



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14945 - Resumo Expandido - Trabalho - XVII Reunião Regional da ANPEd Centro-oeste (2024)
 ISSN: 2595-7945
 GT 06 - Educação Popular

LIDERANÇAS FEMININAS DO CAMPO E A ESCOLA: POSSIBILIDADES OUTRAS DE EDUCAÇÃO
 Vitória Costa de Assis - UFTM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

LIDERANÇAS FEMININAS DO CAMPO E A ESCOLA: POSSIBILIDADES OUTRAS DE EDUCAÇÃO

Este texto surge a partir de uma pesquisa que se deu pela vivência junto a comunidade de um assentamento de reforma agrária localizado no município de Campo Florido - MG, no triângulo mineiro. A partir da observação do papel de liderança realizado por diversas mulheres da comunidade do assentamento, a investigação se deu centrada em identificar os processos educativos que estavam mobilizados na formação dessas lideranças femininas. Nesse sentido, os dados foram construídos e analisados a partir da narrativa autobiográfica das lideranças, buscando destacar a singularidade da subjetividade e das experiências de mulheres do campo, e apontar opressões e nuances de violência que se consolidaram amplamente nas estruturas sociais, como o sexismo, a racialização, e a própria escassez produzida pelo modelo do agronegócio. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho se configura em identificar a percepção de uma liderança feminina do campo acerca de uma escola do campo e as potencialidades formativas que residem nesse modelo de formação.

No estado de Minas Gerais, especificamente no triângulo mineiro, observamos o

cultivo de monoculturas de cana-de-açúcar em grandes dimensões. A monocultura se torna um pilar econômico fundamental para os municípios, o que os caracterizam como “cidades da cana” (STACCIARINI; PEREIRA, 2018). Apesar da quantidade de recursos e capital que circulam nesses municípios, os índices relacionados a desigualdades sociais permanecem alarmantes.

No entanto, o processo produtivo do agronegócio traz em seu bojo conflitos por terra e recursos, perda da biodiversidade em nome de um modelo de monoculturas dentre outras consequências socioambientais que são tidas como externalidades (ACSELRAD, 2004; PORTO-GONÇALVES, 2012). Enquanto os lucros e dividendos são direcionados a grupos seletos, as ditas externalidades são sentidas na pele de comunidades tradicionais, pequenos produtores, agricultores familiares dentre outros grupos que acabam por seguir uma outra lógica de produção e relação com a natureza (SHIVA, 2003).

Ainda que de grande força econômica e política, o agronegócio e sua raiz neoliberal ainda não se constituem enquanto força única no Brasil. Outros projetos de sociedade resistem contra uma perspectiva colonial, exploratória e eurocentrada de sociedade. Os movimentos sociais de luta pela terra desempenham um papel fundamental na ocupação e distribuição de propriedades direcionadas para a reforma agrária e no tensionamento por políticas públicas efetivas nesse aspecto. Além das mobilizações por distribuição de terras, os movimentos de luta pela terra também impulsionam um modelo próprio de educação (CALDART, 2012). Um modelo de educação que emerge da experiência campesina, e portanto se dá No Campo, pensado a partir dos temas Do Campo e que se ocupam de elaborar alternativas e possibilidades Para o Campo e que é gestado na vivência do movimento social de luta pela terra (CALDART, 2012).

A opção pelas narrativas autobiográficas (CLANDININ; CONNELLY, 2015) para constituição dos textos investigados na pesquisa se deu por aspectos teórico-metodológicos, mas também enquanto uma opção política visando garantir a esse grupo o direito à auto representação conforme aponta Kilomba (2019), e prezar a experiência singular de mulheres vinculadas a um território e a um modo de ser e estar no mundo. Assim, abaixo são apresentados excertos da narrativa de uma liderança feminina que chamaremos Rosa em que a mesma relata sua experiência com a educação formal e com a escola localizada em sua comunidade.

“No ano de 2009/2010 eu **resolvi voltar pra escola**. Nós tínhamos um projeto aqui da prefeitura, do município, o PROJOVEM, não sei se você conhece. Esse projeto estava sendo ministrado, resolveram trazer ele aqui pro assentamento, aqui na escola. Mas aí, colocaram uma

professora pra dar aula pra dar essas aulas pra esses meninos, essas atividades, só que **a gente percebeu que não tinha nada a ver né com os meninos daqui.** “

A escola representa um marco de grande importância para toda comunidade do assentamento. Ela foi construída ali através luta e tensionamentos com os poderes públicos municipal e estadual. Após a conquista do direito da existência de uma escola para atender a comunidade, os próprios assentados levantaram o prédio através de mutirões, sendo um símbolo de luta, coletividade e mobilização, além da consolidação do assentamento. A história da escola revela que, para além de um pilar social de grande relevância, como já é reconhecido, a escola é também uma força que se soma à resistência frente a opressões, e a possibilidade de construção de sociedades outras (CALDART, 2012).

A formação escolar de Rosa havia sido interrompida ainda na infância, como muitas outras mulheres do campo, devido às demandas de trabalho e a crença de que bastava aprender a ler e a escrever, pois sua formação seria completa a partir da lida com a terra e com o trabalho (CARNEIRO, 1994). Quando o programa se inicia na escola, Rosa percebe que os conteúdos, as abordagens e as atividades desenvolvidas estavam muito pouco relacionadas ao assentamento, mas vinculadas a uma formação urbanocêntrica:

“**Não tinha nada a ver com a nossa história**, não tinha nada a ver com nosso dia a dia, não tinha nada a ver com nada. Eu fiquei assim, um pouco questionando aquilo, né?! **Poderia ser alguém aqui do assentamento para ministrar essas aulas para esses meninos.** Aí fui reivindicar lá com a menina do social, ela disse que **eu não poderia porque** teria que ter o ensino médio completo, eu não tinha nem o ensino médio, eu parei na 4ª série, na época era 4ª série, hoje é 5º ano, **eu tinha parado.** Eu pensei que eu não tinha que estudar mais, **tudo que eu precisava aprender, eu tinha aprendido na luta né?! Na caminhada, muito mais do que se eu tivesse numa mesa, numa sala de escola.** Só que a partir daí, quando ela me disse que eu não poderia dar aula pra esses meninos, que **eu teria que ter o ensino médio, tinha que ter até o magistério, essas coisas, eu pensei assim poxa vida, vou voltar pra escola**”

A escola surge na narrativa de Rosa enquanto um lugar que, embora estivesse localizado geograficamente em um assentamento de reforma agrária, não estava alinhado às perspectivas e demandas que emergiram da comunidade. Portanto, a escola se fazia assim um lugar a ser ocupado, de disputa entre a formação que vem a partir de uma regulamentação alóctone. Todavia, se esse espaço for ocupado pelo movimento, por meio da representação de Rosa ou outros membros da comunidade, a escola passa a ser uma

força que se soma às mobilizações realizadas pelo coletivo.

Voltar para os espaços institucionais de educação, se faz necessário em dois principais aspectos: em primeiro lugar, Rosa decide dar continuidade em sua formação outrora deixada de lado para o trabalho diretamente com a terra. Essa decisão se consolida em vias de garantir um segundo ponto, o direito de poder atuar enquanto educadora, mas ainda profundamente comprometida com as comunidades da terra, de modo que se faz presente a possibilidade de educar para a terra, para o trabalho com a terra, e para a luta pelo direito da terra.

Aí eu pensei comigo mesma “**Se eu não consegui fazer com que a juventude permanecesse aqui** através da fala, através das reuniões, através dos encontros de jovem que a gente fazia aqui dentro, então **quem sabe agora eu posso fazer através da escola**”. Aí quando surgiu a Lecampo eu pensei, de repente se eu faço a Lecampo, se eu me formo como educadora, eu coloco isso na cabeça do pititim e vai até... ele vai crescendo com essa ideia, com essa conscientização que ele tem que ficar aqui, que ele tem que continuar na terra. Então foi aí que eu entrei na escola, adorei, foi muito bom, gostei, é uma dinâmica muito boa, assim sabe? Os temas são muito bons mesmo.”

Atualmente, a escola do assentamento, embora esteja localizada no campo, segue as diretrizes de uma escola urbana, como um segundo endereço de uma instituição. Esse modelo favorece em grande medida a lógica que se estabelece no município: uma “cidade de cana” a qual interessa a formação de mão de obra que atenda a agroindústria e aos grandes produtores de monocultura, bem como a própria usina sucroenergética localizada ali. No entanto, um modelo educacional que se contraponha a essa lógica, não interessa aos pequenos grupos que se favorecem do agronegócio, incluindo os poderes públicos.

Por isso, vem sendo travada uma luta, consolidando o conflito socioambiental dentro do chão da escola. Para a comunidade de um assentamento de reforma agrária não interessa uma educação concebida verticalmente em contextos urbanos. É fundamental que esta escola esteja preenchida por uma pedagogia que é própria da comunidade, se fazendo enquanto uma força que soma à luta do assentamento (CALDART, 2012). É importante destacar que não questionamos a importância da escola, bem como da educação formal neste espaço, mas a maneira como ela se dá num contexto que não pertence a uniformidade urbana. Por isso, acreditamos que se deve apostar em alternativas, buscando uma educação de base popular, ou seja, alinhada com as perspectivas do movimento de luta pela terra e dos povos do campo, o que é uma demanda manifestada por vários membros do assentamento, inclusive Rosa.

Dessa maneira, percebe-se que o espaço escolar institucionalizado não está da mesma maneira para uma comunidade do campo como está para os centros urbanos, urge uma necessidade de problematização e tomada de consciência acerca dos temas que circulam no universo da mobilização social pelo direito à terra. As lideranças camponesas, como é o caso de Rosa, embora por vezes não tenham tido oportunidade ou acesso a formação escolar formal, a buscam e reconhecem seu potencial transformador no sentido de preparação e oferta de subsídio, mas também na abertura de oportunidades de ocupação de espaços, como a própria sala de aula na posição de educador. Dessa forma, é possível reconhecer nos processos educativos formais a possibilidade de uma formação integral do indivíduo, não apenas na oferta de conteúdos especializados e na alfabetização, mas na promoção de discussões de cunho político, se fazendo força e potência para promoção da transformação social a partir de situações de conflito e opressão percebidos.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Formação de Lideranças. Educação de Base Popular.

REFERÊNCIAS

- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267. 788 p.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 548-555. 788 p.
- CARNEIRO, M. J. **Mulheres no campo: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero**. Estudos Sociedade e Agricultura, [s. l.], p. 11-22, 2 jun. 1994.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Trad. GPNEP. Uberlândia: EDUFU, 2015
- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2019.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **A ECOLOGIA POLÍTICA NA AMÉRICA LATINA: REAPROPRIAÇÃO SOCIAL DA NATUREZA E REINVENÇÃO DOS TERRITÓRIOS**. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, SC, v. 09, n. 01, p. 16-50, Jan/Jun 2012. 35p.
- SHIVA, V. **Monoculturas da Mente: Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

STACCIARINI, J. H. S.; PEREIRA, M. F. V. **O setor sucroenergético no Triângulo Mineiro: crescimento econômico e manutenção das desigualdades sociais nas "cidades da cana"**. Ateliê Geográfico, Goiânia - GO, ano 3, v. 13, p. 55-74, dez 2018.