recorrendo, simultaneamente, ao contexto imediato, ao passado e à expectativa de futuro. (ARRUDA, 2000).

### **3.2 Mulheres camponesas e relações de gênero na região Tocantina<sup>1</sup>**

A condição feminina no Sul do Estado do Maranhão como um todo e, especificamente, na região Tocantina, guarda semelhanças com o restante do Estado e do Nordeste brasileiro, apresentando, entretanto, características particulares, notadamente entre seu campesinato, forjado nas lutas pela terra. A mulher camponesa tocantina, além de toda carga ideológica sexista que enfrenta, produto de uma sociedade patriarcal masculinista, luta

---

<sup>1</sup> A região, conhecida por Tocantina, fica à margem do rio Tocantins, localizada ao norte do Estado do Tocantins, pertence ao Estado do Maranhão. Em virtude da emancipação do norte do Estado de Goiás, em 1988, o novo Estado foi denominado de Tocantins. Hoje a referida região, que faz parte do Estado do Maranhão, luta por emancipação territorial, com o nome de Maranhão do Sul.

lado a lado com seu companheiro e, às vezes, solitariamente como mãe e pai de sua prole, contra os rigores da vida rural e as incertezas da agricultura familiar.

A presença das mulheres nos movimentos do campo da região vem dando visibilidade ao sujeito mulher-camponesa, atuante não apenas dentro do lar, mas na lida do dia-a-dia, nos sindicatos e nos coletivos de mulheres e de educadoras. O reconhecimento como mulher trabalhadora do campo, com direito a aposentadoria, salário maternidade, sindicalização e lote (constando o seu nome), foram conquistas das mulheres que redefiniram seu papel e atuação.

A mulher camponesa é herdeira de uma sociedade estratificada, com papéis bem definidos para mulheres e homens, sustentados numa rígida divisão sexual do trabalho que tem, historicamente, relegado às mulheres um papel secundário no trabalho, na vida pública, nas lutas sociais, responsabilizando-a pelo trabalho não-visível. As mulheres camponesas ajudam na roça, mas na maioria das vezes não lhes cabe decidir a produção, negociar, comercializar os produtos, discutir os créditos agrícolas – definidos como tarefas masculinas. (SCHWENDLER, 2002).

Incluem-se nesta categoria: agricultoras, extrativistas, pescadoras artesanais, quebradeiras de coco, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, bóias-frias, diaristas, acampadas e assentadas e professoras-leigas. O campo, como espaço pluriétnico e multicultural, possui uma população com origens raciais e étnicas das mais plurais do mundo: indígenas, afro-brasileiros, europeus e asiáticos descendentes e miscigenados. (A MULHER, 2002).

A participação nas organizações, dentro e fora da comunidade, tem possibilitado a estas mulheres acesso aos debates e discussões sobre a condição feminina e a luta em torno de sua emancipação econômica e social. Iniciativas envolvendo algumas mulheres nos diversos movimentos do campo proporcionaram uma quebra de preconceitos e violência na casa (espaço privado), nas lutas sociais (espaço público), entre outras. O espaço conquistado fora do lar, junto com seus companheiros, é um lugar de pensar e repensar as relações de gênero. De acordo com Pinto (1992), a atuação das mulheres provoca novas relações no interior da família e seu entorno, passando a articular dentro do movimento lutas diferenciadas em

relação aos homens. Aquelas mulheres, organizadas em torno de aspectos tradicionalmente femininos, passam a questionar a própria condição de mulher.

A mulher camponesa da região Tocantina enfrenta muitas dificuldades em torno da sua condição, ser mulher e camponesa, por limitações impostas pela sociedade. Sua atuação como companheira de luta dentro dos movimentos e na comunidade, como produtora e em outras atividades realizadas dentro do assentamento, vem favorecendo uma mudança nas relações de gênero e uma desconstrução dos estereótipos reproduzidos socialmente. Quando entra na vida pública (assumindo funções em sindicatos e outros), não abandona o espaço privado, ela continua, sendo a responsável pela vida do lar, o que leva à manutenção e reprodução das relações familiares já estabelecidas. No entanto, as lutas trazem em si vivências de novas relações construídas, deixando suas marcas e significações, podendo ser mantidas ou restabelecidas em situações concomitantes ou posteriores (MELO, 2001).

Através de organizações, associações, comissões, movimentos autônomos ou setores e coletivos dentro de movimentos sociais, as mulheres trabalhadoras rurais estão criando espaços a fim de reduzir a sua invisibilidade. Atualmente, ocupam diversas funções dentro dos assentamentos, nos sindicatos e movimentos sociais, como presidentes, assessoras, tesoureiras, diretoras de escolas, professoras, e outras. Mas, Ferrante (1998) traz à tona as dificuldades na participação da grande maioria das mulheres camponesas nos espaços de discussão, de deliberação, de decisões políticas, demonstrando que nas reuniões e assembleias se colocam próximas às portas, numa expressão que estivessem num lugar que não é seu. As distintas formas de mobilização, com ideologias políticas diferentes articulam estratégias de desenvolvimento rural com visível caráter de classe e gênero. (FERRANTE, 1998).

O protagonismo feminino nas lutas sindicais das trabalhadoras rurais da região Tocantina, da mesma forma que o trabalho das educadoras camponesas, é um fenômeno recente naquele contexto sócio-educativo. Adquiriu expressão nos anos 80 do século XX, com o ingresso de mulheres no movimento sindical e com a agudização das lutas por Reforma Agrária: pela obtenção da terra e das condições de vida e de trabalho necessárias ao seu sucesso.(CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 2004).Destacamos, neste processo, a atuação de duas trabalhadoras rurais da região Tocantina: Maria Rodrigues Araújo Mendes, presidente do STTR do município de João

Lisboa e Ana Maria de Oliveira Freitas, presidente do STTR do município de Buritirana e coordenadora de mulheres do pólo da região que compreende 22 municípios.

A trajetória e o envolvimento de Maria Rodrigues Araújo Mendes com o movimento sindical se deram em 1983, como delegada sindical, na comunidade Nova Brasília, hoje município de Senador La Rocque. Permaneceu como delegada durante dez anos (Entrevista em 18.6.2007, João Lisboa – MA) comenta que:

Eu fui bem aceita pela comunidade, eu já era líder de igreja, catequista de jovem, o pessoal me escolheu numa reunião. Meu irmão Cosmo Rodrigues Araújo já esteve presente e sempre foi sindicalista, ele veio para a cidade e eu fiquei no interior.

Seu irmão Cosmo Rodrigues Araújo foi presidente da FETAEMA no período de 1988 a 1991.

Ela também, em 1996, assumiu a diretoria executiva do STTR de João Lisboa, como Secretária de Finanças. As dificuldades apareceram principalmente do relacionamento, com os companheiros homens, que tinham resistências em aceitar suas idéias, por ser mulher e pensar diferente deles. Foi reeleita para a Secretaria de Finanças em 1999 e nas eleições do sindicato de 2003, chegou a Presidência, estando atualmente em seu segundo mandato. Sobre esse percurso Mendes (Entrevista em 18.6.2007) explica:

Através de muito trabalho e dedicação consegui alcançar um espaço dentro do Sindicato. Inclusive teve uma chapa de oposição a nós, mas ganhamos com resultado absoluto. Como reconhecimento que eu não poderia sair dali por todo meu trabalho, respeito e carinho, meu modo de agir é igual para todo mundo. Sempre atendendo como prioridade a questão da saúde, da terra, da aposentadoria, do salário materno, do auxílio doença. Uma questão que eu questionei muito as autoridades e instituições, que a gente precisava melhorar de vida: e aos poucos eu percebi, não só eu, mas os companheiros, também, perceberam que as coisas melhoraram de fato para melhor. Claro que foi através de uma grande luta.

Desde que assumiu a presidência do STTR de João Lisboa, incentivou a participação política das mulheres nas eleições para a diretoria executiva, em cumprimento da cota de 30%. Atualmente fazem parte da Diretoria Executiva: Antonia Benedita Sousa Lima, Secretária de Mulheres; Francisca Ferreira da Silva, Secretária de Políticas Sociais; Valdirene Sandes Maciel, Secretária Geral e Francisca Jucélia Lima de Sousa, Secretária de Jovens. As reuniões para discussões sobre a participação das trabalhadoras rurais nas atividades do sindicato, segundo Mendes (Entrevista em 19.6.2007), “Tá razoável, não vou dizer cem por

cento, antes a gente fazia reunião, só aparecia homem. Fomos trabalhando, que os homens têm de liberar as mulheres para participar dos encontros, eles pensam que sindicato é só pra homens, e não é”.

Essas reuniões acontecem geralmente na própria comunidade, através da delegacia sindical, segundo a fala de Maria Rodrigues Araújo Mendes (Entrevista em 19.6.2007):

Lá a gente trabalha a consciência do companheiro, conhecendo o espaço dela. Às vezes a desculpa é que está cuidando do nenê, ‘leva o nenê para a reunião’, ela tem que estar informada, vai que ela vai receber o salário materno, ela não sabe informar, se defender. Nós temos que trabalhar a consciência de uma forma geral, não é só na roça, mas ela tem que se preparar para a vida. Hoje eu estou no sindicato, eu gosto sempre de dar este exemplo. Hoje eu estou no sindicato, amanhã, pode ser a tua mulher, ou a mulher do seu João, do seu José. Como é que ela vai pro sindicato desinformada? Por isso ela tem que participar.

O machismo é muito presente nas famílias assentadas, as mulheres ainda sofrem a dominação do marido que se expressa nas dificuldades em participar das reuniões e encontros nos sindicatos. Para Mendes (Entrevista em 19.06.2007) “quando a mulher toma uma decisão só, sem a deliberação do marido, ele já pensa o contrário, pensa que ela quer se envaidecer e seguir outro rumo, então eu acho que o domínio sobre ela ainda tá muito forte”. No entanto, nem todas as mulheres sofrem com esta submissão, como no seu caso, que desde o início de sua luta no movimento sindical contou com o apoio de seu esposo, quando participava dos encontros municipais, regionais, estaduais e nacionais e suas filhas ficavam sob os cuidados do pai. A conquista deste espaço é explicada por ela (Entrevista em 19.06.2007):

Eu consegui isso com carinho, convidando, ‘você quer ir comigo?’, para ele não se sentir excluído. Porque se não, ele acaba achando que está sendo passado para trás. Eu sempre vou, assim, convidando. Aí eu digo assim para as mulheres, é dialogando, sem diálogo tem muito casamento se desfazendo no movimento.

O debate sobre a participação das mulheres na vida pública, no sindicato, passa pela compreensão de que a busca por espaços não significa uma superação da mulher em relação a sua condição histórica de dominada pelo homem, mas na ponderação da relação entre homens e mulheres, onde ambos podem conviver harmoniosamente. A mulher acaba sendo a responsável por conseguir tal feito, não sendo, portanto, uma conquista dada com o processo de desnaturalização da condição feminina. Esta concepção fica evidente na fala de Mendes (Entrevista em 19.06.2007),

E eu acho que a gente tem que trabalhar as mulheres, não para desfazer o casamento, para dialogar. Se ele tá sentindo ciúmes, convida ele, e lá ela mostra o perfil dela, para que o marido perceba que ela tá lá buscando soluções, não só para ela, mas para ele, e para toda a comunidade, da região e para o movimento como um todo.

A coordenadora de mulheres do pólo da região Tocantina da FETAEMA, Ana Maria Freitas, tem desenvolvido atividades junto às mulheres trabalhadoras rurais nos assentamentos da região. De acordo com sua fala, o trabalho da coordenação é realizado com os homens e mulheres do campo. Recentemente foi realizado um seminário e feita uma análise sobre a participação das mulheres e esclarece (Entrevista em 18.6.2007, Buritirana-MA):

A gente na discussão percebe que precisa avançar muito, ainda tá muito limitado o trabalho das mulheres sabe. Assim a mulher tá mais na direção dos sindicatos em algumas regiões, né. Mas a mulher tá lá mais pra cumprir a cota, a mulher vai lá, preparar o evento, faz tudo, organiza tudo, e na hora de compor a mesa lá do evento ela não aparece, quem aparece é o diretor, ainda existe muito isso.

Há a exigência por Lei que cada sindicato tenha uma Secretária de Mulher, no entanto, é comum que a mulher que assume esta secretaria não exerça suas funções, devido às resistências de muitos companheiros e sua pouca experiência, acabam se submetendo as atividades ligadas a limpeza do sindicato e de copa. Outro fator são os problemas enfrentados pelas mulheres diretoras em alguns sindicatos, sofrem muita pressão e acabam renunciando ao cargo. Para Freitas (Entrevista em 18.6.2007):

[...] as nossas vagas são tão poucas né, e as companheiras ainda não têm consciência de que, quanto mais grave for o problema mais insistente ela tem que ser, né. Porque, se qualquer probleminha que vier a pessoa for desistir, é isso que o machismo quer, o que nós não podemos concordar. Eu acho que a gente já tá lá e tem que segurar e fazer com que as companheiras sejam persistentes.

As trajetórias das mulheres trabalhadoras rurais se diferem em muitos aspectos, como é o caso de Ana Maria Freitas, citada anteriormente, presidente do STTR do município de Buritirana e Coordenadora de Mulheres da região. Esposa de delegado sindical, ainda nos anos de 1980, exercia na prática as atividades do marido, enquanto que nas reuniões e encontros era ele que participava. Somente em 1989, fez sua carteira de sócia do STTR de João Lisboa, como trabalhadora rural. Recebeu muitos incentivos, no início da década de 1990, para a criação do sindicato em Buritirana a partir da emancipação de vários municípios da região Tocantina.

No percurso para chegar à direção do sindicato, enfrentou grandes dificuldades, e por estratégia resolveu fazer parceria com outro candidato, ficando na Secretaria de Finanças do sindicato. Através de seu trabalho conseguiu apoio suficiente para chegar à presidência do sindicato, onde está no seu segundo mandato. Mas, não são apenas dificuldades de relacionamento dentro do sindicato, as adversidades da vida contribuíram para seu esposo, militante do movimento sindical e da CPT, apresentar problemas mentais. Ana Maria Freitas comenta sobre isso (Entrevista em 18.6.2007):

[...] e eu pra enfrentar o movimento e todos estes problemas e ainda cuidar dele não foi fácil, foi bem difícil. Mas eu acredito que a gente precisa mudar e para mudar a gente tem que estar envolvida. Eu acho que é indispensável, não pode se falar de desenvolvimento sem estar com a mulher presente, também ajudando a construir esta mudança.

As discussões sobre as relações de gênero dentro dos assentamentos ainda são incipientes e limitadas. O enfoque abordado pela coordenação de mulheres não conseguiu avançar para além das condições básicas, como o processo de sindicalização das mulheres, para garantia de recebimentos de benefícios e acesso a créditos específicos para as mulheres, como o PRONAF Mulheres.

Cabe ressaltar, que mesmo nesta situação, ainda, é muito pequeno o número de mulheres assentadas que participam em suas comunidades das reuniões nas associações locais, segundo a fala de Freitas (Entrevista em 18.6.2007). Visto que:

[...] a gente tá precisando demais avançar nesse sentido, porque as companheiras acham que, se os maridos são sócios, vão resolver a situação delas e deles. A gente não pode mais ficar nesta história de dependência. A gente tem que ter a autonomia da gente, não pra bagunçar, mas para ajudar a construir.

O avanço para esta situação, segundo Freitas (Entrevista em 18.6.2007),

[...] eu acho que o primeiro é a educação, a gente tem que investir na educação, na capacitação das companheiras. Porque é inadmissível uma mulher achar que o marido ir na cozinha lavar o prato na casa dele, ou botar água para a esposa banhar, a outra mulher achar que ele tá sendo 'corno', e tem mulher que tem essa concepção. A gente já nasceu limitada, com a cor da roupa, tem que ser rosa porque é mulher, tem que ser azul porque é homem. É aquela história, a mulher fica em casa, porque ela é sensível, né, então não existe esta história de sensível não. Tem os momentos da gente ser, né. Essa história de dizer que não vai fazer isso de nossas tarefas; nós já nascemos com as tarefas limitadas, dona de casa, criar os filhos, criar as galinhas e chocar lá, botar as galinhas pra chocar e essas coisas assim, né.

A educação no meio rural, institucionalizada ou por meio de programas, como o PRONERA, propicia uma discussão mais apurada na forma com que tem sido tratada a questão do analfabetismo e da escolarização de mulheres jovens e adultas em assentamentos.

As especificidades dos sujeitos que fazem parte deste universo não tem somente sexo, raça, religião, nacionalidade, mas, também, vivenciam relações, como as de gênero, as quais são pouco consideradas. As mulheres urbanas foram contempladas em algumas de suas reivindicações, sendo a questão do analfabetismo um exemplo. Já as mulheres do campo, foram omitidas, desconsideradas em suas reivindicações mais elementares.

### **3.3 O PRONERA EJA Tocantins**

#### **3.3.1 Histórico**

O EJA Tocantins iniciou suas atividades em 1999, quando do início do PRONERA em todo o País. Um Convênio entre o INCRA, a FETAEMA, e a UFMA implantou 80 turmas de alfabetização no Estado, sendo 40 na região Tocantina e 40 em outra região, Cocais. A péssima gestão do Convênio cobrou seu preço: das 40 turmas originais do Tocantins, ficou reduzido a 16, no final das atividades, 2 anos depois, com menos de 200 alunos dos 800 originais. O Convênio interrompeu suas atividades por vários meses em razão do atraso no repasse de recursos pelo INCRA, e teve 4 coordenadores, cabendo ao quarto coordenador, o período final, de encerramento dos trabalhos (MANZKE, 2001).

O novo projeto de continuidade do EJA Tocantins foi elaborado no ano de 2001. No entanto, o atraso do INCRA na liberação de recursos determinou o seu início formal, com a liberação de dinheiro, em janeiro de 2004. As atividades preparatórias iniciaram em julho de 2003, com a definição da equipe de trabalho, seleção do pessoal, capacitação, oficinas e reuniões preparatórias; e a adaptação do projeto pela defasagem de 2 anos, entre a elaboração e a execução. Os municípios atendidos foram: Açailândia, Amarante, Arame, Buritirana, Cidelândia, Estreito, João Lisboa e Senador La Rocque. O Projeto na região Tocantina: Convênio INCRA/UFMA/FETAEMA/FSADU, período 2003-2005, desenvolveu duas vertentes educacionais: 1) alfabetização de pessoas jovens e adultas; 2) escolarização dos alfabetizadores e das alfabetizadoras: que previa escolarização em nível de 7ª e 8ª séries para os alfabetizadores e para as alfabetizadoras, que em sua grande maioria possuíam instrução de 6º série. (MANZKE, 2005).

O Convênio EJA Tocantins previa a alfabetização de 1.200 camponeses assentados da Reforma Agrária em 60 turmas de 20 alunos. A equipe de trabalho foi formada por: 1 coordenador geral, responsável pelo Projeto, da parte administrativa, financeira e

pedagógica; 1 coordenadora pedagógica, responsável pela rotina pedagógica, supervisora dos universitários/universitárias e da alfabetização e responsável pelos encontros de capacitação e escolarização; 6 universitários/universitárias, responsáveis pelo acompanhamento da alfabetização e auxiliares da coordenação nos encontros e na rotina geral; 6 coordenadores locais, responsáveis pelo acompanhamento e mobilização das comunidades, além de auxiliar os universitários/universitárias nas visitas às salas de aula; 60 alfabetizadores, sendo 34 mulheres e 26 homens, professores/professoras da alfabetização e alunos/alunas da escolarização de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental; e 6 professores/professoras da escolarização, das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Filosofia (MANZKE, 2005).

### 3.3.2 Diagnóstico

Inicialmente foi realizado um diagnóstico sobre a situação educacional dos PAs que se revelou mais assustador do que o previsto. A maioria dos assentamentos não possuía sala de aula padrão nem instalação elétrica. As classes isoladas, com uma ou no máximo duas salas, multisseriadas e unidocentes, com professores com baixa formação constituíam a realidade encontrada. Não era nosso objeto de estudo o ensino de crianças nos PAs, no entanto, as deficiências encontradas reforçam o quadro reprodutivo de pessoas adultas analfabetas e semi-analfabetas.

O levantamento do nível de instrução das pessoas jovens e adultas dos PAs, trabalhados pelo EJA Tocantins revelou números negativos surpreendentes, em relação à alfabetização e ao número de anos de estudo. Também, revelou um esvaziamento de jovens homens e mulheres entre 15 e 25 anos, que migram provisória ou permanentemente para as cidades em busca de trabalho e estudo (ABRAMOVAY, 2000). Este fato, comum no meio rural brasileiro, deforma a pirâmide etária camponesa, composta de população idosa e infantil, reduzindo sua força de trabalho mais produtiva.

**Tabela 10 – Situação educacional da EJA nos PAs do Convênio**

Anos de estudo	População Nº	Adultos %	População %	Homens	%	Mulheres	%
Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	7 598	36,8	22,2	4 515	59,4	3 083	40,6
1 a 2 anos	4 582	22,4	13,4	2 396	52,3	2 186	47,7
3 a 4 anos	6 254	30,3	18,3	3 192	51,0	3 062	49,0
5 anos ou mais	2 184	10,5	6,4	1 028	47,0	1 156	53,0
<b>Adultos</b>	<b>20 618</b>	<b>100,0</b>	<b>60,3</b>	<b>11 131</b>	<b>54,0</b>	<b>9 487</b>	<b>46,0</b>
Crianças	13 586	-	39,7	7 032	51,8	6 554	48,2
<b>População</b>	<b>34 204</b>	<b>-</b>	<b>100,0</b>	<b>18 163</b>	<b>53,1</b>	<b>16 041</b>	<b>46,9</b>

Fonte: INCRA/PRONERA – 2003

Os números referentes à instrução de jovens e adultos nos PAs da região apresentam um quadro de analfabetismo gravíssimo. As pessoas jovens e adultas (36,8%) com 15 anos de idade ou mais são analfabetas, não sabendo ler ou escrever o próprio nome. São (22,4%) as que cursaram de um a dois anos a escola, principalmente cursos de alfabetização de adultos, não possuindo, entretanto, o mínimo domínio da lecto-escrita. Foram encontradas pessoas que ingressaram 5 vezes em cursos e desistiram. Os (30,3%) que estudaram de 3 a 4 anos, sabem escrever o nome e algumas poucas palavras, com dificuldades na leitura. Apenas (10,5%) possuíam habilidade de leitura e escrita e alguma firmeza nas 4 operações matemáticas básicas, localizados, principalmente na faixa etária de 15 a 25 anos. Somando os completamente analfabetos, (36,8%), com os analfabetos funcionais com até 4 anos de estudo, (52,7%), chegamos ao percentual de 89,5%.

As mulheres jovens e adultas, que correspondem a 46% da população adulta, apresentaram um percentual de 40,6% em relação ao analfabetismo, inferior aos homens com 59,4%, mantendo a tendência do restante do Estado do Maranhão e da região Nordeste. A proporção de mulheres analfabetas já é significativamente menor, mesmo no campo. Pois estes dados apresentam um percentual mais elevado de escolarização, sobretudo entre as mulheres com 5 anos ou mais de estudo, com predominância na faixa etária de até 39 anos. O mesmo não se pode afirmar nas faixas etárias seqüentes, onde o percentual de mulheres adultas analfabetas é bastante superior ao dos homens.

Segundo NOGUEIRA, (2003, p.70),

[...] apesar dos avanços na escolarização de mulheres jovens e adultas, o analfabetismo ainda sofre impactos relativos à região, ao nível salarial, à zona

domiciliar e ainda preserva o legado do passado escravista do país. Neste último caso, o gênero combinado à raça contribui determinantemente para a discriminação e para o analfabetismo feminino.

A situação educacional nos PAs e especificamente de mulheres camponesas jovens e adultas, alertam para a urgência de realização de pesquisas que integrem as áreas de EJA e das relações de gênero, principalmente se referindo à educação de mulheres jovens e adultas. A ausência destas investigações, “dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino e inviabilizam a sua inserção e sua permanência escolar”. (NOGUEIRA, 2003, p.73).

O Projeto EJA Tocantins previa a matrícula de 1.200 pessoas analfabetas, no entanto, a grande demanda de muitos assentamentos obrigou a coordenação a ampliar um pouco este número, para 1.522, contando com alguma evasão ao longo do processo. Os alunos e as alunas matriculados foram entrevistados e participaram de avaliação individual e coletiva com os estudantes universitários, os alfabetizadores e as alfabetizadoras. O objetivo era definir o nível de aprendizagem individual, diagnosticar as dificuldades físicas e determinar o grau de inserção social.

A inserção social dos homens e mulheres alfabetizando foi outro fator avaliado em oficinas realizadas nos PAs pelos estudantes universitários com ajuda dos alfabetizadores/alfabetizadoras. A longa tradição de trabalho em EJA e a produção científica nesta área de conhecimento reforçam a necessidade da pesquisa preliminar do ambiente cultural do educando (FREIRE, 1983). Os relatórios feitos pelos universitários/universitárias não propiciaram informações expressivas para análises quantitativas, no entanto, reproduziram com objetividade o quadro de interações sociais e culturais existente.

### 3.3.3 O Projeto de Assentamento

As relações sociais em um PA são extremamente complexas, realizadas a partir de condições materiais extremamente difíceis. Apesar de habitarem no meio rural e de sua vida ser construída neste ambiente, a maioria dos assentados não consegue tirar da terra sua sobrevivência. O modelo de Reforma Agrária implantado no Brasil associado à cultura produtiva dos camponeses condena esta população ao insucesso econômico. A renda dos assentados depende em grande parte do trabalho fora do PA: os homens como trabalhadores

rurais e as mulheres como empregadas domésticas em fazendas próximas ou nas cidades. (AMORIM, 2005).

A produção agrícola é de subsistência, lavouras de arroz sequeiro<sup>2</sup>, mandioca e feijão com sementes de baixa qualidade e em terras esgotadas. A produtividade é baixíssima, não gerando, em geral, excedentes que permitam a venda no mercado e a formação de poupança para períodos sem safras. A criação de animais é rudimentar: porcos e galinhas perambulam atrás de alimento. Há uma insistência cultural fortíssima na criação de bovinos, imprópria para extensões de terra tão pequenas como os lotes do padrão da Reforma Agrária (25-35 ha). Não possuem capital econômico nem tecnologias para produzir, quando conseguem financiamento para investimento e custeio de safra, administram mal o dinheiro, gerando débitos e restrições em crédito bancário. Muitos se alimentam mal e chegam a passar fome. Quando esgotadas as possibilidades de geração de renda e sobrevivência no PA, vendem o lote informalmente, sem registro no INCRA e migram para a periferia das cidades ou para algum acampamento a espera de novo lote em novo PA. (AMORIM, 2005).

As comunidades possuem cooperativas ou associações de produtores, formadas para atender exigência de bancos oficiais financiadores de crédito agrícola. Não funcionam rotineiramente e sim por exigência legal e de forma eventual. Um PA pode possuir várias associações, com os assentados participando em mais de uma. As relações com o INCRA são contraditórias: necessárias para a implantação e o desenvolvimento do PA, mas marcadas por forte resistência dos assentados. A orientação política dos camponeses é anterior ao seu assentamento. Movimento sindical e movimento de sem-terra disputam o mesmo espaço político. O movimento sindical é mais abrangente no que concerne a área, enquanto o dos sem-terra possui metodologia de maior organização e enfrentamento com o Governo.

A situação dos PAs, de uma forma geral, varia muito. A população pode ser de 40 a 2.000 assentados, os fatores naturais como: a fertilidade do solo, águas e matas, podem existir em abundância ou ser escassos. A infra-estrutura, como acesso, estradas, habitações, escolas e eletricidade, também variam muito. O que não varia é a realidade social do assentado, com idade avançada, sem instrução, pobre e sem meios para produzir da terra. O alcoolismo é forte entre os homens, e a Igreja Católica perde fiéis para as evangélicas neo-

---

<sup>2</sup> Arroz plantado a seco cuja irrigação depende das chuvas.

pentecostais. Os jovens migram para a casa de parentes ou de patrões na cidade, para trabalhar e, ou, estudar. Auxiliam com renda a família assentada e fixam-se na cidade, desligando-se da produção rural. As rendas das aposentadorias dos idosos também contribuem para a manutenção das famílias. Comem arroz, feijão, farinha de mandioca, ovo de galinha, eventualmente carne de criação ou de caça, frutas plantadas ou nativas e pouca verdura e legumes. A televisão é comum onde há eletricidade, concorrendo às novelas com as aulas noturnas da alfabetização. (AMORIM, 2005).

A população assentada é generosa e, vencida sua primeira desconfiança, recebe bem e divide o pouco que tem, inclusive a comida. Foram muitos os relatos da equipe pedagógica sobre a hospitalidade. Sofrem com as doenças decorrentes da pobreza, também causadas pela falta de saneamento básico e de assistência médica. Em algumas áreas, agentes de saúde do município chegam com algum atendimento, porém com pouca frequência. Os maiores assentamentos possuem agentes residentes. Os problemas de visão atingem a maioria das camponesas e dos camponeses, constituindo-se em grave problema de saúde.

A educação é vista com importância para suas vidas. Sabem a diferença da alfabetização numa sociedade letrada: identificar ruas e ônibus, ler um manual ou contrato bancário, assinar uma solicitação de empréstimo, elaborar uma ata de reunião, ler um livro (a Bíblia). A maioria não faz planos de continuidade de estudos, estariam satisfeitos com a alfabetização (principalmente os homens mais velhos). As mulheres vêem maior importância na continuidade de seus estudos e não querem a vida que levam para os filhos e para suas filhas.

### 3.3.4 Funcionamento

A entrevista com os alfabetizadores e as alfabetizadoras, individual e coletiva, foi realizada pela equipe pedagógica, em encontro especialmente organizado para o fim de avaliação diagnóstica. A realidade social e cultural das alfabetizadoras e alfabetizadores foi idêntica à dos alfabetizados por serem moradores dos mesmos PAs, diferiam apenas na escolaridade. Foram selecionados entre os poucos assentados com instrução correspondente à 6ª série do Ensino Fundamental. A maioria dos alfabetizadores era do sexo feminino e na faixa etária dos 18 aos 45 anos, muitos tinham participado do Projeto anterior (1999-2001) e tiveram a oportunidade de dar seqüência ao processo de escolarização. (MANZKE, 2005).

As alfabetizadoras e os alfabetizadores em sua totalidade tinham convicção da importância de seu trabalho para os alfabetizados e para a comunidade do PA. Identificavam na baixa escolarização uma das causas fundamentais para os problemas enfrentados no assentamento. O sucesso da Reforma Agrária dependeria da produção e geração de alimentos e renda, e a educação era instrumento fundamental neste processo. Tinham menos resistência ao conhecimento científico e técnico e sua importância para a melhoria da produção.

A participação dos assentados neste processo se deu de forma variada. Algumas mulheres jovens necessitaram de autorização do pai para afastar-se de casa todos os meses, no período de 10 dias, para as aulas referentes ao processo de escolarização, outras contaram com todo o apoio da família para dar sequência aos estudos. Algumas mulheres adultas, quando casadas, precisaram da permissão do marido, enquanto outras puderam contar com a compreensão da família, que via na escolarização uma oportunidade de mudança e alternativa de renda. Na comunidade enfrentavam as falas maldosas de pessoas, que não viam com bons olhos o seu afastamento para outro lugar, deixando marido, filhos e filhas e os afazeres da casa. (AMORIM, 2005).

O seu papel de alfabetizadoras era visto com expectativas e receios. As que possuíam alguma experiência eram mais confiantes, enquanto a maioria, inexperiente no magistério, tinha muitas dúvidas e medos. Sabiam, por experiência própria, as dificuldades que enfrentariam em salas improvisadas e com um público com tantas dificuldades. Durante as oficinas reagiram com firmeza a provocações, tipo: “papagaio velho não aprende a falar” e “cachorro velho não aprende truque novo”. Associavam rapidamente o dito popular ao processo ensino aprendizagem e o repudiavam. Criticavam duramente as experiências de EJA que tinham vivido por seu caráter mecânico, até infantil, desligado da vida do alfabetizando. (AMORIM, 2005).

Os movimentos sociais e sua atuação foram vistos favoravelmente. Tinham consciência de que o pouco que possuíam devia-se a sua combatividade e ao enfrentamento com o Governo Federal. Fizeram muitas críticas ao INCRA e a sua atuação, desde a desapropriação da terra à demarcação dos lotes. Ao mesmo tempo em que reclamavam desta atuação, exigiam maior presença física dos agentes e assistência para seus problemas legais, de infra-estrutura e técnico-produtivos. Em relação às prefeituras, fizeram muitas

reclamações, principalmente relacionadas à falta de estradas e de obras sociais: saúde e educação. (MANZKE, 2005).

As expectativas individuais e coletivas quanto à escolarização, concluindo a 8ª série do Ensino Fundamental, orientavam-se para a continuidade de estudos e a realização do Ensino Médio. Algumas chegavam mesmo a nutrir expectativas com o Ensino Superior. Associavam esta possibilidade ao sucesso do Projeto e sua continuidade num nível formativo mais elevado. A carreira do magistério fascinava a todas, pelas possibilidades profissionais e o vínculo no município como professoras de crianças e de adultos em seu assentamento, o que veio a ocorrer em alguns casos.

### 3.3.5 Testemunho

Maria Rodrigues Araújo Mendes, presidente do STTR de João Lisboa, presente e atuante durante os dois Convênios do PRONERA na região, comenta sobre suas expectativas (Entrevista em 22.6.2007, João Lisboa – MA) “antes do PRONERA chegar, eu tinha um anseio muito grande das companheiras aprenderem pelo menos a assinar, desenhar o nome, mas a gente foi muito mais além, com muita dificuldade”. Sobre a primeira etapa do Convênio EJA Tocantins e sua atuação, a presidente acrescenta (Entrevista em 22.6.2007):

[...] foi um período muito gratificante, nós conseguimos que muitos companheiros e companheiras também aprendessem a ler e a escrever o nome. E eles continuam até hoje, foi uma experiência dura no começo, foi muito difícil, por que era através de lampião que a gente tinha em algumas comunidades, em assentamentos. A gente conseguiu implantar alguns grupos do PRONERA, vencemos a primeira etapa.

As dificuldades na gestão da primeira etapa do Convênio (1999-2001) comprometeram os resultados finais, reduzindo consideravelmente o número de turmas na região e conseqüentemente o número de pessoas alfabetizadas. Somente o empenho das pessoas envolvidas, na última etapa do Projeto, conseguiu dar continuidade ao mesmo (2003-2005), buscando elevar a alfabetização e a escolaridade nos assentamentos de Reforma Agrária da região. Sobre esse momento, Mendes comenta (Entrevista em 22.6.2007):

[...] veio a segunda etapa eu me dediquei assim de corpo e alma, chegava do assentamento duas, três horas da madrugada. Na medida do possível, fazia tudo e todo aquele esforço, mas foi gratificante, e o que mais me deixa feliz é que eu participei direto: e hoje muitos companheiros e companheiras, dizem, ‘olha isso é resultado do PRONERA, hoje eu faço um bilhetinho, tudo graças ao PRONERA’ e o sindicato de João Lisboa que nos ajudou muito.

O trabalho de alfabetização e de escolarização das mulheres, que atuaram como alfabetizadoras, elevaram a auto-estima e a confiança destas, ao mesmo tempo em que ampliaram as possibilidades de um futuro, onde poderiam exercer a atividade de magistério, o que significaria autonomia financeira e reconhecimento. Por tudo isso, Mendes disse (Entrevista em 22.6.2007):

[...] eu vejo que elas desenvolveram até no falar. Hoje muitas delas falam, tem uma visão mais avançada, completamente diferente daquela antes da alfabetização. E as que recebiam escolarização nem se fala, tiveram incentivo, outras vieram continuar estudando na cidade, a fim de continuar os estudos. [...] Eu coloco assim, positivo, porque estimulou muito, tanto os que foram alfabetizados, como os alfabetizadores e as alfabetizadoras que tiveram a vontade de continuar estudando.

O que observamos com relação ao PRONERA, como Programa e ao EJA Tocantins como Projeto, a partir do diagnóstico realizado, foi extremamente significativo. Tanto o PRONERA no Brasil, em seus poucos anos de existência, quanto o EJA Tocantins, no Sul do Maranhão, no período de funcionamento, desempenharam um papel relevante para a população camponesa assentada. O desenvolvimento da Reforma Agrária apresenta problemas e dificuldades imensos, agravados pela baixa escolaridade da população assentada.

Apesar de o Programa não ter atingido seus objetivos originais plenamente, em razão da irregularidade e carência de recursos financeiros, contribuiu para a melhoria de vida de parcela significativa dos camponeses assentados. O Projeto EJA Tocantins, por sua vez, mesmo com as dificuldades encontradas para sua implantação, contribuiu decisivamente para a criação de uma cultura pedagógica nas comunidades atendidas. Os resultados deste processo aparecerão mais claramente no capítulo seguinte deste estudo, onde serão apresentadas as trajetórias educacionais de mulheres camponesas jovens e adultas.

## 4 CAMPONESAS E EDUCADORAS EM ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA.

### 4.1 Percurso metodológico da investigação

A opção por reconstituir a trajetória educacional de mulheres jovens e adultas de assentamentos da Reforma Agrária surgiu: do convívio cotidiano e prolongado com estas no Projeto EJA Tocantins; da carência de estudos sobre as relações de gênero e de EJA em áreas de assentamento da Reforma Agrária; e de nossa identidade pessoal e familiar com a temática. Definiu-se trajetórias como “[...] a série das posições sucessivamente ocupadas [...] [por elas] em espaços sucessivos[...]” podendo ser compreendida como uma forma singular de percorrer o espaço social. (BOURDIEU, 1996, p.292).

A pesquisa foi realizada no período de 2005/2007 com quatro mulheres assentadas, participantes do Projeto EJA Tocantins, na condição de alunas e professoras. Foram investigados os aspectos inerentes à condição de mulher e de camponesa, que poderiam influenciar na busca de escolarização, com o objetivo de compreender os limites e as dificuldades no contexto das relações de gênero.

Para realizarmos este estudo elegemos a *nova história*, associada à chamada *École de Annales*, que teve como precursores Marc Bloch e Lucien Febvre, na década de 1920, modelo que começou a se interessar por todas as atividades humanas. Conforme Bucker (1992), o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita as variações, tanto no tempo quanto no espaço.

A *nova história* inaugurou um novo olhar para os fatos e documentos históricos e para as questões irrelevantes para a história tradicional: a problematização do social, as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar (MOTTA, 2003). A existência do campo relativamente novo da história social proporcionou um importante veículo para a história das mulheres e a pluralidade de seus grupos sociais (camponesas, operárias, professoras e escravas) encontrando legitimidade científica e condição de sujeitos históricos.

Foi utilizado o enfoque metodológico da *história oral*, que conta com métodos e técnicas em que a constituição de fontes orais desempenham um papel importante. Desta

forma, procuramos destacar e centrar a análise na visão e versão que “brota do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais.”(LOZANO, 2005).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as mulheres, que permitiram recolher depoimentos múltiplos, objetivando reconstituir, através do diálogo da entrevistadora com as entrevistadas, suas trajetórias. Foram, ainda, realizadas observações no cotidiano da escolarização do PRONERA; análise documental da FETAEMA e de relatórios do INCRA, acerca da Reforma Agrária e do PRONERA.

Os depoimentos foram recolhidos em três entrevistas de hora e meia a duas horas cada uma. Algumas entrevistas foram realizadas no próprio assentamento e outras se deram na sede do município. Houve a preocupação em manter um contato preliminar, com cada entrevistada, para apresentar e explicar o objetivo da pesquisa, a relevância do depoimento de cada uma e a divulgação, através da dissertação, com os resultados construídos com as informações recolhidas. As entrevistas foram totalmente gravadas, transcritas e submetidas a sua aprovação.

As mulheres, sujeitos desta investigação, foram alfabetizadoras do Convênio EJA Tocantins, período 2003/2005. A escolha destes sujeitos se deu a partir de alguns critérios como: Primeiramente, o envolvimento e representatividade destas mulheres, em relação ao Projeto. Em segundo lugar, a diversidade de condições sociais enfrentadas a partir de sua condição de mulher. Por último, a disposição de participar da investigação e contribuir para o conhecimento das dificuldades enfrentadas pelas mulheres camponesas em suas trajetórias educacionais.

Foram selecionadas quatro alfabetizadoras jovens e adultas, na faixa etária de 25 a 51 anos, oriundas do interior do Estado do Maranhão e do Estado do Tocantins. As referências às mulheres, a fim de preservar a identidade, serão feitas com nomes fictícios de flores<sup>3</sup> do Estado do Maranhão: **Alamanda** (32 anos, mãe solteira, camponesa, um filho, proveniente do Estado do Maranhão); **Alpinia** (25 anos, solteira, camponesa, também, do Estado do Maranhão); **Heliconia** (51 anos, casada, três filhos e três filhas, camponesa, natural do Estado do Tocantins) e **Musa** (27 anos, em união estável, camponesa, um filho e uma

---

<sup>3</sup> Tratam-se de flores tradicionais e tropicais cultivadas no Estado do Maranhão. (ver anexo A)

filha, natural do Estado do Maranhão). Todas moravam no próprio assentamento onde funcionavam as salas de aula de alfabetização.

As entrevistas que delimitaram o desenvolvimento das informações biográficas para a construção das trajetórias educacionais das mulheres foram pautadas nos seguintes pressupostos:

- O “saber” que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores. De acordo com Dominicé (apud MOITA, 2000, p.117), “a pesquisa em matéria de educação, concretamente quando se inscreve no terreno da educação de adultos, não pode dispensar o saber do interlocutor.” O que significa que o papel do investigador é fazer emergir os sentidos que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida.

- Definição dos eixos da pesquisa que delimitaram o campo da investigação: representação da condição camponesa; processos de formação e escolarização; interações entre a trajetória educacional e outros espaços da vida.

- Processamento e análise das entrevistas: a) a transcrição foi a primeira versão escrita das informações, buscando reproduzir, com fidelidade, tudo que foi dito, sem cortes nem acréscimos; b) conferência de fidelidade: recorrendo as entrevistadas, para conferir informações, solucionar dúvidas, eliminar possíveis erros, entre outras providências; c) análise das entrevistas: o maior desafio da análise das entrevistas consiste no fato de, valendo-se das informações, construir evidências e estabelecer correlações e análises comparativas, que possam contribuir para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados da melhor forma possível.

A interpretação das entrevistas, baseada em Delgado (2006), foi realizada levando em consideração as etapas a seguir:

a) análise temática de seus conteúdos, a partir dos eixos da pesquisa;

b) realização de nova análise das narrativas, de acordo com os eixos da pesquisa, objetivando compreender com maior profundidade o seu conteúdo, procurando, inclusive, entender sua especificidade;

c) realização do agrupamento de um conjunto de entrevistas, no qual cada narrativa possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possam ser cruzados, comparando-se as versões e as informações obtidas.

Desta forma, procuramos compreender como as relações de gênero poderiam interferir na escolarização empreendida pelas mulheres sujeitos; sua representação de mulher camponesa, como, também, o significado da aprendizagem escolar e de sua atuação como alfabetizadora na relação com as construções de gênero na família, na comunidade e em outros espaços de suas vidas. O processo de escolarização e de capacitação, oportunizado no PRONERA, permitiu uma aproximação daquela realidade e um estudo mais aguçado sobre as limitações inerentes a condição feminina daquelas mulheres, que muitas vezes não aparecem explicitadas nas entrevistas, ou porque se situam a um nível não consciente ou não suficientemente refletido.

#### **4.2 Trajetórias educacionais de mulheres camponesas jovens e adultas.**

A reconstituição da trajetória educacional das mulheres sujeitos, realizada com ênfase nas implicações de gênero, na busca de escolarização e na atividade desenvolvida como alfabetizadora, revelou que são muitas as dificuldades enfrentadas por elas para conseguirem estudar e exercer a função de professora, principalmente em relação ao acesso e permanência na escola, ao sacrifício para concluir as séries propostas e aos aspectos tradicionais das relações entre homens e mulheres.

A elevação da escolaridade e a realização de uma atividade produtiva, através do PRONERA nas áreas de assentamento aparecem, desde o primeiro momento, para as mulheres camponesas, como a oportunidade de retomar a conquista de um dos direitos básicos: a educação e o seu decorrente desenvolvimento. A tomada de decisão, de dizer “vou participar e voltar a estudar”, não ocorre acidentalmente, ao contrário, é estudada, planejada e negociada no âmbito de relações complexas da família, do trabalho e da comunidade.

As alfabetizadoras foram selecionadas a partir de indicações do movimento social entre assentados residentes no PA, com formação mínima de 6ª série do Ensino Fundamental. Participaram da seleção observando alguns critérios: prova objetiva, em nível de 6ª série do Ensino Fundamental e suas diferentes disciplinas; prova dissertativa, tratando da EJA na Reforma Agrária; e entrevista, para avaliar interesse, liderança e capacidade discursiva. (MANZKE, 2005).

A tomada de decisão e aprovação na seleção das alfabetizadoras não era garantia de efetiva participação no PRONERA EJA Tocantins, como no caso de **Alamanda**, em que a decisão levada a cabo de participar e sua conseqüente aprovação foi manifestada por uma situação de represália da comunidade que a levou a desistir de seu intento. Ela chegou a participar do primeiro encontro de capacitação e escolarização, mas não conseguiu permanecer, nem atuar como alfabetizadora em seu assentamento. Logo no primeiro mês, vencida pelo preconceito de homens e de mulheres de sua comunidade que, por ser mãe solteira, não a aceitaram como professora. As narrativas recolhidas na época estavam pautadas pela sua condição e a não aceitação de maridos e de esposas em freqüentar a sua sala de aula. Em conseqüência disto, e por falta de pessoas com escolarização compatível ao Projeto, a turma de alfabetização deste assentamento foi fechada e remanejada para outro próximo. Fato que a levou a expressar:

[...] eu sinto demais, via aqui a condição de estudar e trabalhar e ter um pouco mais de condição de criar meu filho. Mas não é fácil, as mulheres de lá, pensam que eu vou dar em cima dos homens delas. Me julgam por ser mãe solteira, e sei também que é porque querem colocar outra pessoa, que não passou no teste.

O preconceito sofrido por **Alamanda** pela condição de mãe solteira se apresenta negativamente para as demais mulheres do assentamento. Comportamento influenciado pelo que foi denominado de “marianismo”, por Evelyn Stevinn (1973). Expressa os valores reservados à condição de mulher tidos como ideais e incorporados pela comunidade: casada, mãe honrada e respeitada. A rejeição dos homens da comunidade à sua permanência como professora, deve-se ao seu não enquadramento nas organizações da comunidade, representado pelas associações, expressado pela sua condição de informalidade, diferente das demais mulheres esposas dos associados. A condição moral desta mulher foge ao padrão de comportamento da família convencional e a coloca numa situação de ridicularizada e de não participação nos espaços de decisão. (OTERO, 1997).

Há também mulheres que contam com todo o apoio de seus familiares, como é o caso de **Alpinia**, filha de trabalhador e trabalhadora rural, que encontrou no PRONERA uma chance de retomar os estudos. Embora tenha estudado até o Ensino Médio, considerou importante a participação na escolarização e na capacitação para ser alfabetizadora de pessoas jovens e adultas do seu assentamento. **Alpinia**, que é filha de assentados e se criou no assentamento, tem buscado alternativas para sua vida profissional. Atualmente trabalha com serviços gerais num hospital do município de Estreito – MA e conseguiu aprovação no

concurso público para atendente de saúde. Não se considera uma mulher camponesa, embora reconheça a importância do trabalho do campo, realizado principalmente pelo seu pai. Relata sobre o que é ser mulher camponesa:

[...] Eu acho que as mulheres camponesas são mulheres trabalhadoras, assim, que trabalham na roça. A minha mãe mesmo sempre ajudou meu pai, desde o início [...] quando era para colher os legumes, quando era para plantar [...] sempre, sempre ajudou o meu pai na roça[...].

**Heliconia** acreditou que, a partir do PRONERA, poderia dar seqüência aos seus estudos, já que tinha parado na 7ª série e poderia voltar à sala de aula como professora de alfabetização de pessoas jovens e adultas, pois já tinha experiência no magistério. O trabalho no assentamento desenvolvido por ela está ligado às atividades de apanhar feijão, debulhar milho, cuidar dos pequenos animais, da horta e outros. Ela se considera uma mulher camponesa porque,

[...] a gente vive no campo, [...] a mulher camponesa é aquela que trabalha no campo, na lavoura. Eu já nasci, meu pai já trabalhava no campo, sempre vivemos no campo. É ótimo ser reconhecida, quando as pessoas ajudam a gente que vive do campo. Quando precisamos do hospital, a gente é do campo, aí conseguimos.

No caso de **Musa**, filha de trabalhador e trabalhadora rural, viu na oportunidade de fazer parte do PRONERA uma alternativa de renda e de assumir outra atividade educativa. Possuía o Ensino Médio completo e já havia tido experiência anterior de trabalho com crianças. Desde muito cedo trabalhou na roça com a família, desenvolvendo principalmente a apanha e o batimento de feijão e colheita de leguminosas, e retrata da seguinte forma sua condição de mulher camponesa:

A gente trabalhava na roça e sobrevivia da roça, [...] quando trabalhava na roça [...] não dava nem pra gente estudar, não dava mesmo e o que a gente fazia só dava mesmo pro consumo, quando ia vender alguma coisa, já era para comprar outra coisa que tava faltando pro consumo, tudo era pra consumir mesmo.

As dificuldades enfrentadas pela família de **Musa** fizeram o casal buscar alternativa de renda fora da atividade do campo. Através de concurso público da Prefeitura do Município, conseguiram aprovação e lotação na escola do próprio assentamento, onde ela exerce a função de auxiliar de serviços gerais e o marido de vigia.

As histórias destas mulheres apresentaram vários aspectos a serem considerados na concepção do que seja mulher camponesa e sua atividade produtiva. A começar pela

utilização do termo “ajuda” no trabalho do campo, retratando a histórica divisão de trabalho, que não atribui valor as atividades desenvolvidas pelas mulheres no campo, assim como nas atividades domésticas e no cuidado com os filhos, filhas e marido. Apoiamos nossa análise nos estudos de Schwendler (2002), que nos traz historicamente o não reconhecimento do trabalho das mulheres no campo, por ser considerado invisível.

As atividades desenvolvidas pelas mulheres camponesas sempre estiveram ligadas à “ajuda” ao marido, seja no cuidado com o lar e as crianças, no manejo com pequenos animais na roça, no plantio e colheita de leguminosas, entre outras. O que foi determinado como atividades diferenciadas para homens e mulheres, baseadas nas diferenças entre os sexos, nada tem de natural, mas são construções que se dão nas relações de homens e mulheres e estão permeados por relações de poder. (SCOTT, 1995).

A representação sobre a condição de mulher camponesa revela uma opinião formada através do convívio social e familiar impregnada de aspectos sociais e culturais que estabelecem papéis distintos para os homens e para as mulheres. O valor atribuído às diferentes atividades desenvolvidas pelos diferentes sexos diminui inconscientemente a atividade produtiva da mulher, reproduzindo o estereótipo de trabalho secundário. (GUARESCHI, 2000).

**Heliconia** é sindicalizada desde 2006, como trabalhadora rural, mas trabalha na roça desde 1976. É do Estado do Tocantins e veio para o Maranhão em 1973. Até então, não tinha decidido ser sócia do STTR do seu município, mas esclarece a decisão em se associar: “[...] através dele (o Sindicato) a gente adquire algum recurso, ele nos ajuda. A gente vai caminhando pra idade, tem que ir se preparando de longe”.

**Musa** sindicalizou-se quando engravidou do seu primeiro filho em 2000, para requerer o salário-maternidade:

[...] antes não tinha pensado em me associar no sindicato, mas quando engravidei, eu soube pelo sindicato que eu poderia ter direito ao salário maternidade, mas para isso, eu precisava ser sócia do sindicato para comprovar que sou trabalhadora rural. Foi uma ótima oportunidade para me associar.

A primeira grande luta do movimento de mulheres trabalhadoras rurais se deu em torno do reconhecimento da categoria, para acesso à terra e aos direitos previdenciários.

Foram conquistas recentes concedidas na Constituição de 1988. A partir disso, o movimento sindical desencadeou várias campanhas para: sindicalização, documentação e direitos previdenciários (salário maternidade, aposentadoria e outros) para as mulheres.

Nestas lutas, estavam implícitas as questões ligadas à emancipação das mulheres e conquistas dos direitos políticos com participação nos espaços de poder, influenciadas pelo movimento feminista (CAPPELIN, 1989). As discussões à respeito da igualdade de direitos e de participação política entre os sexos alcançaram uma pequena parcela das mulheres camponesas. Passadas duas décadas, ainda se discute com maior intensidade a sindicalização das mulheres para recebimento de benefícios, do que sobre a importância de sua formação para a participação no movimento sindical.

A vida de **Alpinia** é alternada entre o campo e a cidade. Continua sendo assim pelo desejo de seus pais em oferecer educação a ela e a seus irmãos. É a segunda filha de nove irmãos e relata o início de sua vida escolar:

[...] eu comecei a estudar com sete anos [...] lembro que era bem distante de casa, tinha que levantar cedo, eu e minha irmã mais velha [...]. Eu acho que talvez ficasse (a escola) uns 2 km de casa, isso no município de Estreito, no campo.

O percurso educacional de **Alpinia** sofreu algumas interrupções, motivadas pelas idas e vindas da família entre os estados do Maranhão e do Pará, em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Logo, na 1ª série do Ensino Fundamental, sofreu aquilo que considera um grande prejuízo em sua educação, ficou reprovada. Retrata significativamente em sua narrativa o acontecimento:

[...] daí mudamos para o Pará, comecei a estudar a 1ª série, estudei e fiquei reprovada. O pai mudou pra uma cidadezinha lá perto da nossa fazenda para nós estudar de novo, só que aí ele teve que voltar para a roça pra colher uns legumes, cuidar das coisas, tive que largar a escola e voltei com eles pra roça.

**Alpinia** ficou quatro anos fora da escola, acompanhando os pais no trabalho da roça, voltando a estudar quando retornaram para Estreito – MA. Nesta época seu pai comprou uma casa na periferia da cidade, para facilitar a vida escolar das filhas e dos filhos. “[...] aí eu voltei a estudar, eu acho que tinha uns 13 anos; eu estudei, fiz alguns anos de supletivo, até terminar.” O ‘terminar’ para **Alpinia** significou concluir o Ensino Médio. Passado algum tempo, seu pai conseguiu um lote de terra no assentamento Braço Forte, próximo ao município de Estreito. Mudou-se para lá, mas manteve a família na cidade, para que os filhos

e as filhas pudessem dar seqüência aos estudos, acompanhados pela mãe. O trabalho da mãe, na cidade, priorizou os cuidados com a prole e com a casa, sendo que, dependendo do calendário sazonal agrícola, seu pai contava com o trabalho dos filhos e filhas mais velhos e de sua esposa.

**Heliconia** teve uma entrada tardia na escola, que se deu por morar desde que nasceu no campo. Começou a estudar com 11 anos de idade e relembra que foi uma boa aluna que, apesar das grandes interrupções, nunca ficou reprovada: “[...] me criei entre três Estados, [...] a gente mudava de cidade e cidade, mas sempre meu pai procurava nos botar no colégio. Eu terminei em 1973 a 4ª série”.

A sua luta, a partir daí, para dar seqüência aos estudos foi bastante complicada. Chegou a fazer todas as etapas por correspondência do supletivo de 5ª a 8ª série, mas por uma adversidade não conseguiu concluir, relembra com pesar: “[...] pedi por correspondência o curso do ginásio [...], aí estudei, estudei, fiz todas as provas ótimas, mas no final do curso, o correio deu fim nas provas, prova final [...], aí eu abandonei”.

Passou alguns anos sem frequentar a escola e somente em 1986, em Tucuruí – PA, ingressou no supletivo referente à 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, não conseguindo concluir, pois, mais uma vez, tiveram que mudar de estado:

[...] eu me lembro que eu passei uns 8 meses fazendo justamente 7ª e 8ª série supletivo, mas aí, quando foi em agosto de 1992, tive que parar, a gente veio embora. Quando foi em 1993, eu vim parar bem aqui na Nova Brasília, povoado no Maranhão.

A chegada de **Heliconia** no povoado de Nova Brasília, município de Senador La Rocque, possibilitou a sua atuação como professora na escola do povoado. Mesmo com a pouca escolaridade, o que já tinha estudado a colocava numa situação de nível educacional mais elevado em relação às outras pessoas da comunidade:

[...] fui pra sala de aula trabalhar como professora. Quando foi em 1995 surgiu a 5ª série, aí eu comecei a estudar de novo a 5ª série, repetindo [...] para conseguir os documentos, aí só fiz até a 7ª série, vim embora pra cá em 1998 e parei.

O funcionamento de uma turma do PRONERA no assentamento de **Heliconia** possibilitou o retorno à escolarização e ao mesmo tempo a oportunidade de trabalhar na

educação, como professora de pessoas jovens e adultas. Ela relembra que teve o apoio e incentivo da família:

[...] Aí voltei a estudar com vocês [...] no PRONERA, para fazer a 7ª e 8ª [...] eu não tive dificuldade de participar do PRONERA, recebia incentivo do meu marido. A dificuldade como professora era de manter os alunos em sala de aula, é uma profissão que eu gosto, eu sempre tive a vocação para ensinar.

O processo de formação escolar de **Musa** iniciou no interior, no povoado de nome Arapari, onde morava com a família, no município de Senador La Rocque – MA, quando aos 7 anos entrou para a escola. Como neste povoado não havia escolas para dar seqüência aos estudos, mudou-se para Senador La Rocque, tinha 11 anos e lá estudou até o Ensino Médio. Este processo sofreu uma interrupção, quando a família se mudou para Paraupebas – PA, permanecendo fora da sala de aula por seis meses. Depois disso retornaram para Senador La Rocque, voltando a estudar no ano seguinte:

[...] na 3ª série eu parei no meio do ano, e só continuei no ano seguinte [...] não tinha escola, aí eu perdi o resto do ano. Voltei a estudar de novo quando a gente retornou. Eu tinha uns 12 anos, por aí, [...] mas, não parei mais de estudar, nem quando eu engravidei.

**Musa** trabalhava como doméstica quando estudava na cidade. O que recebia como salário era muito pouco, dificultando o sonho de dar seqüência aos estudos. Gostaria de fazer um curso de magistério, já que seu Ensino Médio foi de educação geral, que não possibilitou conhecimentos suficientes para passar no vestibular, conforme relata:

[...] eu terminei em 2001, só voltei a estudar agora nesse ano. Porque não tinha condição [...] antes de eu vir pra cá, porque eu vim pra cá em 2003. Quando eu morava lá [...] não dava pra pagar magistério, essas coisas assim, cursinho, porque era pouco.

A oportunidade de trabalhar no assentamento como professora surgiu inicialmente pela Prefeitura do município de Senador La Rocque, em 2003, como professora contratada para Educação Infantil:

[...] eu vi para cá trabalhar como professora, mas era contratada, e só foi um ano. Arrumei esse que é meu marido, mas ele já trabalhava de roça. Depois surgiu a oportunidade de trabalhar no PRONERA, que foi muito bom. Quando encerrou o PRONERA, eu fiz concurso aqui para a escola e passei para serviços gerais.

As trajetórias educacionais destas mulheres camponesas, bastante acidentadas, apresentaram elementos importantes para uma política pública de escolarização desta parcela

da população. Apesar dos esforços governamentais de atender especificamente esta população, as iniciativas se mostraram insignificantes para a educação do campo e de pessoas jovens e adultas. A situação marginal perdura há mais de setenta anos, desde a primeira Campanha Nacional de Alfabetização da década de 1940, onde o analfabetismo era visto como chaga social e herança do atraso econômico. As campanhas de alfabetização desde então, foram caracterizadas pela fragilidade teórica - metodológica e por escassez de recursos. (MOURA, 2001).

Apesar da educação ser vista como uma possibilidade de melhoria nas condições de vida, apresenta-se para muitas como um sonho de difícil realização. Pois, as mulheres acima de 39 anos vivenciaram questões ligadas às idas e vindas de um lugar para outro, em busca de melhores condições de vida e de trabalho e se viram privadas de freqüentar a escola. A organização dos movimentos do campo fez surgir algumas iniciativas como reação a este processo de exclusão e como pressão no sentido de forçar políticas públicas para garantir o acesso à educação. O PRONERA surgiu desta pressão dos movimentos sociais e sindicais com o objetivo de escolarizar pessoas jovens e adultas em PAs da Reforma Agrária. Representa muitas vezes a única oportunidade para as pessoas analfabetas e semi-analfabetas abandonadas pelas políticas públicas oficiais.

As mulheres jovens estão buscando alternativas de estudo e trabalho no e fora do campo. No assentamento, existe a possibilidade para quem possui um nível de instrução maior fazer concurso do município e permanecer como professora na escola. De outra forma, migram para a cidade para assumir trabalhos não-qualificados e com baixos salários.

Os relatos seguintes evidenciam os significados que sustentam a luta pela escolarização e também os sonhos que se encontram à espera de realização. É com convicção que **Alpinia** revela que a escola é a base para a vida e fala da importância de ser escolarizada para conseguir melhorar de vida:

[...] eu achei importante, porque a escola é a base de tudo. Assim, às vezes, eu lamento porque não tive a oportunidade de entrar numa faculdade, de continuar meus estudos [...], eu sempre gostei de ir para a escola, eu achava bom, estudar [...] às vezes os pais da gente falavam, 'tem que ir para a escola', mas eu nunca fui uma menina preguiçosa, eu sempre gostei de estudar, desde que comecei, mesmo que eu não soubesse o significado eu já gostava de ir para a escola.

No mesmo sentido, **Heliconia** também revela que,

Ah, é ótimo frequentar a escola. Hoje em dia, se a pessoa não souber e não tiver o documento de reconhecimento, a gente não consegue nada, fica uma pessoa que não tem prestígio na alta sociedade, não é bem reconhecida, eu sempre pensei assim.

Outro significado vincula-se ao valor social atribuído à educação. Vontade que tem origem no reconhecimento da condição de inferioridade intrínseca ao analfabeto e o desejo de construir uma imagem positiva de si mesma. **Musa** revela também a importância da escolarização na sua vida, onde estão subjacentes desejos diversos de autonomia financeira, de mãe escolarizada e de exercício da profissão de professora:

[...] eu tenho a oportunidade de ensinar meu filho a fazer a tarefa. Se eu não tivesse estudado, não podia ajudar, trazia a tarefa, voltava sem fazer a tarefa..., e assim eu ensino ele, mas o livro é importante. Pra mim foi importante aprender tudo, cada aula, a gente aprende muita coisa. Acho que isso contribui muito para o meu serviço, se eu não tivesse estudado um pouquinho eu não teria passado no concurso, e quero continuar estudando, fazer um concurso para professora.

A escolarização representou para as mulheres sujeitos a construção de uma identidade, de “ser alguém” reconhecida pelo “saber” adquirido no espaço escolar. Este saber distingue as pessoas escolarizadas daquelas que não estudaram, estigmatizadas, inferiorizadas e subordinadas. Ser escolarizada gera confiança, possibilidade de autonomia financeira, de auxílio na educação dos filhos e das filhas, de ser útil para as outras pessoas e de buscar um espaço profissional na vida. Nesta representação percebemos a presença dos dois elementos constitutivos da representação social: a *objetivação* e a *ancoragem*. (MOSCOVICI, 1978).

A escolarização, representação social das mulheres camponesas, materializa-se através da frequência à escola e do PRONERA como espaços de *objetivação*, ou seja, a maneira de dar forma nova na reprodução da imagem de mulher camponesa. As mulheres escolarizadas incorporam novos elementos no processo de escolarização, como as modificações no comportamento, na família, na comunidade, construindo e revelando um julgamento a respeito do objeto (escolarização) representado. Sá (1998) comenta que quando uma pessoa classifica ou rotula algo está atribuindo valores positivo ou negativo, como também uma posição em ordem hierárquica a ele próprio, o que explica as visões modificadas das mulheres escolarizadas em relação àquelas pessoas que são analfabetas.

As turmas onde estas alfabetizadoras trabalharam eram compostas de homens trabalhadores rurais e mulheres trabalhadoras rurais, residentes muitas vezes no próprio lote<sup>4</sup> ou na vila do assentamento. Muitas mulheres adultas, com idade entre 45 e 65 anos, dentre elas: aposentadas e extrativistas constituíam o desafio das alfabetizadoras, que estavam voltados, principalmente, para a permanência destas alunas na sala de aula. Com isso, vivenciaram muitas situações de enfrentamento das mulheres alfabetizadas, no sentido de permanecerem em sala de aula.

**Alpinia** tinha poucas mulheres estudando na sua sala de aula e relata sobre sua experiência:

[...] na minha sala de aula tinha mais homens, as mulheres que tinham na sala de aula eram todas interessadas, tinha uma senhora de idade, assim [...] ela não faltava, tinha dia que era só ela, mas ela não faltava.

Para **Alpinia**, uma das dificuldades encontradas era a distância para chegar à sala de aula, 3 km. Para isto, precisava contar com o apoio de seu pai ou de seu irmão para acompanhá-la, já que não havia iluminação.

Os sonhos e desejos invadiam os corações daquelas mulheres na vontade de concretizá-los, e nas conversas com a alfabetizadora deixavam implícitos:

[...] tinha uma que queria estudar, porque ela trabalhava na escola como zeladora e ela queria estudar. Porque ela queria, no futuro, ser talvez uma professora e tudo. E as outras, assim, tinha uma que já era bem senhora de idade, ela queria mesmo aprender a ler, a escrever, muitas pessoas não sabem ainda nem escrever o nome. Outras demonstravam o desejo de ler a bíblia, ir na cidade ler os letreiros, fazer compras no supermercado, lendo os nomes e os preços do produto [...] tinha outra que ela não comentava muito.

Na sala de aula de **Heliconia** não tinha mulheres, todos os alunos eram homens. Os motivos pelos quais as mulheres assentadas não participaram das aulas de alfabetização, de acordo com seu depoimento, eram os afazeres de casa e cuidados com os filhos e com as filhas, abriam mão de ir à escola e a cediam aos maridos, que freqüentavam as aulas:

[...] a dificuldade como professora era de manter os alunos em sala de aula, só eram homens, as mulheres ficavam cuidando da casa e dos filhos. Os alunos vinham cansados do trabalho na roça, o dia inteiro. Mas é uma profissão que eu gosto, eu sempre tive a vocação para ensinar.

---

<sup>4</sup> Porção de terra correspondente a cada família assentada, varia entre 20 e 35 ha.

A sala de aula de **Musa** era freqüentada mais por mulheres, os homens sentiam-se muito cansados pelo trabalho na roça e pela distância do lote onde trabalhavam, para a vila, onde ficava a sala de aula. As mulheres, ao contrário, dividiam bem o trabalho na roça e as aulas noturnas e expressavam o desejo em permanecer estudando, ampliando seus conhecimentos e conquistando espaço dentro da comunidade:

[...] eu tinha mais alunas mulheres, devido eles trabalharem na roça, [...] elas sempre falavam, na época da apanha de arroz, elas iam apanhar longe, mas na hora da aula elas estavam lá. A vontade delas era continuar, elas falavam que gostariam que continuasse a aula lá do PRONERA, né, que era pra elas não parar [...] tinha delas que falava, que queriam aprender a ler, a escrever, para participar da igreja, das leituras, poder falar para as pessoas sobre as coisas e ajudar os filhos que estudavam.

As mulheres que freqüentavam as turmas de alfabetização do PRONERA alimentavam sonhos, que foram possíveis pela materialização da escola em seus assentamentos, como o lugar privilegiado para obtenção daquilo que lhes faltava para conseguir realizá-los. As relações de gênero vivenciadas na família, no convívio social, entre outros, influenciaram as escolhas de vida destas mulheres. Ser mãe, dona-de-casa, esposa e trabalhadora rural, mesmo não reconhecida como tal, nada tem de natural, mas foram construções sociais que definiram o lugar e os papéis exercidos pelos homens e pelas mulheres. (GONÇALVES, 2006).

No meio rural, o domínio doméstico é tido como o espaço da mulher, que a submete a uma condição de vida que não lhe permite conhecer alternativas de exercício de papéis que não sejam os tradicionais. Segundo estudos de Samara (1997, p.14), o espaço doméstico é o local por excelência onde se instala a “cultura da opressão feminina”. As situações vivenciadas por estas mulheres caracterizam esta opressão, tornando-as limitadas ao desenvolvimento daquelas atividades. Todavia, as relações de gênero são construídas socialmente, e por isso, passíveis de mudanças. Os depoimentos das alfabetizadoras sobre as alfabetizadas expressam mudanças nestas relações, onde assumem para si a responsabilidade de estudar e enfrentar as vicissitudes da vida.

As interações com outros espaços da vida que foram se construindo ao longo das trajetórias de vida destas mulheres, algumas ficaram explícitas, outras lhes são implícitas. Acontece que muitas vezes as diferentes dimensões da vida (familiar, social, religiosa) se situam num nível não consciente e por isso dificilmente analisada pelo próprio sujeito. As

conexões entre os diferentes espaços de vida não se manifestam na dimensão consciente de sua práxis (MOITA, 2000).

É interessante compreender como **Alpinia** vive essa relação entre os vários espaços da sua vida. Por ser evangélica tem uma vida social na igreja muito freqüente, na participação de cultos e festas religiosas. Mas demonstra sentimento de inferioridade, quando se refere a uma participação que lhe exige nível de envolvimento maior. O mesmo acontece diante de outros lugares da sociedade, muitas vezes se esquivando de falar e de participar:

Na sociedade, eu sinto que ainda tenho muito a estudar, muitas pessoas já têm faculdade, até na igreja, tem pessoas formadas, e eu sinto que ainda preciso fazer uma faculdade [...] Sabe, o que tenho vontade de fazer é enfermagem, [...] assim, se um dia a minha condição der, eu vou fazer o vestibular e aí eu vou fazer enfermagem.

Na família, **Alpinia** não se considera exemplo para ninguém, embora tenha conseguido concluir o Ensino Médio. Acredita que não fez muito, apesar da importância para sua realidade. Costuma dar apoio e incentivo aos seus irmãos e irmãs mais novos no sentido de permanecerem na escola:

Todos os meus irmãos estudaram e estudam. Só tem um que desistiu, um rapaz de 17 anos, porque trabalha na roça com o pai, e chegava aqui na cidade cansado para ir para a escola. Mesmo assim, a gente ficava falando, 'volta, rapaz, você é muito novo e precisa estudar'. E falava 'eu que terminei o ensino médio fica difícil arrumar emprego, e você que nem terminou a 6ª série?'

**Heliconia** considera que a relação entre sua trajetória educacional e outros espaços de sua vida, dentro da comunidade, lhe permite ser uma pessoa útil e que consegue ajudar as outras pessoas. Como mãe e avó, sente-se exemplo pela perseverança de continuar estudando: “[...] na comunidade eu me sinto bem, porque eu consigo ajudar as pessoas. Na igreja a gente consegue fazer as leituras, explicar”.

A participação de **Heliconia** no movimento sindical ainda é muito tímida, está sindicalizada há pouco tempo e não costuma participar das reuniões, desconhecendo as atividades da coordenação de mulheres do pólo da região Tocantina: “[...] por enquanto ainda não participei de reuniões no sindicato, nem das reuniões de mulheres”.

As interações em outros espaços da vida de **Musa** estão relacionadas com as atividades que desenvolve na igreja, fazendo leituras, participando das discussões. Na comunidade se sente útil para ajudar as outras pessoas. Isso se deu de uma forma bem

gratificante na turma do PRONERA, como professora, manifestado no prazer em ajudar as pessoas a ler e a escrever:

[...] aqui na comunidade eu participo da igreja [...] faço leitura [...] as pessoas que participam, nem todas sabem ler, muitas pessoas de idade, problema de vista, essas coisas, aí a gente já pega esse cargo de fazer leitura, dá acompanhamento, além de ajudá-los a ler e a escrever.

As interações entre a trajetória educacional e o espaço social são valorizadas pelas mulheres sujeitos. Dão importância à escolarização recebida pelo que constitui de oportunidade para novas relações e descoberta de novos valores. O envolvimento com a comunidade, através principalmente da igreja, vem trazer uma perspectiva educativa mais integradora, desenvolvendo atividades de apoio, possibilitando a outras pessoas participação naquela instituição. (MOITA, 2000).

Estas mulheres camponesas e educadoras apresentam uma incipiente participação no movimento sindical e nas reuniões organizadas pela coordenação de mulheres da região. Os debates e discussões sobre a condição feminina e a luta em torno de sua emancipação econômica e social não avançaram para além da sindicalização. As questões em torno das relações de gênero como uma construção social e histórica e a necessidade de modificações destas relações permanecem restritas a um pequeno número de mulheres que encabeçam o movimento.

As mulheres, quando participam de espaços onde exercem liderança no assentamento, geralmente estes estão ligados à educação e à saúde, vistos historicamente como espaços femininos. Mesmo nestes espaços, a mulher assentada ainda encontra dificuldades em participar. É o que acontece quando ela precisa se ausentar de sua casa para viajar, participar de cursos de formação, de atividades organizativas, e da educação de jovens e adultos no próprio assentamento, pois, muitas vezes, ela acaba sendo mal-falada ou vista como alguém que não cumpre com suas obrigações. Muitas mulheres não participam da alfabetização de jovens e adultos porque precisam fazer o jantar para o marido, cuidar dos filhos e das filhas pequenos, ou, até mesmo, porque o marido não a deixa participar. (FERRANTE, 1998).

Para as mulheres que receberam aulas de escolarização referente à 7ª e 8ª séries, que ocorreram em paralelo ao trabalho de alfabetização, foram realizadas diferentes

atividades: 9 encontros presenciais, de 10 a 15 dias, com aulas regulares das diferentes disciplinas; tarefas à distância, determinadas pelos professores e pelas professoras para serem desenvolvidas no PA, no período entre encontros e acompanhamento das atividades pela equipe pedagógica. A participação das aulas de escolarização era uma exigência do Projeto, mesmo para aqueles que possuíam nível educacional superior a 6ª série. Isto não se tornou um problema, pelo contrário, as mulheres, principalmente, viam com entusiasmo a possibilidade de estudar novamente, reforçando o que já tinham aprendido e reaprendendo muito do que não tinham visto nas escolas frequentadas. Quatro professoras fizeram parte do pessoal docente nas disciplinas: Português, História, Geografia e Ciências; e dois professores nas áreas de: Matemática e Filosofia.

A atuação e interação das professoras com as alunas proporcionaram, além dos conhecimentos específicos de cada área, a reflexão sobre a condição da mulher brasileira. Em vários momentos, principalmente nas disciplinas de Português e História, traziam temas que relacionavam com suas vidas e sua história. Contextualizavam as vivências na comunidade de cada uma e das possibilidades de ter uma vida digna no campo.

O número de jovens que fazia parte do quadro geral de alfabetizadores e alfabetizadoras chegava a 16%, com faixa etária entre 18 a 27 anos de idade, do total de 60 pessoas. Havia, portanto, a preocupação em refletir com essa juventude sobre “o campo que se tem e o que se quer”, no sentido de incentivá-los a continuar estudando e da importância de estarem inseridos nos movimentos do campo de forma atuante e combativa. Sobre isto, as mulheres sujeitos colocaram:

[...] para mim foi bom estar em aula novamente. Tantas coisas que eu não tinha visto, outras que relembrei. Me sinto mais inteligente agora, fora aquelas discussões que faziam a gente pensar sobre a vida, sobre nós mesmas, sobre tudo. Eu admirava muito as professoras, e quero um dia ser como elas. (ALPINIA).

[...] eu pude estudar as aulas da 7ª e da 8ª série, achei um pouco difícil, mas consegui aprender muito, as aulas eram dinâmicas, não me cansava. Agora quero continuar, fazer o Ensino Médio, magistério, quero realmente ser professora. A educação nos faz ver as coisas diferente, nos faz mais fortes, até para falar com outras pessoas e enfrentar a vida. (HELICONIA).

[...] embora eu não tenha ido a todos os encontros, por causa da gravidez, eu tinha as apostilas e era acompanhada pela universitária. O que estudei me deu uma base melhor, revi os assuntos e aprendi muito mais. Gostaria de continuar estudando. (MUSA).

A preparação para serem alfabetizadoras nas turmas do PRONERA se deu durante os encontros de escolarização que ocorriam em Imperatriz – MA. Os encontros de capacitação foram momentos privilegiados pedagogicamente, como espaços didáticos de planejamento e preparação das aulas de alfabetização e de oficinas de trabalho de reflexão da práxis educativa. As atividades eram previamente preparadas pela equipe pedagógica, sendo de caráter teórico e prático. De caráter teórico: com estudo de textos e mini-cursos que embasavam a concepção de alfabetização e seu processo de desenvolvimento; concepção e caracterização das pessoas analfabetas e a concepção de alfabetizadores e de alfabetizadoras, definindo seu papel. E prático, com oficinas para elaboração de materiais didático-pedagógicos, como: jogos educacionais, alfabeto móvel, ábacos, cartazes com textos literários, bingo de palavras e tabela de dupla entrada, baseada no “método Paulo Freire”. A preocupação estava em trabalhar conteúdos significativos de acordo com a realidade e a faixa etária das alfabetizadas e dos alfabetizados, com espaço para assuntos pertinentes ao seu cotidiano. As capacitações foram conduzidas pela equipe de estudantes universitários com a supervisão da coordenação, combinando métodos e técnicas para a realização do trabalho. Elas lembraram:

Foi um tempo muito bom, eu não fiz magistério, mas como eu gostava de participar de tudo aquilo! De preparar as aulas, de pensar no que era melhor para os alunos não desistir. Era um aprendizado para mim também, e como eu aprendi! (ALPINIA).

Eu já tinha dado aula, mas não sabia que para dar aula precisava de tudo aquilo, pensar no assunto, em como trabalhar aquilo, como fazer para os alunos participar e gostar das aulas. Eu achava que era ir lá, dar o conteúdo e pronto. Foi tudo diferente, comecei a pensar e fazer as coisas diferentes. (HELICONIA).

Quando eu trabalhei com crianças foi muito diferente [...] não tive apoio, não tinha material, era complicado. No PRONERA tivemos tudo, apoio, estudo, material e acompanhamento. Para mim foi um aprendizado que terei pra sempre. Mesmo quando não podia ir na capacitação por causa da gravidez, a estudante universitária, vinha até aqui no assentamento, sentava comigo e explicava tudo. Acho que por isso deu certo. (MUSA).

Para essas mulheres, tais momentos se apresentavam como um grande suporte para a realização de suas aulas. Uma vez que não possuíam formação para atuarem como alfabetizadoras, as preocupações em adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades nas construções de materiais didáticos faziam das oficinas um momento rico de troca de experiências e empatia.

Os relatos das mulheres dos assentamentos da Reforma Agrária resgatam, em parte, as relações de gênero vividas por esta parcela da população. A condição de mulher e de camponesa tem de alguma forma interferido na busca por escolarização. Os discursos destas mulheres não expressam claramente as dificuldades encontradas e suas resistências neste processo. Isto se deu nas longas pausas de silêncios e nos olhares “perdidos”, como em busca de autorização para falar ou não. Apenas o óbvio ficou explícito nas narrativas, restando a sensibilidade da entrevistadora em atentar para todos os detalhes, que ocorreram em meio as entrevistas.

O olhar das mulheres, ao incidir sobre as experiências por elas vivenciadas, nos vários momentos de suas trajetórias de vida, denota um sentimento de tristeza, mas, também, de superação. As paralisações não significaram o abandono da escola, mas o atraso em alcançar a escolarização. O PRONERA foi a materialização desta representação para as mulheres, que além de projetarem a seqüência aos estudos, possibilitou a capacitação para a atuação como alfabetizadoras. A condição de mulher e de camponesa tomou outra dimensão, a figura de apenas “aquela que ajuda na roça”, foi acrescida de novos elementos que permitiram a busca por sua identidade.

As questões ligadas a mulher, camponesa e escolarizada, foram tomando o alcance de uma visão diferenciada de mundo, uma aproximação e familiarização com os novos conhecimentos que aspiravam para a construção de uma igualdade entre homens e mulheres. Questões que não obtiveram êxito no dia-a-dia nos assentamentos. Os desejos e aspirações não eram suficientes para colocar suas novas idéias no cotidiano e voltarem às suas “antigas” atuações. Sentiam-se mais confortáveis no desempenho de seus papéis tradicionais, restritos aos espaços domésticos e às tarefas relacionadas à reprodução da família. (STEVENS, 1973).

Para Jaquette (1973), a manutenção da situação de inferioridade da mulher está associada à aceitabilidade do machismo e das diferenças sexuais como funcionais para a sociedade, neste sentido, a imoralidade masculina é base para a legitimação feminina. O processo de formação dado pela escolarização não se apresentou como suficiente para alterar as mudanças de comportamento das mulheres em relação à situação de submissão e de inferioridade. Em muitas falas ficou evidente que tinham o apoio da família para estudar e participar do PRONERA, as conseqüências disto, não eram, portanto, aceitas para alterar as relações vivenciadas no cotidiano.

A importância da educação para estas mulheres foi refletida, no sentido bem elementar, básico. As grandes conquistas dadas com este processo foram reduzidas aos aspectos de: alternativa de renda, como professoras; desempenho com maior segurança da educação das filhas e dos filhos e reconhecimento da sociedade como escolarizada. O movimento sindical e a coordenação de mulheres da região ainda não conseguiram avançar na discussão sobre as relações de gênero vivenciadas por estas mulheres. A visão de que tudo acontece naturalmente é pertinente neste grupo, mesmo quando assumem posição de destaque dentro do movimento, não atribuem ao fato de enfrentamento e empoderamento das mulheres, mas a uma conquista individual.

## 5 CONCLUSÃO

O ponto de partida desta investigação está na constatação das dificuldades impostas às mulheres camponesas jovens e adultas, pela condição feminina, na busca de exercer o direito básico a educação. O objetivo foi de reconstruir trajetórias educacionais a partir de uma perspectiva sobre as relações de gênero e as representações sociais destas mulheres na EJA em assentamentos da Reforma Agrária, possibilitando a compreensão dos limites e dificuldades das mulheres camponesas no acesso e direito à educação na região Tocantina do Estado do Maranhão.

As inquietações iniciais, subjacentes às questões norteadoras, configuraram-se da seguinte maneira:

- Como de deu a organização do movimento das mulheres trabalhadoras rurais no Brasil, e seu reconhecimento como trabalhadoras e mulheres.
- As iniciativas do movimento sindical, em torno da educação do campo, realizadas no Brasil e no Maranhão, e seu impacto na realidade social dos assentamentos da Reforma Agrária.
- As implicações dos estudos de gênero e das representações sociais na escolarização e formação docente das mulheres camponesas em assentamentos da Reforma Agrária.

Buscamos uma literatura voltada para esta temática, conhecendo os antecedentes e fundamentos históricos sobre as questões ligadas às mulheres trabalhadoras rurais. Assim, os estudos teóricos possibilitaram, também, uma reaproximação com uma realidade vivenciada pela pesquisadora na sua infância e adolescência.

Constatamos nas trajetórias femininas de emancipação obstáculos os mais diversos: alguns mais ostensivos, onde a subalternização anda bem próxima da violência física; e outros mais sutis, reconstruídos ideologicamente no cotidiano da dominação. Os avanços e conquistas alcançados pela universalização da instrução não modificaram significativamente o caráter da dominação, remeteram-na para um patamar superior de complexidade, incorporando os novos elementos advindos da escolarização.

O reconhecimento da categoria da *mulher trabalhadora rural* foi uma reivindicação das próprias mulheres do campo, pela sindicalização, participação nos espaços de decisão, recebimento dos direitos previdenciários e pela condição de trabalho. Foram destaque neste processo os movimentos de mulheres trabalhadoras rurais da região Nordeste e Sul do país. O Maranhão, neste processo, teve mulheres protagonistas que pressionavam junto à CONTAG, às FETAGs e aos Sindicatos a sindicalização das mulheres trabalhadoras rurais do Estado. A articulação destas mulheres sofreu a influência do movimento feminista e de mulheres trabalhadoras de categorias profissionais urbanas do País que expunham suas especificidades em relação aos trabalhadores homens, questionando a injustiça social e questões ligadas à saúde e à educação. Na organização das mulheres trabalhadoras rurais, embora não houvesse ainda, uma clara distinção da forma como foram construídas as relações de gênero, foi o primeiro momento para a superação das limitações dadas à sua condição.

A construção de uma escola que pudesse contribuir para o desenvolvimento do campo impulsionou os movimentos sociais e sindicais a reivindicar por política pública que garantisse educação à população camponesa. As conferências em nível nacional e seminários estaduais que aconteceram subsidiaram as discussões sobre a implementação desta política pública. O PRONERA como programa específico para elevação da escolaridade de jovens e adultos representou um avanço para as famílias camponesas dos assentamentos de Reforma Agrária. As experiências construídas dimensionaram a idéia e o conceito de *educação do campo*, interagindo com as outras dimensões da vida rural. No Maranhão, e especificamente na região Tocantina, o PRONERA deu uma significativa contribuição à educação das pessoas jovens e adultas.

A realidade educacional dos assentamentos da Reforma Agrária demonstrou a necessidade de investimentos públicos na oferta de educação básica que atenda esta população, apesar da PNERA – 2005 ter diagnosticado as carências estruturais dos PAs em educação. As pessoas jovens carecem principalmente de educação de nível médio e técnico profissionalizante. Enquanto as mulheres adolescentes e adultas jovens apresentam nível educacional mais elevado que os homens, no entanto, é uma parcela da população com necessidades muito específicas e limites próprios, vivenciadas pela condição de mulher e de camponesa. Considerar os integrantes da EJA na Reforma Agrária, como sujeitos que se identificam social e historicamente como masculinos e femininos, é possibilitar a compreensão de que o processo educativo, atuando na construção das relações sociais

estabelecidas entre homens e mulheres, atua, portanto, na reprodução das desigualdades de gênero.

A investigação revelou, também, que a participação no PRONERA significou a materialização do sonho de acesso à escola para mulheres que não tiveram como estudar em outras épocas: por necessidades econômicas, pela ausência de escolas e pelas “escolhas” sociais e familiares. Significou, também, uma oportunidade de aperfeiçoamento nas diversas áreas do conhecimento e na formação para atuar como alfabetizadora. A aproximação desta realidade trouxe à tona as dificuldades e as limitações impostas a estas mulheres em suas vidas e que são inerentes à sua condição específica. Nas concepções de mulher e de camponesa ficou explícita a idéia comum, “aquela que vive e trabalha, ajuda, no campo”, refletindo aquilo que foi passado de geração para geração sobre a diminuição do trabalho realizado pelas mulheres, fruto das relações de gênero construídas hierarquicamente pelo poder dos homens sobre as mulheres.

As representações sociais das mulheres camponesas escolarizadas perpassam pelas aquisições de novos elementos (conhecimentos específicos sobre a mulher, sua condição, as lutas em torno de emancipação, participação e igualdade política, direitos iguais e outros) que são por elas incorporados e que permitiram uma nova visão de mundo. A construção de sua identidade, a partir da escolarização, de ser alguém reconhecida pelo saber adquirido na escola, revela o valor social atribuído à educação. Surgem daí as perspectivas de realização de sonhos e desejos: ajudar na educação dos filhos e das filhas, ter autonomia financeira, buscar um espaço profissional na vida que contribua para a superação dos conflitos de gênero, inerentes à condição feminina e às relações familiares.

As observações do cotidiano da escolarização do PRONERA e o olhar da pesquisadora, durante a realização das entrevistas na qual esta investigação se concretizou, revelaram que é preciso ampliar as discussões sobre a construção social e histórica dos sexos dentro do movimento sindical, na região Tocantina e nos assentamentos. Revelaram, ainda, a urgente necessidade de se incluir o enfoque de gênero nas políticas educacionais para a EJA, na formação profissional e nos projetos de escolarização.

As trajetórias dessas mulheres apresentam fatores objetivos e subjetivos, que precisam ser levados em consideração quando se pensar em educação para essa parcela da

população. A mulher camponesa ter acesso à educação não significa alcançar um nível de entendimento que eleve sua consciência sobre a condição de subordinação histórica vivida pelo sexo feminino. É necessário que haja, além da educação formal, uma formação política dentro do movimento sindical que trabalhe as questões sociais, econômicas, históricas e políticas da sociedade, dando visibilidade ao sujeito mulher. As mulheres camponesas, especialmente as educadoras, precisam saber que elas fazem parte da história e suas relações com o mundo circundante são objeto de estudo na academia, propondo que sejam protagonistas deste processo.

Os resultados desta investigação apresentam indicações muito precisas com respeito às necessidades do campesinato assentado da Reforma Agrária no Maranhão, e, particularmente, das trabalhadoras rurais enquanto agentes ativas deste processo. A descontinuidade administrativa das agências governamentais, chegando por vezes a incúria, compromete o sucesso das políticas oficiais. A falta de investimentos na infra-estrutura dos assentamentos inviabiliza o potencial humano e produtivo da Reforma Agrária.

A superação do quadro social e econômico de subordinação feminina na realidade dos assentamentos da região Tocantina do Maranhão está inserida num contexto emancipatório, mais amplo da sociedade brasileira. No quadro regional, especificamente, aponta para a mobilização e a organização das trabalhadoras rurais para o desenvolvimento de suas lutas. Os enfrentamentos por demandas sociais – saúde, educação e outras – necessitam ampliar-se para uma *consciência de gênero*. Entre estas lutas, destacaríamos, em nível de sugestão, as seguintes:

- Educação do campo para mulheres jovens e adultas – Investimento, através do PRONERA e de outras políticas públicas, específico em demandas voltadas para este público: Alfabetização, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante;

- Formação docente para as educadoras camponesas dos assentamentos da Reforma Agrária – Cursos de formação para mulheres leigas que assumem turmas de alfabetização, através da oferta de cursos de magistério e de pedagogia. Incluindo um currículo que contemple o enfoque de *gênero*, para a desnaturalização das relações sociais, desmistificando as práticas educativas que reforçam as hierarquias e as discriminações, baseadas nas construções sociais e culturais, promovendo uma educação não-sexista;

- Ampliação das discussões e da participação feminina no movimento sindical (para além das cotas) – Envolvimento com o movimento sindical, a partir de organizações

loais nos assentamentos, onde estas mulheres possam compartilhar, discutir e buscar encaminhamentos para suas lutas específicas, como mulheres, camponesas e educadoras.

Concluimos este estudo sobre a condição feminina, com o encantamento inicial por esta temática, certamente fortalecido pelo renovado convívio pessoal com as protagonistas sujeitos e enriquecido com a produção científica acerca do nosso objeto e da *nova história*. A visibilidade alcançada pelas mulheres jovens e adultas, camponesas e educadoras, resgatada neste estudo, anima a investigação científica para um olhar mais aguçado para esta metade da humanidade: mulheres jovens e adultas, camponesas, educadoras, mães e filhas, irmãs, mulheres, enfim... mulheres.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian; SILVA, Rocicleide da. As relações de gênero na Confederação Nacional de Trabalhadoras Rurais (CONTAG). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da (Org). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- AMORIM, E. S. Relações de gênero na EJA do PRONERA. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2005, Gravataí. **Anais...** Gravataí /RS: Prefeitura Municipal de Gravataí, 2005. 1 CD-ROM.
- A MULHER e o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais: Trajetórias de lutas. Brasília – DF: CONTAG, 2002.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna(Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARRUDA, Ângela. Feminismo, Gênero e Representações Sociais. In: SWAIN, Tânia Navarro (Org). **Feminismos: Teorias e Perspectivas**. Brasília: UnB, 2000. p.113-137
- BARROS, Constância Clementina de Sousa. **Trajetória da organização das trabalhadoras rurais no Maranhão**. São Luís, 26 abr. 2007. Entrevista gravada.
- BAUER, Carlos. **Breve história da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2001.
- BORGES, Dulcina Tereza B.; RODRIGUES, Jane de Fátima S. O gênero na universidade e os currículos universitários: resistências e possibilidades. In: ADELMAN, Mirian; SILVESTREIN, Celsi Bronstrup. **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: UFPR, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Revista Educação e Realidade**. jul./dez. 1995, vol.20, n.2, p.130-150
- \_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BUCKER, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Niterói: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA **Manual de Operações**. Brasília: INCRA : PRONERA, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Cirandas do Pronaf para mulheres**. – Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA). Brasília: INEP/PRONERA/INCRA, 2005.

BRASIL. Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD, Brasília: IBGE, 1999/2005. Disponível em: [www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/) Acesso em: 20 nov.2006.

BRASIL. Ministério da Educação.. **Parecer 36/2001 às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília, 2002.

CARTA DO MARANHÃO PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: SEMINÁRIO ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO,1 , 2004, Santa Inês-MA, **Anais...** Brasília: MEC; SECAD, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: MDA, 2004. Cap.1.p.13-49.

CAPPELIN, Paola Giuliani. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORE, Maria Del Priore (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.p.640-667.

\_\_\_\_\_. Silenciosas e combativas: as contribuições das mulheres na estrutura sindical do Nordeste, 1976/1986. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BUSCHINI Cristina (Org.). **Rebeldia e submissão: estudos sobre a condição feminina**. São Paulo: Ed. Vértice: Fundação Carlos Chagas, 1989. p.225-298

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma política pública de Educação de campo. 2., 2004, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma política pública de Educação de campo. 1., 2004, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 1998.

CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS DO MARANHÃO: **Avançando na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável**, 5., 2004, São Luís. **Anais...** São Luis: FETAEMA, 2004.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

DEERE, Carmem Diana. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na Reforma Agrária Brasileira. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, p.175 – 204, 2004.

DELGADO. Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel. **A educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERREIRA, Mary. **As “Caetanas” vão a luta: a trajetória do Movimento Feminista no Maranhão face às políticas públicas**. 1999. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1999.

\_\_\_\_\_. **As Caetanas vão à luta: feminismo e políticas públicas no Maranhão**. São Luis: EDUFMA; Grupo de Mulheres da Ilha, 2007.

FERRANTE, Vera L. B. Assentamentos rurais: espaços masculinos/femininos na construção de um novo modo de vida. In: ABRAMO, Laís; ABREU, Alice R. de P. (Org.) **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo: Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

FISCHER. Isaura R.; GEHLEN, V. Reforma Agrária: chão masculino, pão feminino. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd130.html>, Acesso em: fev., 2002.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução: Ordens e Liberdades. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **Histórias das mulheres no ocidente**. Lisboa: Afrontamento, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Ana Maria de Oliveira Freitas. Trabalhadora rural. Presidente do STTR de Buritirana – MA. **Entrevista sobre a trajetória das mulheres trabalhadoras rurais na região Tocantina**. Imperatriz, 18 de junho, 2007.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989. (coleção biblioteca da educação. Série 3; v.3).

\_\_\_\_\_. **Opúsculo Humanitário**. São Paulo: Cortez; INEP, 1989. (coleção biblioteca da educação. Série 3; v.1).

GUARESCHI, PA. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, p. 33-46, 2000. (Edição Especial Temática).

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HANHER, June E. Educação e Ideologia: Profissionais Pioneiras na América Latina do século XIX. In: IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.), **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996. Cap.2. p.97-125.

HOBBSAWN, Eric J. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.  
 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em:  
<http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Disponível em:  
<http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 28 fev. 2002.

JAQUETTE, Jane. Literaty Archetypes and Female Role Alternatives: the Woman and the novel in Latin America. In: PESCATELLO, Ann (ed.). **Female and male in Latin America**. Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press, 1973.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In:\_\_\_\_.(Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj; 2001.

LAVINAS, Lena (Coord.). SEMINÁRIO MULHERES RURAIS: Identidades e na luta Política., 1., 1987, Rio de Janeiro, **Anais...**: Rio de Janeiro: IPPUR/UF RJ, 1987.

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

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves Lozano. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáina.(Org.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. Cap.2. p.15-25.

MALHEIROS, Rosmarí Barbosa. **Movimentos das mulheres trabalhadoras rurais no Maranhão..** São Luís, 24 abril, 2007. Entrevista gravada.

MANZKE, José Fernando. **Relatório final do Convênio EJA Tocantins e Cocais – PRONERA**. São Luis: INCRA/UFMA/FETAEMA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Propuesta Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos Campesinos em Asentamientos de la Reforma Agrária**. 2006. 169f. Tese.(Doutorado em Educação) - ICCP, Havana - Cuba, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do Convênio EJA Tocantins - PRONERA**. São Luís: INCRA/UFMA/FETAEMA, 2005.

MARCHA das Margaridas: Construindo 2007 razões para Marchar. Brasília – DF: CONTAG, 2007.

MARANHÃO em dados 2003. Disponível em:  
[http://www.seplan.ma.gov.br/estudos\\_pesquisas/estatisticas/ma\\_dados2003.html](http://www.seplan.ma.gov.br/estudos_pesquisas/estatisticas/ma_dados2003.html) . Acesso em : 25 jul. 2006.

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

MENDES, Rodrigues Araújo. **Trajetória da organização das mulheres trabalhadoras rurais na região Tocantina**. João Lisboa, 22 jun. 2007. Entrevista gravada.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 2000. Cap.5. p.111.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. O PRONERA como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Márcia Regina et al.(Org.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. Cap.2.p.61-88.

MOSCOVICI, S. **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygostky**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luis: Edufma, 2003.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna(Org.); **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: MDA, 2006. p. 16-27.

NOBRE, Miriam da S. P.; FARIA, Nalu. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. In: COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. **Gênero e educação: caderno para professores**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003. p.29-43.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OTERO, Hernán. Família, Trabajo y Migraciones: Imágenes censales de las estructuras sociodemográficas de la población femenina en la Argentina, 1895-1914. In: SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). **As idéias e os números do gênero: Argentina, Brasil e Chile no século XIX**. São Paulo: Editora HUCITEC: CEDHAL/FFLCH-USP: Fundação VITAE, 1997.p.63-100.

OLIVEIRA, Antonia Lima. **Flores e plantas ornamentais de São Luís**. São Luís SEBRAE, 2006.

PASSOS, Elizete da Silva. O movimento feminista e as lutas por educação. In: SALLES, Cecelina de Maria Vera et. al.(Org.) **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000. Cap.2. p.22-50.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Céli R.J. Movimentos Sociais: espaços privilegiados a mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

PRÁ, Jussara Reis; BRITO, Maria Noemi Castilhos. **Movimento de Mulheres no Sul do Brasil: 1975 a 1987**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFRGS, 1988.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei 10.172/2001**. Brasília, MEC, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. MOREIRA, Telma Maria. SANTOS, Clarice Aparecida. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo, 2004.

REGO, José Chateó Brian. **A organização das mulheres trabalhadoras rurais no Maranhão**. São Luís, 24 abr., 2007. Entrevista gravada.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Rev. Estudos Feministas, v.9 n.2, Florianópolis, 2001.

RUA, Maria. G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou Coordenadoras de Pannels – as relações de Gênero nos assentamentos rurais**. Brasília. Edições Unesco, 2001.

SÁ, C. A. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. O segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: MOTTA, Alda Britto; SANDEBERG, Cecília; GOMES, Márcia (Org). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFPA, 2000. Cap.1.p.16-38.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). **As idéias e os números do gênero: Argentina, Brasil e Chile no século XIX**. São Paulo: Editora HUCITEC: CEDHAL/FFLCH-USP: Fundação VITAE, 1997.

SANTOS, Marluze Pastor. A mulher na agricultura: contribuições, implicações e quereres. In: ALVARÉS, Maria Luzia; SANTOS, Eunice Ferreira; D'INCAO, Maria Ângela.(Org.) **Mulher e Modernidade na Amazônia**. – Belém: GEPEM/CFCH/UFPA, 1997. p.111-119.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEMINÁRIO NACIONAL “Por uma Educação Básica do Campo”- Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1, 2002, Brasília, **Anais...** Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

SEMINÁRIO NACIONAL DA TRABALHADORA RURAL,1, Brasília, 1988.**Anais...** Brasília: CONTAG, 1988.

SCHWENDLER, Sônia. F. **A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento.** Inglaterra: University of Nottingham, 2002. Disponível em: <http://www.landless-voices.org>. Acesso em: 14 Jun. 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez.1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Deis Elucy. A organização das trabalhadoras rurais: o cruzamento de gênero e de classe social. In: SIQUEIRA, Deis. Elucy; TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; PORTO, Maria Stela Grosso (Orgs.). **Tecnologia agropecuária e a organização dos trabalhadores rurais.** Brasília: UNB,1991. p.57-90.

SOARES, Leôncio (Org.) **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEVENS, Evelyn. Marianismo: the other face of machismo in Latin América. In: PESCATELLO, Ann (ed.). **Female and male in Latin America.** Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press, 1973.

VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias:** O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Editores Associados, 2002.

VYGOSTKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YANNOULAS, Silvia Cristina et al. Feminismo e academia. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 81, n.199, p. 415-424, set./dez.2000.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA (Para sindicalistas - não educadoras)****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Função/Cargo: \_\_\_\_\_

**Questões desencadeadoras**

1. Como se deu a organização do movimento sindical do Maranhão em torno do reconhecimento da categoria da mulher trabalhadora? (ano, sindicatos que se destacaram nesta luta, mulheres de destaque na luta).
2. Direitos previdenciários? (a partir de que ano, como foi a mobilização)
3. Como se organizou o movimento em prol da luta pelo direito a terra e a educação?
4. Fale-nos sobre a participação nos congressos nacionais e estaduais, inclusive sobre a Marcha das Margaridas.
5. Protagonistas do movimento em torno da emancipação da mulher trabalhadora rural.
6. Como se dá a discussão de gênero dentro do movimento sindical. Através de quê? Quais os nomes dos eventos que já ocorreram?
7. O que percebem de mudanças nas relações de gênero dentro dos sindicatos e associações?
8. Quando entrou no movimento sindical? Como foi a sua entrada? Continua participando? Como?
9. Quais as motivações que a levaram a participar do movimento de mulheres do movimento sindical? Quando, onde e como foi isso?
10. Quais eram as principais reivindicações?
11. Como foi o primeiro encontro estadual de mulheres trabalhadoras rurais?
12. Quais os principais entraves, naquele momento, para a organização do movimento de mulheres?
13. Como foi sua atuação como coordenadora de mulheres da FETAEMA?
14. Quais os problemas que você considera superados?
15. E hoje quais as lutas?

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA (Para mulheres camponesas e educadoras)**

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

P.A: : \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Nº de filhos/as: \_\_\_\_\_

#### Questões desencadeadoras

1. Você se considera uma mulher camponesa? Como assim?
2. O que isso significa para você ser uma mulher camponesa?
3. O que é ser reconhecida como mulher camponesa?
4. Como foi o início de sua vida escolar? Em que lugar (cidade ou campo), a partir de que idade?
5. Como se deu a continuidade de seus estudos na escola?
6. Como você vê hoje a importância de frequentar a escola
7. O que marcou você profundamente durante seu período na escola?
8. Como você avalia sua experiência de participação no PRONERA como alfabetizadora em sua comunidade e estudante da escolarização em relação a outras atividades produtivas, em casa e na roça?
9. Como você viveu esse período onde num momento você era aluna, no outro você era professora?
10. O PRONERA funciona com momentos de alfabetização na comunidade, ou seja, no assentamento, e momentos de capacitação e escolarização fora da sede do seu município, como foi para você ter de se ausentar por alguns dias (mínimo de 7 dias e máximo de 15 dias) do seu assentamento a cada 40 dias, durante um ano e meio?
11. Como você relaciona o fato de ter estudado e o que isso representa dentro da sua comunidade, da família, ou seja, no meio social em que vive?

**APÊNDICE C – Poema.****POEMA****FLOR RÚSTICA**

Habitas florestas, campos e cerrados

Teu gineceu semeia a vida luxuriante

    Donde os brotos, frutos e raízes

Provêm os filhos e as filhas da terra

    Flor rústica,

Alimentas generosamente o porvir

    Na dura lida cotidiana.

Tua rara beleza sobrevive aos dias.

    Flor rústica,

Diversas flores, flor mulher,

Formas, educas as gerações:

    És depositária da espécie.

**ANEXOS**

## ANEXO A - FLORES TRADICIONAIS E TROPICAIS CULTIVADAS NO ESTADO DO MARANHÃO

**Alamanda** roxa (*Cryptostegia grandiflora*) Planta semi-trepadeira muito encontrada no interior do Maranhão. Cultivada a pleno sol e não tolera baixas temperaturas. Multiplica-se por sementes e por estacas.



**Heliconias** (*heliconia* spp). São plantas com rizomas que se entouceiram, de florescimento decorativo e podem ser cultivadas isoladas ou em grupo. As condições de cultivo: pleno sol – áreas mais úmidas e meia luz nas áreas mais secas.



**Alpinia zerumbet** da família das zingiberáceas. São flores muito utilizadas em arranjos florais. As condições de cultivo: pleno sol, áreas mais úmidas e meia luz em áreas mais secas. Terra fértil, multiplicam-se por divisão de touceiras.

**Musa** (musa sp.). São plantas com rizomas e flores muito vistosas. Podem ser cultivadas a meia sombra ou a pleno sol, em solos ricos em matéria orgânica. Multiplicam-se pelas mudas laterais, formadas pelas brotações dos rizomas.



**ANEXO B - FOTOS PROJETO EJA TOCANTINS**

Foto 1- Alfabetizadoras e Alfabetizadores do Projeto EJA Tocantins



Foto 2 - Coordenadora e Coordenadores Locais – Sindicalistas



Foto 3: Equipe Pedagógica: Universitário e Universitárias da UFMA



Foto 4: Reunião: Sindicalistas com Coordenador do Projeto



Foto 5: Reunião com Coordenadora Pedagógica do Projeto



Foto 6: Reunião com Sindicalistas



Foto 7: Alunas e Alunos da EJA do Projeto



Foto 8: Aluno e Alfabetizadora do Projeto



Foto 9: Alunas e Alunos em turma da EJA do Projeto



Foto 10: Professora com Alfabetizadoras e Alfabetizadores em Aulas de Escolarização no Centro Anajás, Imperatriz - MA.



Foto 11: Alfabetizadoras e Alfabetizadores em Aula de Escolarização