

Elisângela Santos de Amorim

**DE-COLONIALIDADES DE SABERES E PRÁTICAS
EDUCATIVAS DE PROFESSORAS EM ASSENTAMENTOS
RURIS NO ESTADO DO MARANHÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas, Programa de
Doutorado da Universidade Federal de
Santa Catarina, como exigência parcial
para obtenção do título de Doutora em
Ciências Humanas.

Orientadora: Dra. Luzinete Simões
Minella

Coorientadora: Dra. Joana Maria Pedro

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Amorim, Elisângela Santos de

De-Colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no Estado do Maranhão / Elisângela Santos de Amorim ; orientadora, Luzinete Simões Minella ; coorientadora, Joana Maria Pedro . - Florianópolis, SC, 2017.

437 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Inclui referências

1. Ciências Humanas. 2. Professoras. 3. Decolonialidade. 4. Educação camponesa. 5. Práticas educativas . I. Simões Minella, Luzinete . II. Pedro , Joana Maria . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. IV. Título.

ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM


De-Colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no Estado do Maranhão

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de *Doutor(a) em Ciências Humanas* e aprovada, em sua forma final, no dia 9 de março de 2017, atendendo às normas da legislação vigente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Doutorado.


Florianópolis, 9 de março de 2017.



Profa. Dra. Luzinete Simões Minella (orientador(a))



Profa. Dra. Joana Maria Pedro (coorientador(a))

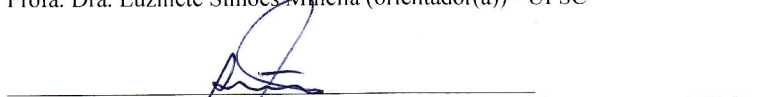


Profa. Dra. Teresa Kleba Lisboa
Coordenador (a) do Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas


Banca Examinadora:



Profa. Dra. Luzinete Simões Minella (orientador(a)) - UFSC



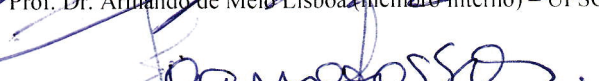
Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada (membro externo) – UFMA



Profa. Dra. Nadir Zago (membro externo) – UNOCHAPECÓ



Prof. Dr. Armando de Melo Lisboa (membro interno) – UFSC



Profa. Dra. Joana Célia dos Passos (membro interno) - UFSC



Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira (membro interno) - UFSC

Este trabalho é dedicado a minha filha
Julia, a minha mãe Minelvina (*in
memoriam*) e ao meu anjo de luz Sofia
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Minelvina (*in memoriam*), que, embora não esteja fisicamente aqui para presenciar esse momento, foi minha fonte de inspiração, uma mulher forte que, na sua sabedoria, soube orientar-me para ser uma mulher emancipada.

A meu pai, Rui, que não mediu esforços e sacrifícios para que suas filhas e filhos estudassem.

A minhas irmãs Rosimar, Rose Mary e Marinalva. Marinalva por estar comigo no nascimento de minha filha que se deu durante o Doutorado; Rose Mary que, com seu alto astral, estava sempre a motivar-me, incentivando-me com suas mensagens; e Rosimar que cuidou de mim e de Julia e nos recebeu pelo período de um ano e meio em sua chácara para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo.

A meus irmãos que, mesmo na distância, não deixaram de torcer por mim.

A meu amado companheiro, Fernando, pelo apoio, pela colaboração e paciência durante todo o Doutorado.

A minha filha, Julia, minha maior inspiração, por ter compartilhado este caminhar comigo desde sua gestação.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), por ter me recebido e permitido que fizesse parte de um grupo seletivo de estudantes e pudesse compartilhar de conhecimentos e de experiências tão enriquecedoras com discentes, técnicos e docentes.

À amiga Rosânia Tomaz, por ter organizado minha estada em Florianópolis, e por ter sido uma interlocutora durante o tempo em que fiquei longe de casa e da família.

A João Veras e família, por terem preenchido meus domingos com saídas culturais, boas comidas e conversas inspiradoras.

À Profa. Teresa Kleba e ao Prof. Armando Lisboa, por me terem aberto as portas de sua casa e de sua biblioteca, assim me aproximando do feminismo latino decolonial e da teoria crítica decolonial.

Às minhas orientadoras, Luzinete Simões Minella e Joana Maria Pedro, pelo carinho, receptividade e orientações cuidadosas.

A todas as pessoas que dispuseram de tempo para me receber e realizar este trabalho nas Secretarias de Educação dos municípios, nos Sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais dos municípios e nos assentamentos rurais do Sudoeste do Estado do Maranhão, especialmente às professoras e professores que concederam as

entrevistas, abrindo suas vidas e compartilhando seus saberes fundamentais para a concretização deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (Fapema), pelo auxílio financeiro, através da bolsa de estudos e do auxílio pesquisa para a realização das viagens aos assentamentos da região Tocantina, apoio imprescindível para a concretização deste Doutorado.

A todas/os os/as amigas/os, familiares e demais pessoas, por sua presença inestimável nesta fase da minha vida.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013).

RESUMO

Este estudo analisa os fundamentos que norteiam os saberes e as práticas educativas das/dos professoras/es de assentamentos da Reforma Agrária na região Sudoeste do Estado do Maranhão, tendo por base a abordagem decolonial. A discussão se apoia nas contribuições das teorias crítica decolonial e feminista decolonial e a pesquisa se caracteriza pelo seu caráter qualitativo e interdisciplinar. A metodologia se fundamentou numa criteriosa revisão bibliográfica sobre o tema. A pesquisa de campo baseou-se na metodologia da história oral, na sua modalidade “narrativas de vida”. Os sujeitos da pesquisa foram 08 (oito) professoras e 02 (dois) professores que moram e trabalham nas escolas situadas nos próprios assentamentos. A realização das entrevistas foi pautada em três fases: identificação de índices; identificação de pontos de viragem ou inflexão e contextos sócio históricos. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e validadas pelas/os interlocutoras/es. A fim de facilitar a sistematização das informações utilizamos cinco eixos temáticos (percurso de vida: origem social e pertencimento; espaços sociais: pessoas, lugares e instituições; formação profissional; práticas educativas e interações entre o espaço profissional e os outros espaços da vida) os quais orientaram a realização das entrevistas e, a partir destes, foram elaborados os indicadores de análise das narrativas de vida que teve por objetivo explicitar informações e significações ligadas aos objetivos da pesquisa. A análise centrou-se no método hermenêutico, entendendo como princípio fundamental deste processo, que as significações do texto se situam no encontro do sujeito e da pesquisadora. Os resultados evidenciam que os saberes construídos mediante da formação inicial das/dos professoras/es se fundamentam em diferentes vertentes: por um lado, em concepções tradicionais e eurocêntricas da ciência e da educação; por outro, numa concepção emancipatória da educação. Embora suas ações sejam motivadas por um viés emancipatório, dado pelos movimentos sociais, algumas reproduzem em suas práticas a lógica da matriz colonial do poder. No entanto, há de se enfatizar que as pedagogias ou processos em que se formaram professoras e professores e os constituíram como sujeitos sociais não podem ser separados dos contextos e das relações de poder dominação/subordinação em que foram constituídos.

Palavras-chave: Professoras. Decolonialidade. Educação camponesa. Práticas educativas.

ABSTRACT

This study analyses the elements that surround the knowledge and the teachers' educational practices of Land Reform local in the Southwest region of Maranhão State, showing as a base the Decolony Approaching. The discussion stands on contributions of decolony critical theory and feminist decolony and the search itself characterizes by its qualitative character and interdisciplinary. The methodology got supported in a strong bibliography review about the theme. The camping search based on oral history Methodology, its modality "life narratives". The search subjects were 8 (eight) female teachers and 2 (two) male teachers who live and work at schools located in the locals. The performance of the interviews was based on three phases: appendix identification, specific identification of virage or inflexion and socio-historical context. All interviews were recorded, transcribed and validated by interlocutor (s). In order to facilitating the pieces information systematization, we used five thematic axis (life timeline: social origin and belongings: social spaces: people, places and institutions: profession formation, educative practices and interactions between professional spaces and other life spaces) which guided the performances of interview and, from these, were elaborated the indicators of life narrative analysis that had as an objective to clear information and meanings linked to the search goals. The analysis focused on hermeneutic, broadening as fundamental principle of this process that the text meanings locate into the subject and the searcher. The results show the knowledge built by the initial formation of male and female teachers that provide the following points: one way, in educational emancipatory conception. Although its actions got motivated by an emancipatory point, by social movement, some reproduce in its practices the logical of colonial pattern of the power. However, we can reinforce that pedagogies or process that graduate teachers in general and composed as social subjects that can not be separated from contexts and power relationship domination/subordination that were composed.

Keywords: Female teachers. Decoloniality. Field education. Educative practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Assentamentos da área de estudo.....	48
Quadro 2 - Eixos e Indicadores de Análise	51
Quadro 3 - Emergência das Escolas Normais do Brasil.....	73
Quadro 4 - Professoras/es dos assentamentos rurais pesquisados – Estado do Maranhão.....	253

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Região Sudoeste do Estado do Maranhão	46
Mapa 2 - Assentamentos da área de estudo	49
Mapa 3 - Assentamentos Rurais do Estado do Maranhão por microrregião geográfica (1971-2015)	228
Mapa 4 - Conflitos por Terra no Maranhão	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- População presente, pessoas de 15 anos ou mais, segundo o sexo e alfabetização -1872/1900.....	71
Tabela 2	- Matrículas efetivas e concluintes – 1935/1937.....	80
Tabela 3	- Corpo Docente – 1937.....	81
Tabela 4	- Ensino Superior geral – Brasil, 1929.....	84
Tabela 5	- Porcentagem de mulheres entre professores por ano e nível de ensino – Brasil.....	95
Tabela 6	- Porcentagem de mulheres entre os estudantes na população de 5 anos ou mais, por ano e nível de ensino – Brasil.....	96
Tabela 7	- Distribuição percentual dos estudantes por curso frequentado, segundo sexo e cor/raça. Brasil.....	97
Tabela 8	- Taxa de distorção idade/série no Ensino Médio segundo cor/raça e sexo. Brasil 1993, 2003 e 2007.....	98
Tabela 9	- Escolas Primárias no Maranhão – 1888/1899.....	108
Tabela 10	- Grupos Escolares no Maranhão (1905-1930).....	111
Tabela 11	- Instrução - Matrículas, Frequência e Aprovações - 1935/1937 – Maranhão.....	113
Tabela 12	- Situação Educacional do Maranhão - 1966.....	117
Tabela 13	- Formação Docente – Educação Infantil – Maranhão.....	130
Tabela 14	- Formação Docente – Ensino Fundamental – Maranhão.....	132
Tabela 15	- Escolaridade/titulação dos educadores que atuaram em cursos do Pronera (1998-2011).....	242
Tabela 16	- Percentual de educadoras (mulheres) que participaram de cursos do Pronera por modalidade (1998-2011).....	243
Tabela 17	- Número de matrículas em Escolas de Assentamento da Reforma Agrária – Maranhão – 2013.....	246
Tabela 18	- Grau de Formação Docente – Assentamentos rurais – Maranhão – 2013.....	248

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil
AMB – Articulação da Mulher Brasileira
ANDES – Associação Nacional Docentes Ensino Superior
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP – Ação Popular
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASSEMA – Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAATINGA – Associação Caatinga, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFFAS – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar; Centros Familiares de Formação por Alternância
CEMA – Centro Educacional do Maranhão
CENTRU – Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba
CERIS – Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais
CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPCs – Centros Populares de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EAD – Educação à Distância
EDUFMA – Editora da Ufma

EDURURAL – Programa de Expansão da Educação do Meio Rural do Nordeste
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FBPF – Federação Brasileira para o Progresso Feminino
FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETAEMA – Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Maranhão
FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMTVE – Fundação Maranhense de Televisão Educação
FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNRURAL – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
GOTs – Ginásios Orientados para o Trabalho
GT-RA – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMA – Instituto de Educação do Maranhão
IES – Instituições de Ensino Superior
IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
II PNERA II – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
II PNRA II – Plano Nacional de Reforma Agrária
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
JUC – Juventude Universitária Católica
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MCP – Movimento de Cultura Popular
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento Educacional de Base
MEC – Ministério a Educação
MinC – Ministério da Cultura
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas
MMTR – Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NERA – Núcleo de Estudos Rurais
ONGs – Organizações não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PAs – Projetos de Assentamentos
Pb – Pública
PCB – Partido Comunista do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT-RJ – Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional da Educação
PNERA – Plano Nacional de Reforma Agrária
POLONORDESTE – Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
PROCAD – Programa de Capacitação de Docentes
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEB – Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROFEBPAR – Programa de Formação de Professores em Educação Básica
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL – Programa de Formação inicial para professores em Exercício na Educação infantil
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATER – Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
Pv – Privada
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SOF – Sempre Viva Organização Feminista

SOMACS – Sociedade Maranhense de Cultura Superior
SR – Superintendência Regional
STRs – Sindicatos de Trabalhadores Rurais
STs – Superintendências Regionais do Inbra
STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA – Títulos da Dívida Agrária
UDN – União Democrática Nacional
UDR – União Democrática Ruralista
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	MULHERES, EDUCAÇÃO E MAGISTÉRIO	59
2.1	Educação de mulheres e das mulheres na Educação	60
3	EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO MARANHÃO	101
4	MULHERES, FEMINISMOS E EDUCAÇÃO	135
4.1	Vertentes do feminismo brasileiro	135
4.2	O feminismo latino-americano, a colonialidade de gênero e o feminismo decolonial	152
5	A COLONIALIDADE DO SABER E A EMERGÊNCIA DOS SABERES PLURIVERSAIS	179
6	REFORMA AGRÁRIA E CAMPESINATO NO BRASIL	212
7	FORMAÇÃO INICIAL E SABERES CONSTITUÍDOS PELAS PROFESSORAS NOS ASSENTAMENTOS	251
7.1	As/os interlocutoras/es da pesquisa: mulheres e homens professoras/es de assentamentos da Reforma Agrária	251
8	OS FAZERES DAS PROFESSORAS E AS PERCEPÇÕES SOBRE SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	303
9	CONCLUSÃO	339
	REFERÊNCIAS	353
	APÊNDICE A - Assentamento Nova Conquista – Açailândia	390
	APÊNDICE B - Assentamento Sol Brillhante I – Cidelândia	397
	APÊNDICE C - Assentamento Maravilha, Porto Franco	403
	APÊNDICE D - Assentamento João Palmeira - Município São Francisco do Brejão	409
	APÊNDICE E - Assentamento Taboleirão I – Senador La Rocque	416
	APÊNDICE F - Roteiro Para Entrevistas Com as Professoras e Professores das Escolas dos Assentamentos – Campo da Pesquisa	421
	APÊNDICE G - Roteiro: Informações das Secretarias de Educação	424
	APÊNDICE H - Materiais Didáticos	425
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	434

1 INTRODUÇÃO

A realização deste estudo está inteiramente ligada ao nosso percurso pessoal e profissional e, falar disso, torna-se uma tarefa complexa, visto que implica construir um discurso que só pode ser dito por nós, mas que na verdade não é só nosso, pois os significados foram se construindo nas interações com outros sujeitos, na troca de experiências com companheiros e companheiras de trabalho, mestres e mestras, alunos e alunas do Ensino Médio, Técnico e Superior e Pós-Graduação, sobretudo na convivência com a pluralidade e diversidade de visões de mundo, de ideias e de valores.

O percurso pessoal se deu por estarmos inserida no meio rural, através da convivência familiar, por meio de pai e mãe agricultores que, embora na vida adulta viessem a adotar outras profissões – pai, carpinteiro e marceneiro, e mãe, dona de casa –, viveram toda sua infância, juventude e parte da idade adulta como trabalhador rural e como quebradeira de coco. Entretanto, ambos não perderam esse vínculo e seus 10 (dez) filhos, 6 (seis) homens e 4 (quatro) mulheres, cresceram convivendo com o urbano e o rural.

A escolha profissional se deu pelo Curso de Pedagogia que foi realizado no período de março de 1998 a dezembro de 2002, na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), Campus de Imperatriz, onde obtivemos Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar. Nos 5 (cinco) anos de vivência universitária, além da dedicação aos estudos, envolvemo-nos com atividades extensionistas: primeiramente na organização de seminários, palestras e eventos acadêmicos, e, em seguida, como universitária, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), acompanhando o desenvolvimento das atividades de alfabetização em assentamentos da Reforma Agrária e ministrando aulas na escolarização de monitores de alfabetização. Esta atividade desenvolveu-se de outubro de 1999 à julho de 2001, e permitiu-nos um contato aprofundado com a realidade da Reforma Agrária na região Tocantina do Estado do Maranhão.

As experiências vividas neste período e nestas atividades causaram-nos um enorme impacto. As atividades acadêmicas tradicionais, ligadas ao estudo teórico dos processos de ensino aprendizagem, mesmo contextualizadas, a partir dos estágios curriculares, não fornecem a dimensão exata da realidade educacional, particularmente da educação rural.

O envolvimento com o Pronera, originalmente um estágio extracurricular acadêmico, ampliou-se em nosso horizonte profissional e

pessoal, a partir do convívio com as mazelas da vida camponesa, onde famílias assentadas, entregues à própria sorte, lutavam para sobreviver ao desprezo oficial. Nesse período, grande parte dos assentamentos não possuía estradas nem eletricidade, lutava com problemas sérios de saneamento e não dispunha de custeio agrícola. Os dados que recolhemos, à época, apontavam para um analfabetismo adulto em torno de 85% dos assentados. Ampliando-se o conceito para o analfabetismo funcional, adultos que não completaram a 4ª série do Ensino Fundamental, chegamos a um índice próximo de 100%.

A experiência com o Pronera desenvolveu em nós e na equipe envolvida um sentimento de compromisso com os assentados e com o processo da Reforma Agrária. Ao mesmo tempo, as limitações institucionais do Programa - que deveria ser permanente, mas, constantemente sofria interrupções por descompromisso dos gestores federais - mostraram-nos a necessidade de dar sequência ao nosso trabalho fora daqueles limites estreitos. Nesse sentido, composto predominantemente por remanescentes daquela equipe, participamos, em 2001, de uma organização não governamental voltada para a educação popular, principalmente rural, para o ambientalismo e para o desenvolvimento sustentável de comunidades rurais: o Instituto Licere.

A partir de maio de 2002, desenvolvemos a assessoria pedagógica na elaboração de Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos da Reforma Agrária (PDAs), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra-MA). A equipe multiprofissional trabalhou no período de 2002/2003 na elaboração de 10 (dez) PDAs na região Tocantina e no sul do Estado. Paralelamente a este trabalho, elaboramos para o Instituto Licere projetos de formação continuada de professores voltados para os assentamentos da Reforma Agrária e comunidades periféricas de São Luís e Imperatriz (MA).

Em outubro de 2003, assumimos a coordenação pedagógica do Pronera, convênio Ensino de Jovens e Adultos (EJA) Tocantins. O convênio de alfabetização (1ª e 2ª série do Ensino Fundamental) alcançou 1.200 assentados da Reforma Agrária em 60 turmas de 20 alunos, com a escolarização (7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental) de 60 alfabetizadores no período de 12 meses. Produto de parceria entre o Incra, a Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Maranhão (Fetaema) e a Ufma, o convênio apresentou resultados satisfatórios, desempenhando um papel relevante para a população camponesa assentada. Embora não logrando alcançar seus objetivos originais plenamente, em razão da irregularidade e carência de recursos financeiros, contribuiu para a melhoria de vida de parcela significativa

dos assentados da Reforma Agrária naquela região. O Projeto EJA Tocantins, não obstante as dificuldades encontradas para sua implantação, contribuiu decisivamente para a criação de uma cultura pedagógica nas comunidades atendidas.

Tal envolvimento aumentou em nós o desejo de trabalhar com as camadas populares e mais especificamente com as pessoas que se encontram no campo, defendendo uma educação que supere a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano; defendendo o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, cultural e ambiental dos seus sujeitos, lutando por direitos sociais, humanos, consequentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que garantam a universalização do direito à educação.

Os trabalhos realizados com os camponeses e as camponesas da “região Tocantina”, ou Sudoeste do Estado do Maranhão¹, geraram a Dissertação de Mestrado intitulada *Trajetória Educacional de Mulheres em assentamentos da Reforma Agrária na Região Tocantina – MA*, defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufma, e o livro com o mesmo título, publicado em 2009, em coedição da Editora da Ufma (Edufma) e da Editora Mulheres (SC). O foco da pesquisa estava na reconstituição da trajetória educacional das mulheres, realizada com ênfase nas implicações de gênero, na busca de escolarização e nas atividades desenvolvidas como alfabetizadoras.

Em 2008, esta investigação foi ampliada por ocasião do Edital nº 57/2008 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do qual obtivemos o financiamento da pesquisa intitulada *A mulher-professora de assentamento da Reforma Agrária: Uma escrita que se faz história*, concluída em dezembro de 2010. Nesta, centramos nossa discussão na construção social de gênero, no modo como as mulheres se comportam e usam seus discursos, sejam eles informais (em casa, na roda com amigos) ou formais (em sala de aula), assim como a interferência na sua trajetória docente.

Em 2010, desenvolvemos a pesquisa com o título *Representações e memórias de professoras: um estudo das relações sociais de gênero de mulheres camponesas*, também com

¹ Sobre a composição desta localidade, ver Mapa 1 (mapa das microrregiões Imperatriz e Porto Franco).

financiamento pelo CNPq. Nesta, ampliamos nossa investigação no espaço rural, por ser historicamente excluído ou pouco contemplado pelos estudos científicos e que só recentemente tem recebido atenção por parte das agências governamentais. Por ser o espaço rural o lugar de reflexão e ação, decidimos por trazer à tona o modo como as professoras representam e ressignificam aspectos do passado escolar na construção e reconstrução de seus pertencimentos de gênero, etnia e de classe social, enquanto moradoras de assentamentos, tendo em vista, entre outros, sua atuação nos sindicatos e nos movimentos sociais.

A maior parte dos problemas enfrentados no exercício profissional destas professoras diz respeito à ausência secular do Estado brasileiro no atendimento às demandas sociais de populações rurais. Algumas iniciativas, como o Pronera, criado em 1998, ligado ao governo federal, através do Incra, atendem parcial e limitadamente demandas formativas dos assentamentos. Os movimentos sociais representam importante fator organizacional para a apresentação de demandas, como ficou claro durante as pesquisas nos assentamentos, nos municípios de Açailândia e Porto Franco, com conquistas efetivas.

A mesma ausência do Estado brasileiro, em suas três instâncias (municipal, estadual e federal), no que se refere à produção econômica, observa-se nas demandas sociais dos assentados. A falta de políticas públicas permanentes, articuladas, com dotações específicas e com a participação da comunidade em seu planejamento e execução torna difícil a sustentabilidade dos assentamentos da Reforma Agrária. No entanto, a trajetória educacional das professoras investigadas, nas pesquisas citadas anteriormente, e os resultados obtidos lançam luzes no potencial libertador pessoal e social. Nascidas e criadas em um ambiente não tão favorável à educação formal e, particularmente, às mulheres, as entrevistadas souberam superar as dificuldades e tornaram-se referências em suas comunidades, projetando o potencial de superação nas novas gerações.

O ingresso no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, em 2012, na área de concentração Estudos de Gênero, foi planejado desde o término do Mestrado em Educação, que se deu em 2007, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufma, no intuito de ampliar o foco de estudos e pesquisas com as mulheres professoras em assentamentos da Reforma Agrária. A principal questão que se colocava era sobre *os impactos das práticas escolares*

destas professoras nas vidas dos estudantes, filhos e filhas de assentados, bem como compreender a participação destas mulheres na configuração dos assentamentos, enquanto mundo social. Partimos de considerar que, somente numa perspectiva interdisciplinar, que se fundamenta na articulação de algumas contribuições de autores/as vinculados/as a distintas áreas disciplinares, neste caso: sociologia, antropologia, história e educação, seria possível realizar esta tarefa. Esta escolha se justifica em função dos limites das perspectivas disciplinares no sentido de apreender a complexidade do objeto proposto.

Os estudos empreendidos nas disciplinas do Doutorado, durante um ano e meio, e em especial os módulos: “Epistemologias Feministas”, da disciplina Epistemologia e Pesquisa Interdisciplinar; “Articulação entre as categorias gênero, classe, raça/etnia” na disciplina Teorias da Cultura, da História e do Indivíduo; e a disciplina Epistemologias Feministas: Inflexões pós-coloniais e decoloniais, somados às reuniões dos grupos de estudos e as conversas com colegas, professoras e professores, conduziram-nos, aos poucos, a construir uma nova abordagem de nosso estudo.

A proposta desta investigação está centrada na *análise dos saberes e das práticas educativas das professoras na educação do campo, numa perspectiva crítica-decolonial*. Não foi uma decisão fácil, pois requereu uma mudança, ou melhor, uma inflexão na forma como pensamos, estudamos e investigamos nossa realidade. Esta transição se deu em contato com a literatura de autoras e autores que fazem parte do Projeto de Investigação Modernidade/Colonialidade, desafio que impôs a imersão numa perspectiva teórica até então pouco conhecida. Podemos afirmar que houve um “afetamento” destas teorizações, por parte da pesquisadora, como se o ângulo de visão fosse de repente invertido, e as experiências e as leituras acerca do que estudamos alcançassem outra dimensão.

A porta de entrada neste universo se deu através dos estudos das feministas *chicanas* e latino-americanas², também conhecidas

² Yuderlys Espinosa-Miñoso, Rosalva Aída Hernández, Sylvia Marcos, Mária Millán, Mariana, Favela, Verónica Renata López Nájera, Aura Cumes, Mariana Mora, Meztli Yoalli, Rodríguez, Oscar González, Ana Valadez, Francesca Gargallo, Karina Bidaseca, Maria Lugones, Rita Segato, Nathalia Jaramillo, Chandra Mohanty, Cherríe Moraga, Norma Alarcón; Alicia Gil Gómez etc.

como feministas decoloniais³. O encontro com estas proporcionou-nos um novo olhar sobre as professoras que atuam nas áreas rurais, principalmente pelas suas contribuições em relação aos estudos das mulheres e dos feminismos, pautados numa crítica ao feminismo ocidental que descreve as experiências das “mulheres do terceiro-mundo” nos termos da constituição do sujeito feminino ocidental (SPIVAK, 1988). Este enfoque ignora claramente algumas diferenças que são muito importantes, como: a cultura, a história, o idioma e a classe social.

O que é posto em questão na teoria crítica decolonial é o desprendimento epistêmico que acontece por meio da descolonização do saber e do ser. Para autores como Walter D. Mignolo e Aníbal Quijano, o desprendimento é o despertar do sonho e da ilusão hegemônica do conhecimento e do entendimento, do horizonte da vida que tem sido regido desde o século XV através do mundo moderno/colonial. O desprendimento começa com a descolonização do conhecimento, o que não significa negar e ignorar o que não se pode negar, e sim saber como utilizar técnicas ou estratégias imperiais com propósitos decoloniais. Esta quebra epistêmica decolonial está em processo, em marcha, em diferentes regiões do planeta e nos guia para outra universalidade, ou seja, uma pluriversalidade como projeto universal.

A educação descolonizadora surge como necessidade para abandonar o pensamento colonizador que corresponde à matriz colonial de poder. Parte do princípio de que não se pode fazer ação política transformadora de estruturas acadêmicas, sociais, econômicas, sem antes descolonizar a mente. Descolonizar é colocar-se contra as diferentes formas de dominação que existiram e existem e que nos impõem uma lógica de pensar. Cabe às teorias e práticas pedagógicas repensarem essa história, e isso pode ser realizado a partir do momento que deem visibilidade às tentativas de desconstrução das representações inferiorizantes que se contrapõem ao padrão de poder/saber. Tais tentativas são geradas pela resistência dos camponeses: resistência na luta pela terra e pelas demandas sociais para o campo; resistência dos indígenas na defesa de seus territórios, de suas culturas e identidades

³ O feminismo decolonial é uma forma de entender a maneira como as opressões de sexo e de gênero estão enlaçadas na sociedade de hoje, como um artefato do legado duradouro da colonização, um subproduto do capital neoliberal, uma manifestação de um sistema mundial diferenciado por uma hierarquia racializada e um sistema de crenças arraigadas em nosso consciente coletivo (JARAMILLO, 2013).

ancestrais; e ainda resistência dos coletivos negros que se organizam em quilombos e em ações por liberdade (ARROYO, 2014).

A educação descolonizadora pretende suprimir as discriminações étnica, racial, social, cultural, política etc., defendendo o acesso e permanência de todos ao sistema educativo, na igualdade de oportunidades e condições através do conhecimento da história dos povos, processos de mudança e superação de estruturas mentais coloniais, mediante o reconhecimento, revalorização e fortalecimento de identidades próprias para a construção de uma nova sociedade. A educação camponesa, protagonizada pelos movimentos sociais e por iniciativas pessoais e de organizações não governamentais, tem sido um dos espaços de resistências às representações inferiorizantes dos grupos populares, provocando outros modos de pensar e de educar onde se afirmam sujeitos de produção de conhecimentos, de Outras epistemologias e Outras Pedagogias.

Tais fundamentos, que serão ampliados no decorrer deste estudo, nos remeteram aos princípios norteadores da Educação do Campo no Brasil e a uma reaproximação com os escritos de Paulo Freire, principalmente porque seu pensamento está na base da *episteme* latino-americana. Os pressupostos que embasam a educação do campo estão pautados principalmente pela filosofia de Paulo Freire, radicada na educação popular. Sua produção científica, seus questionamentos filosóficos sobre o ato de ensinar e aprender e o significado do conhecimento exerceram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro e mundial.

A educação do campo questiona a lógica do capitalismo e o tratamento reservado historicamente à sua realização. E ela possui muitos desafios, dentre eles, enfrentar a reprodução dessa lógica que se dá por meio da educação bancária, a escola tradicional criticada fundamentalmente por Paulo Freire. Ao mesmo tempo, esta escola do campo enfrenta o desafio de questionar, desconstruir e reconstruir esses princípios e de se inserir num movimento de construção social da educação, da escola e da aula, por meio de uma educação que propõe Freire, que seja transformadora, revolucionária e que liberte o educando da miséria cultural e o afirme como agente histórico de transformação da dominação material.

Diante do exposto, o problema que se colocou para esta investigação foi: **Quais são os fundamentos que norteiam os saberes e as práticas educativas das professoras de assentamentos da Reforma Agrária na região sudoeste do Estado do Maranhão e em que medida contribuem para uma educação de-colonizadora?**

Em correspondência com o problema, este estudo foi pautado em algumas questões norteadoras: Como se deu a formação educacional e profissional dessas professoras? Como a cultural local, as discussões dos movimentos sociais do campo, dos sindicatos e da secretaria de educação contribuem para a apropriação, criação e recriação de seus saberes e práticas educativas? Quais as características dessas mulheres professoras como camponesas, a partir de suas experiências de migração e de territorialidade? Como as questões de gênero se articulam a outros eixos de dominação, como classe, raça/etnia, sexualidade e geração na vida das mulheres professoras e em suas práticas educativas? Que lugar as experiências e os saberes dessas mulheres professoras ocupam no (re) fazer de suas práticas e na configuração de seu assentamento ou comunidade?

Para buscar respostas a essas questões foram propostos em primeiro lugar o objetivo geral que teve como propósito: **Investigar os fundamentos que norteiam as práticas escolares e os saberes das professoras do campo da região Sudoeste do Estado do Maranhão e sua contribuição para uma educação decolonizadora.**

Em seguida, fomos guiadas pelos seguintes objetivos específicos: analisar, a partir da abordagem decolonial, os fundamentos educacionais, profissionais, os saberes e as práticas educativas dessas professoras; realizar um levantamento bibliográfico acerca da produção sobre mulheres no magistério, em particular mulheres professoras no meio rural, destacando suas abordagens e referenciais teóricos; compreender como a cultura local, as discussões dos movimentos sociais do campo, dos sindicatos e a secretaria de educação contribuem para a apropriação, criação e recriação de suas práticas e saberes escolares; identificar o que as caracteriza como mulheres professoras do campo; analisar como as questões de gênero se articulam a outros eixos de dominação como classe, geração, etnia, racismo, sexualidade na vida das professoras e em suas práticas escolares; e, ainda, perceber e compreender o lugar que suas experiências e seus saberes ocupam no refazer de suas práticas educativas e na configuração do próprio assentamento ou comunidade.

Este trabalho teve como parâmetro para sua análise a teoria crítica decolonial e feminista decolonial, e estas nos forneceram subsídios para partimos da seguinte hipótese de trabalho: **Os saberes e as práticas educativas das mulheres professoras do campo da Região Sudoeste do Estado do Maranhão estão fundamentados,**

em parte, em concepções tradicionais e eurocêntricas da ciência e da educação e, em outra, numa concepção emancipatória da educação. Embora suas ações sejam motivadas por um viés emancipatório, dado pelos movimentos sociais, algumas reproduzem em suas práticas a lógica da matriz colonial do poder.

a) Percurso metodológico da investigação

O ingresso num Programa Interdisciplinar em estudos de gênero foi intencional e planejado, principalmente pelo desejo em realizar uma pesquisa que pudesse contemplar de forma segura a complexidade do objeto de estudo em questão, *os fundamentos que norteiam os saberes e as práticas educativas das mulheres professoras de assentamentos da Reforma Agrária, da região Sudoeste do Estado do Maranhão*, por envolver questões sociológicas, históricas, antropológicas, políticas e educacionais. De antemão, já partimos de um objeto de pesquisa interdisciplinar, pois de acordo com Claude Raynaut (2011), o que define uma pesquisa interdisciplinar é a identificação inicial de objetos e assuntos *híbridos* que nascem de uma relação com o mundo.

O princípio da complexidade em virtude da diversidade é que não existem respostas simples para fenômenos complexos, pois estes exigem respostas complexas. Para Edgar Morin (2003) é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, ou seja, nada está realmente isolado no Universo e tudo está em relação. Cada parte conserva sua singularidade e sua individualidade, mas, de algum modo, o todo. Um dos desafios é tentar entender o todo nas partes. Esta é uma problemática, e a dificuldade de adentrarmos nela supõe um fenômeno histórico e cultural no qual nos encontramos.

A pesquisa interdisciplinar passa preponderantemente pela postura intelectual diante do problema que investigamos. Este novo posicionamento sobre o mundo e seus acontecimentos são reflexos das profundas mudanças que estão ocorrendo no pensamento, que orientam o mundo de uma visão fragmentada e compartimentada em disciplinas, para uma visão de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essas práticas de interação não se dão apenas entre dimensões e saberes com status acadêmico, mas também fortemente com o campo expressivo da arte e com os saberes populares, mesmo que de forma contraditória e paradoxal. Compartilham desses pontos de vistas Boaventura de Sousa Santos (1997), Morin (2003), Eduardo Vasconcelos (2007), Raynaut (2011).

O doutorado interdisciplinar forneceu subsídios importantes para compreendermos que a interdisciplinaridade não é decretada, mas se constrói; é no caminhar e no redescobrir dos estudos e pesquisas que as interfaces vão se revelando. Nesse sentido, Luzinete Simões Minella (2010) em um artigo sobre sua postura interdisciplinar assinala que a interdisciplinaridade é algo intrínseco às disciplinas, pois, nenhuma delas, apesar de suas especificidades, consegue a pretendida autonomia em relação às outras. E como a interdisciplinaridade é um tema recorrente na área de Educação, cabe fazer menção ao que pensa uma de suas mais conceituadas pesquisadoras na área, Ivani Fazenda (1992): a interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude, é algo que se vive. E enfatiza a necessidade de analisá-la mediante sua aplicabilidade, articulando o universo epistemológico e o universo pedagógico. Basta-nos, entretanto, a afirmação de que os estudos de gênero e as teorias feministas consistem num campo interdisciplinar por excelência.

O nosso mergulho nas epistemologias feministas foi algo conflituoso internamente durante todo o período das disciplinas cursadas nos anos de 2012 e 2013. A sequência destas disciplinas seguiu uma lógica padrão que diríamos, “universal”, no sentido de tentar atender às exigências da formação no campo dos estudos feministas e de gênero. Na dúvida sobre os caminhos teóricos e metodológicos, a seguir, elaboramos vários trabalhos finais de disciplina contemplando as autoras, autores e teorias estudadas, mas no fundo não estávamos satisfeitos, faltava algo que, a nosso ver, ainda não conseguíamos identificar.

No entanto, é inegável o esforço de professoras que trouxeram para a discussão aquilo que, em nossa opinião, foi totalmente inovador: o feminismo latino-americano. Até aquele momento, não tínhamos conhecimento do feminismo latino-americano. Toda nossa leitura e inserção no campo provinham de um pensamento de matriz francesa e norte-americana. Ficamos extasiadas. Era só o começo. Cabe destacar também que a inserção nas teorias feministas críticas, mais especificamente em Evelyn Fox Keller, Donna Haraway, Sandra Harding nas disciplinas feministas do programa, pareciam, sob nossa visão, aquelas que embasariam nosso ponto de vista da pesquisa. Mas, no final da disciplina Teorias Feministas e de Gênero, ministrada pelas professoras Luzinete Simões Minella e Teresa Kleba Lisboa, elas nos brindaram com o texto de Chandra Mohanty, *Bajo los ojos del Occidente: academia feminista y discursos coloniales* que nos afetou profundamente e provocou uma busca incessante para

conhecer mais e compreender melhor pelo que lutavam estas feministas, motivos até o momento para nós desconhecidos.

E então o amigo do curso João Veras nos apresentou a teoria crítica decolonial. O que é isso? E foi aí que comecei a entender melhor seus questionamentos durante as disciplinas do nosso doutorado. No primeiro semestre de 2013, foi oferecida a disciplina *Epistemologias Feministas Pós-Coloniais e Decoloniais*, no Programa de Pós-Graduação em Literatura, ministrada pela professora Claudia Lima Costa. Esta favoreceu uma aproximação da Teoria decolonial e a inserção na teoria feminista decolonial. Foi uma enxurrada de informações que, em parte, ainda estão sendo processadas, mas foi onde percebemos o caminho que gostaríamos de trilhar para compreender melhor o mundo em que vivemos.

Dáí em diante tem sido um processo prazeroso, porém doloroso, de inserção nessa maneira-outra de entender a dinâmica da nossa sociedade e de seus diversos coletivos social, étnico, racial e de gênero. O nosso ponto de partida para uma análise feminista e de gênero será a das *epistemologias feministas decoloniais* por oferecer novas perspectivas para a compreensão da vida das mulheres em suas mais diversas situações e localidades. São muitas/os autoras/es que vêm desenvolvendo as abordagens decoloniais nas últimas décadas. Neste trabalho, a análise privilegia os pontos de vista de Yuderkys Espinosa-Miñoso; Chandra Mohanty; Maria Lugones; Rita Segato; Ochy Curiel; Breny Mendoza; Suely Carneiro; Matilde Ribeiro; Francesca Gargallo e outras.

Para Yuderkys Espinosa-Miñoso, segundo José María Barroso Tristán (2014), o feminismo decolonial é uma aposta epistêmica. É um movimento em pleno crescimento e maturação que se proclama revisionista da teoria e da proposta política do feminismo ocidental, branco e burguês. O pensamento feminista clássico tem sido produzido por um grupo específico de mulheres que tem gozado de privilégios epistêmicos, graças às suas origens de classe e raça. Por outro lado, o feminismo decolonial elabora uma genealogia do pensamento produzido, desde as margens, por feministas, por mulheres, por lésbicas e por gente racializada em geral. Seu diálogo é com os conhecimentos construídos por intelectuais e ativistas comprometidos em dismantlar a matriz de opressão múltipla, assumindo um ponto de vista não eurocentrado.

Nessa linha, Chandra Talpade Mohanty (2008) critica a tendência da erudição feminista ocidental a colonizar a heterogeneidade material e histórica da vida das mulheres do “terceiro-mundo”, o que denominou

de *colonização discursiva*, prática acadêmica do *feminismo ocidental* sobre as mulheres do Terceiro Mundo. Com esse entendimento, a autora revisa criticamente o trabalho teórico do feminismo ocidental, suas metodologias eurocêntricas, falsamente universalizantes ao serviço de seus próprios interesses. Argumenta que uma parte considerável do trabalho feminista do Ocidente sobre as mulheres do Terceiro Mundo peca, por um lado, por assumir privilégios universalistas e etnocêntricos e, por outro, por uma compreensão deficiente sobre o impacto da teorização ocidental sobre o Terceiro Mundo no contexto do sistema global dominado pelo ocidente.

Para Mohanty (2008) existe uma colonização discursiva das mulheres do Terceiro Mundo e da América Latina e suas lutas. Isso não somente tem sido uma tarefa dos feminismos hegemônicos do Norte, mas conta com a cumplicidade e o compromisso dos feminismos hegemônicos do Sul, dado seus próprios interesses de classe, raça, sexualidade e gênero normativo, legitimação social e *status* social. Remetendo a Spivak (apud ESPINOSA MIÑOSO, 2009), dentro dessa construção não há lugar para uma verdade da experiência da subordinação, a subalterna não pode falar, pois sua voz permanece encoberta pelos discursos sobre elas e sua experiência colonizada por eles.

Os estudos de gênero, de forma geral, têm se referenciado historicamente na matriz anglo-americana e pouco evidenciado outras perspectivas, como a que ora defendemos. A contribuição científica daquelas/es pesquisadoras/es ocidentais está sendo questionada e, por vezes, é suplantada por um novo paradigma crítico em relação ao modo burguês, branco e eurocêntrico de compreender a vida das mulheres nos diferentes contextos e continentes. O pensamento desenvolvido pelas feministas decoloniais radicaliza a crítica ao universalismo na produção de teoria. Elas mostram, através de suas críticas, que a teoria clássica não dá conta de interpretar a realidade e a opressão das mulheres racializadas cujas origens são provenientes de territórios colonizados.

Ao adotarmos a teoria crítica decolonial e a epistemologia feminista decolonial, não se fez necessário trabalhar categoricamente outros marcadores sociais que complexificam a subordinação das mulheres, por exemplo, as intersecções entre raça, etnia e sexualidade e outras. Encontramos na teoria feminista decolonial os pressupostos teóricos suficientes para compreendermos que estas divisões e, posteriormente, sua necessidade de conexões são construções eurocêntricas, imbricadas nas nossas existências colonizadas, racialmente gendradas, oprimidas, por isso mesmo, racializadas. Nesse

sentido, María Lugones (2014, p. 939) afirma que a colonialidade do gênero ainda está conosco, é o que permanece na interseção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial.

As feministas decoloniais reconhecem o esforço intelectual de várias teóricas feministas como Evelyn Fox Keller, Donna Haraway, Sandra Harding que questionam o androcentrismo nas ciências e terminam por ocultar e excluir o “ponto de vista das mulheres” nos processos de produção de conhecimento. Mas Yuderkys mostra que essa crítica tem seus limites ao não se articular efetivamente a um programa de descolonização e desuniversador do sujeito mulheres no feminismo. Reconhece ainda que várias epistemologias feministas incorporam reflexões a respeito dos debates que têm sido abertos às feministas negras e de cor. No entanto, para a crítica feminista decolonial, aquelas não têm desarmado as premissas básicas da teorização feminista baseada no gênero como categoria dominante fundamental para explicar a subordinação das mulheres. A categoria gênero foi produzida e aplicada universalmente a toda sociedade e a toda cultura sem sequer dar conta da maneira como o sistema de gênero é um construto que surge para explicar a opressão das mulheres nas sociedades modernas ocidentais.

As investigações que promovemos relativamente às trajetórias de vida de mulheres professoras dos assentamentos da Reforma Agrária da região sudoeste do Estado do Maranhão, conhecida como região Tocantina sempre apontaram para esta perspectiva complexa em sua formação. Estudar sua trajetória pessoal e profissional apenas na perspectiva de gênero, desconhecendo sua articulação com a classe social, etnia, origem geográfica e diversidade cultural, seria incorrer em erro teórico-metodológico que limitaria a compreensão daqueles processos. Felizmente nas nossas pesquisas, apesar das pequenas ‘escorregadas’ neste processo, a realidade sempre foi mais forte que o ‘modelo’. Com a inserção da teoria crítica decolonial e da epistemologia feminista decolonial, nossa perspectiva foi transformada. Não existe apenas uma interseccionalidade dada primordialmente pelo gênero, mas através dela precisaremos de outras para explicar a vida e profissão das professoras. O que existe é, de fato, uma situação de colonialidade do poder que age nas formas de conhecer, aprender e ser que impede de enxergamos nossas próprias *epistemes*.

Teríamos uma compreensão limitada daquela realidade social se a considerássemos apenas à perspectiva de gênero, desconhecendo ou diminuindo sua relação com uma variedade enorme de elementos constituintes daquele processo. Desde o início, ficou claro que

precisávamos de algo mais para compreendermos a vida dessas professoras. Portanto, para esta investigação entendemos que a Teoria crítica decolonial, juntamente com as epistemologias feministas decoloniais nos dão suporte para compreender de uma forma mais aproximada a realidade destas mulheres, a configuração de seu mundo social, como em específico, o que estamos estudando: *seus saberes e práticas educativas*.

A escolha metodológica está diretamente ligada às opções epistemológicas do trabalho, pois subjacente aos métodos e as técnicas de pesquisa estão sempre as opções políticas da pesquisadora. Por isso, recorreremos à autora Linda T. Smith (apud DAMAZIO, 2011) uma antropóloga Maori, da Nova Zelândia, que desenvolve a ideia de “descolonização de metodologias”. Decolonizar metodologias significa uma compreensão mais crítica dos pressupostos subjacentes, motivações e valores que suscitam as práticas de investigação. Diferente das metodologias clássicas de pesquisa científica, as metodologias decoloniais são pluralistas⁴ e se posicionam como uma ruptura desse tipo de pesquisa colonizadora que tem sido central para perpetuar a colonialidade em todos os seus aspectos. Há uma necessidade de produção de diferentes conhecimentos e estes devem se originar a partir de distintas abordagens e conceitos. O método de abordagem adotado ou percurso metodológico não visa alcançar a verdade por meio da objetividade. Não se pretende chegar a um conhecimento universal, mas sim a um saber local, político e comprometido (DAMAZIO, 2011).

Danilo Streck e Telmo Adams (2012) corroboram este pensamento ao afirmar que as pesquisas desenvolvidas seja na academia, nos movimentos e organizações da sociedade civil de caráter popular, procuram conquistar um caminho próprio capaz de potencializar os saberes e conhecimentos produzidos no nosso continente. Nesse sentido, enquanto agentes da educação, é imprescindível que tenhamos clareza dos fundamentos em que ancoramos nossas estratégias de superação da colonialidade do saber, do poder e do ser.

A nossa pretensão é que, através da utilização dos métodos e procedimentos desta pesquisa, enfrentemos a colonialidade contribuindo para a ampliação de caminhos emancipatórios. Nesse caso, foram feitas

⁴ Apoiamo-nos em Santos (2005, p. 22) para quem acredita que “só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. [...] Essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica”.

escolhas quanto ao tipo de pesquisa realizada. Esta é de caráter qualitativo, baseada na concepção de Maria Cecília Minayo (2001) por buscar respostas em questões muito específicas, que não tendem a generalizações, ou seja, trabalhamos num nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa envolve o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Denzin e Lincoln (2010) ratificam essa ideia ao afirmar que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.

Para esta pesquisa, faremos uso de métodos de caráter teórico e empírico: em primeiro lugar, através da revisão bibliográfica sobre o tema. Em segundo, lançamos mão da metodologia da história oral, na sua modalidade “narrativas de vida”. A utilização da história oral contribuiu decisivamente para uma escrita que visibilizou as mulheres como participantes e protagonistas de uma história encoberta pelos discursos e registros masculinos, uma vez que estavam excluídas dos documentos oficiais considerados as únicas fontes válidas para historiografia tradicional, conforme escreveu Silvia Salvatici (2005, p. 30), apoiada em Natalie Zamon Davis:

[...] a maior parte do que conhecemos nos é transmitida por homens [...] torna-se necessário isolar fontes variadas ainda produzidas por instituições, mesmo aquelas que permitem às próprias mulheres falar mais diretamente; por conseguinte, na esfera privada, por meio de cartas ou diários.

Corroborando esta ideia, Michelle Perrot (2005, p. 10) nos diz que “as mulheres são feitas para esconder a sua vida” e, em sua obra, *As mulheres ou os silêncios da história*, focaliza as diversas instâncias, quer públicas, quer privadas, que reiteraram e reiteram que o “silêncio é o comum das mulheres”. Para ela as mulheres permaneceram caladas e, por consequência, esquecidas da História. Por isso, para a autora as mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as encobre e necessariamente analisar as representações sobre como elas mesmas se viam e viviam e o que fizeram nessas circunstâncias.

A expansão das pesquisas entre a história oral dessa articulação com a história das mulheres trouxe, à tona, questões pertinentes à memória, significado e representação numa perspectiva de gênero. O avanço dos dois campos de estudos, história oral e história das mulheres convergiu para o desenvolvimento de metodologias e interpretações. Salvatici (2005) destaca que o ponto central no desenvolvimento de ambos foi o reconhecimento da dimensão subjetiva trazida pelas vozes até então ocultas.

Quanto a isso, Alessandro Portelli (1996, p. 2) nos ajuda a compreender o lugar da subjetividade nestes estudos. Para ele a subjetividade, ou seja, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Afirma ainda que, enquanto pesquisadores/as, nossa tarefa é a de distinguir as regras e os procedimentos que nos permitam em alguma medida compreendê-la e utilizá-la: “Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais”.

A história oral e as memórias não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Assim é que, para Daphne Patai (2010), o ato de contar uma história de vida envolve uma racionalização do passado conforme ele é projetado e levado a um presente inevitável, possibilitando que uma versão especial da história de vida de alguém possa tornar-se um componente essencial do senso de identidade em um dado momento. Pois do imenso depósito de memórias e reações possíveis evocadas pela situação de entrevista, o entrevistado seleciona e organiza certos temas, episódios e lembranças, então comunicados de maneira particular.

Para Teresa Kleba Lisboa e Rita de Cássia Gonçalves (2007, p. 85) a história oral tem sido utilizada em pesquisas desenvolvidas com mulheres trabalhadoras (LISBOA, 2004); com aposentados e aposentadas (GONÇALVES, 2006); com mulheres em situação de violência (LISBOA; PINHEIRO, 2005); e com moradoras de comunidades de periferia que migraram de áreas rurais para as grandes cidades (LISBOA, 2003). Assim, a história oral vem contribuindo com o desvendamento de questões passadas obscuras,

através da investigação da realidade desses sujeitos, das suas ações e relações que se ocultam nas estruturas sociais, portanto é produtora de conhecimento novo.

A respeito dessa metodologia, Temis Parente (2007) e Temis Parente e Olaya Fernández Guerreiro (2011) assinalam que o uso da história oral na pesquisa acadêmica torna-se importante quando ultrapassa o modelo de simples coleção de histórias pessoais e se transforma em diálogo sobre o passado, contestando verdades históricas aceitas, ou, ao menos, tornando-as mais complexas ou contraditórias, estimulando novas interpretações históricas. A história oral pode ainda nos ajudar a compreender como as memórias populares são criadas e reproduzidas, e como e por que elas influenciam, ou não, os indivíduos e a sociedade. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressalta a importância de memórias subterrâneas que se opõe a “memória oficial”.

As pesquisas que realizamos até o momento, por meio de Elisângela Amorim (2007), Elisângela Amorim e José Fernando Manzke (2010) e Manzke e Amorim (2012) tiveram como sujeito e objeto de estudo as professoras e professores em Assentamentos da Reforma Agrária. Com ênfase em suas trajetórias pessoais e profissionais, buscamos dar visibilidade às suas histórias de vida, que se mesclam com as conquistas da terra por elas/es mesmas/os ou por famílias e, na sequência, com a luta pelos direitos básicos, principalmente pela educação, nos assentamentos. É importante destacar que foram as mulheres as primeiras a assumirem este compromisso nas comunidades recém-conquistadas e, atualmente, já veem seus/suas antigos/as alunos/as assumindo também a função de professores/as, representando outra geração que foi cunhada por elas, na maioria, pela ação dos movimentos sociais do campo e/ou pela ação sindical.

As pesquisas no âmbito das “histórias de vida” das/os professoras/es se inserem num campo relativamente novo da investigação educacional, constituindo um novo objeto de estudo. Para Antônio Nóvoa (2000) é possível afirmar que o percurso evolutivo da investigação pedagógica passou por três grandes fases: a primeira, pela procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a segunda, define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira, caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto da sala de aula. A questão

colocada por estas vertentes de estudo estava na possibilidade de estudar o ensino, para além dos/as professores/as. Dessa forma, reduzir-se-ia a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, dando ênfase à dimensão técnica da ação pedagógica.

A década de 1980 marcou uma virada na pesquisa educacional, trazendo os professores para o centro da investigação e dos debates educativos, numa estreita relação com a metodologia da história oral. Assim, os sujeitos vão ganhando vida, suas memórias e relatos ganham força, numa vertente que ficou conhecida como *abordagem biográfica* em educação (expressão genérica ligada a outra mais comum no Brasil, “histórias de vida”). O retorno aos sujeitos e ao biográfico visa justamente valorizar e apreender as experiências, o que vem tornar o conhecimento que se adquire mais complexo e completo.

Os estudos de Pierre Dominicé (1990), Ivor Goodson (2010), Antonio Nóvoa (2000), Marie-Christine Josso (2010) e outros/as demonstram que as informações sobre as vidas dos professores são um fator importante nas pesquisas de investigação educacional. Goodson (2010) defende três enfoques sobre os sujeitos: individual, a exemplo das histórias de vida e de carreira profissional; coletivo, como as histórias das disciplinas, das carreiras, das profissões e categorias; e relacional, enfatizando as relações entre grupos e coletividades, indivíduos e grupos, atentando para as formas das mudanças nestas relações. Tais enfoques não são puros, misturam-se, embora as nuances de algum deles possam prevalecer na pesquisa.

Zélia de Brito Demartini (2008) diz que no Brasil as pesquisas com histórias de vida, com ênfase nos sujeitos como produtores de conhecimentos coincidiu com o combate à ditadura, com a necessidade de apreender a realidade presente e passada com novos olhares, novas maneiras e novas fontes, que pudessem trazer à tona o que o poder até então instituído tentava ocultar. Nesse sentido, cientistas sociais, historiadores, educadores, psicanalistas e outros estabeleceram diálogos interdisciplinares que permitiram ouvir novas vozes, até então “escondidas e sufocadas”. Paulo Freire (1996), nesse período, estava retornando do exílio e foi o grande inspirador de uma postura dialógica na construção e veiculação do conhecimento, através de sua práxis educativa: ação-reflexão-ação, para quem a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

O que estes autores e autoras defendem é que a reflexão cuidadosa sobre as vivências e experiências de vida registradas de diferentes formas, permite que lhe atribuamos novos significados, mas o trabalho de reflexão exige certos cuidados para que se possa escapar das representações pré-existentes que possam levar apenas ao reforço da forma como cada sujeito percebia anteriormente a si e à sociedade.

b) Caminho percorrido

Após dois anos residindo em Florianópolis, cumprindo as disciplinas, retornamos a São Luís (MA), em fevereiro de 2014, para darmos continuidade a nossa investigação. Havia várias questões a serem resolvidas como a definição do campo de estudo, área de abrangência dos municípios e dos assentamentos da Região Sudoeste do Estado, a elaboração dos roteiros de entrevistas com os eixos temáticos e também as questões burocráticas como a aprovação do Comitê de Ética para pesquisa que envolva pessoas.

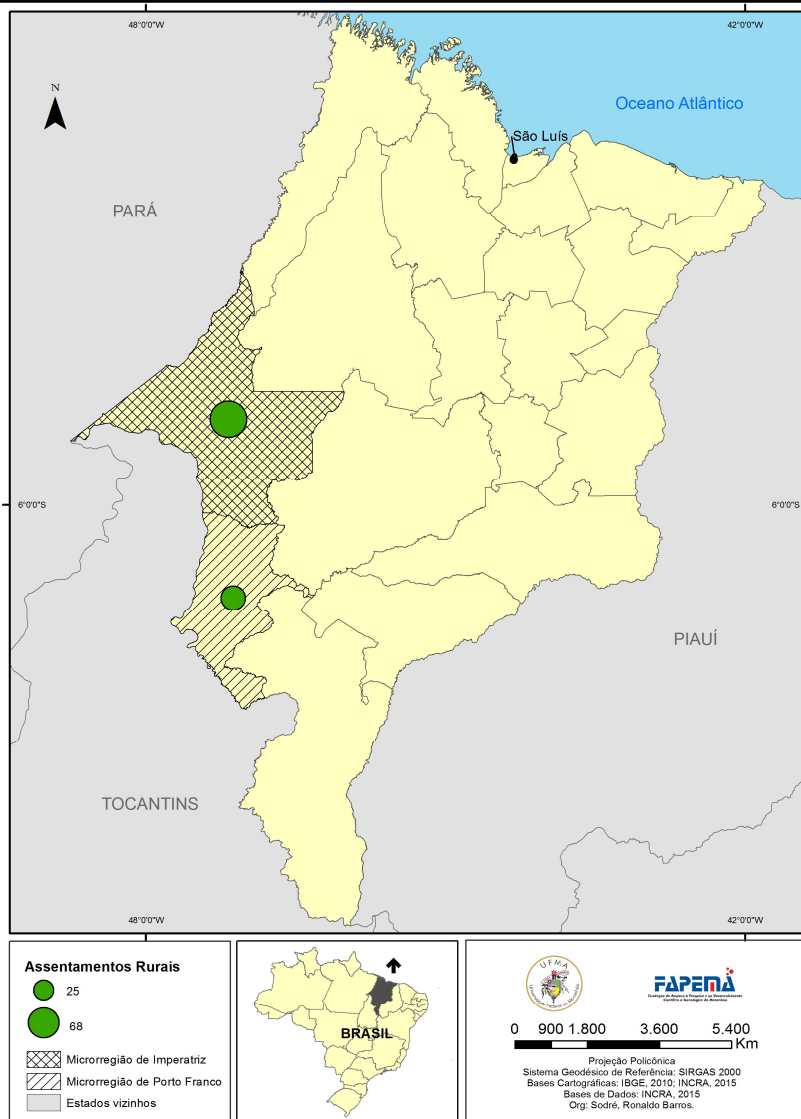
Em abril de 2014, foi realizado o cadastro do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil com a documentação exigida para seu encaminhamento ao Comitê de Ética da Ufma. Uma das exigências para este cadastramento era de um documento de autorização dos locais onde seria realizada a pesquisa, por isso, antecipamos a primeira viagem de campo para buscar essas autorizações. Nessa viagem, realizada em abril de 2014, fizemos uma logística e conseguimos autorização dos (05) cinco secretários de Educação dos municípios envolvidos: Açailândia, Cidelândia, Porto Franco, São Francisco do Brejão e Senador La Rocque. Foi elaborado, ainda, o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinado às pessoas que seriam entrevistadas. O resultado do Parecer foi favorável à realização da Pesquisa conforme Anexo A com a dispensa da utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mantendo sigilo nominal da população estudada.

- Definição do campo de estudo da área de abrangência da pesquisa

O Estado do Maranhão está dividido geograficamente em 05 (cinco) mesorregiões, conforme suas características. São elas: a) Centro Maranhense; b) Leste Maranhense; c) Norte Maranhense; d) Oeste Maranhense e, e) Sul Maranhense. As mesorregiões dividem-se em 21 (vinte e uma) microrregiões. A área de estudo concentra-se na Mesorregião Oeste, Microrregião de Imperatriz, e na Mesorregião Sul, Microrregião de Porto Franco. Estas duas microrregiões, geograficamente justapostas e com processo de desenvolvimento comum, configuram a Região Sudoeste do Estado do Maranhão ou o Sudoeste do Maranhão, como passaremos a designá-la (Mapa 1).

Mapa 1 – Região Sudoeste do Estado do Maranhão

ASSENTAMENTOS RURAIS NAS MICRORREGIÕES GEOGRÁFICAS DE IMPERATRIZ E PORTO FRANCO (1971-2015)



Fonte: Organizado por Ronaldo Barros Sodré, em 2016, a partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2015).

Diferentemente do Centro, Leste e Norte do Estado do Maranhão, cuja ocupação e desenvolvimento se dão a partir da subida dos rios que deságuam no Golfão do Maranhão, o Sudoeste teve sua ocupação a partir da navegação pelo Rio Tocantins em seu curso em direção a Belém (PA) e de tropeiros do interior do Nordeste em busca de pastos novos (séculos XVIII e XIX). Já na década de 50 do século XX, a construção da BR-010 (Rodovia Belém-Brasília) representou um grande impulso no desenvolvimento da região. Iniciando em Belém do Pará, a estrada entra no Maranhão pelo município de Itinga do Maranhão, passando por Açailândia, Imperatriz, Governador Edison Lobão, Campestre, Porto Franco e finalmente Estreito, onde entra no Estado de Tocantins e segue em direção a Brasília (FRANKLIN, 2005).

O Sudoeste do Maranhão apresenta o encontro de dois grandes biomas brasileiros: o Cerrado e a Amazônia. Com a construção da BR-010 e sua passagem pela região, esta experimentou nas décadas de 1960/70 um surto de desenvolvimento, em virtude da expansão da fronteira agrícola neste território. À atividade madeireira, primeiramente com a extração de madeiras nobres e depois com a “limpeza” das matas para a produção do carvão vegetal, segue-se a ocupação do território por títulos cartoriais e grilagem de fazendeiros em conflito aberto com posseiros e suas lavouras de subsistência do arroz. Os conflitos agrários foram inevitáveis, criando na região uma cultura de pistolagem.

Os trabalhadores rurais organizaram-se em Sindicatos e movimentos sociais, amparados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Igreja Católica. A defesa intransigente dos camponeses do Bico do Papagaio (Norte de Tocantins, divisa entre os Estados do Tocantins, Maranhão e Pará) desencadearia o assassinato do padre Josimo Moraes Tavares (1953-1986) por pistoleiros, a mando de fazendeiros locais. O fato, comum na região, adquire repercussão por ter sido cometido contra um sacerdote, coordenador da CPT em Imperatriz. A resistência dos camponeses em sua organização e autodefesa levaria à morte muitos desses pistoleiros (SANTOS, M., 2010).

No final dos anos de 1980, no governo do presidente Sarney, tem início um novo processo de Reforma Agrária em todo o Brasil que engloba, também, o Sudoeste maranhense. Muitos assentamentos foram implantados no local das terras ocupadas pelos camponeses e negociadas com fazendeiros, diminuindo sensivelmente as tensões e conflitos agrários na região. Muitos destes processos nasceram “contaminados” da relação política de fazendeiros com agentes do Estado. Muitos assentamentos foram implantados em terras inférteis, sem um mínimo de infraestrutura, comprometendo o sucesso do empreendimento.

A origem e formação diferenciada da Região Sudoeste do Maranhão tem desenvolvido em sua população um sentimento autonomista, na atualidade direcionado para a criação do Maranhão do Sul. No entanto, a percepção diferencial da região é mais antiga. Já no século XVII, o Padre Vieira defendia a criação do Estado do Tocantins, a partir do norte goiano, sudeste paraense e sudoeste maranhense. O projeto ganharia apoio da Coroa portuguesa em 1808, quando Dom João VI cria a comarca de São João das Duas Barras, no norte goiano, buscando a emancipação da região.

Com a Independência do Brasil, o projeto é abandonado. Somente em meados do século XX a questão volta, à tona, no governo Vargas, em 1940, quando o brigadeiro Lysias Augusto Rodrigues apresenta o projeto do Estado do Tocantins com a configuração inicialmente proposta pelo Padre Vieira. As elites locais repudiaram o projeto que, reformulado, foi reapresentado em 1945 para a criação de três Estados: o Araguaia (sul do Pará); Maranhão do Sul (sul e sudoeste do Maranhão); e o Tocantins (norte de Goiás). O Estado do Tocantins, com o desmembramento do norte de Goiás, foi instalado em 1988, na Constituinte. O Estado de Carajás (antigo Araguaia), com o desmembramento do sudeste paraense, foi rejeitado em plebiscito realizado no ano de 2011 no Estado do Pará. O Estado do Maranhão do Sul, aspiração da elite política local, tem o seu projeto de plebiscito estagnado nas Comissões do Senado, há décadas.

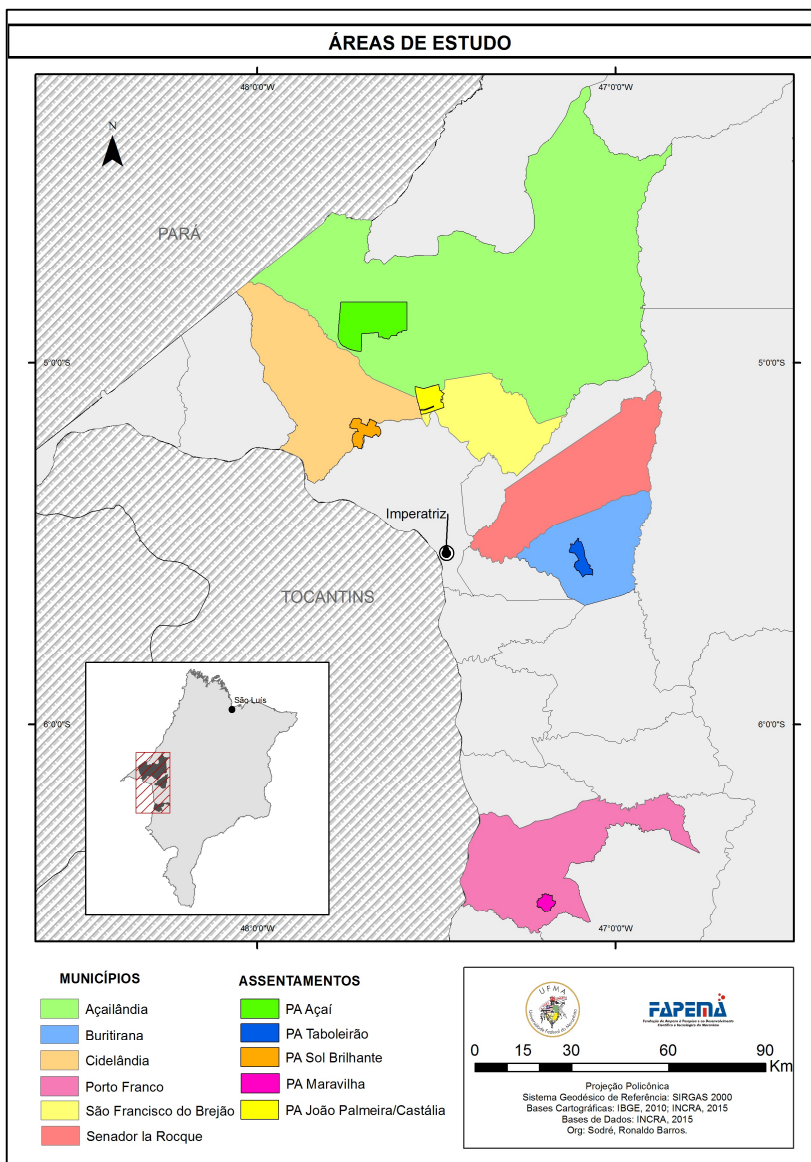
A delimitação do campo empírico da investigação se deu em razão da identificação da pesquisadora com esta região, por ser nativa da mesma e ter desenvolvido trabalhos de educação camponesa e de assessoria técnica. Também foi levada em consideração a viabilidade da pesquisa, no que diz respeito ao deslocamento e acesso aos assentamentos (APÊNDICES A a E), discriminados no Quadro (1) e no Mapa (2) seguintes:

Quadro 1 – Assentamentos da área de estudo

MUNICÍPIOS	PROJETOS DE ASSENTAMENTO
Açailândia	Nova Conquista
Cidelândia	Sol Brilhante I
Porto Franco	Maravilha
São Francisco do Brejão	João Palmeira
Senador La Rocque	Taboleirão I

Fonte: A autora.

Mapa 2 – Assentamentos da área de estudo



Fonte: Organizado por Ronaldo Barros Sodré, em 2016, a partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2015).

O acesso a estes assentamentos ocorreu por conta de contatos e negociações com as respectivas secretarias municipais de educação, além da intermediação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs).

c) O processo da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 08 (oito) professoras e (02) dois professores que moram e trabalham nas escolas situadas no próprio assentamento, cujos perfis estão descritos no Quadro 2, do capítulo 6. Antes de ir ao seu encontro, elaboramos o roteiro de entrevistas, conforme Apêndice F, que teve como parâmetros cinco eixos de análise. Foram eles: percurso de vida; espaços sociais; formação profissional; práticas escolares e interações entre o espaço profissional e os outros espaços da vida. As entrevistas foram gravadas e tiveram a duração média de 1 hora a 1 hora e meia.

A realização das entrevistas foi pautada em três fases, tal como proposto por Daniel Bertaux (2010):

- a) Identificação de índices (aspectos que marcam experiência de vida relativamente a categorias analíticas). Este momento caracteriza-se pela fase exploratória da pesquisa.
- b) Identificação de pontos de viragem ou inflexão, incidentes críticos ou epifanias, momentos de encruzilhada, a partir dos quais o itinerário biográfico toma um rumo distinto. Caracteriza-se pela fase analítica. Alimentada pela escuta e pela análise das primeiras conversas e das informações recolhidas em outras fontes, a pesquisadora já dispõe de representações mentais – evidentemente imperfeitas – dos mecanismos de funcionamento de seu objeto de estudo. Ela trabalha para aperfeiçoá-la, multiplicando as narrativas de vida, seguindo, pela reflexão, as pistas que lhe são dadas, desenvolvendo os indícios que lhe são ‘fornecidos pelos torneios’ de uma frase. É sobretudo pela análise das transcrições que as narrativas de vida revelarão progressivamente suas riquezas.
- c) Contextos sócio-históricos (dimensão temporal diacrônica-chave: pontos de inflexão que podem ser também históricos). Esta fase se caracteriza pelo entendimento de que as narrativas de vida são meios de acesso ao conhecimento de objetos sócio-históricos, tais como mundos sociais ou situações socialmente construídas. Os sujeitos adquirem o status de informantes de suas próprias práticas e dos contextos sociais nos quais estão inscritos; atribuem, *a priori*, a seus testemunhos um *status* de veracidade que verificamos ao

compará-los sistematicamente e cruzarmos suas falas com outras fontes.

Utilizamos cinco eixos temáticos que orientaram a realização das entrevistas e, a partir destes, foram elaborados os indicadores de análise das narrativas de vida (Quadro 2).

Quadro 2 - Eixos e Indicadores de Análise

Eixos temáticos da pesquisa	Indicadores de análise das narrativas de vida
Percurso de vida: origem social e pertencimento.	Experiências iniciais de escolarização e referências familiares.
Espaços sociais: pessoas, lugares e instituições.	Marcas deixadas pelas situações, lugares e pessoas.
Formação profissional.	Saberes formais e saberes construídos ao longo da vida.
Práticas educativas.	Seus fazeres na escola e na vida.
Interações entre o espaço profissional e os outros espaços da vida.	Percepção de si e de suas práticas educativas.

Fonte: A autora.

Somadas as entrevistas, fizemos uso de várias técnicas e procedimentos metodológicos, quais sejam:

- a) Diálogos com Secretários de Educação, Coordenadores do setor de educação do campo e dirigentes de movimento sociais e sindicais.
- b) Registro no caderno de campo sobre atividades, encontros, resultados e reflexões. Notas durante as entrevistas e as conversas com diferentes segmentos.
- c) Pesquisa dos materiais didáticos nas escolas (livros, planos de ensino/aula, diários de classe e outros).

A análise dos resultados das entrevistas se baseou nas contribuições metodológicas proposta por Bertaux (2010) ao trabalhar com narrativas de vida. Neste tipo de pesquisa, a análise começa muito cedo e se desenvolve paralelamente à coleta de testemunhos. A análise de uma narrativa de vida constitui apenas um momento no contexto de uma totalidade dinâmica. A análise destina-se a explicitar o que cada

uma das narrativas de vida recolhidas contém como elementos pertinentes de informações e de significação, a fim de estabelecer suas relações pela análise comparativa.

De acordo com os momentos sugeridos pelo autor, após a gravação das entrevistas, realizamos inicialmente a transcrição com o objetivo não apenas de transcrever, mas de perceber as entonações com que as palavras e frases foram pronunciadas, como também tentar reencontrar uma estrutura diacrônica da narrativa reconstituída, pois uma narrativa de vida nunca é linear, a narrativa de vida passeia, salta adiante, depois retrocede, toma caminhos diversos. Para isso recorremos a algumas técnicas gráficas para representar a estrutura diacrônica de um percurso, como leituras sucessivas das transcrições para percepção de elementos contraditórios e o trabalho de rememoração dos sujeitos.

A análise das narrativas de vida teve por objetivo explicitar informações e significações pertinentes; esta análise emergiu das leituras sucessivas uma após outra, pois cada leitura revelava novos conteúdos semânticos. Centrou-se no método hermenêutico, entendendo como princípio fundamental deste processo, que as significações do texto se situam no encontro do sujeito e do pesquisador. No entanto, mais que uma análise hermenêutica, realizamos uma análise compreensiva, conforme Bertaux (2010), centrada nos princípios de imaginação e rigor, para formação de uma representação, primeiro mental e depois discursiva, das relações e processos que engendraram os fenômenos dos quais falaram frequentemente nos testemunhos.

d) As “entranhas” da pesquisa

A pesquisa de campo ocorreu de forma intensiva durante os anos de 2014 e 2015. A experiência das pesquisas anteriores impulsionou-nos a realizar um levantamento preliminar das condições objetivas dos assentamentos, principalmente em relação ao acesso (estradas), como também à disponibilidade das professoras em participar da pesquisa. Na primeira viagem, ocorrida em abril de 2014, realizamos contatos preliminares junto às secretarias de educação e aos sindicatos rurais, conforme Apêndice G.

A segunda viagem à Região Tocantina, sudoeste do Estado do Maranhão, ocorreu na última semana de julho e início de agosto de 2014. Visitamos as Secretarias de Educação dos municípios de Açailândia, São Francisco do Brejão, Senador La Rocque, Cidelândia e João Lisboa. Em Açailândia conseguimos agendar uma reunião com o coordenador do setor de Educação do Campo, que funciona na Secretaria de Educação. Naquela ocasião, conversamos por duas horas sobre a pesquisa educação do campo naquele município. Um dos

resultados da conversa foi o agendamento de uma visita ao Assentamento Nova Conquista para conhecermos a Escola Oziel Alves e seus professores e colaboradores.

Em São Francisco do Brejão, fomos recebido pelo Secretário de Educação, e este autorizou nossa pesquisa e visitas aos assentamento João Palmeira; em Cidelândia, da mesma forma, fomos recebido pela Secretária Adjunta de Educação, e esta, de forma prestativa, conduziu-nos da melhor forma para termos acesso ao assentamento Sol Brilhante I. Em Senador La Rocque, tivemos permissão através da Secretaria de Educação, mas nosso acesso ao assentamento Tabeleirão I se deu por meio do sindicato rural do município.

No Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) do município de João Lisboa, contatamos a presidente do sindicato que, gentilmente nos apresentou um breve mapeamento e informações sobre acessibilidade aos assentamentos daquela região e nos colocou em contato com um professor *leigo* e trabalhador rural aposentado do assentamento Alvorada I, que se encontrava naquele momento no Sindicato. Com ele, agendamos uma viagem ao assentamento. No dia seguinte, percorremos 30 km de carro da sede do município de João Lisboa com o objetivo de chegarmos ao destino, no entanto, em função das chuvas que ocorriam naquele período e da precária situação das estradas, não foi possível chegarmos ao destino. Obtivemos através dele, algumas informações pertinentes sobre a educação naquele local.

Visitamos também o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do município de Senador La Roque, onde falamos com o presidente que, espontaneamente, conversou com a equipe sobre o trabalho rural na região e também sobre a situação das escolas nos assentamentos. Ele nos apoiou de forma logística e acompanhou a equipe ao Tabeleirão I, onde vimos, pela primeira vez, o assentamento e a Escola Municipal Nelson Gonçalves. Conversamos com a professora/diretora responsável pela escola, que aceitou colaborar com a nossa pesquisa. Cabe destacar que tivemos contato com a primeira professora do local, agora na função de sócia da associação e uma empreendedora da cooperativa. Esta professora concordou em historicizar a educação do assentamento.

No município de Porto Franco, o contato foi estabelecido na Secretaria de Educação do município, onde fomos recebidos pela diretora e professora de um dos assentamentos do município. Durante a conversa, obtivemos as informações necessárias sobre o acesso e decidimos agendar uma visita ao Assentamento Maravilha, no qual ela era a gestora.

Em setembro de 2014, na terceira viagem, dedicamos mais tempo em cada Secretaria, conversamos com base no roteiro elaborado com as pessoas responsáveis pela Educação do Campo: secretários, coordenadores pedagógicos e supervisores. Foi possível conhecer o funcionamento das escolas do campo, os livros didáticos, planejamento escolar e, ainda, a participação dos professores nas decisões dentro da Escola. Neste encontro, planejamos como se daria nosso acesso às escolas que ficam localizadas nos assentamentos da Reforma Agrária em cada um desses municípios. Dessa forma, fomos organizando a terceira viagem que teve como destino as escolas nos assentamentos.

Em outubro de 2014, realizamos com apoio da Secretaria de Educação do município de Açailândia, visita à Escola Municipal Oziel Alves, localizada no Assentamento Nova Conquista, a 30 km da sede do município. Foi uma visita proveitosa: conversamos com um grupo de professoras e professores e, dessa conversa, decidiram quem poderia conceder as entrevistas gravadas. Aí, entrevistei três professoras e um professor, além de manter conversas informais com o diretor da Escola e com pessoas que trabalham no apoio escolar. Na oportunidade, agendamos a visita seguinte para o mês de novembro, a fim de realizarmos outras entrevistas e acompanharmos o planejamento das professoras.

Ainda em outubro, realizamos duas visitas à Escola Municipal Ayrton Senna do Brasil, do assentamento João Palmeira, município São Francisco do Brejão. No primeiro dia, a escola estava fechada, em função do falecimento de uma criança. Após alguns contatos, conseguimos localizar a residência de duas professoras, ambas muito solícitas ao nos receber. Agendamos a entrevista de mais uma professora naquela semana e conseguimos entrevistar uma delas, que também assumira anteriormente a função de diretora dessa escola.

Na segunda visita, com a escola em pleno funcionamento, conversamos com a supervisora e com mais duas professoras. A entrevista com a supervisora foi esclarecedora. Pareceu-nos que ela desempenha de forma exemplar sua função e mantém um bom relacionamento com a Secretaria de Educação e com os colegas da Escola. A entrevista com a segunda professora não foi possível, pois ela encontrava-se em sala de aula, substituindo uma colega, e no outro turno, também estaria em aula. Combinamos que em novembro realizaríamos a entrevista com ela.

Ainda naquela semana fomos à Secretaria de Educação do município de Cidelândia. Não conseguimos agendar previamente a ida ao assentamento, pois não obtivemos retorno das mensagens, nem das

ligações realizadas anteriormente, o que comprometeu a nossa visita à escola do assentamento Sol Brilhante I. No entanto, realizamos entrevistas não gravadas com a coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação e com uma professora que assume a função de supervisora das escolas do campo. Tivemos da coordenadora pedagógica o apoio necessário para a próxima visita, uma vez que para chegar no assentamento é necessário um carro com tração nas quatro rodas.

O calendário de visitas sofreu adaptações, nesse período, em função das chuvas dos meses de novembro e dezembro de 2014. Embora as visitas não tenham se realizado, foi possível iniciar a organização das entrevistas realizadas, as transcrições e a categorização.

No primeiro semestre de 2015, demos continuidade à pesquisa de campo. Foram três viagens à Região Tocantina, aos municípios de Imperatriz e Açailândia, base das pesquisas, onde ficamos hospedada para a realização das viagens aos assentamentos. As duas primeiras viagens aconteceram em março e abril quando realizei as visitas e as entrevistas com as professoras no assentamento Sol Brilhante I, no município de Cidelândia; com as professoras do assentamento João Palmeira, no município de São Francisco do Brejão; e visitas com entrevistas ao assentamento Maravilha, no município de Porto Franco. Esta visita coincidiu com uma reunião de planejamento mensal, quando tivemos contato com 6 professoras, sendo que 4 (quatro) destas moram e trabalham no próprio assentamento e destacamos 1 (um) homem, professor e trabalhador rural.

Não foi possível visitar outras áreas incluídas no projeto devido às chuvas e à situação das estradas. No entanto, conseguimos acessar a legislação que as Secretarias de Educação utilizam como parâmetro para o planejamento nas Escolas do Campo. Algumas professoras permitiram nosso acesso ao caderno de planejamento e às atividades em suas salas de aulas. Registramos essas visitas em fotos, e, parte do caderno de planejamento, também foi fotografado. Com duas das entrevistadas, apenas tomamos nota de suas falas pois, não permitiram que fossem gravadas. Naquela oportunidade conseguimos na Secretaria de Educação de Açailândia a inclusão da pesquisa no planejamento geral com professores das escolas do campo para o mês de maio.

No citado mês, retornamos ao município e, junto com uma equipe de duas pessoas, participamos da formação continuada de um dos polos de escolas do campo, que reuniu cerca de 50 (cinquenta) professores. A formação foi realizada no assentamento Nova Conquista, já por nós visitado no ano anterior. Foi relevante ter participado da formação que se estendeu por cerca de oito horas.

Fomos inseridas na programação, onde falamos da pesquisa e dialogamos com as professoras sobre suas práticas educativas e os saberes utilizados em sala de aula. Entrevistamos ainda uma liderança regional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que mora no assentamento e trabalha na Escola, como professora. Apesar de a Secretaria organizar essa formação, toda ela é realizada pelo quadro do assentamento, constante, na maioria, por professores e militantes do MST. Este é o diferencial do município de Açailândia, pois a coordenação do Setor do Campo na Secretaria é formada por pessoas com formação política e alinhadas ao MST. Ficou acertado que retornaríamos ao assentamento para a segunda formação do ano, no mês de agosto.

Ainda estando em Açailândia soubemos do afastamento da Prefeita (PMDB) pela Justiça, por improbidade administrativa, tendo assumido o cargo o presidente da Câmara Municipal. Este fato deixou apreensivos todos que assumiam cargos de chefia nas Secretarias. E aconteceu o esperado: todos foram dispensados de suas funções, inclusive, o coordenador da Educação do Campo da Secretaria de Educação, nosso contato oficial. Outro imprevisto foi o falecimento do prefeito (PSDB) de São Francisco do Brejão, havendo, com isso, mudanças nos cargos das secretarias, e o então Secretário de Educação desse município foi substituído.

No segundo semestre de 2015, entramos em contato diretamente na Escola Oziel Alves, do Assentamento Nova Conquista, município de Açailândia, para saber do agendamento da nova reunião, mas em função das mudanças ocorridas na Secretaria, não havia previsão para tal. Diante da situação, levando em consideração o conjunto das entrevistas e das anotações realizadas, decidimos encerrar este ciclo da pesquisa e passamos a nos dedicar à sistematização das informações coletadas, leituras, categorização e a escrita propriamente dita da Tese.

A Tese está estruturada, além da introdução, em 7 (sete) capítulos, conclusão, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

No primeiro capítulo, abordamos a *educação de mulheres e das mulheres na educação*, situando, no contexto do Brasil, a instrução feminina desde o século XIX até os nossos dias e sua ocupação majoritária na carreira do magistério, focalizando a sociedade brasileira e as mudanças que nela ocorreram, no período, sob a ótica das perspectivas feministas e da teoria decolonial.

O segundo capítulo situa a educação e, em particular, a educação de meninas e mulheres no Maranhão, a partir do século

XIX, quando surgem as primeiras iniciativas públicas de escolarização. Aqui buscamos, sempre que possível, demonstrar como se dava este processo, de acordo com a classificação social/étnica e de gênero.

O terceiro capítulo busca articular as temáticas mulheres, feminismos e educação com as contribuições e avanços do campo dos estudos de gênero e do feminismo no Brasil e a influência do pensamento feminista anglo-saxão na sua composição. Destacamos, ainda, os avanços das teorias feministas latino-americanas, conhecidas como feministas decoloniais, quanto ao entendimento das desigualdades de gênero nas sociedades latino-americanas.

No quarto capítulo, trabalhamos a categoria colonialidade do saber, isto é, como a dimensão epistêmica da colonialidade do poder manifesta na herança eurocêntrica e colonial presentes no campo intelectual. Por outro lado, buscamos situar, na episteme do pensamento latino-americano, outras perspectivas que representam outros modos de ver o mundo, interpretá-lo e agir sobre ele. Neste capítulo, também elaboramos uma breve síntese da História da Educação, contextualizando a educação rural e popular no país, bem como uma análise da obra de Paulo Freire e seu compromisso com uma proposta de educação libertadora que o coloca como pensador decolonial.

No quinto capítulo, trazemos para o debate o processo de Reforma Agrária no Brasil, destacando alguns aspectos, quais sejam, suas origens, suas transformações no contexto da redemocratização. Nele incluímos as características dos assentamentos no país e suas especificidades no Estado do Maranhão e também a participação das mulheres em suas configurações

No capítulo sexto, apresentamos as/os professoras/es interlocutoras/es da pesquisa e suas narrativas de vida a partir dos três primeiros eixos temáticos: percurso de vida: origem social e pertencimento; espaços sociais: pessoas, lugares e instituições e por último, formação profissional. A partir destes eixos, com base no nosso referencial de estudo, buscamos analisar como vem se constituindo seus saberes ao longo da vida e a partir da formação profissional e, ainda, compreender como o envolvimento com os movimentos sociais do campo e dos sindicatos, secretarias de educação e outras instituições contribuem para a apropriação, criação e recriação de seus saberes.

Finalmente, no sétimo capítulo, enfatizamos os fazeres das/dos professoras/es e as percepções sobre suas práticas educativas, bem

como sobre as interações entre seu espaço profissional e outros espaços da vida. A ênfase recai nas próprias narrativas das/os interlocutoras/es, situando em suas falas os materiais utilizados (livros didáticos, livros científicos, publicações dos movimentos sociais e sindicais) para fundamentar e orientar suas práticas.

A realização deste estudo constitui uma nova abordagem da Educação do Campo e, mais especificamente, dos saberes e das práticas educativas das professoras, a partir da teoria crítica decolonial e da teoria feminista decolonial. Contribui, dessa forma, para o debate teórico e científico sobre o tema e apresenta resultados práticos da experiência profissional das professoras nos assentamentos da Reforma Agrária da região Sudoeste do Estado do Maranhão.

2 MULHERES, EDUCAÇÃO E MAGISTÉRIO

A educação de mulheres no Brasil apresenta uma longa história de exclusão e subalternização. O país era uma sociedade ágrafa, praticamente, até o início do século XX: a maioria da população adulta era analfabeta e o acesso à escola, extremamente limitado. A educação de mulheres tinha poucos defensores entre as elites de orientação positivista, que defendiam a importância da formação da mulher burguesa como responsável pela criação de seus filhos. A modernização conservadora do Brasil, no século XX, com a chegada de grandes contingentes de imigrantes ao sul/sudeste, associada à urbanização e ao surgimento de uma pequena, mas ruidosa classe média, bem como a disponibilidade de capitais e infraestrutura produtiva, criariam as condições objetivas para a industrialização substitutiva. Esses novos ingredientes iriam exigir da sociedade brasileira, tradicionalmente patriarcal e patrimonialista, mudanças na condução do Estado e no atendimento de novas/antigas demandas sociais.

A expansão da educação elementar aparece nesse contexto, gerando a necessidade de novos docentes para atender a crescente oferta de matrículas. As normalistas, já então majoritárias nesta modalidade educativa, encontrarão espaço profissional e pessoal para sua afirmação. Ao longo de algumas décadas essa condição proporcionará às mulheres o predomínio nas graduações superiores.

Neste primeiro capítulo, trataremos da *educação de mulheres e das mulheres na educação*, situando no contexto do Brasil a instrução feminina desde o século XIX até os nossos dias, bem como sua ocupação majoritária na carreira do magistério. Pretendemos, neste estudo histórico, situar a sociedade brasileira e as mudanças que nela ocorreram no período citado, a partir das perspectivas feministas e da teoria decolonial. Perspectivas que não se esgotam nas dissensões burguesas sobre o papel das filhas das elites, mas que abrangem o conjunto das mulheres representadas no magistério, inicialmente pelas filhas da classe média urbana e, posteriormente, diante da decadência social e econômica da profissão, pelas filhas de trabalhadores urbanos e rurais, operadoras atuais deste processo. Visualizaremos, além das questões de gênero e de classe, a questão de raça/etnia, não como categorias individualizadas, mas como inerentes à racialização da educação, pouco contemplada pela ciência tradicional, mas fundamental para compreender as múltiplas dimensões da subalternização das mulheres e sua persistência.

2.1 Educação de mulheres e das mulheres na Educação

A História mostra que a educação no Brasil, ao longo dos séculos, foi privilégio de poucos, restrita às elites dominantes, fator determinado pelo nascimento, pela posição social, e ainda pelo sexo, conforme podemos observar nas obras de alguns/mas autores/as, eles/as: Rosemberg (1992, 2001, 2012), Algranti (1993), Silva (1993), Almeida (1998, 2007), Louro (2006), Saffioti (2013), e outras/os aqui sintetizados/as.

Segundo Guacira Louro (2006), seria uma simplificação grosseira compreender o processo educacional de meninas e meninos como únicos, universais dentro da sociedade brasileira e em cada época. De acordo com Maria Beatriz Silva (1993), o período colonial do Brasil estabeleceu um verdadeiro “abismo” entre homens e mulheres no que toca à educação: instrução para eles, formação para elas. Para esta “formação” estavam explícitas propostas que restringiam comportamentos ou características consideradas negativas, como “falsidade”, “artimanhas”, “futilidades”. Até mesmo a parca instrução, as aulas de leitura e escrita, valiam-se de normas para corrigir “defeitos femininos”.

A respeito dessa formação sexista, Jane Soares de Almeida (2007) afirma que, naquele período, a Igreja Católica exercia um grande poder, com o uso de técnicas eficientes de controle ideológico sob a égide da fé religiosa. A educação popular era inexistente e, no caso da educação das mulheres, houve algumas opções em momentos distintos: ir para os conventos na Europa, estudar dentro dos lares ou adentrar aos Recolhimentos. Para aqueles pais que entendiam que suas filhas deveriam aprender a ler e a escrever, o ensino acontecia dentro dos lares, mas aquilo que lhes era ensinado era diferente do que era oferecido aos meninos, em razão da destinação social de cada sexo.

Em relação à educação para as meninas pertencentes à elite da época, no caso, as meninas brancas e filhas de senhores de engenhos, capitães-mores e marechais de campo e de pessoas de títulos de honra, a autora Leila Algranti (1993) enfatiza que elas eram enviadas para os conventos em Portugal, tornando-se esta uma alternativa para quem quisesse estudar. A clausura era um elemento essencial na organização dos conventos femininos cujo objetivo não era tão somente seguimento à vida religiosa, mas o resguardo da virtude e da castidade das mulheres, mantendo-as distantes do mundo e da vida pública. De forma diferente, os conventos masculinos não, necessariamente, exigiam a clausura de seus internos.

Os Recolhimentos surgiram no Brasil na segunda metade do século XVII, adotando esse modelo como um espaço de preservação da virtude e da honra familiar, através do afastamento do convívio social das mulheres, entretanto seu objetivo não era a vida religiosa, e sim a preparação das meninas para o casamento. Eles foram criados para amparar órfãs pobres, mulheres desonradas, mulheres com comportamento sexual incompatível com a moral e os bons costumes da época e, posteriormente, começaram a receber e proteger órfãs de famílias abastadas (ALGRANTI, 1993). Pode-se afirmar que eram os conventos e os Recolhimentos as principais instituições religiosas responsáveis pela educação feminina naquele período.

O ingresso das jovens ao convento ou aos Recolhimentos lhes dava oportunidades de aprender a bordar, coser, fazer doces, ler, escrever e contar, além de conhecer um pouco de Latim, Música e História Sagrada. Visto que a educação tinha o objetivo de prepará-las para o casamento em idade tenra, havia uma profunda repressão da sexualidade e uma extrema vigilância da família e da Igreja. Segundo Silva (1993), no Brasil Colonial eram poucos os conventos para mulheres, existindo apenas na Bahia e no Rio de Janeiro; nas demais cidades existiam os Recolhimentos. A entrada nessas instituições exigia das famílias um dote elevado e, colocar as jovens em uma delas, significava considerável prestígio social.

Embora a função desses dois tipos de instituições fosse semelhante, desempenharam diferentes funções dentro da sociedade. O convento era uma casa reconhecida canonicamente com o intuito de proporcionar um espaço adequado para afloramento da vocação religiosa. Já os Recolhimentos priorizavam a vida secular, resguardando as mulheres de uma vida contemplativa, estimulando seus papéis de mães e esposas, o que não impedia que algumas mulheres se descobrissem vocacionadas à vida religiosa.

No Maranhão, de acordo com a pesquisa realizada pela Profa. Maria José Lobato Rodrigues (2010), a fundação do primeiro Recolhimento na capital, São Luís, ocorreu em 1753, através do padre jesuíta Gabriel Malagrida, com o nome Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios. Funcionou provisoriamente, desde 1752, numa casa situada na Rua da Palma, atendendo inicialmente a quinze recolhidas. Quatro delas foram identificadas como filhas de famílias abastadas, as quais contribuíram para a construção da entidade, o que contrariava o objetivo principal da criação da instituição, que era abrigar moças decaídas moralmente e jovens sem recursos das camadas subalternas, em especial as órfãs. Da constatação realizada pela

professora referente ao período de 1825 a 1833⁵, o Recolhimento teve sessenta mulheres na Casa. Destas, apenas doze eram órfãs; trinta e nove foram classificadas como recolhidas pela Instituição; quatro eram freiras de hábito; e cinco eram mulheres casadas que estavam recolhidas com seus filhos menores, em um total de dez crianças. Percebe-se, com isso, que o Recolhimento no Maranhão, como o de outras localidades no Brasil, atendia a uma variedade de mulheres, de origens e classes sociais diferentes. Funcionou até 1879, quando foi extinto, e suas recolhidas órfãs e carentes foram recebidas pelo Asilo de Santa Teresa, criado em 1854.

Os estudos e pesquisas já realizados por Maria Luísa Santos Ribeiro (2000), Almeida (2007), Rodrigues (2010) e outras autoras mostram que, desde o período da Colônia, o que vigorava em termos de mentalidade era o pouco valor atribuído à instrução para as mulheres. Esta se baseava em inculcar as normas sociais que as impediam de ocupar espaços sociais. Tal concepção avançou pelo Império e perdurou por muitos anos do regime republicano. Por isso, muitos pais preferiam educar suas filhas em seus lares. A educação concentrava-se nas aulas de ensino elementar, um pouco de gramática e aritmética e prendas domésticas que preparava as meninas para o casamento. No entanto, a grande maioria da população permanecia analfabeta.

Os maiores responsáveis pela educação em mais de 200 anos no Brasil foram os jesuítas, mas a Companhia de Jesus não foi a única congregação religiosa que desempenhou essa função. Estudos recentes, realizados por Willian Martins (2002) e citados por José Gondra e Alessandra Schueller (2008), esclarecem que outras ordens religiosas, como os franciscanos, oratorianos, beneditinos e as carmelitas desempenharam também funções educativas e tornaram-se mestres educadores. A difusão da palavra por essas ordens religiosas constituiu-se em veículo de comunicação, de conquista e de troca culturais. Os jesuítas, em seu esforço de comunicação, sistematizaram e deram forma escrita à língua guarani, única língua nativa com este registro e reconhecimento oficial no Paraguai, onde é a segunda língua, ao lado do castelhano. O idioma guarani é também reconhecido no Brasil, na Argentina e na Bolívia.

Ainda sobre os jesuítas, Tzevan Todorov (1992) afirma que eles foram mestres na arte de ensinar e aprender, souberam compreender, condensar e reelaborar as múltiplas línguas faladas pelas diversas

⁵ Arquivo da Arquidiocese de São Luís (Livro 303, fl.21): Relação de Recolhidas matriculadas no Recolhimento (1825 a 1833).

comunidades étnicas do lado de cá do Atlântico. Esta habilidade lhes permitiu disseminar ideias e crenças tidas como padrão de uma civilização – a cultura cristã, católica e reformada, branca, europeia *versus* a natureza das terras virgens dos Trópicos e a animalidade dos corpos e mentes dos “infiéis” que nelas habitavam.

A catequese, o ensino das primeiras letras, a leitura das Sagradas Escrituras, o estabelecimento de formas modernas de educação escolarizada e institucional, como as escolas e os colégios, a constituição das aldeias e missões indígenas – todas estas estratégias educativas permitiram a construção, sempre tensa e contraditória de laços e nexos, complementares, porém, hierarquizados, entre as duas faces da moeda nacional, os colonizadores e os colonos (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 155).

A história da missão jesuítica foi construída sob o mito da origem, considerado, por muito tempo, como uma ação educativa pioneira, heroica, hegemônica e singular, verdadeiro marco na História da Educação e da profissão docente brasileira. Isso explica por que a representação simbólica dos jesuítas permanece forte no imaginário coletivo. Essa parte significativa da **História da Educação** brasileira permite compreender do ponto de vista da teoria crítica decolonial, que os jesuítas e as demais ordens religiosas estavam a serviço do processo de colonização da América, em particular, do Brasil, através da constituição de saberes, das linguagens, da memória e do imaginário.

De forma sutil, as ordens religiosas exerceram a dominação pela naturalização do imaginário cultural europeu cristão e branco como única maneira de se relacionar com a natureza, com o mundo social e com a própria subjetividade. É o que o autor decolonial Santiago Castro-Gomez (2005) denomina de violência epistêmica: a missão jesuítica tentou eliminar “as outras formas de conhecer” das populações nativas e substituí-las por outras que servissem aos propósitos do regime colonial, ou da dominação colonial.

Heleieth Saffioti (2013) enfatiza o peso da educação realizada pelos Jesuítas para a formação social e moral das mulheres das classes abastadas da época. Para a educação de uma parcela da população masculina e livre daquele período foi uma força social construtiva; para as mulheres, entretanto representou uma negação, pois não lhes foi oferecido nenhum instrumento de libertação; ao contrário, ensinaram-nas a submeter-se à Igreja e ao marido, o que estava de acordo com a

Tradição Ibérica, na qual as mulheres se destinavam à inferioridade social e à ignorância. O princípio da segregação sexual validado pela Igreja Católica pesou profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso e de restrita participação cultural. Tal pensamento corrobora o que defende Ramón Grosfoguel (2002) ao afirmar que as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para as Américas e para o resto do mundo, através da expansão colonial, transformadas assim em critérios hegemônicos que racializaram, classificaram e “patologizaram” o restante da população mundial de acordo com uma hierarquia de superiores e inferiores.

Dessa forma, coexistiram no Brasil além das ações das corporações religiosas, espaços e práticas educativas difusas, formais e informais nos variados grupos sociais e étnicos. Embora com pouca visibilidade e de forma diferenciada, conformaram-se a outras formas de ensinar e aprender, tendo em vista sua diversidade de classe, gênero e étnica. Gondra e Schueller (2008, p. 158) citam as seguintes:

As práticas de educação de meninos e meninas indígenas, das crianças e escravos menores, dos camponeses, sitiantes e colonos livres e pobres, dos meninos e meninas das casas senhoriais e dos engenhos; o ensino das letras realizado no interior das famílias, pela ação das mães e de outras mulheres, de preceptoras ou mestres particulares; a aprendizagem dos ofícios nas oficinas, nas fazendas, nos campos, nas instituições de assistência e em múltiplos espaços sociais.

Ribeiro (2000) destaca a importância social e econômica que os jesuítas alcançaram naquele período, a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir nos domínios do senhor de engenho. Isso ocorreu através dos colégios, do confessionário, do teatro e, particularmente, pela incorporação do terceiro filho, que, segundo as regras vigentes, deveria seguir a vida religiosa. A partir de meados do século XVIII, as Reformas Pombalinas desencadearam o processo de expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o seu Império (1759) por entenderem que a Companhia teria se tornado um entrave ‘na conservação da unidade cristã e da sociedade civil’, pois era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e porque educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país.

A orientação educacional adotada pelo Marquês de Pombal era a de formar o nobre, homem de negócios, simplificar e abreviar os estudos, para que um maior número seguisse nos estudos superiores. Buscava, ainda, o aperfeiçoamento da língua portuguesa, diversificando conteúdos e incluindo os de natureza científica, tornando-os mais práticos. Nesse sentido, foi criado um ensino público propriamente dito. O ensino secundário, que era organizado pelos jesuítas por curso, denominado Humanidades, passou a ser realizado em aulas avulsas, chamadas de “aulas régias”, com cadeiras de latim, grego, filosofia e retórica. Pedagógicamente, na análise de Ribeiro (2000), tal mudança representou um retrocesso, ao mesmo tempo que uma inovação em métodos e livros. A expulsão dos jesuítas do Império português pela política pombalina (1759) não significou o afastamento imediato e definitivo dos padres e dos religiosos das suas antigas funções de educar. Muitos religiosos continuaram a exercer o ofício, sendo comum sua presença no magistério público e privado ao longo de todo o século XIX.

a) O acesso à educação formal das mulheres no Brasil Império

O processo para a permissão legal do acesso amplo das mulheres brasileiras à educação escolar foi longo, restritivo e discriminatório. Iniciou-se em 15 de outubro de 1827, com a Lei Geral do Ensino, quando os legisladores determinaram a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império, assim como a de “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”⁶ (SAFFIOTI, 2013). No entanto, tal medida restringiu a educação feminina às “primeiras letras”, com currículo diferenciado para os sexos. Para os meninos: leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã, da doutrina da religião católica e apostólica romana. Para as meninas foram suprimidas a geometria e a aritmética, reduzidas ao ensino das quatro operações, acrescentando-se os ensinamentos sobre prendas da economia doméstica.

A Lei de 15 de outubro de 1827 definiu as condições para o exercício do magistério, como a submissão aos exames de capacidade, a comprovação da idade, da condição jurídica civil e política, além dos atestados de boa conduta moral e social. No caso das mulheres solteiras, era necessária a apresentação de expressa autorização paterna ou de

⁶ Annaes do Parllamento Brasileiro, Câmara dos Deputados, Sessões de 1827-1834, conforme citado em Saffioti (2013).

outro responsável para que se candidatassem a uma vaga como professora. Se fosse casada, a candidata deveria apresentar a devida autorização marital para dirigir Casa de Escola⁷ e lecionar; se fosse viúva, era exigido o atestado de óbito do marido (SAFFIOTI, 2013). A autora Inara Garcia (2005) complementa que, quando esta candidata fosse separada, segundo as normas eclesíásticas, deveria apresentar a certidão do pároco.

A citada Lei buscou centralizar a educação pública sem, contudo, assegurar a uniformização da instrução nas diferentes províncias. O descontentamento e as permanentes reclamações sobre os rumos da educação pós-jesuítica e no regime do Marquês de Pombal estavam, dentre outros motivos, ligados à má-formação de professores e professoras. Na visão de Saffioti (2013), a Lei sancionava a persistência da inferioridade cultural da mulher. Na sociedade da época prevalecia a ideia de suas funções maternas em detrimento da ideia de profissionalização.

Segundo Louro (2006), a realidade estava muito distante da imposição legal, visto que não havia muitas escolas, e a maioria das existentes atendiam principalmente os meninos. Havia escolas fundadas por congregações e ordem religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Tanto os professores como as professoras deveriam ser pessoas de moral inatacável; suas casas, ambientes decentes e saudáveis; e suas tarefas de educar não necessariamente eram as mesmas, em função do currículo diferenciado.

As pesquisas realizadas por Louro (2006) evidenciam que as divisões de classe, etnia, raça e religião tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. Nesse sentido, a autora oferece um detalhamento de que tipo de educação era destinada a cada grupo. Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. O que era destinado à “educação” das crianças negras era, na verdade, a violência do trabalho escravo como uma forma de luta pela sobrevivência; a educação dos descendentes indígenas estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem e, embora fossem alvos de alguma ação religiosa, suas presenças eram vedadas nas escolas públicas.

⁷ Casa de Escola – casa do professor ou professora em que também funcionavam as salas de aula.

As diferentes etnias dos “trabalhadores livres” implicavam diferenciadas práticas educativas: imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola, japonesa etc. tinham propostas educativas diferentes e construíram escolas específicas para meninos e meninas. Dessa forma, fica evidenciado que as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

Através de consultas a várias fontes, Louro (2006) constata que as concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas, as relações sociais entre elas e entre os sexos eram atravessadas por divisões e diferenças que poderiam revelar ou instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. Nesse contexto, um discurso ganhava a hegemonia que muitos grupos sociais apoiavam: a de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. Para elas, a ênfase deveria ser a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo, portanto, suficientes doses pequenas de instrução. Ela, a mulher, deveria ser em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro.

A educação pública no Brasil foi criticada pelo maranhense Antônio de Almeida de Oliveira (1874) pela negligência da educação das mulheres, o que as deixava despreparadas para desempenhar sua “missão”. Acreditava ele que, somente com a educação das mulheres, estas contribuiriam para o progresso nacional e para a reforma educacional, através da formação moral e das primeiras instruções dadas a seus filhos. Tal posicionamento representou, nos marcos do Positivismo, um avanço do papel social da mulher na reprodução da sociedade burguesa (CASTANHA, 2015).

Cabe fazer menção a Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1855), uma autêntica defensora dos princípios emancipatórios das mulheres. Em 1832, lançou o livro *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, inspirado na obra de Mary Wollstonecraft, *Reivindicação dos Direitos das Mulheres* (1792). Tornou-se pioneira no movimento feminista no Brasil e reivindicava maior investimento intelectual para as 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 privados e, nos públicos, as mulheres não eram aceitas, citando-se, como exemplo, o

Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, considerado a melhor instituição educacional do País à época. Nísia fundou o Colégio Augusto, para moças, no Rio de Janeiro, em 1838, o qual funcionou durante dezessete anos (TELLES, 2006).

Conforme já exposto, a visão de autores citados, entre eles, Zilda Iokoi e Circe Bittencourt (1996), Grosfoguel (2002) e Castro-Gomez (2005) corrobora com o pensamento decolonial de que a História do Brasil e, em particular, da Educação se construiu pautada numa influência do pensamento eurocêntrico⁸ trazido pelos seus colonizadores cujo objetivo era civilizar e regenerar as raças aqui existentes. Transplantaram ao território brasileiro sua cultura, muito distinta das nativas, de tal forma que excluía qualquer manifestação e/ou contribuições dos povos indígenas e dos negros traficados. As elites que aqui se formaram preferiram seguir um modelo de modernização importado, sem levar em conta o “mundo” em que estavam inseridas. A organização da sociedade não foi apenas influenciada, mas organizada a partir da matriz do pensamento europeu: a ciência, a educação, a cultura, os parâmetros da política e a formação dos estados nacionais.

O entendimento incorporado de modernidade e de como o país precisava trilhar esse caminho tem sido historicamente narrado numa perspectiva eurocêntrica e aceita hegemonicamente. Essa compreensão obscurece o outro lado da moeda. A modernidade tem outra face, dominada, explorada, encoberta, que se chama colonialidade, invisível aos olhos e mentes colonizadas, é o que defende Aníbal Quijano (1991). Para ele a colonialidade é constitutiva da modernidade, no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade: é sua face escura. Esta perspectiva “modernidade/colonialidade” prevê um enquadramento alternativo para os debates sobre a modernidade, a globalização e o desenvolvimento; não apenas uma mudança na descrição dos eventos, mas uma transformação epistêmica na perspectiva.

Sob esse ângulo, o discurso ideológico incorporado pela elite brasileira colonizada da época e, portanto, herdeira do pensamento moderno/colonial, de acordo com Ribeiro (2000), favoreceu controle sobre o povo e a manutenção das desigualdades sociais. A concentração

⁸ Não é o nome de um local geográfico, mas a hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade/colonialidade. Refere-se a uma racionalidade específica ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais.

de terras e a consequente concentração de riquezas e de poder político foram os parâmetros da estruturação social. A educação era privilégio de poucos, embora no discurso se estendesse a todos. Quando a grande massa passou a ter acesso à educação, esta se reduzia aos conhecimentos elementares de leitura, escrita e aritmética, de uma mão de obra preparada de acordo com os interesses do capital. O Brasil apresentava-se basicamente como uma sociedade rural, a vida urbana era quase inexistente, baseado numa economia com o modelo agrário exportador dependente. Os costumes e a vida da elite dominante eram influenciados pela aristocracia portuguesa; a sociedade apresentava-se altamente estratificada e a grande massa da população permanecia analfabeta.

O que a historiografia oficial retrata sobre esse período da formação do povo brasileiro, passados mais de trezentos anos do início de sua colonização, recai ao entendimento das relações de poder (fundada na superioridade *étnica e epistêmica*) que os colonizadores portugueses estabeleceram com os colonizados, no primeiro momento, e de como essa relação foi internalizada pela elite brasileira posteriormente até os dias atuais. Essa compreensão atualmente é possível pelas lentes da colonialidade (a face escura da modernidade) como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista que estrutura o sistema mundo-moderno⁹, no qual o trabalho, as subjetividades, os conhecimentos,

⁹ Para Enrique Dussel (2004) a teoria do sistema-mundo representa um avanço em relação aos aportes da teoria da dependência, complexificando alguns de seus elementos constitutivos. O autor aponta três deslocamentos chaves para a análise do social, colocados pela teoria do sistema-mundo. Primeiro: o deslocamento enquanto unidade básica de análise. Se, tradicionalmente, temos assumido o estudo de que o social deve partir das sociedades-estado, a proposta de Wallerstein (2003, p. 85 e 289 apud RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 72) nos convida a considerar o *sistema-mundo moderno* como unidade de análise. Para ele, as sociedades não são estruturas autônomas, de evolução interna, ao contrário, “foram e são feitas em primeiro lugar de estruturas criadas por processos de escala mundial e moldadas como reação a eles”. O segundo deslocamento é a necessária introdução de uma perspectiva de larga duração: “a larga duração é o correlativo temporal da qualidade espacial do sistema-mundo”. O terceiro corresponde a uma perspectiva centrada “em um sistema-mundo em particular, aquele em que vivemos: a economia-mundo capitalista”. A conjugação desses deslocamentos rompe com o nacionalismo metodológico, presentes ainda em grande parte dos estudos sociais (RESTREPO; ROJAS, 2010).

os lugares e os seres humanos do planeta são hierarquizados e governados a partir de sua racialização¹⁰.

A partir da promulgação do Ato Adicional de 1834 que atribuiu às províncias a responsabilidade pela educação primária e secundária num momento em que, de acordo com historiadores da educação, Gondra e Schueler (2008) procurava-se afirmar a necessidade da escola, a ideia de educar e instruir a população livre por meio das instituições escolares adquiriu consistência no âmbito das províncias. Esse diploma legal, objetivando a racionalização da instrução pública elementar, descentralizou-a, passando sua responsabilidade para as províncias. As pesquisas da professora Diomar Motta (2003) enfatizam que a província do Maranhão, como as demais unidades federativas, a partir daquele Ato, viu repentinamente suas incumbências aumentarem sem as correspondentes condições objetivas de suas implementações.

A dificuldade de recursos, associada à ausência de um projeto pedagógico emancipatório e de quadros docentes qualificados fizeram da Lei 'letra morta'. Segundo Ribeiro (2000), a instrução em seus níveis elementar e secundário sofreram as consequências da instabilidade política e da insuficiência de recursos. A organização escolar brasileira apresenta nesse período, primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas, conforme pode ser visto na Tabela 1:

¹⁰A ideia de raça, em seu sentido moderno, foi constituída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre conquistadores e conquistados. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu identidades sociais novas com uma conotação racial (QUIJANO, 2005 apud ARROYO, 2014). “Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, con-constitutivas deles, e, conseqüentemente, aos padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 228).

Tabela 1 - População presente, pessoas de 15 anos ou mais, segundo o sexo e alfabetização -1872/1900

Especificação	População presente					
	1872		1890		1900	
	Total	%	Total	%	Total	%
População	9 930 478	100,0	14 333 915	100,0	17 438 434	100,0
Homens	5 123 869	100,0	7 237 932	100,0	8 900 526	100,0
Sabem ler e escrever	1 014 526	19,8	1 389 683	19,2	2 763 074	31,0
Não sabem ler e escrever	4 109 343	80,2	5 848 249	80,8	6 114 661	68,7
Sem declaração	-	-	-	-	22 791	0,3
Mulheres	4 806 609	100,0	7 095 983	100,0	8 537 908	100,0
Sabem ler e escrever	552 760	11,5	737 982	10,4	1 929 567	22,6
Não sabem ler e escrever	4 253 849	88,5	6 358 001	89,6	6 608 341	77,4
Sem declaração	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censos 1872, 1890 e 1900 com dados sintetizados pela autora. Nos Censos de 1872 e 1890, foram consideradas as pessoas de todas as idades.

Os dados dos Censos de 1872, 1890 e 1900, todos da segunda metade do século XIX, mostram um quadro desolador referente ao analfabetismo no Brasil. Em 1872, dados oficiais mais antigos existentes, as populações analfabetas, masculina e feminina, representavam 80,2 e 88,5 %, respectivamente. A projeção destes números, retrospectivamente, para a primeira metade do século XIX, caracteriza a sociedade brasileira como ágrafa, já que apenas uma minoria da população fazia uso corrente da leitura e da escrita.

Educar e instruir a população do Império Brasileiro foram os projetos e ações consideradas fundamentais para o Estado em formação. No entanto, o processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo. Disso resultou a desigualdade de condições educacionais no País, conforme já mapeadas por historiadores sobre as províncias do Rio de Janeiro, Ilmar Mattos (1990); Minas Gerais, Eliane Lopes, Luciano Faria Filho e Cynthia Veiga (2003) e Cynthia Veiga (1999); Rio Grande do Norte, Marta Araújo e Maria das Dores Medeiros (2000); Mato Grosso, Elizabeth Siqueira (2000). Luciano Faria Filho (2003) afirma em seus estudos que, a partir de 1835, as Assembleias Provinciais publicaram um número significativo de textos legais que

regulamentavam a instrução primária e secundária nas diferentes regiões. No Maranhão, destaca-se a publicação de César Augusto Castro (2009) referente aos Relatórios da Presidência da Província (1836-1850) e Leis e Regulamentos no Maranhão do século XIX.

A preocupação com ‘a formação do povo’ fez emergir as aulas públicas, escolas, liceus, colégios, instituições de ensino primário, secundário e superior. Tal preocupação ratifica o surgimento da instrução como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros, conforme estabelecido na Constituição de 1824, outorgada, no artigo 179, parágrafo 32: “a instrução primária será gratuita a todos os cidadãos” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 30).

b) O surgimento das escolas normais

De acordo com os estudos de Louro (2006) e de Saffioti (2013) as escolas normais surgem num contexto de insatisfação e descontentamento com as aulas régias, em meados do século XIX. As persistentes reclamações ocorriam em todas as províncias do Império pela situação gravíssima da educação, fato apontado pelos relatórios dos presidentes das províncias e pelos ministros do Império, sendo que a responsabilidade era posta na incompetência dos professores e na ausência de materiais para o funcionamento das escolas.

As primeiras tentativas de criação e funcionamento das *escolas normais* foram frustradas e somente nos últimos anos do Império começaram a ser implantadas definitivamente. O fracasso das primeiras escolas normais não se deveu à falta de mestres interessados na qualificação do magistério que atuaria nas escolas de primeiras letras, e sim ao desinteresse das camadas populares pela instrução, já que não viam nesta a possibilidade de ascensão social. Esse cenário vai mudar somente mais tarde, na virada do século, com a industrialização e a urbanização, quando a alfabetização e a instrução técnica passam a se tornar elementos importantes para o processo produtivo. Dessa forma, as escolas normais no Brasil surgem mais como uma ideia transplantada do capitalismo central pela *intelligentsia* nacional do que da necessidade da economia (SAFFIOTI, 2013).

O quadro 3 mostra as cidades e datas de criação das primeiras *escolas normais* fundadas no Brasil:

Quadro 3 - Emergência das Escolas Normais do Brasil

Cidades	UF	Ano de criação		Cidades	UF	Ano de criação
Niterói	RJ	1835		Fortaleza	CE	1878
Salvador	BA	1836		Rio de Janeiro	RJ	1880
Cuiabá	MT	1842		Florianópolis	SC	1880
São Paulo	SP	1846		João Pessoa	PB	1883
Teresina	PI	1864		Goiás	GO	1884
Porto Alegre	RS	1869		São Luís	MA	1890
Curitiba	PR	1870		Ponte Nova	BA	1907
Aracaju	SE	1870		Uberlândia	MG	1924
Vitória	ES	1873		Campo Grande	MS	1930
Natal	RN	1873		Brasília	DF	1960

Fonte: José Carlos Araújo, Anamaria Freitas e Antônio de Pádua Lopes (2008)

Heloisa Villela (2008) afirma que a criação das primeiras escolas normais constituiu um processo moroso de formação, sendo elas constantemente acusadas pelas assembleias provinciais, presidentes de províncias e chefes de instrução pública de estarem abaixo das expectativas de provimento das escolas públicas que se criavam. Acrescente-se a esse fracasso o fato de que, como essas escolas visavam à qualificação profissional de quadros para o ensino primário, destinavam-se, de preferência, às camadas pouco privilegiadas e, mesmo recorrendo ao incentivo de bolsas de estudo para atrair indivíduos para o magistério, a procura era muito pequena. A autora aponta, ainda, a situação de instabilidade, evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio etc. Apesar de haver um discurso de valorização dessa formação pelos governos provinciais, o que ocorria, na prática, era a subtração de recursos para sua efetivação.

A *escola normal* nasceu como uma instituição marcadamente profissional, diferentemente dos liceus e colégios de nível secundário. As meninas continuaram excluídas do ensino secundário oficial, ao qual viriam a ter acesso somente no século XX. No entanto, constituiu-se numa das poucas oportunidades de continuação de estudos pelas mulheres. Por isso, recebia uma clientela feminina que tinha como objetivo elevar o grau de sua educação escolarizada, servindo aos interesses das moças que necessitavam profissionalizar-se, bem como daquelas cujo destino era exclusivamente o casamento e a vida do lar. Essas escolas foram abertas para ambos os sexos, em classes separadas, e tinham o objetivo de formar professores e professoras que atendessem ao aumento da demanda escolar. Mas, pouco a pouco, os relatórios dos

presidentes das províncias indicavam que as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens (LOURO, 2006). A *escola normal* estava destinada às mulheres, visando a sua profissionalização e socialização como boas donas de casa e mães (SAFFIOTI, 2013).

c) A feminização do magistério

O magistério atendia perfeitamente as características de domesticidade e de maternidade. De acordo com Louro (2006, p. 450), vezes se levantaram a favor e contra a posição das mulheres assumirem a educação das crianças. Um dos representantes contra a identificação da mulher com a atividade docente era Tito Lívio de Castro (1864-1890), que discordava da aceção de sociologia do positivismo. Ele afirmava que havia uma “notável aproximação entre a psicologia feminina e a infantil e isto representava um perigo, uma irreflexão desastrosa” e concluía que nenhum papel deve ser confiado à mulher na direção intelectual das gerações.

Outros especialistas defendiam a posição feminina com o argumento de que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o tratamento com as crianças, sendo elas as primeiras e “naturais educadoras”. O destino da mulher era a maternidade; assim, bastaria pensar o magistério como a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha espiritual, o que não subverteria a função feminina fundamental. Para isso, seria importante que o magistério fosse representado como uma atividade de amor, de entrega e de doação (LOURO, 2006).

Tal discurso foi legitimando a entrada cada vez maior de mulheres nas *escolas normais* e, por outro lado, diminuindo o número de homens, os quais, décadas atrás, representavam a maioria. Percebia-se que os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento deu origem à “feminização do magistério”, fato ocorrido também em outros países. Alguns fatores explicam tal fenômeno. Por exemplo, a contribuição realizada pela pesquisa bibliográfica sobre a feminização do magistério no Brasil por Walquíria Rosa et al. (2005): o magistério, em todo o Brasil, tornou-se uma ocupação majoritariamente feminina entre os finais do século XIX e início do século XX. As explicações para tal fenômeno são mais afirmadas que demonstradas, e as produções no Brasil são devedoras das elaborações teóricas contidas nas produções de Michel Apple e Antonio Nóvoa. Destacam-se quatro eixos para explicar a feminização do magistério no Brasil.

1º Eixo: Os processos de urbanização e industrialização, que alteraram a estrutura da ocupação e do mercado de trabalho, criando novas oportunidades de trabalho para o homem.

2º Eixo: A constituição dos Estados Nacionais. O crescimento dos setores médios favoreceu as expectativas em relação ao processo de escolarização. Aumentou o número de escolas e de matrículas de meninas. Circulação de novos modelos pedagógicos.

3º Eixo: Mudanças nas mentalidades/representações do ofício do magistério associado ao papel fundamental da mulher: o lar, a casa e as crianças.

4º Eixo: Protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho. Para as mulheres pobres, significava ganhar o pão de cada dia; para as mulheres que tinham condições financeiras melhores, a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar. Para ambas, a possibilidade de conciliar o trabalho em casa com o magistério. (ROSA et al., 2005, p. 56).

Porém há de se considerar outro viés de análise, como bem fez Almeida (1998), uma das maiores referências brasileiras no estudo sobre a feminização no magistério. Para ela qualquer profissão passa por transformações na sociedade em que está inserida, transformações estas que são inevitavelmente influenciadas pelas estruturas econômicas, culturais e políticas. No caso do magistério, há algumas particularidades que estão relacionadas às alterações patriarcais, que há algum tempo vinham reestruturando a sociedade em fins do século XIX e início do século XX, nas quais as questões de classe, gênero e raça exercem uma força substancial nas análises.

Almeida (1998) afirma que a presença massiva de mulheres no magistério proporcionou mudanças na profissão, no plano concreto, traduzida nas relações de poder; por outro lado, acentuou atributos de amor, respeito, vocação e competência, que até onde se sabe, também permeava a profissão quando era predominantemente masculina. O que importa é que atributos afetivos, em qualquer profissão, não extraem dela os conhecimentos e as técnicas necessárias para sua valorização e seu desempenho correto. Significa dizer que a vontade de exercer a

profissão de professora, desde o início, incluiu o potencial da competência das mulheres para exercê-la.

Silvia Yannoulas (1992) em seu estudo *Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930)* esclarece que, no século XIX, houve uma preocupação em se estabelecer uma identidade para cada sexo (Comte, Durkheim, Simmel, Marx dentre outros), o que significou, num contexto de igualdade formal, discriminar na prática a metade dos seres humanos em virtude de seu sexo. Para Yannoulas a identidade feminina se construiu sob a base de duas argumentações: a *primeira*, argumentação ecológica, que se refere às funções reprodutivas da mulher – biológica e social; e a *segunda*, argumentação *essencialista*, segundo a qual as características atribuídas às mulheres são consideradas como parte de sua essência natural feminina – debilidade, afetividade, irracionalidade e dependência, entre outras.

As argumentações em foco construíram uma nova matriz de significado da noção de identidade feminina no século XIX, colocando como ideal feminino por excelência a maternidade e como espaço feminino privilegiado, o privado. Espaço este que foi redefinido com a criação dos Estados Nacionais, com a urbanização e a industrialização. Na época surgiram diversos discursos entre políticos, sociólogos, demógrafos, economistas, sindicalistas, legisladores, feministas essencialistas e reformistas que colocaram a mãe como a principal responsável pela educação de seus filhos e das futuras gerações.

Segundo Saffioti (2013), as ideias inspiradas no liberalismo e no cientificismo equacionavam as mudanças exigidas pela estrutura social brasileira. Assim, os papéis sociais da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento realizava. É pertinente destacar que a Igreja Católica representou o pensamento conservador. Numa tentativa de preservar a estrutura patriarcal da família, seus representantes defendiam as diferenças básicas entre o homem e a mulher tanto civis como políticas. Para os católicos, a mulher poderia continuar operando, mas, mantidas as suas condições de vida, sem intentar a transformações mais ousadas. Se houvesse a obrigatoriedade da educação em um ou mais níveis, as consequências teriam sido radicais na vida das mulheres numa sociedade que a instrução feminina era considerada desnecessária.

Saffioti (2013) observa que, aos liberais clássicos, como o maranhense Antônio de Almeida e Oliveira (1843-1887), couberam atitudes mais moderadas, embora não visassem à emancipação feminina.

Eles defendiam uma instrução que as preparasse adequadamente para o exercício de suas funções de esposa e mãe. Os positivistas defendiam a instrução da mulher baseados nas diferenças entre os sexos e dos papéis sociais que cada um desempenharia na sociedade. Sustentavam que homem e mulher eram concebidos como seres não apenas biológica, mas também mental e socialmente complementares. Dessa forma, o positivismo desvinculava os papéis femininos dos masculinos, segregava os sexos, reservava a realização da cultura objetiva ao homem, acentuando as diferenças entre os sexos.

O Brasil, através de sua elite e de grupos dominantes, adotou uma perspectiva eurocêntrica como própria, levando à imposição do modelo europeu de formação do Estado-Nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Numa análise baseada na teoria decolonial, Quijano e Immanuel Wallerstein (1992) demonstram que os problemas em torno da tão sonhada formação do Estado-Nação brasileiro estão assentados num modelo eurocêntrico de nação, baseado na homogeneização nacional da população. Isso só teria sido alcançado através de um processo radical e global de democratização da sociedade e do Estado.

Tal democratização teria implicado um processo de descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou entre os grupos e elementos de existência social, brancos e não brancos. A estrutura de poder seguiu e ainda segue organizada sobre e ao redor da matriz colonial do poder. A construção da nação e, sobretudo do Estado-Nação foi conceitualizada e trabalhada contra a maioria da população, no caso, índios, negros e mestiços.

De acordo com as/os autoras/es consultadas/os, Louro (2006) e Saffioti (2013), as propostas para educar meninas e formar professoras ao longo da História da Educação no Brasil, em particular no século XIX, provocaram polêmicas e trouxeram à tona discursos e posições favoráveis e contrárias a tais medidas. No entanto, a historiadora Rachel Soihet (1989) aponta para as possibilidades que se abriram, alertando que algumas representações eram ambíguas e outras contraditórias, de sorte que, muitas mulheres souberam fazer uso dessas argumentações como estratégias para abrir uma frente de luta e um caminho de atuação possível na sociedade e no contexto em que viviam.

d) A educação das mulheres na República

Este tópico foi construído buscando articular o contexto político, social e econômico do Brasil com as primeiras iniciativas que modificaram, pelo menos em tese, a educação do país e, em particular, a educação das mulheres como também a sua profissionalização para o

magistério. Apoiamo-nos em Alceu Ferrari (1985), Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), Demerval Saviani (1992), Almeida (1998), Louro (2006), Fúlvia Rosemberg (2012), Saffioti (2013), e outras/os autoras/es.

O contexto do golpe militar que instalou a República, em 1889, para atender às demandas pontuais de setores da elite agroexportadora, foi assistido por uma sociedade civil frágil, desarticulada, dividida pela recente Abolição da Escravatura. Ferrari (1985) em seus estudos demonstra que a maioria da população era analfabeta, vivia no meio rural em relações de produção semifeudais. A instrução pública daquele período tinha um alcance populacional limitado, atingindo pequena parcela da pequena-burguesia urbana.

O contexto educacional da Primeira República ou República Velha (1889-1930) se modificou, pelo menos em tese, influenciado pelo *positivismo* de Auguste Comte (1798-1857). É implantado no País um modelo de escola pública tradicional, de acesso restrito, limitada aos centros urbanos e às necessidades cartoriais da nascente burguesia comercial urbana – extração de classe das oligarquias agroexportadoras, na visão de Guido Mantega (1987). A expansão da rede pública neste período foi tímida, a partir de esforços particulares de abnegados educadores, de mecenas burgueses visionários e de raros administradores efetivamente comprometidos com a causa da educação das massas.

Há de se considerar que os esforços dos “pioneiros da educação” deste período – tanto no que concerne à escolarização das massas populares, quanto na renovação das metodologias de ensino – se chocaram com projetos sociais reacionários das classes dominantes que, grosso modo, dividiam-se em dois grupos: o mais atrasado, ligado à produção primária rural da economia, que não via qualquer valor ou necessidade na educação; e o mais “progressista”, ligado às atividades comerciais exportadoras urbanas, que via um valor limitado na educação, desde que voltada para os filhos da elite e a sua reprodução enquanto classe, como bem esclarece os estudos de Manzke e Amorim (2012).

Ainda sobre o período da Primeira República e sobre a Reforma Benjamin Constant¹¹ Anísio Teixeira (2007) afirma que ambas consagraram o sistema dual de ensino, já mantido no período imperial: a educação das elites através das escolas secundárias acadêmicas e as superiores, criadas e controladas pela União; e a educação das camadas

¹¹ Reforma assinada pelo então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Guimaraes (1836-1891), que instituiu a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária.

populares, mediante as escolas primárias, de formação profissional, e de artes e ofícios, criadas e mantidas pelos Estados.

Sobre este período Louro (2006, p. 471) acrescenta que na medida em que os discursos científicos sobre a educação e o ensino ganhavam força no âmbito pedagógico, os sujeitos passaram a sofrer mudanças e transformações. Alimentados por novas teorias, incorporavam novos interesses e refletiam e constituíam novas relações de poder. Essas mudanças alcançaram decididamente as professoras: estas teriam de comportar-se, a partir de então, de modos diferentes, incorporando em suas subjetividades e em suas práticas as mudanças sociais. Por isso, as professoras e “normalistas” foram se constituindo “educadoras”, depois “profissionais do ensino”, para alguns “tias”, para outros “trabalhadoras da educação”. Nas primeiras décadas da República foram chamadas de *professorinhas e normalistas*, seguindo os pressupostos pedagógicos daquela época, de serem menos severas e mais sorridentes.

O magistério representou, como já mencionado, uma das poucas carreiras abertas às mulheres. Significou ainda, um ponto de partida, principalmente para aquelas das classes médias que almejavam vivenciar outros espaços além do lar e do cuidado com a casa e os filhos. Significa dizer que elas, sabiamente, souberam fazer uso desse espaço, como libertador, capaz de proporcionar autonomia e independência financeira. É possível afirmar que as mulheres tiveram no campo educacional um forte protagonismo. Elas atuaram e permanecem atuando, na educação confessional, protestante ou católica, no ensino privado e na educação pública. Foram elas que assumiram as primeiras aulas dos colégios protestantes e nas escolas pequenas que eram fundadas junto com as igrejas desempenhando a docência nas aulas de primeiras letras da zona rural, mantidas pelo poder público.

As primeiras professoras brasileiras, em sua maioria, eram mulheres leigas, ou seja, com nenhum conhecimento pedagógico ou específico de alguma área do conhecimento. Todavia, como afirma Almeida (1998), possuíam paixão pelo conhecimento. Outras mulheres professoras foram educadas em colégios de freiras, escolas particulares, direcionadas por mulheres instruídas e estrangeiras e muitas outras sabiam pouquíssimo sobre os rudimentos das letras e da escrita. Essa configuração mudou com a criação das escolas normais, desenhando um novo perfil dos profissionais do magistério. Ser professora, a partir de então, significava ser detentora de uma cultura geral, possuir instrumentação técnica para o exercício do ofício, ter referencial teórico e metodológico e principalmente dedicação total à profissão (ALMEIDA, 1998; ROSEMBERG, 2012).

A emancipação feminina no Brasil, a partir da década de 1930, guarda forte relação com as oportunidades educacionais criadas pelo governo de Getúlio Vargas através da expansão da rede escolar primária. Vitoriosa a Revolução de 1930 e instituído o Ministério da Educação (1931), Getúlio Vargas vai promover uma série de medidas modernizantes constante de seu ideário programático, como candidato à presidência em março e como líder revolucionário em outubro de 1930 (MANZKE; AMORIM, 2012).

A década de 30 do século XX presenciou no Brasil uma rápida ampliação da rede escolar e da oferta de matrículas, principalmente no ensino elementar. O acesso à educação seria um dos pilares da Revolução de 30, já que a falta de instrução seria responsável pela maior parte das mazelas sociais do País. Desse modo, a educação experimentaria enorme preocupação em sua realização pelo varguismo: de 1930 a 1937, com um viés democrático, e de 1937 a 1945 com uma orientação nacionalista e autoritária. A Tabela 2 mostra as matrículas e conclusões escolares, em geral, no período de 1935-1937.

Tabela 2 - Matrículas efetivas e concluintes – 1935/1937

Região	Ano	Matrículas			Concluintes		
		Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.
Norte	1935	165 189	86 948	78 241	10 357	5 234	5 123
	1936	176 378	91 104	85 274	9 539	4 573	4 966
	1937	196 053	102 283	93 770	13 113	5 954	7 159
Nordeste	1935	304 649	143 019	161 630	13 436	5 261	8 175
	1936	325 809	150 433	175 376	13 258	5 304	7 954
	1937	355 255	163 550	191 705	15 656	6 716	8 940
Este	1935	182 693	92 362	90 331	9 999	4 442	5 557
	1936	184 276	92 288	91 988	10 530	4 568	5 962
	1937	203 030	101 111	101 919	10 038	4 230	5 808
Sul	1935	1 322 308	709 791	612 517	126 186	65 690	60 496
	1936	1 400 498	752 311	648 187	143 588	75 380	68 208
	1937	1 483 863	793 858	690 005	163 957	86 466	77 491
Centro	1935	464 138	247 730	216 408	42 214	18 724	23 490
	1936	502 384	274 492	227 892	49 288	26 118	23 170
	1937	523 634	288 781	234 853	60 742	31 273	29 469
Total	1935	2 438 977	1 279 850	1 159 127	202 192	99 351	102 841
	1936	2 589 345	1 360 628	1 228 717	226 203	115 943	110 260
	1937	2 761 835	1 449 583	1 312 252	263 506	134 639	128 867

As regiões geográficas do Brasil na década de 1930 possuíam a seguinte composição: Norte – Acre, Amazonas, Maranhão, Pará e Piauí; Nordeste – Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará; Este – Bahia, Espírito Santo e Sergipe; Sul – Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo; Centro – Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais.

Fonte: Dados sintetizados pela autora, a partir do Anuário... (1939/1940).

Percebe-se um aumento das matrículas e das conclusões em todas as regiões. Da mesma forma, há um equilíbrio de gênero com pequena superioridade masculina, mas com tendência percentual à equiparação. O corpo docente brasileiro irá crescer para acompanhar a ampliação de oferta de matrículas, conforme podemos observar pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 1937.

A Tabela 3 apresenta o corpo docente elementar brasileiro em 1937, por modalidade de ensino e divisão por sexo.

Tabela 3 - Corpo Docente – 1937

ESPECIFICAÇÃO		MASC.	FEM.	TOTAL
Ensino Pré-Primário	Maternal	-	45	45
	Infantil	30	1 402	1 432
Ensino Fundamental	Comum	8 178	58 903	67 081
	Supletivo	1 135	1 353	2 488
Ensino Complementar	Pré-Vocacional	977	2 504	2 178
	Vocacional			1 303
Total	Elementar	10 320	64 207	74 527
TOTAL	GERAL	30 355	72 735	103 090

Fonte: Dados sintetizados pela autora, a partir do Anuário... (1939/1940).

Claramente percebe-se uma predominância feminina em sua composição: de um total de 103.090 professores, havia 72.735 (70,6%) mulheres e 30.355 (29,4%) homens. No Ensino Pré-Primário, de 1.477 docentes, havia 1.447 professoras e apenas 30 professores, sendo este dado histórico basicamente inalterado até os dias atuais. No Ensino Fundamental, de 69.569 mestres, 60.256 (86,6%) eram professoras e 9.313 (13,4%) eram professores. Uma predominância feminina plena desta modalidade, a de maior oferta e maior alcance social. No Ensino Complementar, de 3.478 docentes, 2.504 (72%) eram professoras e 977 (28%) eram professores. Estes dados confirmam a ampla superioridade feminina no corpo docente do Ensino Elementar já na década de 1930.

A partir de 1930 até meados de 1950, a escola brasileira ficou marcada pelo surgimento e pela expansão de uma escola pública renovada (Escola Nova/Escola Ativa) centrada nos valores clássicos burgueses e em princípios humanistas. Fortemente influenciada pelo movimento escolanovista, através de pioneiros, como Anísio Teixeira e

Fernando Azevedo. Houve mudanças significativas no Brasil no que concerne à educação e, em especial, à escolarização das mulheres.

Havia um sentimento compartilhado por esses educadores de que até então a República não tivera interesse na educação das massas. Como o próprio Teixeira (2007, p. 93) relata:

Não obstante a República, conservamos a nossa estrutura dualista de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro.

A educação do povo não era considerada problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas contingência que se tinha de remediar, de forma mais aparente que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo. Os educadores engajados consideravam a tentativa de dar educação a todos altamente significativa e como começo de uma consciência democrática; seus esforços eram de não somente dar acesso à educação, mas de ampliá-la cada vez mais.

A Revolução de 1930 representou um marco na modernização conservadora do Brasil. O pacto de dominação das elites fez emergir com vigor novas classes sociais: a burguesia industrial e o proletariado urbano. O longo período de crise comercial internacional, representado pela longa Depressão dos anos 30 do século XX, associado ao esforço de guerra sequente privou o país de bens manufaturados estrangeiros e, com isso, estimulou o desenvolvimento da industrialização substitutiva de importações (MANZKE; AMORIM, 2012).

O modelo da escola baseada nos pressupostos da Escola Nova atendeu às necessidades da burguesia industrial emergente de hegemonizar o *bloco no poder*, de controle do aparelho de Estado através de um projeto de nacionalidade, mesmo que ideológico (MANACORDA, 1989). Num primeiro momento, assumiu tarefas clássicas burguesas voltadas para a educação, ou seja, expansão da rede física a todos os rincões do país e padronização curricular (SAVIANI, 1996). A coloração nacionalista com tons exagerados, característica do Estado Novo (1937-1945), fez-se como concessão ao nazifascismo, na política pendular de Vargas entre o Eixo (Alemanha-Itália) e os Aliados (Inglaterra - Estados Unidos) (HOBSBAWN, 1995).

O entusiasmo pela educação dos *pioneiros*, tão pronunciado no decênio anterior, refletiu-se na reorganização do ensino superior pelo

Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e na remodelação do ensino secundário pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, ambas ocorridas na gestão Francisco Campos do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Para Teixeira (2007), a expansão do ensino primário promovida pela redução do curso de cinco para quatro anos, no meio urbano, e para três anos na zona rural – anteriormente os educadores mantiveram uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar – serviu de inspiração para a expansão do ensino secundário acadêmico por pressão das classes sociais emergentes.

No entanto, referida expansão se deu pela concessão do Estado à iniciativa privada, rompendo assim a política de limitação desse ensino aos poucos destinados a constituir a elite social. Por isso, para Teixeira (2007), a reforma educacional de 1931 do ensino secundário não refletiu qualquer ideal democrático, pelo contrário, consolidou o espírito da organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária passou a ser uma escola particular, destinada a ampliar “a classe dos privilegiados”.

Na avaliação de Saffioti (2013), com base nos estudos de Fernando Azevedo, embora as ideias de democratização da cultura não tenham conseguido transformar o ensino secundário de ensino de elite em ensino do povo, possibilitaram, através da elevação do número de escolas, uma considerável extensão da clientela que dele se servia. “O número de alunos dos cursos secundários do país quadruplicou entre 1930 e 1936, passando de 40 mil a 160 mil. Cresceu consideravelmente o número de moças nestes cursos” (AZEVEDO, 1964 apud SAFFIOTI, 2013, p. 684-685). As escolas normais, também no início dos anos de 1930, sofreram em alguns estados da federação reformas que significaram sua articulação direta com o sistema escolar, em São Paulo, por exemplo.

Fernando de Azevedo, então diretor geral da Instrução Pública, promoveu uma reforma radical nos cursos normais, separando o ensino de cultura geral do ensino profissional. O curso normal passou a oferecer formação profissional que habilitava para o magistério, durante dois anos, exigindo de seus candidatos o certificado de conclusão do curso ginásial de cinco anos. Tal reforma beneficiou em grande parte a população feminina, clientela das escolas normais, além de estender o período de escolarização das mulheres e sua inserção, pelo menos em parte, no ensino secundário (SAFFIOTI, 2013).

Ampliado o acesso ao ensino secundário, as mulheres passaram a ambicionar o ensino superior, antes praticamente monopolizado pelos

homens. O quadro do ensino superior no Brasil em 1929, véspera da Revolução de 1930, apresenta uma predominância masculina nas carreiras superiores, como seria de se esperar em uma sociedade patriarcal. A Tabela 4 ilustra esta situação.

Tabela 4 - Ensino Superior geral – Brasil, 1929

Cursos	Matrículas		Concluintes	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Medicina	5.787	72	609	4
Odontologia	680	71	156	13
Farmácia	816	178	167	62
Filosofia e Letras	62	3	6	1
Ciências Jurídicas e Sociais	3.180	20	401	2
Engenheiros civis	2.007	24	212	1
Engenheiros geógrafos	-	-	-	-
Engenheiros industriais	16	-	1	-
Engenheiros agrimensores				
Engenheiros agrônomos			Especializado superior	
Engenheiros mecânicos				
Engenheiros eletricitas	282	2	42	-
Engenheiros arquitetos	23	1	-	-
Químicos industriais	-	-	-	-

Fonte: Saffioti (2013)

A Tabela 4 mostra números absolutos de predominância masculina nas matrículas e conclusões de cursos superiores. Chama a atenção o número de mulheres matriculadas e concluintes nos cursos da área de saúde: Farmácia, predominantemente, além de Medicina e Odontologia. A justificativa para esta procura encontra-se na tradição feminina em atividades de saúde, particularmente no desprestígio do curso de Farmácia, bem menos procurado que Medicina e Odontologia, profissões ligadas ao cuidado.

As normalistas tiveram que aguardar mais alguns anos para conseguirem as vantagens de quem cursava o ensino secundário, principalmente ao ingresso nos cursos superiores. Tal acesso ocorreu, inicialmente, em 1939, através do Decreto-Lei 1.190, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia, onde ficou assegurado aos normalistas o direito de ingresso em alguns cursos dessa faculdade, dentre eles: Pedagogia, Letras Clássicas,

Geografia e História. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal assegurou aos alunos concluintes do segundo ciclo do ensino normal¹² o direito ao ingresso em cursos da Faculdade de Filosofia. Mas, foi somente em 12 de março de 1953, através da Lei 1.821, que ocorreu uma ampla equivalência dos cursos de nível médio¹³ (SAFFIOTI, 2013).

Para Saffioti (2013), já houve uma nítida tendência a conduzir a mulher à realização de cursos superiores que a encaminhavam ao magistério nas escolas de grau médio. Em função de sua formação recebida no magistério havia uma certa preferência pelos cursos de Pedagogia. A valorização social deste setor como o “apropriado” para a mulher, legitimada pelas restrições legais à penetração dos normalistas em outros cursos superiores, constituiu fator decisivo da orientação profissional. Independente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor empregar essa força de trabalho. Mesmo aquelas mulheres habilitadas a ingressar em outros cursos superiores, foram induzidas em massa para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas humanas e sociais.

e) A profissionalização do magistério

Bruschini e Amado (1988, p. 9) afirmam que, na década de 30 do século XX, o magistério representava “a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média”. A equiparação dos cursos médios por completo só aconteceu na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1961, que, no

¹² Esta Lei dividiu o curso Normal em dois ciclos – o curso de regentes do ensino primário e o curso de formação de professores primário.

¹³ Art 1º: “Poderá matricular-se na 1ª série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos: III. Normal Regional ou de nível correspondente”. Art. 2º: “Terá direito à matrícula na 1ª série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído: IV. O 2º ciclo do curso normal de acordo com os artigos 8º e 9º do decreto-lei n. 8.530, ou de nível idêntico, pela legislação dos estados e do Distrito Federal. Decreto-lei n. 8.530 – Art 8º: “O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais...” Art. 9º: “Será também permitido o funcionamento do curso de que trata o artigo anterior, em dois anos de estudos intensivos...” (BRASIL, 1953, não paginado).

entanto, não promoveu mudanças radicais na distribuição das mulheres normalistas nos cursos superiores.

Cabe destacar que, até a aprovação da primeira LDB (1961), houve um intenso e profícuo debate na sociedade brasileira para conformar interesses envolvendo os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública, laica e gratuita, como também a centralização do processo educativo pela União e, por outro lado, as escolas católicas, que defendiam a escola privada e a não interferência do Estado nas questões educacionais. Este período é marcado pela redemocratização brasileira e pela politização da sociedade. A educação esteve no centro de amplo debate cívico, seja no sentido de resgate da cidadania plena das amplas massas marginalizadas e não-escolarizadas, seja no sentido político, da ampla discussão da LDB, que perdurou por 15 anos: 1946 a 1961 (MANZKE; AMORIM, 2012).

Nesse sentido, a LDB afirmou a liberdade de ensino e flexibilizou os mecanismos de controle das escolas privadas. Em relação à educação primária, contemplou a extensão da escolaridade: além do mínimo de quatro anos, os sistemas de ensino poderiam estendê-la para até seis anos, “ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961, p. 11429). Com isso, pode-se afirmar que a escola primária atendia a crianças de 7 a 10 anos. A LDB resolveu o problema da articulação dos cursos médios, reafirmando o princípio de equivalência entre os vários ramos do ensino profissional e o ensino secundário. Ficou resolvido, desse modo, que a *educação de grau médio*, entendido como a educação oferecida após a escola primária, seria destinada à formação do adolescente e do jovem, e abrangeeria os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

Dessa maneira, de acordo com os estudos de Rosa de Fátima de Souza (2008), todos os cursos médios passaram a ter a duração de sete anos, ministrados em dois ciclos – o ginásial de quatro anos, que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, além do curso normal voltado para a formação de professores. A partir de então, o aluno que concluísse qualquer ramo de ensino médio poderia ter acesso ao ensino superior mediante vestibular.

O modelo de escola tecnicista surgiu a partir de 1955, com a eleição de Juscelino Kubitschek para a Presidência da República e com a implantação de seu Plano de Metas. A economia brasileira foi aberta para o capital internacional através da supressão de boa parte da

regulamentação restritiva do período anterior. Implantou-se a indústria automobilística e expandiu-se o parque industrial através de investimentos internacionais vultosos (MANTEGA, 1987). De outra parte, o reaquecimento da Guerra Fria com o lançamento do Sputnik pelos soviéticos, primeiro satélite artificial em órbita da Terra, promoveu uma crise na educação americana, responsabilizando-se seu caráter demasiado humanista por aquele resultado. O behaviorismo, priorizando o ensino de ciências e matemática, assume o protagonismo na educação americana e, na sequência, nos países sob sua influência (MANZKE; AMORIM, 2012).

Do final dos anos 1940 até o golpe civil-militar de 1964, os campos da cultura, da arte e da educação brasileira protagonizaram intensa mobilização, inscrita numa alternativa societária com reformas de base, distribuição mais equitativa da renda e instauração de uma democracia participativa. O autor Gaudêncio Frigotto (2001) enfatiza esse momento vivido pela sociedade brasileira onde cinema novo, teatro popular engajado, música popular e educação popular foram expressões indicativas no campo cultural que elaboraram um imaginário social ansioso por se livrar da violência do latifúndio, da colonização sob diversas formas, do populismo e das soluções por atalhos. Todavia, o golpe de 1964 interrompeu tudo isso de forma violenta, o que representou uma *ruptura de continuidade* desses movimentos que há décadas clamavam por reformas de base.

A educação passou por uma transformação, colocando em cheque os valores humanistas que já não atendiam os interesses de desenvolvimento da época. Esses valores foram substituídos por outros, pragmáticos, que propuseram a adequação da instrução às necessidades de mão de obra especializada para a produção. A fundamentação teórica da escola tecnicista estava baseada no positivismo, renovado pela obra de Skinner e pela psicologia comportamental. O comportamentalismo – ou behaviorismo – passou a exercer enorme influência no meio acadêmico, particularmente na psicologia e na pedagogia. Essa discussão se manteve durante os anos 60, em que a Ditadura Militar bancou oficialmente este modelo, mais tarde efetivado na Reforma do Ensino – Lei nº 5692/71 (MANZKE; AMORIM, 2012).

A escola tecnicista se implantou maciçamente, à base de grandes investimentos em recursos materiais e humanos e, sem contraponto crítico, devido ao ambiente repressivo na universidade brasileira, dominou a política educacional do período (GADOTTI, 1984). Com a Reforma do Ensino, a Ditadura tinha dois objetivos básicos: profissionalizar os filhos da classe trabalhadora, no ensino de 2º Grau,

preparando-os para o mercado de trabalho e desviá-los do ensino superior, onde os excedentes representavam combustível permanente para o movimento estudantil contestatório. A escola tecnicista naufragou com o Regime Militar, nos anos 70, embora deixando marcas definitivas do neopositivismo conservador e excludente na paisagem educacional brasileira (MANZKE; AMORIM, 2012).

Sobre o âmbito da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a autora Sandra Herszkowicz Frankfurt (2011) salienta em sua pesquisa recente as mudanças ocorridas em relação à Lei nº 4024/1961, no que diz respeito à organização da educação e a formação dos professores, modificações instituídas na passagem da formação docente das *escolas normais* para a Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau. É nesse sentido que se apoiam os estudos de Manfredo Berger (1976) para quem o objetivo da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus era o de transformar o sistema escolar, permitindo acesso à educação média na sequência da educação primária. A Reforma, então, modificou a escola de 1º grau para 8 anos de duração; e a escola de 2º grau destinou-se à formação profissional de seus estudantes. Nesse sentido, a formação de professores para a educação primária ficou reservada à formação dada em nível de 2º grau. No entanto, o autor destaca que o problema da profissão docente estava além do tipo de formação recebida, ou em que grau ela estava inserida, mas estendia-se ao pouco prestígio a ela atribuído. Nas palavras do autor:

[...] como o professor tem pouco prestígio, social e econômico, também quase sempre é mal preparado, permanecendo assim a qualidade do ensino relativamente baixa. Não se pode, por outro lado, esperar que este problema se solucione através do mecanismo de mercado, isto é, que através da falta de professores se eleve a qualidade. A falta de professores é superada, em geral, através do emprego de pessoas não suficientemente preparadas, onde para qualificação basta apresentar um diploma. (BERGER, 1976, p. 196).

A problemática da formação do professor já vinha se arrastando desde o século XIX, como já demonstrado neste trabalho. O local de formação de professores para educação primária e séries subsequentes se deu tardiamente no Brasil, através da criação das escolas normais, e a formação de nível superior, na década de 1970, encontrava-se engatinhando. No campo prático, a Reforma 5.692/1971 trouxe uma

série de problemas concretos, visto que, estendendo a escolarização obrigatória para 8 anos, dos 7 aos 14 anos de idade, muito teria que ser feito em relação à construção de escolas e à contratação de professores para atender a esta demanda.

Com a Reforma, a habilitação para o Magistério deixa de ser uma formação e passa a compor o quadro das possíveis formações técnicas em nível de 2ª grau. A partir da efetivação da lei, não se faz mais menção à escola ou curso normal e, sim, à “habilitação específica de 2º grau para o magistério”, conforme a Lei nº 5.692/1971, art. 30 (BRASIL, 1971, p. 6377). Para ministrar aulas na 6ª série, a partir desta Reforma, o estudante do Magistério precisava realizar um ano adicional de estudos e, para ministrar nos dois últimos anos do 1º grau, 7ª e 8ª séries, necessitava de formação na área específica nos cursos de licenciaturas curtas, criados para atender à demanda de urgência de formação de professores específicos. Para se tornar professor do 2º grau a exigência era a formação em licenciatura plena (FRANKFURT, 2011).

A Reforma 5.692/1971 foi objeto de estudo por muitos pesquisadores, dentre eles, Mirian Jorge Warde (1986), o qual afirma que a formação docente na década de 1970 decresceu enormemente na procura pela habilitação para o magistério. A formação de professores nas Escolas Normais foi profundamente afetada pela profissionalização compulsória.

[...] a antiga sistemática de formação do magistério primário nas escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções, mas, ao contrário, criou novas. (WARDE, 1986, p. 77).

A descaracterização das *escolas normais* levou a uma queda de qualidade na formação de professores, já que não havia diferenças entre os professores diplomados e os professores leigos quanto à sua capacidade técnica. Outra crítica realizada por Warde (1986 apud FRANKFURT, 2011), foi quanto à reformulação que tornou o Curso de Pedagogia (Parecer 252/1969) compatível com a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), passando a permitir o acesso ao Curso de Pedagogia não apenas aos egressos das escolas normais, mas aos estudantes das

demais modalidades do ensino médio. Essas reformulações contribuíram para o incremento tecnicista da formação do professor no Curso de Pedagogia, pois passou a ser destinado à formação de profissionais para as funções administrativas da escola (administração, supervisão, inspeção escolar e orientação educacional), o que causou a perda do foco na formação de professores.

Um dos críticos da Reforma, Saviani (2009), esclarece que nesse redirecionamento do local de formação dos professores, ou seja, das *escolas normais* para a habilitação profissional em nível de 2º grau, ocorreu um investimento na quantidade em detrimento da qualidade, na adaptação em vez da autonomia, na formação profissional em detrimento da cultura geral. E já para Bruschini e Amado (1988), no seu estudo sobre Mulheres e Magistério, esta reforma de ensino pouco afetou o processo de deterioração do *status* de professora primária, que já estava em curso. Para a autora, o mais importante na discussão da Lei foi a profissionalização obrigatória, além da inadequação de recursos materiais e humanos para mantê-la, o que resultou nas pseudo-habilitações e nas inúmeras distorções em relação às ofertas do mercado de trabalho.

f) *O esgotamento da escola democrática burguesa*

Entre as décadas de 1960 e 1970 chegava ao Brasil a discussão da escola e de seu caráter reprodutivo. O processo crítico inicia-se com Ivan Illich publicando *Sociedade sem escolas*, no começo dos anos 1960, quando investiga a escola pública de Nova York e seu fracasso na educação das crianças e adolescentes (MANZKE, 2009). Outras produções que marcaram os estudos e pesquisas socioeducacionais do período foram os de Christian Baudelot e Roger Establet (1981), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1982) e Louis Althusser (1983). A partir dessas investigações, a pedagogia ficou numa *aporía* epistemológica, num “beco sem saída”, ou seja, atrelada ao caráter reprodutivo classista da escola burguesa e à impossibilidade de revertê-lo. As produções científicas que se delinearam na pedagogia dos anos 1970/80 no currículo vão ser denominadas de *teorias críticas*, já que fundamentavam seus estudos nas relações socioeconômicas de classe. São desse período as produções de Michael Apple (1979): *Ideologia e currículo*; Henry Giroux (1981): *Ideologia, cultura e o processo de escolarização*, e (1983): *Teoria e resistência em educação*; e Georges Snyders (1981): *Escola, classe e luta de classes*.

A virada dos anos 1980/90 assistirá ao surgimento das chamadas *teorias pós-críticas* do currículo, dada a limitação teórica das *críticas* em abordarem temas da diversidade cultural. Destacam-se aí os estudos

inter e multiculturalistas, de Peter McLaren; os estudos de gênero e a pedagogia feminista, de Henry Giroux e de Michael Apple; do currículo como narrativa étnica e racial; da teoria *queer* do currículo; do fim das metanarrativas e do pós-modernismo; do pós-estruturalismo; dos estudos culturais e da teoria pós-colonialista do currículo, como constam nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999).

A teoria pós-colonialista do currículo decorre da crítica da “aventura colonial europeia”, iniciada no século XV com a expansão do comércio e da conquista marítima pelos europeus. A globalização, ou mundialização, processo ainda corrente com todas as suas implicações políticas, econômicas, sociais e culturais, de uma forma geral, representou o domínio de povos, a destruição de modos de vida e a imposição de relações subalternas entre metrópoles e colônias. Matilde Ribeiro (1995) e Stuart Hall (2003) enfatizam que o colonialismo foi responsável pela implantação de ‘colônias’ que se impuseram às populações nativas (casos dos Estados Unidos, Canadá, África do Sul, Austrália, Nova Zelândia e Brasil); pela ‘diáspora’ da população negra africana, escravizada e enviada às Américas; pela submissão de culturas autóctones e povos que testemunharam a implantação de ‘plantations’ e mineração com a escravização e genocídio de populações indígenas (“*encomiendas*”) e negras nas Américas.

O colonialismo, através da ‘acumulação primitiva do capital’, representado pelas ações europeias em todo o globo terrestre – entenda-se aí pilhagem, saque, guerra de conquista, escravização de populações e exploração de recursos minerais e naturais – criou as condições objetivas para o desenvolvimento do capitalismo. A teoria pós-colonialista questiona não apenas as ações e consequências materiais do colonialismo, mas aquilo que constituem as “relações coloniais de poder”. Analisa as relações de poder entre os países libertados e suas ex-metrópoles e as relações de dominação econômica e imperialismo cultural, mesmo depois de emancipados como colônias.

O pós-colonialismo mostrou-se bastante forte na teoria e na análise literárias. Segundo Silva (1999, p.126) buscou mostrar o “outro” nas sociedades colonizadas e pós-colonizadas, onde a narrativa predominantemente eurocêntrica, branca e masculina, subalternizou as populações nativas, negras, mestiças e mulheres. Construiu uma nova narrativa a partir desses “outros” em uma perspectiva de resistência à dominação pós-colonial. Articulou-se com movimentos sociais, incluídos aí o feminismo e o movimento negro “cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante”.

O educador brasileiro Paulo Freire, exilado após o golpe civil-militar de 1964, peregrinou pela América do Sul (Bolívia e Chile) nos anos 60 e início dos 70, antes de ‘ganhar mundo’ e trabalhar na África Portuguesa, através do Conselho Mundial de Igrejas, sediado na Suíça. Em suas andanças, além da profícua produção científica, manteve contatos com experiências educacionais e projetos emancipatórios pós-coloniais. Surgem neste período *Pedagogia do oprimido* (1969) e *Educação como prática da liberdade* (1967), obras que apresentam sua filosofia da educação e seu relato de experiências com educação de adultos, respectivamente (MANZKE; AMORIM, 2012).

O pensamento e as ações de Paulo Freire foram visionários (FREIRE, 1982). Anteciparam questões só postas cientificamente pela pedagogia nos últimos anos. Ele causou profundo impacto em todos os educadores que o sucederam, particularmente nos brasileiros e latino-americanos, por colocar, de forma simples e despojada, questões como o multiculturalismo e o interculturalismo (FREIRE, 1980); a pesquisa participante; a profunda relação entre conteúdo e didática; e, fundamentalmente, o profundo respeito com os educandos, especialmente os despossuídos, ‘os esfarrapados do mundo’. Como expressa na dedicatória de sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1984a, p. 23):

Aos esfarrapados do mundo
E aos que neles se
Descobrem e, assim
Descobrimo-se, com eles
Sofrem, mas, sobretudo,
Com eles lutam.

Num contexto de intensas transformações de natureza conservadora no cenário político e econômico internacional, a década de 1980 foi um tempo de intensos debates e embates no Brasil. Foi uma década de fortalecimento dos processos constitutivos da cidadania e democracia ativas, cujo eixo fundamental se estruturava na configuração da ampliação da esfera pública – espaço específico e condição necessária para a existência dos direitos sociais – com intenso controle pela sociedade civil. O processo constituinte e a centralidade assumiram o debate sobre a ordem social e econômica. As eleições diretas para presidente da República demonstraram um Brasil dividido ao meio, indicando um embate das forças historicamente comprometidas com o conservadorismo e o processo decisório *versus* as forças empenhadas

numa democracia popular e participativa, comprometida com a inclusão dos excluídos no plano dos direitos sociais (FRIGOTTO, 2001).

Foi nesse contexto de lutas travadas pelas forças comprometidas com uma democracia e cidadania efetivas, nos debates da Constituinte e na formulação do novo projeto da LDB – Lei nº 9394/1996, que o campo educativo capitalizou as propostas alternativas, gestadas na sociedade ao longo dos anos 1970 e 1980, em torno do ideário de uma escola pública, gratuita, unitária, laica e universal e da institucionalização da gestão democrática. Cabe lembrar, no entanto, que o projeto avançado de LDB, elaborado pela comunidade educacional e apresentado pelo deputado Jorge Hage (Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro - PDT-RJ), foi derrotado por uma proposta mais conservadora capitaneada pelo senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) com apoio do Ministério da Educação (MEC) (SAVIANI, 1999; FRIGOTTO, 2001).

g) Perspectivas para as mulheres professoras

A formação de professores sofreu profundas mudanças nas últimas décadas do século XX. Um marco para essa mudança foi a abertura, na metade dos anos de 1980, das faculdades de educação, notadamente as públicas, para a formação das/dos professores/as das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil nos cursos de graduação em Pedagogia, pois, até então, sua formação se dava em nível médio, como magistério.

Referido debate foi liderado pelos movimentos sociais organizados do campo educacional, liderado principalmente pela Anfope, pelo Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Vários princípios formativos foram construídos, dentre os quais aquele que preconizava a formação dos professores em nível superior, tanto no curso presencial de graduação plena em Pedagogia - tendo a pesquisa como eixo articulador da relação entre teoria e prática no processo de formação - quanto na modalidade a distância (BRZEZINSKI, 1996).

A formação superior em Pedagogia para atender à *Educação Infantil* e às *séries iniciais* do Ensino Fundamental levou o MEC a estabelecer o *Decênio da Educação*, em que a partir da LDB de 1996 se estabelecia o prazo limite de dez anos para que todas/os as/os aquelas/es professores/as adquirissem a formação superior (BRASIL, 1996a). As/os professoras/es em exercício não graduadas/os, seriam fornecidas formações especiais para que atingissem a formação superior em cursos

paralelos com suas atividades letivas. Os Estados rapidamente conseguiram atingir esta meta, o mesmo não ocorrendo com as prefeituras, principalmente das regiões Norte e Nordeste.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem, nesse contexto, buscando uma unidade curricular em todas as modalidades da educação brasileira. De outra parte, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, universalizando, na prática, a oferta do ensino fundamental e buscando o reconhecimento e a valorização da categoria do magistério neste processo. Determinava aos Estados, Distrito Federal e Municípios a criação no período de seis meses de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, objetivando, conforme o art. 9º:

- I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III - a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996b, não paginado).

Vencido o prazo estabelecido pelo *Decênio* (2006) para a melhoria da educação, ficou clara a distância entre as metas estabelecidas e a realidade educacional das escolas e da condição profissional dos professores, majoritariamente feminino. A constatação deste quadro leva o MEC a ampliar o prazo formativo de professores em exercício e a criar programas e financiamentos para tal fim através de suas agências. O resultado deste processo expresso na qualidade da educação (Ideb) mostra a distância que nos encontramos do que ficou estabelecido naquele ideário.

A Tabela 5 mostra a mobilidade que ocorreu na sociedade brasileira nas últimas décadas, em que as mulheres mantiveram posição majoritária no conjunto do magistério, embora reorientando sua posição nas modalidades de ensino.

Tabela 5- Porcentagem de mulheres entre professores por ano e nível de ensino – Brasil

Nível de ensino	1980	1991	2003	2009
Magistério (total)	86,6	85,4	83,5	81,1
Educação Infantil	99,0	96,1	95,9	94,4
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	96,2	93,5	89,6	90,4
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	85,7	85,7	89,0	87,3
Ensino Médio	70,4	73,2	70,3	66,6
Ensino Superior	42,2	45,4	49,2	45,7

Fonte: Elaborada pela autora a partir da obra de Rosemberg (2012), que cita os Censos Demográficos e PNADs.

Rosemberg (2012), em seu artigo *Mulheres e a educação de mulheres*, da obra *Nova história das mulheres no Brasil*, comenta o Tabela 5 a partir do dado histórico de desprestígio do magistério, do final do século XIX até os nossos dias. Os níveis iniciais, cujo corpo docente é quase que absolutamente ocupado por mulheres, são os que apresentam menor remuneração dos profissionais. O centenário “sacerdócio” exigido das mestras no cumprimento de sua missão parece não encontrar mais receptividade entre as novas gerações:

Mulheres educadas continuam a educar meninos e meninas na escola. Porém, vem ocorrendo uma diminuição no interesse de meninas e moças dos segmentos médios e superiores em exercer o magistério. Sabidamente, meninas e moças na atualidade começaram a ter menos “vocação” para o tal “sacerdócio”.

O quadro apresentado por Rosemberg (2012) torna-se mais preocupante, a partir do esforço do MEC em universalizar a Educação Básica. Em 2007 é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. A falta de uma carreira compensatória, de um salário condizente com as responsabilidades, de um plano de formação continuada, de uma infraestrutura escolar apropriada, entre outros aspectos, vem provocando a deserção de profissionais da área, bem como afastando do magistério jovens de classe média com grande potencial para o ensino. Tal quadro agravou-se com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), provocando uma “sangria” nas licenciaturas, de forma geral, e na Pedagogia, de forma dramática.

O sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo subdesenvolvido, apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e permanência no sistema escolar. A Tabela 6 nos mostra a evolução dos percentuais masculinos e femininos nos diferentes níveis de educação:

Tabela 6 - Porcentagem de mulheres entre os estudantes na população de 5 anos ou mais, por ano e nível de ensino – Brasil

Nível/Grau escolar	1970	1980	1990	2000	2009
Educação Infantil	-	-	-	48,9	47,3
Ensino Fundamental (1º Grau)	49,2	50,1	50,8	49,1	48,0
Ensino Médio (2º Grau)	50,7	53,4	56,8	54,6	54,6
Ensino Superior	42,4*	49,2	52,3	56,5	56,9
Mestrado e Doutorado	-	46,0	-	52,0	58,0

*Inclusive mestrado e doutorado

Fonte: Rosemberg (2012)

O número de mulheres entre os estudantes brasileiros apresenta um equilíbrio em relação aos homens. Há uma pequena superioridade nas matrículas masculinas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, enquanto as mulheres tornam-se majoritárias no Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação. A ampliação da presença de mulheres no Ensino Superior e Pós-Graduação tem relação com a carreira do magistério em seus diferentes níveis, uma vez que a graduação em licenciatura passou a ser exigência para o exercício profissional.

O processo de inclusão escolar das amplas massas brasileiras, iniciado com a Revolução de 30, foi concluído no final do século XX, através do Fundef (1998), com a universalização do Ensino Fundamental; e já no século XXI, através do Fundeb (2007), com a universalização da Educação Básica. Sem avançar na discussão sobre as condições objetivas da implantação destes processos, podemos afirmar que, vencido o desafio de oportunizar acesso à escola para todas as crianças e adolescentes brasileiros, surgem questões desafiadoras dentro do sistema educacional em relação à qualidade do ensino e à permanência dos estudantes.

A Tabela 7, mostra-nos a distribuição percentual de estudantes por nível de ensino em relação ao sexo e cor/raça nos anos de 2003 e 2009.

Tabela 7 - Distribuição percentual dos estudantes por curso frequentado, segundo sexo e cor/raça. Brasil

Curso frequentado	2003					Total	2009			
	Total	Branços		Negros			Branços		Negros	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Creche	2,4	2,8	2,7	2,1	2,1	4,4	5,2	4,7	4,0	3,8
Pré-escola	11,6	11,7	11,2	12,2	11,3	6,1	6,6	6,1	6,2	5,7
Alfabetização	-	-	-	-	-	3,1	2,8	2,5	3,6	3,4
Ensino Fundamental	56,5	53,8	49,0	64,0	59,6	55,9	53,4	48,8	63,1	57,0
Ensino Médio	15,3	15,6	17,5	13,1	15,0	15,1	14,7	16,5	13,1	16,1
Ensino Superior	7,9	10,4	12,9	3,3	4,6	10,8	13,5	16,5	5,8	8,2
PG Stricto Sensu	0,6	0,8	1,0	0,2	0,2	0,6	0,8	1,1	0,2	0,3
Outras Modalidades	5,7	4,9	5,7	5,1	7,2	4,0	3,0	3,8	4,0	5,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: PNADs 2003 e 2009, a parti de Fúlvia Rosemberg e Nina Madsen (2011)

Esta Tabela 7 apresenta uma série de indicações no cruzamento dos dados em relação aos aspectos em discussão. O sistema apresenta dois grandes gargalos na progressão dos estudos: um na passagem do Ensino Fundamental para o Médio; outro na passagem do Ensino Médio para o Superior. O Ensino Fundamental continua representando o maior percentual de alunos matriculados, independente do gênero e da cor/raça. Mulheres brancas possuem a melhor distribuição entre os níveis de ensino e no Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009 um inédito percentual igual para Ensino Médio e Superior (16,5%). No outro extremo, homens negros concentram-se no Ensino Fundamental (63,1%), com uma baixa presença no Ensino Superior (5,8%). Mulheres negras apresentam uma distribuição

equilibrada nas modalidades, destacando-se no Ensino Médio (16,1%) e Superior (8,2%).

Aparece em 2009 o “Nível” Alfabetização, que inexistia formalmente no sistema educacional brasileiro, arranjo para a mudança no Ensino Fundamental, com o ingresso aos 6 anos e o aumento de 8 séries para 9 anos. Este processo foi criticado por pesquisadores e docentes da Educação Infantil, uma vez que camuflava a reprovação, principalmente de meninos negros. Os números deste processo põem em questão, mais uma vez, o fato de uma política pública universal alcançar resultados diferenciados entre os segmentos de gênero e cor/raça (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

A exclusão escolar aparece como um mecanismo histórico do sistema educacional brasileiro de reproduzir diferenças sociais. Essa exclusão ocorre em todos os níveis de escolarização e pune pesadamente os mais pobres, as mulheres e os negros. O processo guarda uma complexidade, como todo fenômeno social, onde vários fatores interagem para a constituição deste sistema. A Tabela 8, mostra-nos como a distorção idade/série contribui para o processo de exclusão escolar.

Tabela 8 - Taxa de distorção idade/série no Ensino Médio segundo cor/raça e sexo. Brasil 1993, 2003 e 2007

Cor/raça e sexo	1º a 3º ano do Ensino Médio		
	1993	2003	2007
Total	54,6	45,8	39,6
Masculino	56,2	48,0	41,8
Feminino	53,4	43,9	37,6
Branca	48,2	36,8	30,5
Masculino	50,2	38,8	32,4
Feminino	46,6	35,0	28,9
Negra	66,6	56,4	48,2
Masculino	67,5	58,6	50,9
Feminino	66,0	54,5	45,9

Fonte: PNADs 1993, 2003 e 2007 citados por Luana Pinheiro et al. (2008).

A Tabela 8 apresenta dados dos Pnads de 1993, 2003 e 2007, referente à distorção idade/série no Ensino Médio em relação com cor/raça e sexo. Entende-se por distorção ou defasagem idade/série, o

fato de um estudante não frequentar a série, ou ano, correspondente com sua idade: uma criança de 6 anos frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental, com 7 anos o 2º ano, com 8 o 3º ano e assim por diante. Obtendo aproveitamento, o estudante idealmente conclui o Ensino Fundamental com 14 anos. Entende-se por defasagem o fato de um estudante não estar cursando a série correspondente com sua idade. A defasagem idade/série aparece inicialmente no Ensino Fundamental, quando o aluno passa do 5º ano (Séries Iniciais – 1º ao 5º ano) para o 6º ano (Séries Finais – 6º ao 9º ano). O excesso de aprovações nas Séries Iniciais sem a correspondente qualificação na leitura, na escrita, na interpretação de textos e na realização de operações matemáticas simples leva à progressão para as Séries Finais de alunos com dificuldades e deficiências de aprendizagem. Esse fator, associado à passagem de um modelo de unidocência (Séries Iniciais) para um de multidocência (Séries Finais), numa etapa de transição da criança para a pré-adolescência (11/12 anos), criará muitas dificuldades para o desempenho escolar dos estudantes.

De forma geral, a defasagem idade/série diminuiu de 1993 (54,6%), para 2003 (45,8%) e 2007 (39,6%), permanecendo, no entanto, elevada. Mulheres, de uma forma geral, mantêm menor defasagem do que homens, respectivamente para 2007 de 37,6% e 41,8%. Brancos (30,5%), de maneira geral, possuem menor defasagem do que negros (48,2%) em 2007, mantendo a tendência dos outros estudos. O percentual de defasagem de estudantes negros em 2007 (48,2%), de homens (50,9%) e mulheres (45,9%) é extremamente elevado, evidenciando um forte processo de retenção e evasão de estudos.

A defasagem idade/série ocorre no Ensino Médio, quando os estudantes teriam entre 15 e 17 anos, por diversos motivos. Além da adolescência como estágio de desenvolvimento individual dos estudantes, encontramos as deficiências de formação trazidas do Ensino Fundamental. A condição socioeconômica dos estudantes é outro fator importante, uma vez que a necessidade de sobrevivência vai levar muitos adolescentes de classes populares a trabalharem para ajudar em casa. Esse processo, em geral, ocasiona prejuízo dos estudos, dificultando-os (reprovação e defasagem) ou mesmo inviabilizando-os (evasão).

Contribui neste período de forma significativa para a evasão entre as mulheres estudantes a gravidez precoce. Um número significativo de mulheres adolescentes pobres, principalmente negras, evade ou atrasa os estudos em razão da gravidez e dos cuidados posteriores com os bebês. Entre os homens pobres, principalmente

negros, a violência aparece como um dado importante, em geral associado com o narcotráfico.

As políticas públicas educacionais, implantadas a partir dos anos 1990 pelo MEC e suas agências, conseguiram promover a universalização do acesso à educação básica. A Educação Infantil ainda apresenta indicadores baixos em relação a sua oferta e à formação docente, negligenciada pelos municípios. O Ensino Fundamental possui indicadores melhores em oferta de vagas, aprovações e permanência das crianças na escola, embora com formação docente incompleta, passados vinte anos de implantação do Fundef. O Ensino Médio apresentou melhora significativa na oferta de vagas e formação docente, embora enfrentando, como já vimos, problemas graves de distorção idade/série. Importante ressaltar que o alcance dessas políticas foi maior no norte/nordeste/centro-oeste, já que o sul/sudeste possui, há décadas, indicadores melhores na educação básica.

Na sequência, no segundo capítulo, iremos historicizar a educação das mulheres no Maranhão, a partir do século XIX, e sua inserção no Magistério, enfatizando as dificuldades para a implementação da primeira Escola Normal no Maranhão e seus desdobramentos, que só ocorrerá de forma tardia, no período republicano.

3 EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO MARANHÃO

Este capítulo tem a finalidade de situar a educação e, em particular, a educação de meninas e mulheres no Maranhão, a partir do século XIX, quando surgem as primeiras iniciativas públicas de escolarização, buscando sempre que possível demonstrar como se dava este processo de acordo a classificação social/étnica e de gênero. O texto traz elementos definidores de uma “política educacional” maranhense que, ao longo dos séculos, vem impedindo que seu povo se manifeste de acordo com suas potencialidades e capacidades.

Entendemos que os indicadores sociais e educacionais do Maranhão podem ser melhor compreendidos pelas lentes da teoria crítica decolonial. A lógica da matriz colonial de poder se faz presente na política, na economia, no conhecimento, na natureza, no gênero e nas subjetividades dos colonizados e de seus colonizadores, que determinam as políticas de governo e impedem a superação da condição dos colonizados de “*condenados da terra*”. O texto retrata muitas iniciativas para a educação e para a profissionalização do magistério, as quais não obtiveram êxito, pois, na maioria, foram equivocadas desde sua gestação. Os erros continuaram acontecendo e, muitas vezes, se repetindo. Os resultados estarão demonstrados pelos indicadores educacionais no final do capítulo.

a) A educação das mulheres no Maranhão do século XIX

No Maranhão do século XIX, a situação educacional das mulheres, especificamente em São Luís, não se apresentava distante das demais províncias do Império, em se tratando das mulheres da elite. De acordo com as fontes consultadas, os aspectos que definiam o ideal de mulher resultaram da influência das Revoluções Francesa e Americana, que aqui faziam eco: amor, casamento, sexualidade e família, definiam seus papéis sociais de filha, esposa e mãe. Da mesma forma, as influências das correntes filosóficas e científicas reservaram às mulheres os atributos de seres amáveis, dóceis, frágeis, inferiores, submissos, como suas características naturais.

Dessa forma, o alvo da mulher branca e pertencente à elite era o casamento, estimulado tanto pela religião como pelas ideias filosóficas. As meninas, desde cedo, eram preparadas para seu futuro papel de esposa e mãe. Os impressos da época se responsabilizavam por divulgar a importância dos valores morais, ensinando como as mulheres deveriam se comportar, e seus papéis sociais reforçavam o ideal de esposa submissa e abnegada que deveria empreender esforços para agrada o esposo. O romantismo era influenciado pelas leituras de

histórias de amor divulgadas nos folhetins. A vida social das mulheres se resumia às missas dominicais, a alguns momentos de lazer nos bailes e reuniões enquanto não tinham filhos. A figura da mãe, associada à da Virgem Maria, servia de ideologia para a justificação de seus papéis, também relacionados à sexualidade. O estado de pureza exigido da mulher fazia com que lhe fosse negado o prazer do sexo. Como consequência, escondiam seus sentimentos para não serem confundidas com as cortesãs, pois a sociedade esperava total pudor das mulheres vistas como “santa esposa” e “santa mãe” (ABRANTES, 2004).

Já os estudos de Motta (2008b) comprovam que a educação para as mulheres pertencentes aos estratos inferiores em São Luís era restrita ao cuidado com a casa, com o marido e com os filhos, sendo a escola praticamente inexistente em suas vidas. Enquanto os filhos e filhas das famílias abastadas atravessavam o Atlântico para se instruírem na Europa, para reproduzirem a elite local, os filhos e filhas das famílias despossuídas aumentavam o contingente de analfabetos, que chegava a cerca de 90% de uma população total de 430.854 habitantes, em 1890.

Sobre o papel da mulher e seu lugar na sociedade, o escritor Aluísio Azevedo (1857-1913) deixou uma grande contribuição, tanto nos seus romances como nas crônicas que escrevia nos jornais de São Luís. Na verdade, era um crítico das mulheres da elite, que viviam na ociosidade e na ignorância pela falta de educação adequada a seu papel social. A visão de Aluísio de Azevedo sobre a situação da mulher maranhense e o papel que deveria desempenhar na sociedade estava pautada na ideologia filosófica da época, o positivismo, o qual defendia uma educação pela qual as mulheres se tornariam futuras educadoras dos filhos. A situação delas era condicionada pela posição social que ocupavam: as escravas eram submetidas à exploração sexual pelos homens livres; as mulheres pobres e desvalidas eram consideradas propensas à prostituição, sendo necessário, para que isso fosse evitado, enviá-las aos asilos para fornecer-lhes educação, dentro dos princípios morais da sociedade, tornando-as aptas para casar ou exercer um trabalho doméstico (MOTTA, 2003; ABRANTES, 2004).

Nessa sociedade estratificada e de papéis bem definidos, surgiram mulheres, a exemplo do que ocorria em outros lugares do país, que ousaram expor suas ideias, utilizando para isso a imprensa, como a escritora portuguesa, Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921), com publicações nos jornais *Diário do Maranhão* e *O País*, em 1878 (ABRANTES, 2004), e nos romances, como a professora maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1917). A autora Norma Telles (2006) enfatiza que, naquela época, o romance era ainda um gênero mal visto e

pernicioso para as moças. Mesmo assim, em 1859, foi publicado nos jornais de São Luís o livro intitulado *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, hoje considerado o primeiro romance de uma autora brasileira. Não há documentos que comprovem como se deu a educação formal de Maria Firmina dos Reis. A ela atribuiu-se a qualidade de autodidata, sabendo-se que ganhava a vida como professora, tendo sido aprovada por concurso público, em 1847, para a instrução primária na Vila Guimarães – Maçaricó, onde, posteriormente, residiu. Suas aulas eram ministradas em casa e era conhecida como Mestra Régia. Maria Firmina dos Reis dedicou os seus últimos anos de vida a lecionar para meninos e meninas pobres, numa escola fundada por ela mesma. Foi uma pioneira na vida intelectual e educacional maranhense, professora, escritora, música e compositora.

O ensino público oferecido às mulheres maranhenses era pautado por uma concepção conservadora, em meados do século XIX. O jornalista José Cândido criticava a educação oferecida às mulheres, concebida como uma educação doméstica e uma instrução superficial que não as habilitava para se tornarem educadora de seus filhos e companheira ideal de um marido instruído. No jornal *Farol Maranhense* (1827) chegou a criticar essa falta de instrução escolar: “As mulheres maranhenses das camadas média e alta eram vistas como bem prendadas, mas de péssima conversação, pois lhes faltava instrução escolar que lhes dessem os conhecimentos mínimos exigidos para uma conversa mais intelectual” (ABRANTES, 2004, p. 156).

No estudo de Rosângela Silva Oliveira (2004) fica evidenciado que, na época, às meninas das classes menos abastadas eram oferecidas as escolas de primeiras letras, no ensino público, que funcionava precariamente, até por falta de formação dos professores. O currículo se baseava em ensinamentos religiosos, morais, prendas domésticas, conhecimentos básicos de leitura e escrita e das quatro operações matemáticas, o que o diferenciava do currículo dos meninos, do qual a geometria fazia parte. A concepção de um currículo diferenciado estava relacionada com a visão de mulher que se tinha na época e sobre seu papel numa sociedade patriarcal e preconceituosa quanto à sua capacidade intelectual. Como o ensino de geometria fosse vedado às mulheres, conseqüentemente, as professoras recebiam um salário inferior ao dos professores que ensinavam geometria aos meninos, sendo este o critério de estabelecimentos dos níveis de salário.

Ainda sobre a escolarização das meninas, Motta (2008b) acrescenta que as escolas públicas de primeiras letras eram regidas por mulheres e estas apresentavam grandes dificuldades em trabalhar com as

disciplinas de português e de matemática, uma vez que tiveram sua formação deficiente, muitas vezes desconhecendo o que tinham que ensinar. A atuação da professora Maria Firmina dos Reis é um diferencial nesse contexto, haja vista que, sendo mulata, filha ilegítima, tornou-se autodidata (estudou praticamente sozinha), chegando a dominar a língua francesa.

Até o início do século XIX, na capital da Província, a cultura erudita era pouco incentivada. Conforme destaca o historiador maranhense Mário Meirelles (2001), só a partir deste período é que se tem registrado as manifestações culturais concretas e materializadas, como a inauguração do Teatro União (1817), atualmente denominado de Artur Azevedo; a Tipografia Nacional, com a circulação do primeiro periódico – *O Conciliador do Maranhão* (1821) e do primeiro periódico científico – *A folha medicinal do Maranhão* (1822) e a primeira associação cultural – A Sociedade Patriótica, Política e Literária. Sobre as instituições de ensino, Motta (2004) acrescenta que, até então, a evolução delas na Província do Maranhão se deu de forma lenta e tímida até o final do século XIX, resumindo-se em um Liceu, a Escola Normal, um Recolhimento, a Casa dos Educandos Artífices, o Seminário Eclesiástico e aulas de primeiras letras na capital e nas oito Comarcas existentes.

O *Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão*, de autoria de Cêsar Augusto Marques, publicado em 1870, muito contribuiu através de seus verbetes sobre a história da educação maranhense, apresentando detalhes sobre os colégios criados desde o século XVII, a exemplo do Colégio de Nossa Senhora da Luz, fundado pelos padres da Companhia de Jesus, em 10 de julho de 1687 e funcionando até 1761, após o banimento e proscrição dos jesuítas, em 1759, ainda no Período Colonial. Meirelles (2001) acrescenta a estas informações a instalação das chamadas Aulas Régias no Estado, em 1794, sob a direção de Manuel do Nascimento Câmara e, no ano seguinte, sob a direção de Francisco Metelo. Motta (2004) acrescenta que na transição do Reino Unido para o Império, houve a fundação do Seminário Episcopal de Santo Antônio, fundado em 1838; do Liceu Maranhense, em 1839; e do Colégio Nossa Senhora dos Remédios, fundado em 1866, por Domingos Feliciano Marques Perdigão. Este é considerado o primeiro colégio particular laico só para meninos no Maranhão.

b) A Escola Normal no Maranhão

De acordo com os estudos de Lílian Maria Saldanha (1992, p. 123) sobre a Instrução Pública no Maranhão, houve duas tentativas de

criação da Escola Normal em São Luís durante o Império, uma pública e outra privada, ambas fracassadas. Em 1840, foi criado um curso denominado de Escola Normal, ministrado nas dependências do Liceu Maranhense, às custas da Fazenda Pública da União. A falta de assiduidade dos 22 professores que formavam essa primeira turma, “pela objeção que faziam ao Método Lancaster¹⁴, que era a centralidade da referida aula, determinou sua oferta de 1840 a 1844”.

A segunda iniciativa foi por conta da Sociedade Onze de Agosto (1870-1882), em que esta prestigiada associação criou uma Escola Normal na capital da Província com o objetivo de oferecer cursos noturnos para a classe operária. Diomar Motta e Iran de Maria Nunes (2008) esclarece que os gestores desta escola ficaram preocupados com a formação dos professores primários e procederam à elaboração dos programas e instruções administrativas para seu funcionamento. A duração do curso seria de 2 anos e deveria ser subvencionado pelo governo provincial. Os programas das cadeiras foram aprovados em 1874, mas o curso foi extinto sem ter diplomado nenhum professor ou professora.

No cenário da época, a cobertura educacional era muito limitada. Amorim e Manzke (2010) realizaram um estudo sobre o atendimento a meninas e meninos na Província e no interior, e, entre os dados disponíveis constava que, em 1876, existiam na Província 100 cadeiras de ensino de primeiras letras, que corresponde hoje da 1ª a 4ª série, sendo 60 para o sexo masculino e 40 para o feminino. No interior maranhense, as cadeiras oferecidas no ensino primário foram frequentadas por 2.874 alunos, sendo 2.113 meninos e 661 meninas. Na instrução secundária privada eram 9 escolas, 1 no interior e 8 na capital, sendo 7 para os rapazes e 1 para as moças, frequentadas por 842 alunos. Como já mencionado, os estudos de Elizabeth Sousa Abrantes (2004) enfatizam que a educação das meninas pobres e desvalidas ficou inicialmente sob a responsabilidade do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios (1753), a primeira escola feminina da capital

¹⁴ Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino. O inglês Joseph Lancaster (1778-1838) estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude (NEVES, 2003).

e, mais tarde, do Asilo de Santa Teresa (1855), desde que órfãs ou filhas de pais pobres com mais de sete anos. Tais instituições também recebiam filhas de famílias abastadas que pagavam por suas despesas.

São Luís contou com outras escolas para meninas. A primeira delas, o Colégio Nossa Senhora da Glória, fundado em 1824, tinha o objetivo de ofertar educação às jovens filhas da terra. Foi criada por Martinha Maria da Glória Alvarez de Castro Abranches, uma fidalga no porte, nos gestos, na linguagem, autoritária e austera, mas de coração caritativo, pois combateu o trabalho escravo e o analfabetismo. Casou-se com o jornalista, intelectual e precursor da campanha abolicionista no Maranhão – João Antônio Garcia de Abranches. O Colégio funcionou como externato para 22 alunas e possuía no seu currículo: Primeiras Letras, Piano, Dança, Costura, Bordado e Francês. A segunda instituição só para meninas em terras maranhenses de que se tem notícia foi fundada por Rosa Laura Parga Nina, o Colégio N^a Sr.^a de Nazaré, em 1864 (MOTTA, 2004). Outra escola da época foi o Colégio de Nossa Senhora da Soledade, dirigido por D. Maria Emília Carmini, também destinado à educação feminina. Tinha como objetivo a cultura e o desenvolvimento das faculdades morais e intelectuais das meninas por meio do ensino dos preceitos morais e religiosos, das letras e das boas artes (ABRANTES, 2004).

Esse tipo de “educação-instrução” para as mulheres não tinha muitos adeptos na sociedade maranhense, visto que encontrava resistências não só entre homens, mas entre mulheres pouco letradas, que se acomodavam na sua posição de inferioridade, julgando vantajosa a proteção masculina sobre elas. A reivindicação por direitos políticos iguais encontrou resistência até mesmo entre as mulheres letradas, como foi o caso da portuguesa Maria Amália Vaz de Carvalho, defensora de uma educação de mulheres que devia servir apenas para torná-las mães e esposas perfeitas (OLIVEIRA, 2004).

A primeira Escola Normal do Maranhão só foi criada no período republicano, através do Decreto n^o 21, de 15 de abril de 1890. Era regulada sob o regime de externato buscava preparar professores, de ambos os sexos, para lecionarem no então ensino primário. O curso tinha a duração de três anos e às aulas das alunas era acrescida uma cadeira de Costura e Bordados. A matrícula inicial (junho/1890) foi de 16 alunas, aumentando, no ano seguinte, para 29 e, em 1892, para 31 alunas. No entanto, as alunas abandonavam o curso antes de concluí-lo, conseguindo formar-se apenas 11 alunas durante dez anos de funcionamento, o que provocou o poder público a solicitar sua extinção. A evasão pode ser explicada através de vários motivos:

[...] à falta de perseverança das alunas; ao modelo europeu de educação transposto, que predominava no Maranhão e, aos estudos filosóficos, químicos e matemáticos que estavam muito acima do nível intelectual de uma mocinha de 14 a 15 anos. (MOTTA, 2003, p. 31).

Segundo a análise de Saldanha (1992), toda essa situação levou a reformas e mudanças na instrução maranhense. Benedito Leite, através da Lei nº 119, de maio de 1895, propôs uma espécie de “plano de carreira”, com vagas para cadeira pública e, no ano seguinte, criou a Escola Modelo, através da Lei nº 155, de 6 de maio de 1896 (para servir de aplicação à Escola Normal), vindo a funcionar somente em 1900. Os estudos de Motta e Nunes (2008) sobre a primeira Escola Normal do Maranhão mostram que a primeira década de funcionamento da mesma (1890-1899) apresentou números baixos de matriculados (222) e diplomados (11), estimulando a oposição política a pedir sua extinção, juntamente com a Escola Modelo. Na análise do autor, fica evidente que a falta de estrutura apropriada, inclusive de livros didáticos, associada à crise financeira do Estado e aos constantes atrasos nos pagamentos dos professores, contribuiu para o fracasso das expectativas de formação de docentes para atender ao ensino primário.

Conforme afirma Oliveira (2004), o quantitativo de alunas na Escola Normal aumentou após a abertura da pensão de estudos, com a Lei nº 217, de 10 de abril de 1899, ocorrendo uma elevação dos números de alunas nos anos de 1912 a 1914, com a inclusão de ouvintes; no entanto, com a desculpa de poucos recursos públicos foi fechada em 1914.

A consolidação da Escola Normal do Maranhão apresentava-se, no final do século XIX e início do século XX, como fundamental para a formação de professores das escolas primárias. A expansão destas, representaria a alfabetização de milhares de crianças e jovens, preparando-as para o mundo moderno da ciência e da tecnologia. A Primeira República, com forte inspiração positivista, buscava legitimar-se através da educação, diferenciando-se ideologicamente do antigo regime, associado ao analfabetismo e ao atraso econômico e social.

A criação da Escola Modelo e a profissionalização do corpo docente contribuíram para a melhoria das condições de funcionamento da Escola Normal. O trabalho de abnegados como Barbosa de Godois, diretor de ambas as escolas, e de Benedito Leite, governador do Estado (1906-1910), que enfrentou resistências das forças políticas da época, inclusive do Partido Republicano ao qual pertencia, garantiu a

continuidade dessas instituições e manteve vivo o projeto de esclarecimento através da educação pública para as massas (MOTTA; NUNES, 2008). A Tabela 9, a seguir, mostra o quadro das escolas primárias do Maranhão no final do século XIX, ficando patente a baixa cobertura populacional da rede pública de ensino.

Tabela 9 - Escolas Primárias no Maranhão – 1888/1899

Ano	Nº de Turmas				
	Masculina	Feminina	Mistas	Municipal	Total
1888	90	59	-	-	149
1894	95	62	5	19	181
1895	93	61	4	17	175
1899	114	71	27	18	230

Fonte: Saldanha (1992)

A expansão da oferta da escola primária pública chocava-se com dois grandes obstáculos materiais: a falta de suporte financeiro do Estado, em razão da decadência econômica do Maranhão e suas constantes crises; e a falta de professores qualificados para o exercício do magistério. No campo político, a escola pública encontrava inimigos entre as elites maranhenses que, excetuados alguns poucos líderes esclarecidos, não viam a necessidade ou a urgência para tais investimentos.

A rápida expansão da escola primária no período republicano do final do século XIX demonstra a demanda existente e a falta de oportunidades. Conforme os estudos de Saldanha (1992), para uma população de 499.308 habitantes, o Maranhão possuía 399.389 de analfabetos, ou 80% aproximadamente, com uma oferta de escola primária de apenas 230 turmas, atendendo 6.900 crianças. As escolas primárias existentes no final do século XIX e início do XX no Maranhão não eram seriadas, ou seja, os alunos das diferentes séries assistiam às aulas conjuntamente, dificultando o trabalho das professoras para administrar metodologicamente esta precariedade.

Cabe fazer menção à importância das escolas privadas no Estado as quais, por muito tempo, foram as principais instituições educacionais responsáveis pela formação de professoras, sendo sempre comandadas

por mulheres. As primeiras Escolas Normais privadas do Maranhão foram: Escola Normal Primária “Rosa Castro”, o Curso Normal do Colégio Santa Teresa, Instituto Rosa Nina, Curso Normal do Educandário Maria Auxiliadora e Instituto Fernandes. De acordo com os estudos e pesquisas de Motta (2003, 2004), a Escola Normal Primária “Rosa Castro” instalada em fevereiro de 1916, na cidade de São Luís, e a Escola Normal pública se tornariam as únicas instituições formadoras de docentes no Estado para o então ensino primário, dos anos de 1920 a 1940, sendo também responsáveis pela formação de quase todos os professores e professoras que lecionavam no interior do Estado.

A estrutura da Escola Normal Primária “Rosa Castro” contava com o Curso Normal e o curso primário, sendo este utilizado para a prática de ensino. Só na década de 1920 foi implantado o Jardim de Infância, com dois anos de duração, no qual as crianças eram alfabetizadas, sendo seu funcionamento de inteira responsabilidade das normalistas, também como prática de ensino. Para Motta (2004) a contribuição da citada instituição não se limitou apenas à formação docente e, por conseguinte, ao atendimento da demanda por escolarização, tanto no litoral, como no sertão maranhense, mas, especialmente, no exemplo da Profa. Rosa Castro, uma pessoa que valorizava a educação e de tudo fez para não acatar passivamente a situação de descaso do poder público.

De acordo com a análise desse período realizada por Motta (2003) no seu livro *As mulheres professoras na política educacional do Maranhão*, o aumento das instituições particulares, desde o início do século XX, evidencia uma política de privatização do ensino primário que, desde a segunda metade do século XIX, era de responsabilidade, em grande parte, das mulheres. A formação de professores e professoras normalistas serviu então aos interesses do governo, dada a expansão da escola pública primária com a República, para legitimar a perpetuação das diferenças sociais, como bem frisa Oliveira (2004, p. 191): “[...] assim se tornaram os protagonistas de uma ação pedagógica que tinha a tarefa de promover e valorizar os valores sociais eleitos pela classe hegemônica, como uma prática educativa que dicotomizava o homem do seu mundo físico e social.”

A escola primária foi eleita o lugar de excelência para a difusão da ideologia da época, onde toda a transmissão da cultura e do pensamento era repassada pelos professores e professoras normalistas sem ao menos possibilitar uma reflexão daquilo que era imposto. A educação maranhense, não diferente da ideologia em voga em todo o país, passou a ser vista como a “salvação” para aqueles que viviam

marginalizados e também como um meio de ascensão social. Na propagação de um estado democrático e livre, a educação como direito de todos não passou de estratégia política, onde o Estado permanecia como o regulador da ordem social vigente, ficando isso explícito nas propostas pedagógicas trabalhadas com as normalistas, as quais se tornaram multiplicadoras das ideias e valores liberais (MOTTA, 2003).

c) A escola na República do Maranhão

O período da Primeira República (1889-1930) no Maranhão foi muito conflituoso com efeitos desastrosos sobre a sua vida política, econômica e cultural. A adesão do Maranhão à República ocorreu em meio a violência, fuzilamentos, prisões arbitrárias (sobretudo de negros e mulheres), constituindo-se um ambiente de desconfiança e hostilidade contra este novo sistema. A instalação da República não proporcionou transformações significativas no Maranhão cuja população pobre continuava sem as condições básicas de educação, saúde e saneamento (MOTTA et al., 2012).

Nesse período, o Maranhão encontrava-se na fase decadentista (1894-1932), pois foi a economia maranhense que sofreu grande impacto da Abolição dos escravos, ocorrida em 1888. Durante o Reinado e no Império, o Maranhão era uma província que gozava de uma situação “estável e equilibrada, com uma rica aristocracia rural, apoiada e soerguida no trabalho servil de escravos negros que, em números redondos, igualavam a quantidade de senhores brancos” (MEIRELLES, 2001, p. 307).

Cabe destacar que, com a afirmação da República, a nova Constituição Estadual foi promulgada em 28 de julho de 1892, mas, devido ao caos educacional do Estado, o então governador da época, José Thomaz da Porciúncula, sancionou dois anos antes o Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, segundo o qual o ensino público foi organizado da seguinte forma: primário, secundário e técnico ou profissional. No mesmo Decreto, manteve o Liceu, criou a Escola Normal, um Conselho Superior de Instrução e um Instituto Técnico (MEIRELES, 2001; MOTTA, 2006).

A importância da instituição escolar nesse período era evidenciada nos discursos políticos em defesa do Liceu, da Escola Normal e, mais tarde, da Escola Modelo. A Escola-Modelo foi criada pela Lei Estadual nº155, de 6 de maio de 1896, e trouxe inovações com a unificação do ensino primário destinado aos dois sexos, a oferta de ensino seriado em sete anos, a condenação do ensino baseado na memorização e a admissão somente de professoras normalistas. Dentro desse contexto, conforme Motta (2006), destacou-se o primeiro diretor

da Escola, Antônio Batista Barbosa de Godois (1860-1923). Intelectual, entusiasta da educação e comprometido com os assuntos educacionais, editou várias obras sobre a temática e participou de inúmeras reformas do ensino.

d) Os Grupos Escolares no Maranhão

Barbosa de Godois, por meio de seu périplo pela Europa e América do Norte e, posteriormente, através de sua observação da Escola Modelo de São Paulo, iria criar em 1903, através da Lei nº 323, os *Grupos Escolares* no município de São Luís. No interior do Estado, a criação ocorreu dois anos depois, através da Lei nº 363, de 31 de março de 1905. É importante frisar que a emergência dos *Grupos Escolares* no Maranhão ocorreu num momento em que a manutenção das instituições escolares existentes era precária. A Tabela 10 mostra a expansão dos Grupos Escolares no Maranhão a partir de sua instituição (MOTTA, 2006).

Tabela 10 - Grupos Escolares no Maranhão (1905-1930)

Ano	Nº de Grupos Escolares
1905	2
1915	112
1920	191
1930	200

Fonte: Motta et al. (2012)

Os Grupos Escolares experimentaram uma expansão significativa no Maranhão, desde sua implantação, em 1905, até 1920 (191 escolas) e se estabilizaram em 1930, quando alcançaram um total de 200 estabelecimentos, gozando de imenso prestígio social. Tal prestígio era marcado por sua localização nos municípios do interior do Estado, juntos ou próximos da praça central e da igreja matriz, do poder, representado pela prefeitura, pelo fórum e pela câmara de vereadores. A importância desse fato não encontrou repercussão junto a professores, pais e estudiosos da educação (MOTTA, 2006).

As inovações se tornaram mais expressivas na década de 1920, com o advento do escolanovismo no espaço maranhense. Segundo os estudos de Motta (2006), a emergência dos grupos escolares serviu para agregar as escolas estaduais dispersas e impor-lhes um novo caráter organizacional. O Regulamento para os estabelecimentos de instrução primária do Estado, aprovado pelo Decreto nº 616, de 15 de fevereiro de

1923, organizou o ensino primário em: curso elementar (dos cinco aos sete anos de idade), curso médio (dos sete aos doze anos de idade) e curso complementar (dos doze aos treze anos de idade). O curso elementar era prerrogativa dos grupos escolares, enquanto os cursos médio e complementar ficavam a cargo da Escola Modelo. Surgem, então, as escolas urbanas (mistas de duas classes, regidas por uma professora) e as escolas rurais, mistas de três classes, regidas também por uma professora). Ambas tinham currículo semelhante no qual davam relevância ao ensino da leitura, da linguagem, da escrita e do cálculo.

e) A educação no Maranhão na Segunda República

O contexto social e político do Estado neste período de transição entre a Primeira e a Segunda República da era Vargas (1930-1945) foi caracterizado pelo decadentismo nos campos educacional e cultural, segundo Meirelles (2001), bem como pelo apelo nacional instituído pelo Estado Novo de Vargas, onde a educação assumia o centro do debate para a construção de uma unidade brasileira, base da formação da nacionalidade, na visão de Sandra Maria Melo (2015). Para isso a formação do Estado Nacional deveria passar necessariamente pela homogeneização da cultura, dos costumes e da língua, conforme assevera Maria Regina Nina Rodrigues (1991), apoiada nos estudos de Fernando de Azevedo (1964).

‘Homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore [...]’, melhor dizendo, ‘[...] as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideias coletivas, em que afinal o senso de unidade e de comunhão nacional repousam.’ (RODRIGUES, 1991, p. 137).

A ilustração da situação educacional do Estado é demonstrada na Tabela 11 onde ficam evidenciadas as dificuldades existentes para o cumprimento do ideário republicano, inspirador da Revolução de 1930. Apesar da expansão do ensino primário, a cobertura populacional da escola em geral ainda era baixa no Estado do Maranhão.

Tabela 11 - Instrução - Matrículas, Frequência e Aprovações - 1935/1937 – Maranhão

Ano	Matrículas			Frequência			Aprovações		
	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.
1935	30.068	14.401	15.667	15.080	6.992	8.088	9.267	4.239	5.028
1936	31.639	15.393	16.246	15.135	7.251	7.884	7.299	3.322	3.977
1937	32.296	15.640	16.656	15.580	7.352	8.228	12.463	5.766	6.697

Fonte: Anuário... (1939/1940).

A escola primária (85% destes números, aproximadamente) apresenta uma pequena expansão no período da Segunda República, produto das lutas dos pioneiros em defesa da escola pública universal no início da década de 1930 (conforme Tabela), com tons mais nacionalistas a partir de 1937, com a implantação do Estado Novo, de inspiração fascista. Ao aumento das matrículas contrapõe-se a baixa frequência dos alunos, 48,2% e de aprovações, 38,5%. Em 1937, de um total de 32.296 alunos matriculados, apenas 15.580 tiveram frequência, com uma aprovação de 12.463. São números muito baixos para uma população estimada de 1,2 milhões de habitantes. Neste período destaca-se a presença feminina na educação, que se torna majoritária, o que, em grande parte, é explicado pelos cursos de formação de professoras.

A ditadura do Estado Novo estabelece para a escola um papel ideológico, passando pela sua prática pedagógica, pelo currículo e pelos materiais didáticos, de forma que todas as escolas do País atendessem a uma base nacional comum. As reformas, conseqüentemente, deveriam passar pela formação de professores. Em resposta a essas orientações, o interventor no Maranhão, Paulo Ramos, criou o Instituto de Educação, através do Decreto-Lei Estadual nº 186, de 19 de janeiro de 1939, nos moldes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, conforme evidenciado nos estudos de Sandra Melo (2015). Com esta criação havia o intento de buscar a equivalência do ensino e a unificação do ensino normal, permitindo a nacionalização do diploma de professor:

O Instituto de Educação do Maranhão, de acordo com o que determinava o artigo 1º do Decreto-Lei Estadual nº. 186, deveria abranger as seguintes escolas:

- a) Escola Primária com curso primário e pré-primário, cujo ensino será ministrado no Curso de Aplicação e no Jardim de Infância 'Decroly';
- b) Escola Secundária, com dois cursos – fundamental e complementar, que serão ministrados no Liceu Maranhense, sob regime federal;
- c) Escola de Professor Primário; e
- d) Escola de Professor Secundário. (MELO, 2015, p. 6).

Cabe destacar que a criação do Instituto de Educação do Maranhão (Iema), significou a extinção da Escola Normal do Estado, pois esse foi criado para a mesma função, apenas ampliada, como instância específica para a habilitação de professores para a escola primária e pré-primária. Segundo Maria Regina Nina Rodrigues (1993), esta criação e remodelação estava atrelada ao novo momento político vivido pelo Estado Novo, portanto, os interesses se voltavam para a disseminação dos postulados do Governo para que a educação cumprisse seu papel de preparação política dos cidadãos, como também de ocultar as desigualdades sociais, cumprindo sua função controladora.

Os problemas sociais, em particular o déficit educacional, permaneciam no Maranhão. Pouco ou quase nada se havia feito para modificar o quadro referente principalmente ao analfabetismo no Estado, problema declarado pelo Censo de 1950: o índice médio, para o Brasil, era de 50,69 por cento, mas o do Maranhão chegava ao extremo de 78,28%. Uma das medidas do então governador Eugênio de Barros (1951-1956) foi o de elevar a Diretoria de Instrução Pública ao nível de secretaria de Estado, a da Educação e Cultura (MEIRELLES, 2001).

A década de 1950 foi o período de maior expansão dos grupos escolares, sendo criados 21 estabelecimentos, mas essa medida pouco alterou a paisagem desoladora da escolarização no Maranhão. A emergência dos grupos escolares ampliou a oferta do ensino excludente, levando em consideração a clientela da Escola Modelo que, majoritariamente, pertencia à elite local:

[...] As escolas públicas que eram frequentadas pelos filhos de operários, de cozinheiros, de lavadeiras, de carregadores, de serventes, de pescadores etc., etc. passaram a ser frequentadas pelos filhos de bacharéis, médicos, engenheiros, comerciantes, altos funcionários do Estado,

capitalistas, etc. etc. (FRANCISCO, 1931 apud MOTTA, 2006, p. 151).

Até então não se percebiam iniciativas do governo estadual para construções de escolas e seu aparelhamento, como também para contratação de professores que amenizariam a situação caótica em que se encontrava a educação do Estado. Os dados da época revelam que existiam em todo o Estado apenas 99 grupos escolares, 29 escolas reunidas, 254 escolas isoladas, 4 jardins de infância e um prédio que abrigava o Liceu Maranhense, colégio secundário, e a Escola Normal. O número de docentes estava assim distribuído: o Curso Primário tinha 964 professoras, sendo 738 normalistas, das quais 70 exerciam a função de diretora, 76 eram regentes e 150 leigas (MOTTA; MACHADO, 2006).

As ações se concentravam em áreas do ensino superior e foram criadas neste período, por iniciativa particular, a Faculdade de Filosofia (1953), criada pela Fundação Paulo Ramos, com o Apoio da Academia Maranhense de Letras e o Arcebispo de São Luís, e a Faculdade de Serviço Social, sob a direção das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado. Em 1955, foi fundada pelo arcebispo D. José Delgado, a Sociedade Maranhense de Cultura Superior (Somacs), com o objetivo de instituir e manter uma Universidade Católica, o que se efetivaria, em 1958, integrando nela as faculdades de Enfermagem, Filosofia, Serviço Social e a faculdade de Medicina (MEIRELLES, 2001).

Cabe destacar que, na década de 1950, o Estado do Maranhão firmou parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964), quando foi elaborado um Plano para Programa de Reconstrução Educacional. Durante a gestão do governador Matos Carvalho (1957-1960), foi instituído através do Decreto nº 1.257, de 31 de julho de 1957, o Plano de Desenvolvimento de Educação e Cultura do Estado do Maranhão.

A partir do convênio do Estado do Maranhão com o Inep foi possível constatar modificações positivas na educação maranhense, em relação à instalação de prédios escolares, a novas contratações do corpo docente e à utilização de novos métodos pedagógicos. Foram incrementados 38 grupos escolares e 55 escolas (O INEP..., 1958). Ainda assim, não foi possível melhorar os baixos índices educacionais que assolavam o Maranhão. Estudos de Diomar Motta e Raimunda Machado (2006, p. 232) revelam que o ensino rural no Maranhão também recebeu investimentos e auxílios do Inep durante este período, para a construção de escolas rurais, compra de equipamentos e formação

de professores. Anísio Teixeira instituiu, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural que visava à

tarefa de melhoria das condições socioculturais das áreas rurais, mediante cursos de treinamento de cooperativismo, centros sociais de comunidade, centros de orientação de líderes locais, centros de educadores de base.

A população do Estado se concentrava majoritariamente na zona rural. Em 1950, do total de 1.583.248 de habitantes, 1.308.960 residiam na zona rural, ou seja, 82,68% (MARANHÃO, 2005). O Inep vislumbrou a construção de 300 escolas rurais no Estado, mas tem-se registro que apenas 20% deste total foram edificadas. Os estudos de Motta e Machado (2006) ainda demonstram que no período de 1953 a 1956, foram realizados quatro cursos para formação de professoras rurais com resultado satisfatório. Trinta normalistas integraram a primeira turma, concluíram o curso no final de 1953, passando, de imediato, ao exercício nas escolas rurais do interior do Estado. Foram realizados esforços no sentido de oferecer condições para formar professoras regentes primárias, mediante a criação de escolas normais ou cursos especiais na Capital.

Outro dado importante é que, através deste mesmo Convênio, em 1957, foi inaugurada em São Luís a primeira Escola Agrotécnica para ofertar instrução técnico-agrícola. O ensino rural no Maranhão desse período conheceu uma expansão regular, havendo três escolas rurais regionais responsáveis pela formação de professores rurais. Localizadas nos municípios de Carolina, Cururupu e Turiaçu, funcionavam em prédios próprios, construídos e equipados pela União.

Quanto ao Ensino Normal no Maranhão, com a parceria do Inep, foi contemplado com medidas ajustadas aos princípios da pedagogia moderna defendidos por Anísio Teixeira. Com base nesses princípios, a nova regulamentação do Ensino Normal abordava uma concepção de educação centrada no método ativo, no qual o educando é levado a vivenciar concretamente o processo ensino-aprendizagem. Em 1959 existiam no Maranhão seis cursos normais de nível pedagógico e dez cursos de nível ginásial, o governo mantinha apenas a Escola Normal da capital. Quanto à valorização dos professores, os estudos de Motta e Machado (2006) confirmam que foram promovidos cursos e seminários, tendo sido concedidas bolsas de estudo para proporcionar aos docentes uma orientação que lhes garantisse a promoção e a renovação dos métodos pedagógicos.

Como resultados destes investimentos, os estudos de Maria Núbia Bonfim Pinto (1985) indicam que o Programa de Reconstrução Educacional financiado pelo MEC/Inep conduziu a um aumento no contingente de professores para cobrir as necessidades do Ensino Primário, tanto pelo aumento de novas salas, com a construção de novas escolas, como para reduzir o número de professores leigos no Estado. Tais esforços, no entanto, não conseguiram modificar o quadro educacional do Estado. Em mensagem à Assembleia Legislativa do Maranhão, em 03 de maio de 1961, o governador Newton Bello apresentava dados estarrecedores da educação no Estado: “[...] de 448.000 crianças em idade escolar, apenas 159.000 estão matriculadas. Nas escolas estaduais cerca de 40.000; nas municipais 60.000 e o resto nas escolas particulares (portanto 159.000)” (BELLO apud PINTO, 1982, p. 115).

No decorrer dos anos 60 do século XX, o quadro educacional maranhense pouco se modificou relativamente à oferta da escola primária, apresentando uma baixa cobertura populacional. A Tabela 12 mostra este quadro no ano de 1966:

Tabela 12 – Situação Educacional do Maranhão - 1966

Região	População em idade escolar			Nº de Salas			Nº de Unidades Escolares
	Atendida	Não atendida	Total	Existentes	Necessárias	Déficit	
São Luís	30 914	10 987	41 901	386	524	138	73
Interior	213 920	304 640	518 560	3 838	6 479	2 641	681
Total	244 634	315 627	560 261	4 224	7 003	2 779	754

Fonte: Documentos Políticas Educacionais do Governo (MARANHÃO, 1967).

Nesta Tabela, referente ao ano de 1966, observamos uma população em idade escolar não atendida de 56,3% no total, sendo 26,2% na Capital e 58,7% no Interior do Estado. Da mesma forma, observamos um déficit no número de salas existentes: 39,6% no geral, sendo 26,3% em São Luís e 40,7% no Interior do Estado. Os dados educacionais e sociais alarmantes do Maranhão foram muito bem expressos pelo poeta Bandeira Tribuzi em conferência proferida em 1970 e destacada por Arno Kreutz (1982, p. 42):

Mas o que é este Maranhão? O Estado que tem o maior número de analfabetos do Brasil: 74% da população e 70% das crianças em idade escolar

estão fora das escolas. O ensino médio é um privilégio e o universitário o seu requinte.

Com seus privilegiozinhos, o Maranhão tem, também, na Capital, um médico para cada 706 habitantes. É média muito boa, porque a média satisfatória é um médico para cada 500. No interior, entretanto, há um médico para cada 11 mil e, note-se, que só existiam médicos, já com dois anos do novo governo, em trinta municípios.

Em 1965 só existia médico em 11 municípios, ou seja, várias regiões do Estado só viam médico em política. Não tem sequer enfermeira formada. Em todo o Estado a média é a de um médico para 10 mil habitantes: é a pior do Brasil, e, quando digo pior do Brasil, digo: das piores do mundo.

O Maranhão tem menos estradas que o Piauí. E o Piauí é o Estado mais pobre do Brasil. No Maranhão não se abriram estradas, porque abrir estradas é fator de pulverização de latifúndios... Há uma superconcentração fundiária no Maranhão. 1.400 proprietários possuem mais terras do que 200 mil pequenos proprietários... A economia do Maranhão repousava e repousa na agricultura, na pecuária e no extrativismo vegetal... As estatísticas revelam que quando uma criança nasce no Maranhão, hoje, deve esperar viver 30 anos, essa é a esperança de vida ao nascer. A vida média é de 32 anos.

Esta citação demonstra a representação dura e amarga da vida como transcorria para a grande maioria da população do Maranhão ao final dos anos 1960, principalmente para os pequenos agricultores sem terra.

f) O “Maranhão Novo” de José Sarney

O Maranhão da década de 1960 viu surgir um novo líder político, José Sarney, e paralelamente a decadência do “velho” cacique Vitorino Freire, representante dos grandes proprietários de terra, que dominavam o setor rural e as pequenas cidades do interior, adotando um comportamento político herdado da República Velha. Esse período foi caracterizado pelo mandonismo que se refletia nos níveis econômico e político, marcado pela dominação dos coronéis e dos seus correligionários como afirma em seu estudo Maria Izaura Pereira de Queiroz (1976).

Corroboram essa visão Rosemary Lauande (1981) e Pinto (1982) e acrescentam que Sarney ao se eleger deputado federal pela União Democrática Nacional (UDN), nas eleições de 1962, com uma votação que foi a maior até aquele momento, representou o enfraquecimento do vitorinismo¹⁵, à medida que corporificava um novo fenômeno que, mais tarde, se denominaria de sarneísmo. E significou ainda, a substituição do coronelismo rural de Vitorino, pelo coronelismo urbano, corporificado pelo jovem Sarney, fundado na expressão do conteúdo do seu discurso. Como o próprio José Sarney afirmava em seus discursos, ele iria integrar na política novos elementos decorrentes voltados para o desenvolvimento e modernização do Estado. Dessa forma, conquistou aqueles que vislumbravam em seu projeto a “salvação” do Maranhão, há mais de 20 anos sob a égide dos coronéis rurais (PINTO, 1982).

Sarney aliou-se aos partidos oposicionistas do Estado e lançou sua candidatura a Governador do Estado, na eleição de 1965. Recebeu apoio de um grande contingente da população que nele via uma alternativa para romper com o velho esquema político vigente no Estado que articulava as lideranças camponesas, imigrantes nordestinos¹⁶ e dos centros urbanos. Embora em seus discursos Sarney fosse contrário à privação dos direitos constitucionais dos cidadãos brasileiros, após o período inicial da implantação do Governo Castelo Branco, barganhou posição junto ao presidente, para apoiar sua candidatura e se tornou o candidato apoiado pelos militares. O presidente Castelo Branco acreditava que ele seria capaz de inserir o Maranhão no projeto econômico que se delineava, pautado na integração nacional. Sendo assim, em 3 de outubro de 1965 ocorreu o pleito que levou José Sarney

¹⁵ “O vitorinismo, com efeito, foi um coronelismo. Das suas formas de ação excluiu-se a propensão para a dominação econômica. Nesse caso (ao nível de Estado), essa dominação se processava de forma indireta, ou seja, por meio do apoio que dispensava às suas bases de sustentação, através da concessão de garantias específicas. No plano político propriamente dito – esfera exclusiva do interesse do vitorinismo – a sua ação se centrava em torno do controle dos partidos políticos e das sublideranças políticas com ele identificadas que, juntamente com os coronéis do estado davam a configuração real do vitorinismo” (CALDEIRA, 1978, p. 60).

¹⁶ Durante as décadas de 1940 e 1960 o Maranhão recebeu um grande número de migrantes nordestinos que fugia da seca e da dominação dos grandes latifundiários do Nordeste, principalmente dos Estados do Ceará e Piauí. O Maranhão como era possuidor de grandes terras devolutas conservadas foi tida pelos retirantes como “A terra Prometida”.

a governador do Estado do Maranhão, tomando posse, em 31 de janeiro de 1966 (PINTO, 1982).

O governo de José Sarney (1965-1970) trouxe em seu bojo uma proposta para a educação combinada com o projeto desenvolvimentista em andamento no País, visando a um Maranhão Novo. Tal proposta se baseava em duas premissas: a primeira, considerava a educação como elemento dinamizador de desenvolvimento e, a segunda, anulava todo e qualquer esforço empreendido pelos governos antecedentes (PINTO, 1982).

Estas são palavras do próprio José Sarney (1966, p. 2), em um documento intitulado *Políticas Educacionais do Maranhão*:

Como o Governo está convicto de que criar uma estrutura educacional tecnizante é tão condenável quanto sustentar a arcaica estrutura bacharelizante, perseguirá esse objetivo no setor educacional: preparar o maranhense todo para a vida toda. [...] Atingir o maranhense todo impõe ao processo educativo a tarefa de concorrer com sua contribuição específica para elevar o padrão de vida do Estado. Em outros termos: para lançá-lo em estado de genuíno desenvolvimento.

O projeto de governo que se delineou estava comprometido com o desenvolvimento econômico, patrocinado pelo próprio Estado, que se lançou na realização de grandes obras públicas: estradas, sistema de comunicações, usinas hidrelétricas, escolas etc. Para a composição de forças na implantação do Maranhão Novo, o governo convocou os professores que, segundo Pinto (1982, p. 125)

seriam os intermediários da mensagem da educação, os arautos da ideologia do NOVO, para num primeiro momento incorporar o conteúdo ideológico da proposta do governo e, num segundo momento, divulgar e reproduzir.

Para a superação do crescente número de analfabetos no Maranhão era necessário muito mais que denúncias, discursos e inclusão de técnicas planificadoras. O campo educacional do Governo Sarney passou por três momentos distintos, mas complementares, para engrenar suas ações. Esses momentos correspondem à gestão dos três secretários de educação. O primeiro momento, marcado pela ação política e partidária, teve à frente da Secretaria de Educação, Orlando Medeiros, grande mobilizador na campanha eleitoral de Sarney no sul do Estado

do Maranhão. O segundo momento é marcado pelas ações racionalizadas através do segundo secretário da gestão de Sarney, o Tenente Coronel José Sales de Andrade, a fim de corrigir as distorções mais graves do setor. No terceiro momento, quando o sistema educacional começou a responder à proposta do Plano de Governo, voltado para o desenvolvimento econômico e para a modernização do Maranhão, José Maria Cabral Marques esteve à frente da pasta (PINTO, 1982).

Foram desenvolvidos durante o Governo Sarney três projetos educacionais: o Projeto Bandeirante; o projeto Equipe Sarney – TV Educativa e o Projeto Madureza. Em 1968 foi implantado o Projeto Bandeirante, que objetivava suprir a falta de ginásios, atualmente anos finais do Ensino Fundamental, nos municípios do Estado. Em 1971 foram construídos 91 ginásios nos 130 municípios do Estado. A proposta pedagógica dos Ginásios Bandeirantes coincidia com a apresentada pelo movimento nacional de renovação da Escola Secundária, concretizada nos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), criados por Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, em 1965. O objetivo dos Ginásios era de possibilitar continuidade de estudos aos egressos do Curso Primário; ajudar na formação de mão de obra especializada para o desenvolvimento e dar condições para a criação e o acesso aos cursos superiores. Dessa forma, o Projeto Bandeirante visava diminuir a carência do sistema educacional do interior do Estado para a sequência da educação primária (PINTO, 1982).

Para a Capital foi planejado um projeto que atendesse às camadas mais pobres da população desassistida pela Educação Média: a TV Educativa. Elegeram, para isso, o uso de moderna tecnologia ao lado de modernos métodos de ensino, através da utilização de um sistema de Televisão Educativa aplicada ao ensino. O ensino médio foi assim oferecido através de cursos regulares ou de madureza, mas também outras modalidades foram contempladas: ensino primário complementar; cursos e atividades de formação da juventude para o trabalho; cursos de alfabetização funcional e melhoria da mão de obra e capacitação docente para a utilização dos métodos de ensino adaptados aos modernos recursos. No entanto, este projeto foi visto com desconfiança pelo MEC, pois não acreditavam ter o Estado do Maranhão condições de implantar e fazer funcionar uma TV Educativa dentro dos moldes idealizados (PINTO, 1982; MEIRELLES, 2001).

Em 1969 foi instituída a Fundação Maranhense de Televisão Educação (FMTVE), através do Centro Educacional do Maranhão

(Cema). Funcionou em circuito fechado de TV com 35 turmas da 1ª série ginásial e atendeu a 1.304 alunos. Em 1970, passou a funcionar em circuito aberto de TV, alcançando 109 turmas de 1ª série e 43 turmas da 2ª série, totalizando o atendimento de 6.000 alunos. O número cresceu a cada ano, de acordo com o Plano Estadual de Educação do Maranhão de 1971. Cabe dar ênfase às nomenclaturas educacionais que sofreram alterações nesse novo contexto de ensino-aprendizagem para designar adequadamente os componentes daquele processo: a sala de aula passou a ser “telessala”; a aula foi substituída por “ciclo de aprendizagem”; o professor passou a ser o “orientador de aprendizagem”, animador da telessala, a partir de suas novas funções “o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender” (PINTO, 1982, p. 174).

O Projeto Madureza foi desenvolvido concomitantemente ao Projeto “Equipe Sarney” – TV Educativa, um curso de preparação ao Exame Madureza Ginásial. Foram utilizados os mesmos espaços e metodologia. O objetivo era atender a um grande contingente de jovens que trabalhavam durante o dia e não frequentavam a escola. Para estes, o estudo noturno seria uma opção para dar sequência ao ensino ginásial e médio. O Curso de Madureza aproveitava as aulas produzidas pela TV Cultura, distribuídas no Maranhão sob financiamento da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). Houve muitos problemas em seu funcionamento, desde a lentidão do sistema audiovisual, a insatisfação dos professores com a remuneração inferior pelo trabalho noturno, até o desinteresse dos alunos na proposta adotada, levando a sua extinção pelo FMTVE.

Em relação ao problema que assolava o Estado, o analfabetismo da população, o governador José Sarney (1966-1970) criou as chamadas escolas João de Barro. Funcionavam em precários barracões de palha ou casebres de paredes de sopapo, dispendo do mínimo imprescindível à docência das aulas e espalharam-se pelo interior dos municípios (KREUTZ, 1982; MEIRELLES, 2001).

Foram criadas pelo Estado, em nível superior, as Escolas de Administração Pública, de Agricultura e de Engenharia Civil, em São Luís, e de Educação, em Caxias. Em 1966, constituiu a Fundação Universidade do Maranhão (atual Universidade Federal do Maranhão), pela Lei nº 5.152, de 21 de outubro, incorporando as antigas faculdades federais de Direito, Farmácia e Odontologia e as integrantes da então extinta Universidade Católica, com os cursos de Enfermagem, Filosofia, Serviço Social e Medicina, além do curso de Economia. Nesse período, somente 897 (oitocentos e noventa e sete) alunos frequentavam o Ensino Superior no Estado. Ao lado da Fundação Universidade do Maranhão

funcionava um sistema paralelo de Escolas Superiores mantidas pelo Estado, como a TV Educativa, implantado sem maiores estudos, com vistas a contribuir na infraestrutura do Estado com recursos humanos especializados (PINTO, 1982; MEIRELLES, 2001).

A realidade educacional do Estado do Maranhão pouco foi modificada nos anos do “Maranhão Novo” de Sarney, apesar de todo discurso inovador, de progresso e de desenvolvimento. Os programas e projetos implementados não demonstraram em seus resultados o alcance para atender a uma população desassistida da educação primária e secundária. Em dados quantitativos, segundo levantamento realizado por Kreutz (1982), em 1968. no Estado do Maranhão, havia 508.000 crianças na faixa etária de 7 a 11 anos que deveriam estar cursando o ensino primário. Porém, deste contingente apenas 174.379, ou o equivalente a 34,2% estava frequentando a escola.

Os problemas seculares em relação ao número de estabelecimentos (escolas) com infraestrutura necessária para professores e alunos realizarem o processo ensino-aprendizagem, a formação de professores que efetivamente se materializassem na qualidade do ensino e nos resultados dos alunos, permaneceram quase inalterados. As pesquisas realizadas sobre a situação educacional no Maranhão, e aqui neste trabalho referenciadas, demonstram a tentativa de intelectuais em compreender a própria realidade, através das sínteses possíveis, cada um a seu modo, apontando lacunas, realizando críticas sobre o que se tem feito para a superação de um Estado que figura entre os dois mais “pobres” da Federação, quanto aos indicadores sociais e educacionais.

O insucesso dos programas e projetos implementados até então neste Estado, trazem marcas da exploração levada a cabo pelos detentores do poder local, financiados por outrem, com objetivos particulares em detrimento do bem estar de seu povo. No Maranhão, o lado obscuro da modernidade é visível aos olhos de quem quer enxergar, a colonialidade está presente tanto na distribuição desigual do poder, no controle do trabalho e na exploração das riquezas, quanto na opressão epistêmica que atua na academia e no imaginário do povo, o que impede a pessoa de ir além do que lhe é oferecido. Os pobres, negros, mulheres, índios e afrodescendentes continuaram negando seus corpos, por que assim foram socializados, negando a si mesmos, em suas existências e em suas formas de pensamento; o patriarcado e o racismo, como instrumentos de domínio colonial, se atualizaram, introjetando-se não só nas relações sociais e nas mentalidades, mas também nas instituições e políticas governamentais.

g) A formação de professores

Durante as décadas de 1960 e 1970, as formações de professores do Estado ficaram a cargo das parcerias e dos programas firmados entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (Usaid). De acordo com o estudo de Severino Albuquerque (2013), foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, naquele período, três programas originários dessa parceria: o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério (Pamp); o Programa Logos I e o Programa Logos II.

O objetivo do Pamp era capacitar o professor leigo para atuar como regente de ensino na educação primária. Muitos professores que trabalhavam não possuíam o primário completo. O curso era desenvolvido em quatro etapas e funcionou durante os anos de 1965 a 1970. O Programa possuía outra vertente que era o de capacitar para a função de supervisor do sistema estadual de ensino os egressos da escola normal de 1º grau (ginásial). Os dois Programas, denominados Logos I e Logos II, foram executados na década de 1970 e início de 1980. A parceria se deu no âmbito da Secretaria de Educação e Departamento de Ensino Supletivo, financiados pelo MEC/Usaid. O objetivo de ambos os programas era avaliar uma metodologia de ensino a distância, para utilização na formação e aperfeiçoamento de professores, elevando sua escolarização em nível de primeiro grau (Logos I) e segundo grau (Logos II) (ALBUQUERQUE, 2013).

Na década de 1970 foram executados vários programas e projetos de parceria do MEC/Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird); Programa Integrado de Desenvolvimento do Nordeste do Brasil (Polonordeste), Programa de Expansão da Educação do Meio Rural do Nordeste (Edurural), todos de cooperação internacional e elaborados em instâncias internas do MEC. Cabe destacar, pela proximidade com o objeto de pesquisa desta tese, o Edurural. Este Programa, criado em 1980, através do Decreto n. 85.287, com parceria financeira entre Brasil e Banco Mundial, visava atender os nove Estados do Nordeste, em especial os municípios mais pobres. No Maranhão, desdobrou-se em dois subprogramas: um, de expansão e de melhoria do ensino nas quatro primeiras séries do então primeiro grau, compreendendo: estudos e avaliação; expansão e melhoria da rede física; capacitação de recursos humanos (professores); desenvolvimento de currículos e supervisão. O outro, de implantação, acompanhamento e avaliação de programa, que consistia em ações voltadas para o fortalecimento dos órgãos municipais de educação e na administração do programa, no meio rural (ALBUQUERQUE, 2013).

O Projeto Edurural/NE destinou recursos para aparelhar a rede física das escolas, para o currículo, supervisão e fortalecimento dos órgãos municipais de ensino e para o treinamento de professores e supervisores e demais profissionais ligados ao ensino público. Mas, de acordo com o Relatório Técnico do Programa, seus resultados não foram satisfatórios.

O Programa teve ‘relativa’ influência para alterar o panorama encontrado na educação rural da Região Nordeste, em 1981, demonstrando que não foram alcançados os resultados pretendidos, mas que, em certa medida, introduziu elementos importantes para a melhoria da conjuntura escolar no meio rural. Em relação ao acesso, houve um incremento no período, de 10%, o que corresponde a 300.000 novas matrículas no então 1º Grau, nas quatro séries iniciais em toda a região. No que se refere à retenção, houve certa diminuição do tempo médio de quatro anos para o aluno alcançar a 2ª série e de seis anos para alcançar a 4ª série. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 120).

Em relação ao aumento da escolaridade das crianças em idade escolar (7 aos 14 anos) no Maranhão, o Edurural teve um impacto desprezível, não resolveu o problema educacional nas áreas rurais e periferias urbanas, mas, por outro lado, fortaleceu os órgãos municipais de educação. O analfabetismo, a evasão e a repetência persistiram e se tornaram percalços para a melhoria dos indicadores educacionais e econômicos no Estado do Maranhão durante os anos de 1980, estendendo-se pelos anos 1990 e avançando pelo século XXI (NASCIMENTO, 1995; ALBUQUERQUE, 2013).

As referidas décadas não trouxeram modificações na condução das políticas educacionais do Estado. Sua opção em adotar programas semipresenciais financiados por organismos internacionais demonstraram, mais uma vez, o pouco valor atribuído à educação de massa da população maranhense e à qualificação de seus professores. Estudos realizados por Ilma Vieira Nascimento (1995) constataram que as ações promovidas por esses programas pouco repercutiram para mudanças do nível de atendimento educacional no Maranhão, além de pouco ou quase nada terem contribuído para minimizar a situação de pobreza em que se encontrava a população. É possível afirmar que essas ações empreendidas em prol de um “desenvolvimento” educacional no

Maranhão, para alavancar os piores indicadores sociais do país, operam em um modelo normativo a partir de uma determinada visão dos destinatários das políticas, como pessoas inferiores. Essas políticas resultam de um juízo falsificador e reducionista da complexidade da produção/reprodução daqueles que foram decretados como inferiores por natureza.

h) A nova LDB e a universalização da educação

Em meados de 1990 houve mudanças no cenário educacional nacional, em particular, na política de formação de professores, isso em virtude da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. Antecedida de grandes debates e embates teóricos contrários a uma educação tecnicista que predominava nas décadas anteriores, pesava a discussão em prol de uma formação de professores baseada numa racionalidade crítica que se contrapunha à visão de racionalidade instrumental. Apesar de ter sido aprovada uma versão minimalista, atendendo mais aos pareceres de uma política neoliberal do que propuseram os movimentos sociais da educação e suas associações (Anfope, Anped, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae, Associação Nacional Docentes Ensino Superior - Andes e outras), tornou-se a referência para a educação nacional (SAVIANI, 1999).

Com a promulgação da LDB, os cursos de formação de professores emergenciais ou especiais intensificaram-se pelo País, notadamente no Maranhão, com o objetivo de atender a uma grande demanda de pessoas que trabalhavam na educação, mas não possuíam formação em nível superior. As universidades públicas passaram a organizar em regime especial cursos de graduação para professores no exercício da função docente, em parcerias com os municípios, função que lhes foi atribuída através das Disposições Transitórias da Lei, art. 87. O Estado do Maranhão, no início da década de 1990, apresentava 92,5% dos professores da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e 37,0% dos professores do ensino médio da rede pública de ensino sem formação em nível superior (NASCIMENTO; MELO, 2009).

A LDB nº 9.394/1996 estabeleceu em seu Artigo 62 a exigência de nível superior para os professores da educação básica (BRASIL, 1996a). Tal exigência colocou o Nordeste, principalmente o Maranhão, em estado de alerta, no sentido de providenciar formação de professores nesse nível, tendo em vista o predomínio majoritário de professores de nível médio, com e sem formação em magistério, atuando na educação

básica. A citada Lei abriu a possibilidade e permitiu que fossem criados novos espaços para a formação de professores.

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996a, não paginado).

Para Saviani (2009), a LDB, ao introduzir como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, evidenciou que pretendia realizar um nivelamento por baixo. Isso significa que os institutos superiores de educação surgem como instituições de segunda categoria, promovendo uma formação aligeirada, mais barata e com cursos de curta duração.

Isso pôde ser constatado no Maranhão onde os programas de formação de professores da educação básica financiados por organismos internacionais foram ampliados na década de 1990. Severino Albuquerque (2013) cita os seguintes: o Acordo Nordeste II, firmado entre o MEC e o Banco Mundial na gestão de Murílio Hingel, então Ministro da Educação no governo de Itamar Franco e o Acordo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), firmado em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. No Estado foram também desenvolvidos outros programas de formação de professores, através de parcerias entre o Governo e as universidades públicas do Estado.

O número de professores que trabalhavam na educação básica sem formação em nível superior beirava os 90% no ensino fundamental, no início da década de 1990. Em 1993, foi firmado o primeiro convênio com a Universidade Estadual do Maranhão, mediante o Programa de Capacitação de Docentes (Procad). Em 1998 foi firmado o segundo convênio entre o governo do Estado e prefeituras municipais e a Universidade Federal do Maranhão para formar professores das regiões do interior do Estado através do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (Proeb).

A fonte de financiamento principal era o Fundef, substituído posteriormente pelo Fundeb, destinando um aporte financeiro de até 60% para a capacitação de professores leigos. Outra parceria entre as três instâncias governamentais, federal, estadual e municipal firmou

outro convênio, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) com a finalidade de atender e formar professores leigos que trabalhavam no ensino fundamental e nas turmas de alfabetização (ALBUQUERQUE, 2013).

A partir do ano 2000, diante de uma nova conjuntura política com novas perspectivas para a educação, a eleição do Presidente Lula trouxe um viés popular, visando modificar as estruturas e alterar o panorama educacional do País. Seu Programa de governo para a educação, denominava-se “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002). Este apresentava quatro diretrizes para suplantar os problemas da educação brasileira, em especial, a educação básica: democratização do acesso e garantia da permanência; qualidade social da educação; implantação do regime de colaboração; e, democratização da gestão. O documento também fazia menção à valorização dos profissionais da educação, passando pela formação inicial e continuada dos professores; exercício de atividade em tempo integral; concurso público; institucionalização de salários dignos e progressão funcional com base na titulação e na avaliação de desempenho (ALBUQUERQUE, 2013).

Cabe destacar que, no Maranhão, neste período, foram implantados cursos de formação de professores para atender a demandas específicas, por exemplo: Pedagogia da Terra/Pronera, em parceria com MST/Incrá, desde 2007; Curso de Licenciatura em Educação do Campo, iniciado em 2009, originário do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); o Programa de Formação de Professores em Educação Básica (Profepbar), denominação dada ao desdobramento do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), na Ufma, iniciado também em 2009 e o Programa de Formação inicial para professores em Exercício na Educação infantil (Proinfantil) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, 2013).

É deste período também o surgimento de inúmeras faculdades e institutos de ensino superior particulares pelo interior do Estado e na capital ofertando cursos de formação de professores em Pedagogia e outras Licenciaturas, em fins de semana, sendo a grande maioria de caráter duvidoso. Na década de 2000 há um crescimento da oferta dos cursos de formação de professores na modalidade Educação à Distância (EAD). Com o apoio do governo federal, a EAD encontrou no Maranhão terreno fértil para sua efetivação, através de Universidades públicas e particulares do Estado. Daí a criação de vários Núcleos de Educação a Distância em várias cidades do Maranhão.

Sabe-se, portanto, que esses cursos presenciais, semipresenciais ou a distância são destinados àqueles que residem no interior do Estado, onde as ofertas de cursos de nível superior são reduzidas, seja pelo pequeno número de vagas ofertadas nas Universidades Públicas, ou pela ausência física destas. Entretanto, o público que se torna alvo destas propostas de formação de professores é o das periferias das cidades e aqueles que residem na área rural desses municípios, dentre eles, muitos e muitas professoras e professores de assentamentos da Reforma Agrária, o que compromete seriamente suas práticas escolares, pois o currículo, as metodologias e os materiais didáticos fogem completamente à realidade vivenciada por essas pessoas.

A formação docente no Estado do Maranhão alcançou números significativos a partir da promulgação da nova LDB (1996) e da implantação pelo MEC de novas políticas educacionais voltadas para a universalização do acesso à escola pública para a totalidade das crianças e adolescentes brasileiros. A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) irá fornecer aos professores uma base comum de conhecimentos para orientarem sua prática educativa, *respeitando as diferentes concepções pedagógicas e a pluralidade cultural brasileira*. O Fundef (1996), implantado a partir de 1998, universalizou o acesso ao Ensino Fundamental a partir da criação de fundo federal financiador desta modalidade educativa nos municípios.

A criação do Fundeb (2006/2007) em substituição ao Fundef irá universalizar o acesso à Educação Básica, incluídas aí, a Educação Infantil (0 a 6 anos), o Ensino Fundamental (6 a 15 anos, com aumento de oito para nove anos de estudo) e o Ensino Médio. Estas políticas educacionais federais provocariam enorme impacto no Estado do Maranhão: tanto no acesso à escola, quanto na formação inicial dos professores.

A Educação Infantil, nível educativo mais negligenciado historicamente no Maranhão, experimentaria uma grande expansão de matrículas e uma melhoria significativa na formação docente. Entretanto, sendo atribuição dos municípios, pela inércia destes, a Educação Infantil pública é refém das escolas comunitárias e beneficentes, mantidas por uma complexa rede em que aparecem igrejas, políticos e benemerentes. O resultado desse quadro expressa-se na formação docente da modalidade, em que, apesar da melhoria representada pelos Programas formativos, a maioria dos professores não possui curso superior. O aumento da titulação dos professores por sua vez, não encontra correspondência na qualificação docente e na melhoria de suas práticas, visto que são procedidas de forma *aligeirada*.

A Tabela 13 mostra um quadro “Comparativo da Formação Docente para a Educação Infantil no Estado do Maranhão – anos de 1996, 2006 e 2014”. A escolha destes anos deve-se à referência de implantação do Fundef (1996) e Fundeb (2006) e pela disponibilidade atual de informações.

Tabela 13 - Formação Docente – Educação Infantil – Maranhão

Ano	Formação Docente – Educação Infantil – Maranhão				
	Total	Fundamental		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo
1996	11.876	1.917	1.931	7.960	68
2006	16.487	110	684	13.614	2.079
2014	21.363	37	159	14.770	6.397

Fonte: Maranhão (1996, 2006, 2014).

No ano de 1996 havia 11.876 professores atuando na Educação Infantil no Estado do Maranhão. Destes, 1.917 (16,1%) possuíam Ensino Fundamental incompleto, 1.931 (16,3%) concluíram o Ensino Fundamental completo, 7.960 (67,0%) realizaram o Ensino Médio completo e apenas 68 (0,5%) atingiram o Ensino Superior completo. Além da baixa oferta de vagas desta modalidade, há que se considerar que, da maioria de professores com formação no Ensino Médio, um grande número deles não possuía formação em Magistério.

Em 2006, passados dez anos de criação do Fundef, os números irão sofrer uma mudança significativa na formação docente da Educação Infantil, mas ainda insuficiente em quantidade e qualidade para atender à demanda desta população. Dos 16.487 professores atuantes, 110 (0,7%) se limitavam ao Ensino Fundamental incompleto, enquanto 684 (4,1%) alcançaram o Ensino Fundamental completo, e 13.614 (82,6%) o Ensino Médio completo. Apenas 2.079 (12,6%) concluíram o Ensino Superior. Além do aumento da oferta de matrículas de alunos, percebe-se nitidamente uma melhoria da qualificação docente, com o aumento do percentual de professores com Ensino Médio e Superior.

Os números de 2014, passados quase dez anos de implantação do Fundeb, apresentam uma melhora da formação docente. Dos 21.363 professores da modalidade, 37 (0,2%) não concluíram sequer o Ensino Fundamental incompleto, contra 159 (0,7%) que completaram esse nível. Um percentual expressivo 14.770 (69,1%) tinha concluído o Ensino Médio e 6.397 (30,0%) o Ensino Superior. Os números mais atualizados mostram uma evolução e resultados quantitativos nas matrículas e formação docente na Educação Infantil. No entanto, passados vinte anos de criação do Fundef e dez do Fundeb, a formação docente mostra-se longe de atingir as metas destas políticas educacionais. Mais de dois terços dos professores concluíram o Ensino Médio e menos de um terço o Ensino Superior.

O Ensino Fundamental no Estado do Maranhão experimentou nos últimos vinte anos uma expansão significativa a partir da implantação do Fundef. O paulatino afastamento do Estado do Ensino Fundamental, repassando-o aos municípios para concentrar-se no Ensino Médio, legou aos mesmos a execução da educação elementar. Para os municípios do Maranhão, no final dos anos 1990, o Fundef trouxe um grande aporte ao financiamento do Ensino Fundamental, melhorando o salário dos professores e suas condições de trabalho. Antes do Fundef, a maioria dos municípios pagava salários irrisórios, bastante inferiores ao mínimo, atrasando muitas vezes por meses o pagamento dos professores.

Em paralelo, como já vimos, ocorreu uma mobilização por parte de municípios, universidades e centros de ensino no sentido de fornecer formação superior aos professores para atender às determinações da nova LDB (1996) e às metas do decênio da educação, ao final do qual todos os docentes deveriam estar graduados. Esses objetivos não foram alcançados completamente, razão pela qual o MEC, ao criar o Fundeb (2006), envolveu-se diretamente na formação dos professores do Ensino Fundamental, financiando núcleos de educação a distância nas universidades e centros de ensino e implantando o Profebpar através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes).

A Tabela 14, apresenta um quadro Comparativo da Formação Docente para o Ensino Fundamental no Estado do Maranhão – anos de 1996, 2006 e 2014.

Tabela 14 - Formação Docente – Ensino Fundamental – Maranhão

Formação Docente – Ensino Fundamental – Maranhão										
Ano	Anos Iniciais					Anos Finais				
	Total	Fundamental		Médio	Superior	Total	Fundamental		Médio	Superior
		Inc.	Comp.	Comp.	Comp.		Inc.	Comp.	Comp.	or Comp.
1996	37.796	10.564	5.177	21.786	269	18.523	21	325	15.342	2.835
2006	29.410	266	740	23.179	5.225	28.856	0	12	13.922	14.922
2014	43.017	37	87	26.601	16.292	34.625	10	19	12.391	22.205

Fonte: Maranhão (1996, 2006, 2014).

Em 1996 havia 56.319 professores atuando no Ensino Fundamental no Estado do Maranhão. Nos Anos Iniciais (atualmente 1º ao 5º ano), havia um total de 37.796 docentes, onde 10.564 (28,0%) cursaram o Ensino Fundamental incompleto, enquanto 5.177 (13,7%) o Ensino Fundamental completo; 21.786 (57,6%) concluíram o Ensino Médio completo e apenas 269 (0,7%) o Ensino Superior. Nos Anos Finais (atualmente 6º ao 9º ano), havia um total de 18.523 docentes, onde 21 (0,1%) tinham o Ensino Fundamental incompleto; 325 (1,8%) o Ensino Fundamental completo; 15.342 (82,8%) realizaram o Ensino Médio completo e 2.835 (15,3%) concluíram o Ensino Superior. Menos de um por cento dos professores dos Anos Iniciais possuíam formação superior, melhorando nos Anos Finais para pouco mais de quinze por cento. São números assustadores, que mostram o descaso das autoridades municipais com essa modalidade educativa, pois, além dos baixos salários pagos aos professores, não primavam pela contratação de mestres qualificados.

No ano de 2006, vencido o decênio da educação e implantado o Fundeb, a formação docente dos professores do Ensino Fundamental tinha apresentado uma melhora. Dos 58.266 docentes da modalidade, havia nos Anos Iniciais um total de 29.410 docentes, onde 266 (0,9%) somente com o Ensino Fundamental incompleto; 740 (2,5%) com o Ensino Fundamental completo; 23.179 (78,8%) tinham o Ensino Médio completo e 5.225 (17,8%) realizaram o Ensino Superior completo. Nos Anos Finais, havia um total de 28.856 docentes, onde 12 (0,1%) permaneciam com o Ensino Fundamental completo; 13.922 (48,2%) o Ensino Médio completo e 14.922 (51,7%) concluíram o Ensino Superior.

Passados dez anos da implantação do Fundeb, há uma redução significativa no percentual de professores leigos. No entanto, quase

oitenta por cento dos professores possuíam apenas formação Média nos Anos Iniciais e quase a metade tinha esta formação nos Anos Finais. Os números demonstram com clareza o fracasso do *decênio da educação* como meta de política educacional, não conseguindo graduar todos os mestres do Ensino Fundamental, acarretando, com isso, perda de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Dos 77.642 professores do Ensino Fundamental em 2014, 43.017 atuavam nos Anos Iniciais, onde 37 (0,1%) permaneciam com o Ensino Fundamental incompleto; 87 (0,2%) com o Ensino Fundamental completo; 26.601 (61,8%) cursaram o Ensino Médio completo e 16.292 (37,9%) concluíram o Ensino Superior completo. Nos Anos Finais, havia um total de 34.625 docentes, onde 10 (0,1%) tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto; 19 (0,1%) o Ensino Fundamental completo; 12.391 (35,7%) concluíram o Ensino Médio completo e 22.205 (64,1%) o Ensino Superior completo.

Passada quase uma década de implantação do Fundeb e quase vinte anos do Fundef, próximo de dois terços dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Maranhão possuem apenas o Ensino Médio, enquanto nos Anos Finais a proporção se inverte, com quase dois terços possuindo o Ensino Superior. Os números da formação docente no Ensino Fundamental, passados vinte anos de implantação pelo MEC e suas agências de políticas públicas massivas e com amplo aporte de recursos financeiros, apresentam resultados pífios em relação à qualificação docente e a melhoria da qualidade do ensino. O Estado do Maranhão não conseguiu cem por cento de Formação Superior para seu corpo docente. Parte disso, resíduo percentual de professores leigos e 7,0% com formação Média, deve-se ao afastamento do Estado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e o conseqüente retorno funcional desses professores.

A educação pública no Estado do Maranhão experimentou nos últimos vinte anos um aumento da oferta de matrículas a partir da expansão da rede escolar. Excluídos deste processo os retrocessos do início dos anos 2000 representados pelas telessalas e da busca aligeirada de soluções, houve uma ampliação de vagas no ensino regular e uma correspondente ampliação do corpo docente. A implantação de políticas públicas educacionais federais (Fundef/Fundeb) com os correspondentes aportes financeiros conseguiu universalizar o Ensino Fundamental e ampliar consideravelmente a oferta do Ensino Médio. A Educação Infantil, por sua vez, encontra pela frente um longo caminho para a expansão de sua rede, o aumento do número de matrículas e a Formação Superior de seu corpo docente.

O corpo docente da escola pública maranhense, majoritariamente feminino, necessita de qualificação através de programas de formação continuada. Apenas a formação inicial ou graduação não é suficiente. É necessária a *profissionalização* da categoria docente através de planos de cargos e salários atrativos, bem como remunerações adequadas associadas à escolarização integral de crianças e adolescentes. A formação inicial dos professores através dos cursos de licenciaturas, principalmente a Pedagogia, deverá receber atenção especial das políticas educacionais, tendo em vista a “crise de vocações” que enfrentamos nas universidades públicas na atualidade, já que as particulares “renunciaram” aos cursos de formação de professores.

Sem pretender esgotar o debate acerca da educação no Maranhão, com ênfase na educação das mulheres e na sua profissionalização para o magistério, historicizando a partir da contribuição de autoras e autores maranhenses, permite uma visibilidade por outrem para tentar compreender por que o Maranhão é tido como um dos piores Estados em relação aos indicadores sociais. Numa perspectiva decolonial podemos afirmar que as políticas educacionais pensadas e implantadas aqui foram gestadas numa concepção alheia a sua realidade originária. Assim, a história da educação maranhense é marcada tanto pelo ocultamento de outras histórias, das diferentes etnias, como da ignorância da história da educação dos africanos escravizados trazidos pra cá. Esses povos miscigenados com diferentes etnias e raças são pensados sem história, sem educação porque pensados sub-humanos na origem da nossa sociedade. Á medida que assim foram classificados se legitimou o ocultamento e a destruição de seus processos de socialização, formação de saberes, modos de pensar, suas leituras de mundo e de si.

O que fica evidente é que as políticas educacionais no Estado do Maranhão são pensadas em função do lugar dos sujeitos nas relações de produção, de trabalho, de gênero e de raça/etnia, haja vista que, desde a colonização, as políticas não conseguem ser pensadas fora dessa classificação social. É nesse sentido que corroboramos a afirmativa de Miguel Arroyo (2014) quando diz que as tentativas de avançar para políticas de igualdade social, educacional encontram nos padrões classistas e racistas as maiores resistências.

No próximo capítulo, estaremos abordando o impacto da educação formal na vida das mulheres e de como estas influenciaram gerações em prol da educação feminina através da imprensa, de organizações e associações, assim como suas inserções nos movimentos de mulheres e feministas por todo o país.

4 MULHERES, FEMINISMOS E EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é articular as temáticas **mulheres, feminismos e educação** com as contribuições e avanços do campo dos estudos de gênero e do feminismo no Brasil, bem como demonstrar a influência do pensamento feminista anglo-saxão na sua composição. A educação sempre teve uma profunda ligação com o feminismo e vice-versa. Uma das primeiras reivindicações das feministas foi o acesso formal das mulheres aos bancos escolares, seja para educação primária, média ou superior. Em consequência, a criação dos movimentos feministas, no decorrer do século XIX, de uma forma ampla, implicou repercussões políticas e sociais que modificaram profundamente a condição das mulheres dos estratos médios e superiores das sociedades ocidentais modernas.

Também evidenciamos que a produção científica hegemônica sobre os movimentos feministas obscurece outros envolvimento e movimentos de mulheres dos demais estratos sociais: as camponesas, as indígenas, as negras, as prostitutas, cujas demandas tem características marcadamente políticas no sentido amplo. No decorrer do capítulo abordaremos movimentos “outros” que estão balançando as estruturas do poder da academia e que, aos poucos, estão cedendo espaços para este debate.

Tal virada, a nosso ver, está sendo possível, por exemplo, pelas contribuições teóricas e práticas de autoras e autores latino-americanos que fazem parte do Projeto de Investigação Modernidade/Colonialidade. No âmbito desta teoria, destacaremos avanços das teorias feministas latino-americanas, conhecidas como feministas decoloniais quanto ao entendimento das desigualdades de gênero nas sociedades latino-americanas.

4.1 Vertentes do feminismo brasileiro

O século XIX foi marcado pelo pioneirismo de algumas mulheres na sociedade brasileira, pertencentes à classe média, na luta pelo acesso à educação média, com a criação de escolas normais, o que lhes possibilitou oportunidade de trabalho nas próprias escolas, como professoras primárias, embora submetidas a salários inferiores aos dos professores. Outras mulheres também protagonizaram a abertura à educação superior, em áreas até então frequentadas somente pelos homens, como a Medicina e o Direito.

Apesar de muitas restrições, e até perseguições, algumas mulheres conseguiram se diplomar no Brasil. De acordo com as pesquisas de June Hanher (1996), ainda em fins do século XIX, Rita Lobato Velho Lopes (1867-1954), do Rio Grande do Sul, formou-se, em 1887, na Escola de Medicina da Bahia, tornando-se a primeira mulher a receber um diploma médico no Brasil. Ermelinda Lopes de Vasconcelos (1866-1952) formou-se em Medicina no Rio de Janeiro, em 1888, e, no ano seguinte, comemorava-se mais uma vitória feminina, com a formatura de Antonieta Dias na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Mirtes de Campos (1875 -?) foi a primeira brasileira a formar-se em Direito, em 1898, pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Ela foi aceita como defensora em tribunais, em 1899, e, somente em 1906, conseguiu ser admitida na Ordem dos Advogados do Brasil.

Assim, um pequeno grupo de mulheres protestou contra a desigualdade social baseada nas diferenças de sexo, manifestando indignação com os tradicionais papéis desempenhados pelas mulheres e determinados pelos homens. Segundo os estudos de Iokoi e Bittencourt (1996), utilizaram-se da imprensa escrita como instrumento de luta para despertar em outras mulheres o potencial existente em cada uma e a busca por novas aspirações. Nas suas publicações, reivindicavam mudanças tanto na estrutura da sociedade estratificada e escravista quanto no estatuto econômico, social e legal das mulheres. As poucas mulheres alfabetizadas tornaram-se as primeiras defensoras da emancipação das mulheres, utilizando a educação como instrumento. Entendiam que, somente por meio desta, se conseguiria independência financeira e a melhoria da sociedade.

O final do século XIX, marcado pelo desenvolvimento econômico associado ao modelo agrário-exportador e pelo início da modernização das cidades, intensificado pelo novo regime político, alterou o modo de vida das classes sociais; novas atitudes passaram a caracterizar as relações interpessoais, marcando a passagem das relações senhoriais às relações sociais do tipo burguês. Para Maria Ângela D’Incao (2006, p. 226), “[...] a pobreza tornou-se um problema para a capital e não era mais tolerada no centro da cidade; campanhas de imprensa procuraram eliminar pessoas ou grupos marginais do centro da área urbana”. O analfabetismo passou a constituir um problema porque as técnicas de leitura e escrita se tornaram instrumentos necessários à integração na sociedade. Sobre a nova conjuntura política, econômica e social, no início da República, Céli Regina J. Pinto (2003, p. 16) explicita:

[...] o federalismo em um país rural recém-saído da escravatura, com uma imensa população de pobres, sem uma tradição de valorização do trabalho e de valores igualitários, foi completamente incapaz de ser base para a construção de uma cidadania republicana.

Já as primeiras décadas do século XX foram marcadas por transformações importantes. Teve início um modelo de industrialização baseado na substituição de importações que apontava para uma cultura urbana, com o surgimento e posterior consolidação de uma classe média e de uma classe operária. Segundo Ribeiro (2000), estas classes, representando a existência do povo, enquanto expressão política, emergiram como voz em defesa dos direitos e da liberdade dos indivíduos. As manifestações urbanas organizadas retratavam de forma mais objetiva a insatisfação dos setores da classe dominada, daí os movimentos grevistas de 1917 e 1918, com forte influência anarquista, e a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB) em 1922. Neste mesmo ano, aconteceu em São Paulo a Semana da Arte Moderna, que buscava, no campo das artes, o rompimento dos cânones ditados pelo mundo europeu.

Esses acontecimentos propiciaram o surgimento de novas formas de organização da sociedade. O movimento das mulheres foi um exemplo disso e não se tratava apenas de um grupo que lutava diante das instâncias do Estado, ou que simplesmente buscava deputados para propor projetos de seu interesse, mas se fez presente nas publicações dos jornais, em eventos públicos, passeatas, buscando ampliar suas bases de apoio e formar uma opinião pública a favor da sua luta.

Há muitas versões sobre o surgimento do feminismo no Ocidente e no Brasil. Destacaremos brevemente aqui os avanços, tomando como base os estudos de Sonia Alvarez (1990), Luiza Bairros (1995), Ribeiro (1995), Sueli Carneiro (2001), Pinto, C. (2003), Cynthia Andersen Sarti (2004), Ana Alice A. Costa (2006), Adriana Piscitelli (2008), entre outras mulheres importantes.

De acordo com o estudo de Pinto, C. (2003), frustrada a conquista da cidadania na Constituição de 1891, um grupo de 27 mulheres, entre elas professoras, escritoras e donas de casa, reuniram-se no Rio de Janeiro e assinaram a ata de fundação do Partido Republicano Feminino, em 1910. A professora Leolinda de Figueiredo Daltro (1860-1935) e a poetisa e escritora Gilka Machado (1893-1980) foram as fundadoras desse Partido. Esse ato representou uma ruptura nos padrões políticos, considerando que era composto por pessoas não detentoras de direitos

políticos, estratégia que, embora não reconhecida, deixou bem explícitos os objetivos da luta dessas pessoas, ou seja, tornarem-se representantes dos interesses das mulheres, o que não se resumia apenas ao direito do voto, mas de emancipação e independência. Elas defenderam as qualidades das mulheres em exercer a cidadania no mundo político e do trabalho, como também o fim da exploração sexual, questão de luta das feministas na segunda metade do século XX. Ambas colocaram na imprensa carioca suas reivindicações acerca do direito ao voto com uma marcha realizada em novembro de 1917, no Rio de Janeiro, que contou com a participação de 90 mulheres. Esta marcha representou o enfrentamento à ordem estabelecida e deu visibilidade pública a sua causa.

Entretanto, outras manifestações eram sentidas por todo o país. Teresa Valdês (2000) e Maxine Molyneux (2003) dão ênfase às três primeiras décadas do século XX, quando o movimento anarquista influenciou o movimento operário brasileiro com ideias trazidas da Europa por imigrantes espanhóis e italianos, os quais organizavam greves e faziam publicações na imprensa. Nessas manifestações contaram com a colaboração de mulheres que participavam politicamente das ações e eram vistas como companheiras. Entretanto, a questão da dominação da mulher estava inserida numa outra, ou seja, na dominação de classe. Assim, a partir das vozes das revolucionárias, percebia-se a condição de exploração das mulheres, como decorrência das desigualdades de gênero e de classe.

Nesse sentido, Miriam Moreira Leite (1984) destaca a atuação de Maria Lacerda de Moura que foi, sobretudo, uma educadora. A diversidade de sua atuação nas escolas normais, em aulas particulares, na imprensa e em conferências gerou polêmicas e conflitos. Sua trajetória em diferentes lugares corresponde à vida de mulher de classe média baixa, cujo capital simbólico era o curso da Escola Normal em Barbacena, no Estado de Minas Gerais. Sua consciência social impactou suas ações, de início ligadas à Escola Normal de sua cidade, já com germes do pensamento utópico em sua atuação; depois, aliada em São Paulo a grupos operários anarquistas e comunistas, em formas alternativas de Educação, através de conferências e jornais para integrar-se, finalmente, a uma comunidade utópica anarquista em Guararema, entre Mogi das Cruzes e Jacareí.

Costa (2006) relata em sua pesquisa que o Partido Republicano Feminino desapareceu nos últimos anos da década de 1910, época em que Bertha Lutz (1894-1976) retornou de Paris e começou a organizar o embrião do que foi uma das maiores expressões do feminismo daquele

momento, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF). A maioria das mulheres que se destacaram na Federação e representaram seus estados tinham pais intelectuais, militares, políticos ou profissionais de elite. A luta dessas mulheres cultas e da classe dominante se estruturou a partir da luta pelo voto e, com Bertha Lutz, influente na política da época, encontrou apoio entre os membros da elite e conseguiu respeitabilidade na classe política conservadora. A conquista do voto feminino aconteceu em 1932, quando o novo Código Eleitoral incluiu a mulher como detentora do direito de votar e de ser votada.

A respeito desse contexto, Pinto, C. (2003) comenta que Revolução de 1930 contribuiu de certa forma para a Constituição de 1934 e para a conquista do voto das mulheres, apesar do caráter elitista do movimento feminista e da astúcia política de Getúlio Vargas (1883-1954). Os acontecimentos políticos da década que culminaram com o autogolpe do Estado Novo de 1937, resultou no enfraquecimento dos movimentos da sociedade civil. A FBPF, enfraquecida, perdeu seu espaço político e desapareceu do cenário social brasileiro, não reaparecendo nem após a redemocratização de 1945.

Sobre o contexto posterior, Amorim (2007) constata que, apesar da desarticulação política do movimento feminista com a redemocratização após a Segunda Guerra Mundial, as décadas de 1940, 1950 e 1960 assistiram a uma profunda modificação na realidade econômica e social brasileira. A industrialização, acompanhada por um forte e constante processo de urbanização, originou demandas sociais do jovem proletariado brasileiro por melhores condições de vida e de trabalho. A ampliação do ensino público para as massas populares vai permitir, pela primeira vez na história brasileira, o acesso das mulheres pobres aos bancos escolares.

É fato que, durante as décadas de 1950 a 1970, houve grandes mudanças no comportamento sexual das mulheres, através de movimentos que questionaram a tradição patriarcal. A “revolução sexual” provocada pelo uso da pílula anticoncepcional mudou os padrões de comportamento. No entanto, essa revolução não pode ser confundida com a questão central do movimento feminista – a emancipação da mulher.

Nesse aspecto, Susana Bornéo Funck (1994, p. 270) considera que,

[...]embora tenha contribuído para a visão feminista, a liberalização dos costumes não trouxe

nenhuma alteração fundamental à assimetria sexual. Por um lado, as mulheres solteiras ou divorciadas deixaram de ser vistas como anomalias; sexo antes ou fora do casamento passou a ser aceito socialmente; o estupro conjugal e o assédio sexual começaram a receber atenção legal. Por outro lado, a ênfase colocada no sexo enquanto prazer acabou por transformá-lo numa transação de mercado, com a mulher como objeto e o homem como sujeito do desejo.

Após essa fase, o movimento feminista voltou a se fortalecer nas décadas de 1960 e 1970 e, neste período, diversos movimentos ocorreram na sociedade brasileira, alguns de mulheres da classe popular, que não necessariamente integraram diretamente o grupo das feministas, mas lutavam por direitos ligados à saúde, à educação, à moradia; por melhores condições de vida, de dona de casa, de esposa, de mãe, criando organizações de movimentos contra a carestia, os clubes de mães, o movimento pela anistia, entre muitos outros, que, de certo modo, incorporaram aos debates, questões comuns às mulheres. Sob o ponto de vista de Soares (1998 apud PINTO, C., 2003, p. 45),

As fronteiras entre o movimento de mulheres e o feminista têm sido sistematicamente ofuscadas, com um número crescente de mulheres pobres, trabalhadoras, negras, lésbicas, sindicalistas, ativistas católicas progressistas e de outros setores do movimento de mulheres incorporando elementos centrais do ideário e do imaginário feministas, reelaborados de acordo com suas posições, preferências ideológicas e identidades particulares.

Para Alvarez (1990) o movimento feminista se insere no movimento mais amplo de mulheres, porém, com distinção quanto à defesa dos interesses de gênero das mulheres. Desde seu surgimento, questiona os sistemas culturais e políticos construídos com base nos papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres, busca autonomia em relação a outros movimentos, organizações e ao Estado, e luta pelo princípio organizativo sem esferas de decisões hierarquizadas.

Na visão de Piscitelli (2008) o movimento feminista se reorganizou a partir de dois eixos de um mesmo problema: a) reconhecimento de que ser mulher, no espaço público e privado, traria consequências definitivas para a vida, e que, portanto, há uma luta

específica, ou seja, da transformação das relações de gênero; e b) a clareza do movimento da existência, no Brasil, de uma imensa desigualdade social, retratada na fome e na miséria de uma grande maioria da população, e que isto não poderia ficar fora de qualquer luta específica, principalmente na luta das mulheres e dos negros, onde a questão da desigualdade social é central. Com foco nesses eixos o movimento entendia que, no seu interior, estava presente a questão da desigualdade e as diferenças por ela gerada, quando se tratava de mulheres pobres, negras, sem-terra ou de mulheres ricas ou intelectualizadas. Mais precisamente, refere-se aos diferentes eixos de subordinação que muitas mulheres vivenciam no seu dia a dia.

No que tange ao movimento feminista brasileiro, este pôde ser entendido como uma luta por autonomia, marcadamente dentro de um espaço político, denunciando as especificidades dos esquemas de dominação das mulheres, independente dos estratos sociais. A partir da década de 1970, isto ficará em maior evidência, por ter sido um período marcado por eventos importantíssimos dentro da história do feminismo no Brasil. Com base nos estudos de Pinto, C. (2003), citaremos dois desses eventos: o primeiro, liderado pela advogada Romy Medeiros (1921), refere-se ao primeiro seminário promovido pelo Conselho Nacional da Mulher em 1972; o segundo, diz respeito às primeiras reuniões de grupos feministas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Romy criou em 1949 o Conselho Nacional de Mulheres, com o objetivo de lutar por iniciativas institucionais em prol das mulheres, dentre elas, o direito das mulheres casadas, até então controladas pelos maridos. Após uma incessante luta, foi aprovado, em 1962, o Estatuto da Mulher Casada.

Cabe ainda destacar que Romy possuía boas relações com as elites governamentais, inclusive com militares, embora algumas de suas ações denotassem um caráter conservador, como, por exemplo, um projeto enviado ao então Presidente da República, General Garrastazu Médici, em 1971, tratando do de Serviço Cívico feminino para mulheres entre 18 e 21 anos nas áreas de educação e saúde. Convém ressaltar, porém, que foi também uma entusiasta e defensora do planejamento familiar para pobres (PINTO, C., 2003).

Esse novo momento, inspirado no feminismo nascente no hemisfério Norte, levou à formação, no Brasil de grupos de reflexão, os quais, em reuniões informais, discutiam afinidades intelectuais e políticas, movimento restrito, no entanto, a grupos muito específicos. Mas foi 1975 o ano considerado como inaugural do feminismo brasileiro, a partir da decisão da Organização das Nações Unidas

(ONU), que o denominou o Ano Internacional da Mulher e o primeiro ano da década da mulher, realizando ainda uma conferência sobre o assunto no México, em que a questão da mulher ganhou um novo *status*, diante dos governos autoritários e da sociedade conservadora, cujos projetos, ditos progressistas, viam com desconfiança a causa feminina. No Brasil, o Ano Internacional da Mulher foi marcado pelo evento patrocinado pelo Centro de Informação da ONU, realizado no Rio de Janeiro, com o título de “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira”, ocasião em que foi criado o Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira (COSTA; SARDENBERG, 1994).

Importa salientar que a influência das feministas que estiveram em países da Europa e nos Estados Unidos, como exiladas, ou apenas em viagens em busca de experiências, deu um novo tom ao movimento feminista brasileiro. Como exemplo, considera-se marcante a publicação de Betty Friedan, *A Mística Feminina*, em 1963. Neste livro, a autora retoma as ideias de Simone de Beauvoir em *O Segundo Sexo* (1949), denunciando a opressão da mulher e seu sofrimento que se resumia na angústia do eterno feminino – da mulher sedutora e submissa, como consta nos estudos de Frei Beto (2002).

Mariza Figueiredo (1988) corrobora esta visão afirmando que a influência americana e europeia, principalmente a francesa, levou aquelas mulheres à aquisição de uma nova forma de pensar sua condição feminina, de modo que o antigo padrão de mãe, companheira e esposa já não correspondia aos seus anseios. Essas mulheres passaram a ter consciência de seus direitos e, mais do que isso, fizeram talvez a mais desafiadora das descobertas: seus corpos, com suas mazelas e seus prazeres. Assim, esse movimento uniu-se a outros e igualmente lutou pelo fim da Ditadura Militar, no movimento de luta pró-democratização, pelo fim da censura e pela anistia de presos políticos e exilados.

Sobre o feminismo dos anos 1970, a autora Sarti (2004) enfatiza que foi marcado pela contestação à ordem política vigente desde o golpe militar de 1964. Alguns grupos feministas estavam articulados, inclusive, sob a organização de influência marxista clandestina, comprometidos com a luta contra a ditadura militar, manifestando, assim, características próprias. Desse modo, a questão das mulheres saiu da dimensão privada e atingiu o espaço público, ainda que num momento da profunda repressão vivida sob o regime dos governos militares.

Outra contribuição importante realizada por Sarti (2004) é sua ênfase ao feminismo desse período, que ficou mais conhecido como

“movimento de mulheres” e desenvolveu-se pela articulação peculiar com as camadas populares e suas organizações de bairro, tornando-se um movimento interclasses. Significa afirmar que, embora a origem social das militantes dos grupos feministas remontasse às camadas médias e intelectualizadas, havia em suas perspectivas a transformação da sociedade como um todo. Por outro lado, como bem explicita Joana Maria Pedro (2011), vários grupos reivindicaram o nome de “feministas” desde o início e alguns se autodenominavam de “movimento de libertação das mulheres”.

Ainda sobre esse momento, Costa (1998) esclarece que o movimento feminista brasileiro fez parte de um amplo e heterogêneo movimento que articulava as lutas contra as formas de opressão das mulheres na sociedade com as lutas pela redemocratização. Alvarez (2001) dá uma nítida caracterização da identidade feminina desse período, a partir do envolvimento e atuação política (militante) das mulheres em assuntos de interesse específicos delas (mulheres), com participação direta ou informal em determinada organização e/ou atuando nos espaços públicos específicos, como as organizações feministas autônomas ou o movimento de mulheres mais amplo.

Cabe fazer menção, nesse contexto, ao movimento das mulheres rurais que, de acordo com Paola Cappelin Giuliani (2006), souberam, de seu jeito, expressar-se para além da crítica divisão sexual do trabalho e evoluir em suas reivindicações para clara confluência com o ideário feminista. 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. Contudo, pesquisas acadêmicas mostram que isso não corresponde à realidade. As mobilizações das mulheres rurais, através de suas manifestações, têm obtido visibilidade, protestos e abaixo-assinados que reclamam o respeito à legislação, o acesso à previdência social e também o direito de participar ativamente de seus sindicatos.

Ademais, ficou evidenciado um esforço por igualdade, justiça e cidadania, marco das reivindicações das trabalhadoras rurais, que emergiram no cenário político em 1979, com a greve dos 100 mil trabalhadores rurais da Zona da Mata de Pernambuco, quando as mulheres do campo surgem lutando pela plena cidadania. Com esse feito, começaram a se organizar como segmento específico, seja como movimento de mulheres, seja dentro dos sindicatos ou mesmo no MST, o que ajudou a impulsionar essa luta, combatendo todas as formas de discriminação contra a mulher. Em função disso, levantaram propostas

contra a exploração da mão de obra no campo e, sobretudo, colocando em pauta demandas específicas das trabalhadoras. Também foram criados departamentos femininos nos sindicatos e as mulheres participaram de congressos da categoria, nos quais discursavam sobre a dura realidade de suas vidas (BRAZIL; SCHUMAHER, 2000).

Com a redemocratização, na década de 1980, o movimento feminista tomou outros rumos, visto que a questão política era o marco do feminismo no processo de redemocratização do País. Nesse cenário, as feministas se dividiram: por um lado, em grupos que lutavam pela institucionalização do movimento, as políticas; e, por outro, as autonomistas, que não viam com bons olhos a aproximação político-partidária. Para as feministas ser autônoma significava independência de qualquer organização. Autonomia em relação aos homens (algumas), autonomia em relação aos partidos políticos (muitas) e autonomia em relação ao Estado (todas). Portanto, a palavra autonomia era compreendida de maneira diferente por diferentes grupos (SCHUMAHER; VARGAS, 1997; ALVAREZ et al., 2003).

Este debate continuou evidente durante a primeira década de realização dos Encontros Feministas Latino-Americanos e do Caribe (1981 a 1990). O ideal da autonomia foi a pedra fundamental da identidade feminina na América Latina e no Caribe, invocada e defendida veementemente para evitar a cooptação das militantes pelos partidos políticos, pelo Estado e ainda por outros movimentos sociais (ALVAREZ et al., 2003).

Durante os preparativos para a Constituinte no Brasil, a mobilização do movimento feminista foi um exemplo da então jovem democracia brasileira de organização da sociedade civil com o objetivo de intervir diretamente no campo político. Com as eleições de 1982, mulheres assumiram cargos estaduais e federais, principalmente a partir da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1985, que teve um papel fundamental na conquista de um conjunto importante de direitos na Constituição de 1988 (PINTO, C., 2003). O Conselho conduziu, juntamente com o feminismo autônomo e outros movimentos de mulheres do país inteiro, a campanha nacional “*Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher*”, realizando eventos por todo o país, e suas propostas foram sistematizadas num encontro nacional, que contou com a participação de duas mil mulheres.

O resultado foi o envio de um documento intitulado *Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte, à sociedade civil e aos parlamentares*. De acordo com Costa (1998, p. 17), “A partir daí, as mulheres invadiram (literalmente) o Congresso Nacional: brancas,

negras, índias, mestiças, intelectuais, operárias, professoras, artistas, camponesas, empregadas domésticas, patroas...¹⁷”, todas unidas na defesa da construção de uma legislação mais igualitária.

Nesse ínterim, surgiram grupos feministas que não estavam diretamente ligados a essa divisão e passaram a tratar de outras questões, como as relativas à violência e à saúde da mulher. A questão da violência contra a mulher começou a ser tratada por delegacias próprias; a mulher foi reconhecida como vítima e, a partir daí, teve direito ao tratamento dado pelos órgãos públicos. A questão da saúde da mulher envolveu outros temas que traziam controvérsias e preconceitos como planejamento familiar, sexualidade e aborto. As principais bandeiras eram a denúncia da violência doméstica, a luta pela saúde e pela ampliação do número de mulheres em espaços de decisão, os direitos reprodutivos e sexuais, a descriminalização do aborto e o combate ao racismo (SCHUMAHER, 2005).

Já 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. Esse é um traço que marca o movimento feminista rumo à educação ou mesmo à academia. A “invasão” das universidades brasileiras pelas mulheres, nas décadas de 1960 e 1970, deu uma nova visão aos estudos acerca das mulheres. Contribuiu para a sua percepção como sujeito e objeto de pesquisa e para 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 (YANNOULAS, 2000; SAFIOTTI, 2013).

a) A contribuição da categoria gênero nos estudos feministas

O encontro do feminismo com a categoria gênero demarcou um novo momento no feminismo brasileiro: gênero como categoria de

¹⁷ “A partir de 1986, centenas de camponesas saíram de seus grotões, lotaram ônibus, apinharam boleias e passaram a circular com a maior desenvoltura, pelos corredores do Congresso. Representavam uma força de trabalho até então invisível. Eram 2 milhões de Marias-ninguém: classificadas como donas de casa, não tinham registro profissional, permaneciam excluídas do benefício da Previdência e seus nomes não poderiam sequer constar dos títulos de posse ou propriedade das terras. Pois as lobistas das enxadas hoje se chamam trabalhadoras rurais. E têm seus direitos reconhecidos” (VEJA, 1994, p. 20 apud COSTA, 2006, p. 63).

análise. A publicação do artigo de Joan Wallace Scott¹⁸, em 1995, inaugurou esse momento. De acordo com os estudos de Pedro (2005), foi na considerada “segunda onda¹⁹” do feminismo que a categoria gênero foi criada, como desdobramento das lutas do feminismo e do movimento de mulheres. Naquele momento, duas tendências se destacavam: algumas reivindicavam uma participação em igualdade de condições com os homens na esfera pública (sendo por isto mesmo chamadas de igualitaristas) e outras lutavam pela afirmação de uma identidade centrada na diferença, quer biológica, quer cultural (diferencialistas).

A utilização da categoria “mulher” para afirmação de uma identidade, separada do homem, sofria diferentes interpretações, dependendo da maneira como se entendiam as relações. É nesse contexto que mulheres, dentre elas, feministas negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, reivindicaram a diferença dentro da diferença. A categoria “mulher” que constituía uma identidade diferenciada do “homem” não era suficiente para explicar a mulher. A essa crítica o feminismo tem historicamente respondido com a noção de “mulheres”, compreendida como grupo social no interior do qual subsistem diferenças e desigualdades. No entanto, isso hoje também é questionável e criticado por muitas teóricas feministas que têm trabalhado a noção de interseccionalidade²⁰ entre as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, geração e outras como construto teórico que possibilita explicar a diversidade da situação das mulheres.

A categoria gênero tem contribuído para analisar as construções históricas das relações entre os sexos (SCOTT, 2012). Surgiu como uma alternativa de análise em relação às causas da opressão da mulher, ante o trabalho com o patriarcado (PISCITELLI, 2002). Essa categoria está associada a uma preocupação política em melhor compreender a

¹⁸ Cf. 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.

¹⁹ O feminismo “segunda onda” surgiu depois da Segunda Guerra Mundial e deu prioridade às lutas pelo direito do corpo, ao prazer e contra o patriarcado. A palavra de ordem era: o privado é político (PEDRO, 2005, p. 4).

²⁰ As interseccionalidades são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo (PISCITELLI, 2008). Sobre interseccionalidades há outros avanços importantes: Avtar Brah (Pagu); Kimberlé Creenshaw, Maylei Blackwell e Nadine Naber; Luiza Bairros.

maneira como o gênero opera em todas as sociedades, o que exige pensar a partir de uma perspectiva mais complexa, as relações de poder.

Por sua vez, Cláudia Lima Costa (1998) demonstra como os estudos feministas buscaram questionar o ‘subtexto de gênero’ na teorização social, através das várias conceitualizações de gênero: gênero como variável binária arbitrária, gênero como relacional e contextual e gênero no pós-estruturalismo. De maneiras distintas e significativas estas conceituações interpretam as práticas sociais e os discursos culturais. Retomamos Joan Scott (2012, p. 347) para quem a categoria gênero é uma questão permanentemente aberta:

É por esta razão que gênero se mantém um conceito útil para análise crítica. Se pegarmos gênero como um guia, não simplesmente como homens e mulheres têm sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar. Gênero se torna não um guia para categorias estatísticas de identidade sexuada, mas para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos.

Com base nesse conceito, Scott (1995) relaciona as dimensões que constituem e mantêm a estrutura das relações de gênero. A primeira delas se refere à dimensão simbólica, ou seja, os símbolos que, no campo da cultura, nomeiam e instituem diversas representações, muitas vezes contraditórias, do masculino e do feminino. A dimensão organizada refere-se aos sistemas econômico, educacional, político, religioso, entre outros, que estruturam e perpetuam as relações de gênero. E por último, a dimensão subjetiva pode ser compreendida como os processos de formação da identidade pessoal, em que os padrões de gênero atuam de modo determinante. É nesse sentido que Linda Nicholson (2000) esclarece que gênero não é apenas uma construção cultural que tem como base o sexo biológico, para formação do comportamento e da personalidade. Gênero tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos femininos de corpos masculinos.

b) Novas dimensões do feminismo brasileiro – a emergência do feminismo negro

Na década de 1990, o feminismo tomou novas dimensões, passando assim a se chamar feminismos, isso porque, nas suas origens, diferentes grupos de mulheres não eram contemplados dentro das suas especificidades. Surgiram os movimentos de mulheres camponesas, negras, portadoras de HIV, prostitutas, lésbicas e outros, e alguns deles passaram a ser representados por organizações não governamentais (ONGs). Algumas delas se destacam pela repercussão e atuação junto aos governos e movimentos, como é o caso da ONG de mulheres Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea), tendo seu trabalho voltado mais para o campo político.

O Cfemea constituiu-se como o grande articulador das questões das mulheres no Congresso Nacional, defendendo projetos, propondo emendas a comissões, assessorando a bancada de mulheres, podendo ser acompanhado pelo seu site (www.cfemea.org.br). Uma observação feita por Pinto, C. (2003) é que o tipo de publicação e de linguagem usados pela Cfemea não deixa dúvidas sobre o público que quer atingir: fala para lideranças, para uma elite do movimento, não para as mulheres em geral, nem mesmo para mulheres de movimentos populares.

Sobre esse momento brilhante, Shuma Schumacher (2005) enfatiza que o movimento feminista brasileiro ampliou sua agenda a partir de uma vasta programação de conferências agenciadas pelas Nações Unidas. Inicialmente a ECO 92, no Brasil. Na sequência ocorreu a Conferência sobre Direitos Humanos, em Viena, 1993, e a Conferência sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, em 1994. Mas foi na IV Conferência Mundial da Mulher, em Beijing, 1995, que se deu o auge do processo de integração internacional da luta das mulheres, o que possibilitou uma grande mobilização em muitos países.

A Articulação da Mulher Brasileira (AMB) foi criada para preparar a ida das mulheres à Conferência Mundial de Pequim em 1995, como também acompanhar e fiscalizar as recomendações dessa Conferência. Atualmente é caracterizada como uma articulação feminista antirracista e anti-homofóbica, atua nas propostas de reformas do Estado e na implementação de políticas públicas para as mulheres (PINTO, C., 2003, p. 101). A entidade assim define seu objetivo em sua página na internet:

A AMB se pauta pelo respeito à pluralidade, reunindo grupos e entidades de distintas regiões, refletindo a diversidade racial, étnica,

socioeconômica, político-partidária, cultural, étnica, religiosa, de orientação sexual, profissional e de características físicas que compõem as mulheres brasileiras.

Cabe fazer menção ao trabalho de outras ONGs como a da Rede Saúde, que atua no Ministério da Saúde, acompanha a implantação de políticas públicas referentes à saúde da mulher e tem um papel importante na defesa da implantação do serviço de aborto legal nos hospitais públicos do país e no planejamento familiar. Outros exemplos podem ser citados, também de atuação de ONGs destinadas às mulheres em várias cidades do país: o SOS Corpo, de Recife (PE), a Rede Acreana de Mulheres e Homens, de Rio Branco (AC) e, no Estado do Maranhão, destacamos algumas: Rede Amiga da Mulher para o Enfrentamento da Violência de Gênero, Grupo de Mulheres da Ilha, Associação do Movimento Popular de Saúde do Maranhão e Grupo de Mulheres Negras Maria Firmina (AMORIM, 2007).

Estes são exemplos da nova dimensão dos feminismos que marcou o século XX, com destaque para a atuação da sociedade civil organizada, a partir das ONGs que reúnem grupos de mulheres que lutam pelo reconhecimento de seus direitos e pela valorização das mulheres. Concordamos com Sarti (2004, p. 36) quando ela afirma que o feminismo no Brasil, embora influenciado pelas experiências dos feminismos europeu e norte-americano, guarda algumas particularidades, por ser

uma experiência histórica que enuncia genérica e abstratamente a emancipação feminina e, ao mesmo tempo, se concretiza dentro de limites e possibilidades, dados pela referência a mulheres em contextos políticos, sociais, culturais e históricos específicos.

Nesse sentido, o feminismo no Brasil se manifestou dentro de suas particularidades por trazer consigo diferenças sociais e culturais muito distintas, precisamente porque as mulheres não são uma categoria universal. “As mulheres tornam-se mulheres em contextos sociais e culturais específicos”.

Clare Hemmings (2009) e Liane Schneider (2009) contribuem com este debate ao realizarem uma crítica ao modelo hegemônico de narrar a história dos feminismos, que coloca o pensamento feminista como uma marcha incansável de progresso ou perda. Tal tipo de narrativa simplifica a complexa história dos feminismos ocidentais.

Uma de suas indignações está no fato de a década de 1970 ter sido retratada de tal forma que obscurece o forte debate desenvolvido até então sobre gênero, raça e sexualidade (SCHNEIDER, 2009).

Diante destas percepções, é inegável o eurocentrismo no feminismo brasileiro e no latino-americano. De acordo com os estudos de Doris Lamus Canavae (2009), as teóricas feministas têm procurado reconstruir a presença das mulheres no Ocidente, seguindo as “ondas” que servem como marcadores de periodização. Dessa forma, há pelo menos três ou quatro ondas que, seguindo os cânones dominantes, tentam universalizar tais ondas, impondo uma percepção que é localizada, articulada a histórias particulares, aos contextos e seus conflitos. Uma das críticas a este modelo repousa sobre a origem etno/euro/anglo/cêntrico, ilustrado, branco que impõe sua visão particular de mundo a mulheres de outras raças, etnias e culturas.

O movimento feminista negro no Brasil surge juntamente com o movimento feminista em meados da década de 1970, em plena ditadura militar, numa luta incessante pela democracia e pela igualdade social e conquista da cidadania. Para Ribeiro (1995) as mulheres negras participantes destes movimentos e conscientes da sua importância buscaram desmascarar as situações de conflito e de exclusão, trilhando um caminho próprio através de um movimento autônomo, pois, durante muito tempo, não foi considerada a diversidade no interior do movimento feminista.

Bairros (1995) se apoia em Bell Hooks, uma renomada feminista e escritora afro-americana, para afirmar que as mulheres negras compartilham outros tipos de opressão e lutam contra o sexismo. E acrescenta:

[...] para nós negros é necessário enfrentar essa questão, não apenas porque a dominação patriarcal conforma relações de poder nas esferas pessoal, interpessoal e mesmo íntimas, mas também porque o patriarcado repousa em bases ideológicas semelhantes às que permitem a existência do racismo: a crença na dominação construída com base em noções de inferioridade e superioridade. (BAIROS, 1995, p. 5).

Lélia Gonzalez (1980), em *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, uma obra clássica do feminismo negro dos anos oitenta, ressaltou vários aspectos sobre o racismo como algo constitutivo da neurose cultural brasileira. Segundo a autora, sua articulação com o

sexismo produz efeitos de violência específicos e perversos contra a mulher negra.

Conforme Alvarez (2012, p. 842), em entrevista a Luiza Bairros, cita que hoje temos um feminismo que se define como antirracista no Brasil, algo que não existia antes. As feministas pararam de dizer que as mulheres negras feministas não são feministas. Já admitem que existe um feminismo negro. Entretanto, “[...] o fato de que as feministas finalmente concordam que as mulheres não são todas brancas e que, portanto, o espaço político vai ter que ser compartilhado entre muitas mulheres diferentes entre si”, não rompeu as distâncias e diferenças ainda acentuadas.

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos e leva cada sujeito, a partir do lugar em que habita, a ter olhares diferenciados acerca da luta de cada grupo em particular. Exemplo disso são as mulheres indígenas e as mulheres negras. De acordo com Carneiro (2001), cada grupo de mulheres possui demandas específicas que não podem ser tratadas exclusivamente, sob a lógica de gênero, pois, cada vez mais, essas óticas exigem particularidades que ampliam a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira e, como ilustração, cita as impressões de Gonzalez. Segundo esta autora, sobre o feminismo brasileiro,

padecia de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constitui-se em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo. A tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial (GONZALEZ apud BAIROS, 2000, p. 57).

Carneiro (2001) ainda cunhou a expressão “enegrecer o feminismo” para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Com esta expressão busca divulgar a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista e, ainda, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídas em sociedades multirraciais e pluriculturais como a do Brasil.

Cabe ainda fazer menção à III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, no ano de 2001 que, na visão de Alvarez (2012), ao entrevistar Luiza Bairros, foi um ponto de inflexão no enfrentamento ao racismo no Brasil, visto que, pela primeira vez, viu-se um documento que colocou os afrodescendentes como alvos do racismo e também definiu que o Estado tinha como responsabilidade primária combater tal ameaça. No entanto, mesmo em se tratando de uma Conferência Mundial em que o tema central era o racismo, foi perceptível para algumas ativistas e feministas negras, por exemplo Carneiro (2002), perceber as tensões e os embates que permeavam as discussões. Dentre eles, mereceu destaque reconhecer e condenar o passado colonial, ato que implica reparação pelos séculos de exploração e escravidão, como também questionar os fundamentos que justificaram o colonialismo e a expansão econômica do Ocidente.

4.2 O feminismo latino-americano, a colonialidade de gênero e o feminismo decolonial

a) Feminismo latino-americano

Teóricas como Lugones (2007), Ochy Curiel (2009), Yuderkys Espinosa Miñoso (2009) e Breny Mendoza (2010), afirmam que há uma origem majoritariamente burguesa, branca, urbana e heteronormativa no feminismo latino-americano influenciado pelas classes dominantes e intelectuais e pelos programas políticos e ideológicos anglo-saxões, ligados ao ideário emancipatório e igualitário. Como consequência, implicitamente, importou-se uma herança etnocêntrica que converge para a incorporação do eurocentrismo e do colonialismo inerentes à produção teórica dos feminismos hegemônicos ocidentais, criticados principalmente por Gayatri Spivak e Chandra Mohanty (ESPINOSA MIÑOSO, 2009).

A crítica dessas feministas repousa principalmente no que Mohanty (2008) denominou de *colonização discursiva*, como a prática

acadêmica feminista ocidental de colonizar a heterogeneidade, material e histórica da vida das mulheres do “terceiro-mundo”. Com este entendimento, a autora revisa criticamente o trabalho teórico do feminismo ocidental, suas metodologias eurocêntricas, falsamente universalizantes, a serviço de seus próprios interesses. Argumenta a autora que uma parte considerável do trabalho feminista do Ocidente sobre as mulheres do terceiro mundo peca, por um lado, por assumir privilégios universalistas e etnocêntricos e, por outro, por uma compreensão deficiente sobre o impacto da teorização ocidental sobre o terceiro mundo no contexto do sistema global dominado pelo Ocidente.

Mohanty (2008) ainda problematiza que a relação entre mulher (outro cultural e ideológico construído a partir de diversas representações discursivas: científicas, literárias, jurídicas, linguísticas, cinemáticas etc.) e as mulheres (sujeitos reais, materiais, de suas próprias histórias coletivas) é uma das questões centrais que a prática da teorização feminista persegue. E acrescenta que a aplicação da noção de mulheres como categoria homogênea coloniza as mulheres do “terceiro mundo” e apropria as pluralidades de localização simultânea de diferentes grupos de mulheres em marcos de referência de classe e étnicos e, ao fazê-lo, rouba-lhes a *agência* histórica e política.

Ainda sobre a colonização discursiva, Mohanty (2008) defende que ela está presente na forma como são retratadas as mulheres do Terceiro Mundo e da América Latina e suas lutas. Isso não somente tem sido uma tarefa dos feminismos hegemônicos do Norte, mas também conta com a cumplicidade e o compromisso dos feminismos hegemônicos do Sul, dados seus próprios interesses de classe, raça, sexualidade e gênero normativos, legitimação e *status* social. Tal questão remete a Spivak (apud ESPINOSA MIÑOSO, 2009), quando afirma que, dentro dessa construção, não há lugar para uma verdade da experiência da subordinação; a subalterna não pode falar, pois sua voz permanece encoberta pelos discursos sobre elas, e sua experiência é colonizada por eles.

A feminista Rosalva Aída Hernández Castillo (2013, p. 3) afirma que o trabalho de Mohanty traduz para a linguagem acadêmica o mal-estar que muitas mulheres indígenas, camponesas e de setores populares vinham manifestando em distintos espaços políticos da América Latina: “As feministas que as queriam salvar, não entendiam seus problemas, não as escutavam e, por isso mesmo, não incluíam suas preocupações mais sentidas em suas agendas políticas”. Mohanty denunciou abertamente o feminismo como uma forma de colonialismo, colocando em debate a “violência epistêmica” que se exercia quando uma forma de

ver o mundo, de entender a justiça e a emancipação, era reivindicada como a única forma de “libertar-se” da dominação. O que ficou evidente é que não se tratava apenas de problemas específicos de mulheres indígenas e camponesas, mas de um processo de exclusão muito mais profundo.

Na obra intitulada: *Ideas feministas latinoamericanas*, Francesca Gargallo (2006) traz uma valiosa contribuição para mostrar a outra face da moeda, a originalidade do feminismo latino-americano. Para a autora as ideias feministas e a filosofia latino-americana têm sido marginalizadas por se fecharem em categorias de pensamentos alheios, sejam, sociológicos, das vertentes da teoria política, do historicismo ou da reprodução, entre outros. A autora esclarece que estas interpretações ignoram o desenvolvimento de um pensamento que parte de várias tradições, não somente daquelas advindas da Europa. Além disso, desconhecem o pensamento que teoriza a partir das formas que adquirem os comportamentos inter/intra-subjetivos num contexto histórico, jurídica e culturalmente determinado pela conquista, pela escravidão africana, pelas migrações europeias e pelo extermínio e exclusão dos povos indígenas.

Segundo o ponto de vista da autora, a exposição das ideias feministas latino-americanas implica um duplo desafio: primeiro, o reconhecimento da sua historicidade num âmbito cultural majoritariamente ocidentalizado, mas não central, nem monolítico; segundo, a ideia de que o feminismo deve situar-se como uma política de alteridade, tanto em sua etapa emancipadora – quando as mulheres reivindicam seu direito à igualdade dos homens - como em sua etapa de liberação e reivindicação da diferença – quando as mulheres questionam e se separam do modelo masculino tido como universalmente válido (GARGALLO, 2006).

Gargallo (2006) entende o feminismo como um movimento internacional e internacionalista e destaca que certas experiências marcaram sua história como as vividas pelas sufragistas da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos durante o século XIX e na Europa Continental, Inglaterra e nos Estados Unidos durante o século XX. Experiências que foram influenciadas por fortes correntes teóricas, como o liberalismo inglês do século XIX, que serviu perfeitamente aos interesses do movimento feminista americano e fez do direito ao voto, propriedade, educação e guarda dos filhos a locomotiva do feminismo anglófono. No entanto, esta matriz não foi capaz de explicar outras experiências, por exemplo, o primeiro feminismo alemão, de orientação socialista, que via na mulher operária uma vítima do sistema capitalista

liberal; o feminismo italiano; e o espanhol ou latino-americano que enfrentaram o catolicismo, o fascismo e a ditadura militar.

A autora ressalta que, a partir do final do século XIX, mulheres mexicanas, brasileiras, argentinas e venezuelanas dos setores urbanos se reuniram para publicar periódicos nos quais expressavam suas ideias acerca dos homens e davam a conhecer seus contos e poemas além de compartilharem notícias de moda e costumes. Contemporaneamente, grupos de professoras se organizavam em torno do direito à educação e à expressão, ao controle de sua economia e ao voto. Fiandeiras, fumicultoras e outras trabalhadoras assalariadas fabris começaram a exigir salários iguais para trabalhos iguais. Por diversos caminhos, elaboraram um ideal de igualdade entre os sexos que somente em suas expressões tardias e mais radicais exigiram a igualdade jurídica e o direito ao voto (GARGALLO, 2009).

Constata ainda que, a partir do século XX, as mulheres passaram a se organizar em dois grandes grupos: o das igualitárias e o das radicais ou da diferença sexual, tendo em vista suas condições de vida, dadas pela situação do pós-guerra nos países da Europa e nos Estados Unidos. Essas divisões ficaram mais evidentes após a década de 1970. Diante disso, as feministas latino-americanas se sentiram em dívida com os movimentos feministas ocidentais de liberação da mulher e definiram suas práticas a partir de dois modos de ser feminista: europeu e norte-americano. Mas os viveram de modo particular, de acordo com suas histórias nacionais e com as especificidades do continente, sua localização étnica e sua participação política, gerando interpretações muito particulares da autonomia, ininteligíveis, sem uma análise do como e desde qual lugar elas se situavam frente à realidade (GARGALLO, 2006).

Refletindo sobre as especificidades do continente, Canavae (2009) afirma que o perfil da militante feminista latino-americana dos anos 1970 está diretamente relacionado com o ambiente político que enfrentavam, não somente o nascente movimento feminista, mas todos os movimentos sociais progressistas e revolucionários, num período de regimes militares repressivos (Chile, Uruguai, Brasil, Peru, Argentina) e de democracias formais restritas ou do autoritarismo civil que se estendiam pelo continente. Nesse contexto, desafiavam o patriarcado e seu modelo de dominação estatal militar e outras correntes de oposição, a opressão e a exploração econômica e política.

Como já mencionado, as ideias feministas latino-americanas foram duplamente influenciadas por correntes feministas e de libertação das mulheres europeias e norte-americanas, mas também pela ideia

latino-americana de que a libertação é sempre um fato coletivo que engendra no sujeito novas formas de se ver em relação a outros sujeitos. Gargallo (2006) enfatiza que as feministas latino-americanas transformaram estas influências em instrumentos aptos para explicar a revisão que estavam e estão levando a cabo relativas às morais sexofóbicas e misóginas latino-americanas, tanto as mestiças quanto as dos povos afro-latino-americanos contemporâneos.

Neste sentido, Canavae (2009) acrescenta que as feministas latino-americanas não retomaram simplesmente as bandeiras das feministas europeias e norte-americanas com o *slogan* de que “*O pessoal também é político*” – tema que recolocou as noções dominantes acerca do público, da política e do político –, mas redefiniram e ampliaram as noções dominantes de luta revolucionária. Ao exigir igualmente a revolução na vida cotidiana, afirmavam que uma transformação social radical deve alcançar mudanças não somente nas relações de classe, mas também nas do poder patriarcal; questionavam assim as formas autoritárias de fazer política da esquerda masculina. As expressões de rejeição das chilenas à repressão se articulou ao redor da consigna que identificava todas as feministas da América: “*Democracia en el país, en la casa y en la cama*”, promovida por Julieta Kirkwood y Margarita Pisano. Esta denunciava a negação da pessoa, do seu corpo e de sua sexualidade como assunto político.

Na visão de Gargallo (2009) o ideário que sustenta o feminismo latino-americano é fruto, como todas as ideias políticas anti-hegemônicas, de um processo de identificação de reivindicações e de práticas políticas que têm variado durante sua história. Cita, portanto, que a participação de comunidades crioulas e indígenas na luta contra o colonialismo foi ampla, contudo não reconhecida, e o triunfo dos liberais na maioria do continente não resultou no reconhecimento da igualdade das mulheres. Da mesma forma, o racismo herdado da Colônia não permitiu que as mulheres se reconhecessem como tais, sendo elas relegadas a categorias ligadas à classe de origem e ao pertencimento étnico: brancas, mestiças, índias e negras que não compartilhavam cosmovisões nem espaços sociais, porém todas sujeitas aos maus-tratos masculinos, principalmente as mulheres negras.

Essas particularidades da história do pensamento feminista latino-americano permitem que as feministas realizem críticas aos conceitos e categorias europeias e norte-americanas por não ser compatível fazer uso de tais categorias, signos e conceitos para interpretar sociedades onde não há uma unidade política de base, pela heterogeneidade de figuras e vozes políticas. Isso é o que defende Gargallo (2006) e

Canavae (2009). Ambas compartilham do pensamento de que a política feminista no âmbito latino-americano tem transitado em todos os sentidos, desde uma luta pela emancipação da afirmação de uma diferença positiva das mulheres com respeito ao mundo dos homens, a da “teoria de gênero”. E ainda confrontam tanto as experiências políticas de esquerda com algumas abordagens econômicas, políticas e ecológicas que coincidem com os novos desafios que os critérios de globalização, como as políticas das agências internacionais de financiamento, que de certa forma minam a sua autonomia. Tais questões conduzem o feminismo latino-americano a buscar em seu seio as diferenças vitais que o compõem.

É nesse sentido que as citadas autoras afirmam que o feminismo latino-americano não é uma teoria nem uma prática homogênea. Desde as últimas duas décadas, ele expressa cada vez mais as diferenças entre concepções do feminismo da *Nuestra America*. Durante a primeira reunião do Encuentro Feminista de América Latina y el Caribe em 1981, em Bogotá, foi notório o conflito entre o feminismo de esquerda, que professava sua proximidade com partidos e guerrilhas, e um feminismo de mulheres que exigiam a plena autonomia das organizações políticas masculinas e dos sistemas de pensamento androcêntrico, ao enfrentamento com o Estado e com os homens. O ideal da autonomia foi invocado para evitar cooperação por atores, como partidos políticos, o Estado, as agências e outros movimentos sociais (ALVAREZ et al., 2003). Nos anos 1990, quando parecia que os conflitos históricos do movimento acerca da autonomia, da inclusão e da expansão pareciam ter sido resolvidos, surgem com força renovada nos encontros seguintes dos anos 1990: Costa del Sol, El Salvador (1993); Cartagena, Chile (1996); e Juan Dolio, República Dominicana (1999)²¹.

Sobre estas diferenças dos feminismos latino-americanos, Virgínia Vargas (1945) acrescenta ao debate que uma característica mais significativa desde sua formação é sua heterogeneidade: sua composição socioeconômica, ideológica, cultural, racial, étnica e política e, por isso, definiu os movimentos feministas latino-americanos como o fenômeno subversivo mais significativo do século XX. Segundo Virgínia,

Dentro de esa heterogeneidad, en los inicios del despliegue movimentista podemos distinguir algunas vertientes básicas que expresaban la forma específica y diferente en que las mujeres construyeron identidades, intereses y propuestas.

²¹ Para ver especificidades e análises desses Encontros, cf. Alvarez et al. (2003).

La vertiente feminista propiamente dicha, que inició un acelerado proceso de cuestionamiento de su ubicación en los arreglos sexuales y sociales, extendiéndose a una lucha por cambiar las condiciones de exclusión y subordinación de las mujeres en lo público y en lo privado. La vertiente de mujeres urbano populares, que iniciaron su actuación en el espacio público, a través de la politización de sus roles tradicionales, confrontándolos y ampliando sus contenidos hacia el cuestionamiento de lo privado. Y la vertiente de las mujeres adscritas a los espacios más formales y tradicionales de participación política, como los partidos, sindicatos, las que a su vez comenzaron un amplio proceso de cuestionamiento y organización autónoma al interior de estos espacios de legitimidad masculina por excelencia. Estas vertientes se multiplicarán en muchos otros espacios en la década de los 90. (MATO apud CANAVAE, 2009, p. 104).

Essa heterogeneidade está presente desde que o feminismo latino-americano se instituiu e buscou estabelecer limites, como as questões que envolviam as mulheres das organizações que se reuniam à margem ou nas margens do movimento popular urbano, dos sindicatos, das associações camponesas, discutindo se estas poderiam ou não ser consideradas feministas. Sobre isso, Gargallo (2006) relembra que muitas acusações e desafios foram lançados por mulheres contra outras que se negaram a se considerar feministas, as que se organizavam ao redor dos valores familiares (provedoras, mães de desaparecidos políticos etc.) e contra aquelas que consideravam fazendo parte de um único movimento das mulheres, tornando invisível a radicalidade feminina. Essa separação está presente entre as feministas institucionalizadas e as feministas autônomas.

A institucionalização do movimento, na década de 1990, foi criticada pelas feministas autônomas, sendo vista por estas como um oportunismo econômico que facilitou a profissionalização de algumas feministas e as converteu em profissionais do gênero e na midiáticação das demandas feministas. Para Gargallo (2006) essas mulheres deixaram de ser feministas para converter-se em “expert em assuntos públicos de mulheres”, especialistas em diálogo com as organizações políticas de cunho masculino e internacionais. Elas desacreditaram no ativismo da

base social do feminismo com sujeitos da construção das demandas econômicas, políticas e culturais das mulheres.

Gargallo (2007) aprofunda e radicaliza suas críticas, estendendo-as ao gênero. Segundo sua compreensão, as latino-americanas que, na década de 1990, adotaram em seus estudos e pesquisas a “perspectiva de gênero” sem se assumirem como feministas estavam, na maioria das vezes, impregnadas pelos organismos internacionais ou de grupos sociais ligados à Igreja, a partidos políticos e a alguns sindicatos. Somente em Cuba, na República Dominicana e no Paraguai houve organizações de mulheres diversas, periodistas, legisladoras, enfermeiras, médicas, economistas e advogadas que se definiram feministas sem se esconderem por trás das “perspectivas de gênero” para pleitear obtenção de benefícios legais, patrimoniais e de trabalho para as mulheres.

A utilização da categoria gênero para estudar a realidade pelas feministas significou a aceitação de um mundo binário ligado a uma hierarquização dos sexos no imaginário e na realidade social. Na teoria geral do movimento feminista latino-americano, “a questão de gênero” ou a afirmação da “diferença sexual”, a “política de mulheres”, ou a “crítica da heterorrealidade²²” têm sido aceitas para articular a análise e a defesa da corporeidade e da sexualidade.

Ativistas e feministas como a filósofa brasileira Sueli Carneiro, a dominicana Ochy Curiel e a indígena ñahño Macedonia Blas Flores afirmam que toda a situação de conquista e dominação cria condições para a apropriação sexual das mulheres dos grupos derrotadas para afirmar a superioridade do vencedor. Tais condições estão expressas nas mais diferentes formas de violência contra as mulheres, em geral, e, em particular, contra as mulheres indígenas, negras e pobres. Os feminicídios no México, na Guatemala, no Brasil e em outros países mostram esta naturalização da violência masculina contra as mulheres.

Carneiro (2001, p. 1) argumenta ainda que a violação colonial praticada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas estruturou o mito da democracia racial latino-americana, base da construção da nossa identidade nacional. A violência sexual serviu de “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça em nossa sociedade. A autora cita Ângela Gilliam para definir essa questão como “a grande

²² A heterorrealidade é uma categoria elaborada pelos movimentos homossexual e lésbico. É uma categoria que abarca desde a imposição da heterossexualidade como “normalidade” sexual até suas derivações culturais, legais e econômicas.

teoria do espermatozóide em nossa formação nacional” a partir de três afirmações: “O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance”.

Curiel (2005), a partir de uma posição radicalmente lésbica, reivindica a liberdade sexual na América, submetida à influência do cristianismo colonial. Essa liberdade seria possível pela “radicalização da democracia”: deixar de viver na mentira da democracia como sistema que se opõe à ditadura, para mostrar sua face patriarcal e liberalista. “Mulheres é uma categoria política que nos articula, com histórias e séculos de subordinação e de propostas. Não é uma identidade auto definida, é uma construção social”, por isto deve ser desconstruída para dar lugar a corpos históricos, autônomos, políticos. Para a autora, defender a vida das mulheres significa defender os espaços das lésbicas. Enquanto se assume a heteronormatividade como o modelo de relações erótico-amorosas-sexuais, diz ela: “nós desde uma posição radical, seguiremos defendendo os espaços políticos autônomos, ainda abertos a articulação com outros movimentos sociais e sócio sexuais”.

O antirracismo feminista e o lesbianismo feminista contemporâneos compartilham a ideia de demarcar a questão racial e sexual na configuração da caracterização da violência contra as mulheres e no estudo de que a democracia vigente mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas, as índias e as negras, entre as heterossexuais e as lésbicas.

Grupos como *Mujeres Creando*²³, *Las Chinchetas*, *Lesbianas Feministas en Colectiva*, *Mujeres Rebeldes*, *Brecha Lésbica* (de La Paz, México, Buenos Aires, Porto Alegre) e pensadoras como Jurema Werneck²⁴ se localizam numa

perspectiva de anterioridade de uma história que não é fundada por europeus, ainda que fundamentalmente influenciada por eles, de outras possibilidades interpretativas ou de diferentes possibilidades de estabelecer outros marcos para recontar uma história. (WERNECK, 2005, p. 33).

²³ *Mujeres Creando* se reconhece como um coletivo de “índias, putas y lésbicas” para resaltar sua negativa total ao patriarcado racista dominante.

²⁴ Cf. WERNECK, Jurema. De *lalodês y feministas: reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y el Caribe*. **Nouvelles Questions Féministes**, v. 24, n. 2, p. 33-49, 2005.

Confrontam a ideia liberal de democracia e pensam o feminismo tal como propõe Gargallo (2006): como um movimento e uma teoria política radical.

O X Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe, realizado em outubro de 2005, em Serra Negra, São Paulo, teve como uma de suas pautas a discussão sobre “Feminismo e Democracia”, desde a perspectiva das feministas que ingressaram nos partidos políticos, criando dinâmicas de inclusão e exclusão entre as feministas conservadoras e as radicais, pelo simples processo de invisibilidade e esquecimento dos coletivos autônomos e das feministas e organizações independentes. As feministas dissidentes defendiam três temas: racismo, etnocentrismo e lesbianismo, para evidenciar que a democracia, entendida como exercício do voto e partilha da representatividade, é um conceito patriarcal e neoliberal. As dissidentes reafirmaram no Brasil que só há sentido na democracia se houver espaço para abordar a luta contra os sistemas de opressão que abrangem as mulheres, com críticas à perspectiva ocidental do feminismo que, ao longo dos séculos, como movimento de reflexão urbano e acadêmico, tem diminuído seu impulso emancipador e libertador.

Para Gargallo (2007) o que se impõe é a descolonização do feminismo. Ela acredita que, embora difícil, é possível desconstruir sua ocidentalidade. Sob este mesmo ponto de vista, Castillo (2013) afirma que para descolonizar os feminismos se faz necessária a construção de diálogos interculturais que rompam com as lógicas de apagamento de outros saberes e desnaturalizem as hierarquias de gênero, classe e raça. Já Espinosa Miñoso (2009) constata que a participação de mulheres na longa tradição de resistências indígenas e de lutas populares está dando uma nova voz ao feminismo latino-americano e, nesse momento, se abre para o discurso produzido a partir do feminismo decolonial, antirracista e indígena como forma de legitimá-lo.

b) Colonialidade de gênero: uma inflexão no feminismo latino-americano

A feminista argentina Lugones (2008) compõe um grupo de teóricas feministas pós-coloniais e decoloniais que construíram críticas de análise ao feminismo hegemônico, principalmente por ignorar a interseccionalidade de raça, classe, sexualidade e gênero. Investiga em seus trabalhos as intersecções de raça, classe, gênero e sexualidade para entender a indiferença dos homens em relação às violências que sistematicamente infligem às mulheres de cor, ou seja, mulheres não

brancas, vítimas da colonialidade do poder e, ao mesmo tempo, da colonialidade de gênero.

Lugones (2008) utiliza o termo colonialidade, seguindo a análise de Quijano, do sistema de poder capitalista do mundo em termos da “colonialidade do poder” e da modernidade – dois eixos inseparáveis no funcionamento desse sistema de poder. Segundo a análise de Quijano (2005), a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista que estrutura o sistema mundo-moderno, no qual o trabalho, as subjetividades, os conhecimentos, os lugares e os seres humanos do planeta são hierarquizados e governados a partir de sua racialização, ou seja, o marco de operação de certo modo de produção e distribuição da riqueza. É uma categoria-chave no debate latino-americano sobre modernidade/colonialidade na qual raça se constitui elemento central fundante da imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do padrão mundial de poder, operando em todos os planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência cotidiana. A ideia de raça e racismo torna-se o princípio organizador que estrutura as múltiplas hierarquias do sistema-mundo.

Para Lugones (2011, p. 109) existe um sistema moderno e colonial eurocêntrico de gênero que ignora as categorias de raça e classe em sua constituição, o qual ela denominou de “sistema-moderno colonial de gênero”. Segundo ela, diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece nas intersecções de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. A colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral, seres que resistem à colonialidade do gênero, a partir da “diferença colonial”. Isso porque, segundo Lugones, “Em nossas existências colonizadas, racialmente engendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna”.

Lugones (2011, p. 108, grifos da autora) complexifica o entendimento de gênero na teoria da colonialidade de Quijano, asseverando que

Ao pensar a colonialidade do gênero, eu complexifico a compreensão do autor sobre o sistema de poder capitalista global, mas também critico sua própria compreensão do gênero visto só em *termos de acesso sexual às mulheres*. Ao usar o termo *colonialidade*, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos

em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização.

Lugones (2011) reconhece a relevância da teoria da colonialidade, mas critica Quijano, quanto ao seu conceito de gênero, limitado a uma visão biológica e binária do sexo, inserido nos “*cinco âmbitos básicos da existência humana*” que formam a matriz colonial do poder: economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero/sexualidade e subjetividade/conhecimento seus recursos e produtos. Para Quijano (2005), as lutas pelo controle do “acesso sexual, seus recursos e produtos” definem o âmbito do sexo/gênero e estão organizadas pelos eixos da colonialidade e da modernidade. Para Lugones (2011), esse entendimento se funda em conceitos eurocêntricos, patriarcais e heteronormativos relativos ao gênero, os quais não correspondem à realidade colonial da América Latina.

Nessa perspectiva, Costa (2012, p. 48) explicita que a delimitação do conceito de gênero ao controle do sexo, seus recursos e produtos, por si mesma constitui a própria colonialidade do gênero. Essa é uma crítica fundamental à visão que Quijano tem do gênero, ou seja, a imposição de um sistema de gênero binário foi tão constitutiva da colonialidade do poder quanto esta última foi constitutiva de um sistema moderno de gênero. Assim, “tanto a raça quanto o gênero são ficções poderosas e interdependentes”.

Nesse sistema moderno-colonial de gênero, as categorias de raça e classe são ignoradas. Por isso, as mulheres de cor ficam ausentes, uma vez que as categorias raça e gênero se mantêm isoladas uma da outra. Sobre isso Lugones (2011) cita Kimberlé Crenshaw que, juntamente com outras mulheres de cor, argumenta que as categorias têm sido entendidas como homogêneas e selecionam o dominante do grupo, como seu padrão. Portanto, “mulher” diz respeito ao padrão mulheres brancas, burguesas e heterossexuais, enquanto “homem” corresponde ao padrão homens brancos, burgueses e heterossexuais; “preto”, homens heterossexuais negros. Para a autora, fica claro que a lógica da separação categorial distorce os seres e fenômenos sociais que existem na intersecção, como a violência contra as mulheres de cor, por exemplo.

Dada a construção de categorias, a intersecção interpreta erroneamente as mulheres de cor. Na intersecção entre a “mulher” e “negro” há uma ausência onde deveria estar a mulher negra, precisamente porque nem “mulher” nem “negro” são nela incluídos. A intersecção mostra um vácuo. Portanto, uma vez que a interseccionalidade mostra o que se perde, deixa a tarefa de (re)conceituar a lógica da intersecção para, desse modo, evitar a separação entre as categorias dadas e o pensamento categorial. Isso só é possível ao se perceber o gênero e a raça como fundidos inseparavelmente, pois assim as mulheres de cor podem ser vistas realmente. Implica afirmar que o termo “mulher” em si, sem especificar a fusão não faz sentido ou tem um sentido racista, visto que a lógica categorial historicamente selecionou apenas o grupo dominante, as mulheres brancas, burguesas e heterossexuais e, portanto, tem escondido a brutalização, o abuso, a desumanização que implica a colonialidade do gênero (LUGONES, 2007).

A crítica de Lugones (2007) ao universalismo feminista centra-se na reivindicação realizada por mulheres de cor, de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Enfatiza que essa lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade. O sistema de gênero é não só hierárquico, mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas. De acordo com Mendoza (2010), Lugones se apoia nos trabalhos de Oyeronke Oyewumi, feminista nigeriana, e em Paula Allen Gunn, feminista indígena, para explicar que o gênero é uma imposição colonial sobre a vida em sintonia com cosmologias incompatíveis com a lógica moderna das dicotomias.

Lugones (2011) retoma o que defende Oyeronke Oyewumi e Paula Allen Gunn para quem não existia nas sociedades yorubá nem nos povos indígenas da América do Norte um princípio organizador parecido com o de gênero do Ocidente anterior à colonização. Essas sociedades não dividiam nem hierarquizavam suas sociedades com base no gênero, e as mulheres tinham acesso igualitário ao poder público e simbólico. Suas línguas e sistemas de parentesco não continham uma estrutura que apontassem a uma subordinação das mulheres aos homens. Não existia uma divisão sexual do trabalho e suas relações econômicas se baseavam em princípios de reciprocidade e complementariedade. O princípio organizador mais importante era a experiência baseada na idade cronológica. Era o social que organizava o social. Logo, a autora

não vê como necessário que as relações sociais estejam organizadas em termos de gênero, sequer as relações que se consideram sexuais. Em outros termos, em se tratando de gênero, não tem por que ser heterossexual ou patriarcal.

Lugones (2011, p. 110) define a colonialidade de gênero como a análise da opressão de gênero racializada capitalista e, a esse respeito, assim se expressa:

A colonialidade do gênero permite compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado. Como tal, quero compreender aquele/a que resiste como oprimido/a pela construção colonizadora do lócus fraturado. Mas a colonialidade do gênero esconde aquele/a que resiste como um/uma nativo/a, plenamente informado/a, de comunidades que sofrem ataques cataclísmicos. Assim, a colonialidade do gênero é só um ingrediente ativo na história de quem resiste.

Diferentemente de Lugones (2011), que afirma a inexistência do gênero no mundo pré-colonial, a feminista Rita Laura Segato (2012, p. 116) propõe uma leitura da interface entre o mundo pré-intrusão e a colonialidade/modernidade a partir das transformações do sistema de gênero, e declara:

[...] não se trata meramente de introduzir o gênero como um tema entre outros da crítica decolonial ou como um dos aspectos da dominação no padrão da colonialidade, mas de conferir-lhe um real estatuto teórico e epistêmico ao examiná-lo como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial / moderna.

A partir de sua “escuta etnográfica”, da inserção no movimento feminista e da luta indígena, Segato (2012) percebe como as relações de gênero vêm se modificando historicamente através do colonialismo e da episteme da colonialidade. Ela se refere a uma forma de infiltração específica, como é o caso das relações de gênero na ordem colonial moderna, nas relações de gênero no mundo-aldeia. Julieta Paredes

(2010) apontou algo semelhante com a ideia de “entroncamento de patriarcados”. A autora faz questão de explicitar que a diferença do gênero de um e outro mundo revela, sem sombra de dúvidas, o contraste entre seus respectivos padrões de vida em todos os âmbitos e não somente no âmbito do gênero. Isso se deve a que as relações de gênero são, apesar de sua tipificação um “tema particular” no discurso sociológico e antropológico, uma cena ubíqua e onipresente de toda vida social.

Respalhada por uma grande acumulação de evidências históricas e relatos etnográficos, Segato (2012) confirma, de forma incontestável, a existência de nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais e afro-americanas. Ela procedeu a uma análise crítica do livro de Oyeronke de 1997, e manifestou perplexidade idêntica frente ao gênero na atmosfera da civilização Yorubá, mas com conclusões divergentes. Identificou em suas pesquisas nas sociedades indígenas e afro-americanas, uma organização patriarcal, diferente daquela do gênero ocidental, a qual descreveu como um *patriarcado de baixa intensidade*. Compartilham desse entendimento a feminista comunitária aymara Julieta Paredes e as pensadoras feministas de Chiapas, como exemplos de resolução das tensões originadas da dupla inserção das mulheres na luta pelos povos indígenas e na frente interna por melhores condições de existência para seu gênero.

Segato (2012) reuniu dados documentais, históricos e etnográficos que mostram a existência no mundo tribal de estruturas reconhecíveis de diferença que se aproximam do que chamamos de relações de gênero na modernidade. Estas incluem hierarquias claras de prestígio entre masculinidade e feminilidade, através de figuras que podem ser percebidas como homens e mulheres. No entanto, apesar de reconhecer o caráter das posições de gênero nesse mundo, a autora esclarece que são mais frequentes as aberturas ao trânsito e à circulação entre essas posições que se encontram presas em seu equivalente moderno ocidental. E acrescenta:

[...] Como é sabido, povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquis do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgenéricas estabilizadas, casamentos

entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial / modernidade. (SEGATO, 2012, p. 117).

Segato (2012) afirma que, por um lado, o gênero existe neste mundo pré-instrução, mas de uma forma diferente da que se assume na modernidade. E, por outro, quando a modernidade/colonialidade introduz o gênero na aldeia, modifica-o perigosamente, intervindo na estrutura de relações da aldeia – apreende-as e as reorganiza a partir de dentro –, mantém a aparência, mas transforma os sentidos, ao introduzir uma ordem regida por normas diferentes.

Apesar de Lugones (2008, 2011) e Segato (2012) terem posicionamentos diferentes quanto à existência ou não do gênero no mundo pré-colonial, ambas são feministas que se autointitulam decoloniais; são latinas-americanas e sentem em si a ferida colonial, e seus estudos se situam a partir da diferença colonial. Lugones (2011, p. 109) assim expressa seu posicionamento como uma militante feminista da resistência:

Conforme me desloco metodologicamente dos feminismos de mulheres de cor para um feminismo descolonial, penso sobre feminismo desde as bases e nelas, e desde a diferença colonial e nela, com uma forte ênfase no terreno, em uma intersubjetividade historicizada, encarnada. [...] Mas me proponho, sim, a entender a resistência à colonialidade do gênero a partir da perspectiva da diferença colonial.

O percurso argumentativo de Segato (2012) a conduziu à sua atual compreensão das relações entre colonialidade e gênero e evidencia sua tendência descolonial na sua prática acadêmica. De que forma o caminho descolonial a alcançou em suas práticas disciplinares e acadêmicas? Ela mesma responde:

[...] O que garante meu compromisso com a construção de uma marcha descolonial deriva, neste momento, da minha disponibilidade para as interpelações que me apresentam esses sujeitos, agora vistos como plenamente históricos e cujas demandas venho respondendo. (SEGATO, 2012, p. 107).

Entendemos que ambas, Segato e Lugones, convergem para uma descolonização do gênero, como uma práxis, para o alcance de uma transformação social. Descolonizar o gênero significa decretar uma crítica da opressão racializada, colonial e capitalista heterossexual (LUGONES, 2011).

c) Feminismo decolonial

A decolonialidade é uma opção, não uma missão. A adesão a esta teoria está intimamente ligada ao pensamento de fronteira e à ferida colonial²⁵, ou seja, à maneira-outra de perceber e analisar como as regiões e os povos do mundo foram classificados como inferiores ou subdesenvolvidos, econômica e epistemicamente. Não tem a ver com ser índio, afro, mestiço ou branco, isto é, com “sangue”, mas com a questão de sentir a fratura entre ser e estar (MIGNOLO, 2008).

Nas primeiras aulas sobre o feminismo em disciplinas optativas da graduação, ou nos grupos de estudos e pesquisas da Pós-Graduação, há uma sequência imprescindível para se aprender sobre o feminismo, sua origem e suas “ondas”. O nosso olhar volta-se para a Europa e para os Estados Unidos, eixos irradiadores da libertação e emancipação das mulheres. O encontro com o texto a seguir de Clare Hemmings (2009, p. 216), foi questionador sobre essa narrativa celebratória e universal:

A teoria feminista ocidental conta sua própria estória como uma narrativa em desenvolvimento, onde nos movemos de uma preocupação com unidade e semelhança, passando pela identidade e diversidade, em direção à diferença e à fragmentação. Tais mudanças são geralmente concebidas em correspondência com as décadas de 70, 80 e 90, respectivamente, e como um movimento partindo do pensamento feminista radical, socialista e liberal em direção a uma teoria pós-moderna do gênero.

Curiel (2009) defende que o feminismo ocidental nasce como proposta para sintetizar as lutas das mulheres em lugares e tempos determinado (Europa e Estados Unidos). Mas, ao mesmo tempo, questiona que, se o feminismo é a luta de mulheres contra o patriarcado, seria necessário construir sua genealogia considerando a história de

²⁵ A ferida colonial refere ao rastro deixado pela dor, derivado das experiências vividas dos condenados da terra, dos *damnés*. São experiências forjadas em situações de marginalização, submissão, injustiça, inferioridade, dispensa e morte (MIGNOLO, 2007).

muitas mulheres em muitos lugares e tempos. E atribui a um dos gestos éticos e políticos da descolonização do feminismo retomar distintas histórias pouco ou quase nunca contadas.

Curiel (2009, p. 2) utiliza o conceito de descolonização tanto como proposta epistemológica, como política para explicar e compartilhar determinadas posições críticas e também as propostas de várias feministas da região que vêm da autonomia e da radicalidade: “articulamos em nossa proposta uma perspectiva que articula raça, a etnia, a classe e a sexualidade como pilares de nossa política localizada numa região particular”.

Num sentido amplo, o pensamento decolonial é mais remoto; emerge como contrapartida desde a fundação modernidade/colonialidade, de acordo com Walter Mignolo (2008). Este autor toma como exemplo, Felipe Guamán Poma de Ayala, ainda em meados do século XIV, com a *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, e o tratado político de Otabbah Cugoano²⁶, no século XVIII, como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, que não usufruem o mesmo prestígio daqueles escritos por Hobbes, Locke ou Rousseau. Nesse aspecto, Mignolo (2010) argumenta em defesa da teoria crítica decolonial como projeto de desprendimento epistêmico na esfera do social e também acadêmico, diferentemente da crítica pós-colonial e da teoria crítica que são projetos de transformação que operam desde as academias europeia e norteamericana. Segundo o autor,

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabha. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guaman Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de Jose Carlos Mariategui;

²⁶ Um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery*.

na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchu, Gloria Anzaldúa, entre outros. (MIGNOLO, 2010, p. 14-15).

A decolonialidade designa pensar de outro modo, a partir de uma linguagem e de uma lógica outra. Não se trata de incluir determinados pensamentos para que estes sejam assimilados na lógica colonial do saber que permeia os estudos acadêmicos, mas a potencialidade reside na perspectiva de romper com essa lógica com a emergência de distintos saberes que surgem de diferentes espaços de pensamento. Alicia Gil Gómez (2013) defende que o feminismo decolonial realiza uma severa crítica ao feminismo de segunda onda e ao feminismo hegemônico ocidental, principalmente por centrar-se no patriarcado e no androcentrismo como única via de dominação para as mulheres, desviando outro tipo de relações e problemas estruturais mais complexos (o militarismo, a pobreza, a etnicidade, a ecologia, etc.).

Ampliando essa compreensão do que seja o feminismo decolonial, a autora Yuderkys Espinosa-Miñoso (2014) nos diz que o momento atual, contemporâneo, é momento de construção e produção de ideias feministas que se articulam a um tempo mais longo de produção de uma voz subalterna, não hegemônica, que sempre esteve ali, aqui, mas não teve atenção merecida, apenas olhares carregados de especificidades. Assim como a teoria crítica decolonial, o feminismo decolonial se nutre de “epistemológicas outras” que têm exercido ou fazem rupturas com as epistemológicas modernas ocidentais e com o eurocentrismo, os saberes comunitários, indígenas, afros, populares urbanos.

Ambos – teoria crítica decolonial e feminismo decolonial – encontram inspiração num amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana. Mas sua principal força orientadora, segundo Arturo Escobar (2003), é a reflexão sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos. A teoria crítica decolonial é herdeira da tradição do pensamento

filosófico e político desenvolvido no nosso continente: a pedagogia do oprimido, a filosofia da libertação²⁷ e a teoria da dependência²⁸.

²⁷ Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) levando em consideração as influências sobre os estudos decoloniais analisam a filosofia da libertação e a pedagogia do oprimido a partir de Enrique Dussel e Paulo Freire. Segundo os autores, Dussel argumenta uma filosofia baseada no conceito de libertação dos oprimidos, enquanto Freire busca em sua pedagogia propiciar as condições para libertação dos oprimidos. Conhecimento e poder estão intimamente ligados; a aposta dos autores é construir projetos de conhecimentos a partir da perspectiva dos oprimidos, dos colonizados. A figura do oprimido é, portanto, uma categoria central no trabalho de Dussel e Freire. Para Dussel, a condição de possibilidade da filosofia da libertação está na exterioridade à totalidade, e esta exterioridade é encarnada pelo oprimido. São suas experiências particulares que os posicionam para articular uma crítica à totalidade a partir da exterioridade, condição a partir da qual se elabora a filosofia da libertação. A figura do oprimido remete aos povos periféricos, à mulher popular, à juventude oprimida, aos pobres, ao povo, às classes populares e às classes exploradas, entre outros. Para Dussel, não só é possível filosofar na periferia, mas a “verdadeira filosofia”, a filosofia da libertação, só é possível a partir das classes exploradas das formações sociais periféricas. Na obra de Freire o oprimido é a chave em sua concepção sobre o funcionamento do poder. O oprimido não é apenas alguém que suporta a dominação. A opressão é uma relação dialética entre opressores e oprimidos. Libertar-se não é apenas uma luta contra o opressor, é uma luta do oprimido para libertar-se a si mesmo enquanto ele descobre o opressor. Implica que o oprimido descubra a contradição com o seu antagonista e sua identificação com ele, podendo assim superar seu medo da liberdade, que é uma das consequências da função domesticadora das estruturas sociais de dominação. A libertação só é possível se ela afeta ambos os polos da relação, que devem ser transformados em seu ser, isto é, não basta a libertação dos oprimidos, se esta não conduzir também a uma libertação do opressor. O objetivo desta pedagogia é recuperar a humanidade dos oprimidos: o “homem” é desumanizado pelo “homem” (oprimido/opressor) e sua desumanização ocorre na relação que impede ao oprimido realizar sua vocação de ser. Portanto, é necessário criar um “homem novo” que não seja oprimido ou opressor. Dussel destaca o privilégio epistêmico do oprimido por sua condição de exterioridade para a articulação da prática e filosofia da libertação. Por outro lado, Freire afirma o privilégio do oprimido de ser o sujeito da emancipação, tanto de si mesmo em sua opressão como a dos opressores, ao romper com o sistema que aliena a ambos. O oprimido é o resultado de uma relação de dominação que constitui a opressores e oprimidos, mas estes últimos são colocados em um lugar epistêmico e político a partir do qual a libertação é possível.

²⁸ A teoria da dependência é comumente associada com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a seu trabalho nas décadas de 1950 e 1960, embora algumas de suas ideias cardinais possam ser encontradas, já em 1940, no trabalho do economista argentino Raul Prebisch. A ideia central dessa teoria é o conceito de dependência em termos de um

De acordo com os estudos de Curiel (2009), podemos considerar que a genealogia do feminismo decolonial reside nos postulados dos 1970 e 1980 das afro-feministas, chicanas e das lésbicas radicais. Por essa época, também havia críticas realizadas pelas feministas afro-latinas e caribenhas, por mulheres populares e muitas lésbicas latino-americanas, que questionavam o sujeito do feminismo das décadas de setenta e oitenta, visto como “a mulher” de classe média, mestiça, heterossexual, ainda que suas análises fossem limitadas ao basear suas teorias e suas práticas políticas na “diferença” e na “identidade” como fundamento de suas reivindicações e ações.

Espinosa-Miñoso (2014) acrescenta que o feminismo decolonial incorporou parte das feministas críticas e radicais do feminismo autônomo dos anos 1990, produtoras da proposta e críticas das agendas transnacionais de cooperação, feminismo institucionalizado, ações de ONGs. Para a autora muitas dessas feministas ultrapassaram as críticas e começaram a uni-la com uma análise histórica do fato colonial e de seus efeitos na definição do passado e também da contemporaneidade nas mãos de um Estado-nação que organizou ou tentou organizar a vida dessas epistemes modernas ocidentais desde a ideia de democracia liberal.

Entretanto, para a pensadora, a maior influência do feminismo decolonial vem do feminismo negro e de cor dos Estados Unidos. O feminismo de cor é uma coalizão de feministas não brancas que, junto ao feminismo negro, coloca a necessidade de superar esse olhar do feminismo que tenta explicar a opressão das “mulheres” no sentido geral. As feministas negras e chicanas colocaram a necessidade de se superar pela análise centrada nas relações de gênero, afirmando a necessidade de entender que não se pode explicar a opressão da grande

sistema global de desigualdades estruturais, que são estruturantes da relação entre centro e periferia. Em vez de considerar o desenvolvimento no âmbito da teoria da modernização ou das explicações sociológicas (a existência de sociedades tradicionais e sociedades modernas como duas realidades institucionais e culturais absolutamente diversas), a teoria da dependência considera que o subdesenvolvimento é um produto das relações de subordinação estruturais que proporcionaram a submissão de certos países no processo de desenvolvimento de outros países. A influência da teoria da dependência para os estudos decoloniais recorre a várias rotas, uma delas relacionadas ao seu impacto sobre os intelectuais latino-americanos dos anos sessenta e setenta em geral, porém mais especificamente em Aníbal Quijano e Enrique Dussel. A outra rota principal de influência é através da teoria do sistema-mundo de Immanuel Wallerstein (RESTREPO; ROJAS, 2010).

maioria das mulheres desde um olhar que atenda somente ao gênero, mas também à raça, à classe e ao heterossexismo (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

Desde a América Latina é possível localizar experiências de um feminismo excêntrico, do lado de fora, desde a fronteira; comunitário, desde as margens; como espaços possíveis e construção política, desde a ação coletiva autogestionada e autônoma. Destacam-se, como exemplos, experiências como a de *Las Cómplices*, *Las Próximas*, *Las Chinchetas*, *Mujeres Creando*, *Mujeres Rebeldes*, *Lesbianas Feministas en Colectiva*, as quais estão produzindo uma teoria própria e um pensamento descolonizador frente ao eurocentrismo e à teoria e perspectiva de gênero mais conservadora, questionando a relação saber-poder e a dependência das instituições (CURIEL, 2009).

No Brasil, principalmente as mulheres afrodescendentes, dentre elas, Sueli Carneiro e Jurema Werneck, questionam o movimento feminista por suas práticas racistas e por haver ignorado em suas abordagens a intersecção dos sistemas de opressão racista e sexista. Elas têm organizado encontros feministas latino-americanos, de forma autônoma ou paralela, e participam dos mesmos, construindo seus espaços e articulações.

Werneck Jurema (2005, p. 28) assinala:

Para nós, mulheres negras - compreendidas como uma diversidade incomensurável, porém marcadas por desigualdades que têm origem na inferiorização e exploração - as múltiplas ações políticas que empreendemos atravessam diferentes níveis de atuação, diferentes campos da existência, marcadas por encontros conflituosos ou violentos com o ocidente, com o patriarcado, com o capitalismo, com o individualismo... Mas devemos explicitar a impossibilidade prática de dissociação entre patriarcado, racismo, colonialismo e capitalismo – tudo parte do mesmo ‘pacote’ de dominação do ocidente sobre as demais regiões do mundo. E que não se estrutura em capítulos ou hierarquias. Ao contrário, age sobre as mulheres como um bloco monolítico, às vezes pesado demais. Mas na perspectiva posta por Bell Hooks, a luta das mulheres negras por descolonização nos diferentes níveis, ou seja, de corpos, mentes, sistemas políticos, econômicos, sociais, religiosos, culturais, raciais, etc, poderá

implicar um feminismo, claro. Este, diferenciado daquele produzido pelas diferentes correntes do lugar comum feminista, provoca uma contradição indissociável em seu interior, uma vez que se coloca em confronto com posições de privilégio ou de dominação. Ou seja, de confronto com os interesses mais cotidianos dos habitantes brancos do mundo; principalmente os da Europa e dos Estados Unidos, independentemente de serem homens ou mulheres.

Para Carneiro (2001), o feminismo deve libertar as mulheres de todas as formas de opressão. Para isso, afirma que o racismo é o principal eixo articulador que determina a própria hierarquia de gênero nas sociedades latino-americanas. O que está em jogo não é apenas a superação das desigualdades históricas da hegemonia masculina, mas a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, que é o caso do racismo. A partir desse ponto de vista, afirma que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. Pensamento este que comunga com a base da teoria decolonial, defendida por Quijano.

Carneiro (2001, p. 22) enfatiza que

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.

Ainda na década de 1990, os estudos de Rosalva A. Hernández Castillo (2013) demonstram que as mulheres indígenas começaram a denunciar o *colonialismo epistêmico*, colocando a necessidade de reconhecer seus direitos coletivos como parte de seus povos, como condição para o exercício pleno de seus direitos como mulheres e a reivindicar sua cosmovisão como uma perspectiva fundamental para

questionar o projeto civilizatório do Ocidente. Suas vozes foram fundamentais no surgimento de novas teorizações em torno da descolonização do feminismo. Corroborando este pensamento, Segato (2012) reconhece que as mulheres indígenas de vários países têm desafiado o feminismo, levantando vozes contra o racismo, a marginalização de seus povos e contra o sexismo em suas culturas e comunidades. Organizam seus próprios encontros e buscam retomar a autonomia de seus corpos e histórias através da “brecha descolonial” dentro da matriz estatal, na luta pela devolução da jurisdição e pela garantia de deliberação, que é a devolução da *história*, da capacidade de cada povo de implementar seu próprio projeto histórico.

Para a ativista aymara e fundadora de Mujeres Creando, Paredes (2008), feminismo comunitário é feminismo revolucionário, e, em entrevista a Victoria Aldunate Moraes (2008, não paginado) cita:

[...] somos feministas para transformar a realidade, cremos que é possível a mudança, não somente a mudança, mas a mudança revolucionária. Para nós o feminismo é a luta de qualquer mulher em qualquer parte do mundo, em qualquer tempo da história contra o patriarcado que nos oprime.

O patriarcado é um sistema de todas as opressões, violências, discriminações, que vivem não somente as pessoas, mas toda a humanidade e a natureza.

Ainda segundo Paredes, em uma entrevista concedida ao Diário Liberdade (2011), o Feminismo Comunitário nasceu na Bolívia, de um intenso processo político de mudanças sociais. Esse feminismo tem uma proposta de sociedade e apresenta alternativas à concepção e a construção de um Estado. A proposta é política e social de alianças com outros movimentos sociais de mulheres e com companheiros homens, e as propostas também são do âmbito da gestão pública, do planejamento e de políticas públicas e sociais.

Não há uma definição teórica do que seja o feminismo indígena, mas, para Mercedes Olivera (2005 apud CASTILLO, 2013, p. 280),

El feminismo indígena tiene que ser un proyecto de construcción partiendo de estas concepciones del mundo indígena, de las identidades colectivas, identidades que sí hay que transformar puesto que algunas son muy excluyentes, sexistas y discriminadoras con las mujeres. Pero también

hay cosas dentro de las colectividades indígenas que occidente debe aprenderse, como la solidaridad y las redes familiares de apoyo.

O Enlace Continental de Mujeres Indígenas²⁹ tem produzido memórias, resoluções e outros documentos internos que são fonte de uma teorização de outras formas de entender os direitos das mulheres e seus vínculos com os direitos coletivos dos povos. As vozes e as experiências destas mulheres demonstram elementos de sua cosmovisão e de como se empoderaram em suas lutas políticas. As mulheres indígenas organizadas das Américas estão colocando as bases para pensar a cultura desde o gênero e o gênero desde a cultura. Retomam o discurso da complementaridade entre homens e mulheres como ideal a se alcançar, recuperam a espiritualidade dos ancestrais e reinventam novas práticas e rituais mais inclusivos (CASTILLO, 2013).

Para Sylvia Marcos (2013), a genealogia dos feminismos indígenas encontra pontos que coincidem entre suas abordagens e os de outras mulheres de povos colonizados. O diálogo que se estabelece visibiliza contribuições fundamentais, permitindo a construção de alianças entres essas mulheres dentro de uma rede de saberes que se entrelaçam e se constituem mutuamente e se transformam. É possível encontrar contribuições teóricas e políticas das mulheres indígenas na Mesoamérica, na produção de conhecimento das feministas de cor, sobretudo das afro-americanas, chicanas, hindus e nativo-americanas, por enfatizarem a impossibilidade de separar as condições de opressões de gênero do legado colonial, de sua violência epistêmica e econômica e do racismo que dele emana; frente a ele elaboram um marco analítico desde a interseccionalidade.

Gargallo (2011, p. 1) relatou de sua viagem do México até a Bolívia o que percebeu das mulheres indígenas:

1) Hay mujeres indígenas que trabajan a favor de los derechos de las mujeres a nivel comunitario y que se niegan a llamarse feministas porque temen que el término sea cuestionado por los dirigentes masculinos de su comunidad y que las demás

²⁹ Trata-se de uma instância de coordenação criada, em 1993, por iniciativa das mulheres nativo-canadienses. Aglutina 52 organizações de mulheres de 17 países do norte, centro e sul da América que buscam espaço para o intercâmbio de experiências, para o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e para a visibilidade das mulheres indígenas no contexto internacional (CASTILLO, 2013).

mujeres se sientan incómodas con ello; 2) indígenas que se niegan a llamarse feministas porque cuestionan la mirada de las feministas blancas y urbanas sobre su accionar y sus ideas; 3) indígenas que reflexionan sobre los puntos de contacto entre su trabajo en la visibilización y la defensa de los derechos de las mujeres en su comunidad y el trabajo de las feministas blancas y urbanas para liberarse de las actitudes misóginas de su sociedad y que, a partir de esta reflexión, se reivindican ‘iguales’ a las feministas; e 4) indígenas que se afirman abiertamente feministas.

De acordo com Gargallo (2011), as mulheres indígenas que se consideram feministas e as que se consideram iguais às feministas se dividem em subgrupos ideologicamente antagônicos, da seguinte forma: o primeiro, que afirma ser feminista, é próximo do feminismo utilitarista, de busca de financiamentos e benefícios econômicos e políticos por parte do Estado, de ONGs e de organismos internacionais de “desenvolvimento” para as mulheres; o segundo, assume radicalmente que as mulheres são a metade de toda a comunidade e, portanto, tem direitos a liberar sua própria cultura de uma determinação de gênero que cria hierarquias entre mulheres e homens. Essa liberação deve dar-se nos espaços políticos da definição pessoal e coletiva e nos espaços políticos da vida cotidiana, íntima, familiar, relacional e social, para transformá-los desde a expressão dos próprios sentimentos e ideias.

A descolonização do feminismo passa pelo entendimento de que nem todas as mulheres devem ter ideias e projetos semelhantes para alcançar sua liberação e que existem tantos sistemas de gênero como quantas culturas existem. A imposição de uma única ideia de opressão de gênero nos impede de ver a imensa gama de processos de liberação das mulheres (CHIRIX apud GARGALLO, 2011).

As contribuições dessas autoras nos levam a crer que a desconstrução de um feminismo universal e hegemônico leva a possibilidade de se enxergar diversos conhecimentos e diálogos entre os vários feminismos e movimentos de mulheres, conduzindo a uma práxis decolonial, onde “outros” mundos são possíveis.

Na sequência, no quarto capítulo, estaremos abordando sobre a colonialidade do saber, ou seja, de que modo a dimensão epistêmica da colonialidade do poder se manifesta na herança eurocêntrica e colonial presentes no campo intelectual. O legado epistemológico do

eurocentrismo impede de se compreender o mundo a partir do próprio mundo em que se vive e das epistemes que lhes são próprias, muito mais do que as desigualdades e injustiças sociais advindas do colonialismo e do imperialismo.

5 A COLONIALIDADE DO SABER E A EMERGÊNCIA DOS SABERES PLURIVERSAIS

a) *A colonialidade do saber*

Atualmente diversos autores e autoras, situados tanto nos centros quanto nas periferias da produção da geopolítica do conhecimento, questionam o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no *mainstream* das ciências sociais. Entre as várias análises que vem sendo elaboradas por esta corrente teórica, destacamos, neste capítulo, as contribuições de Walter Mignolo (2003), Quijano (2005), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), Catherine Walsh (2008, 2009a, 2009b), Santos, B. (2010), Restrepo e Rojas (2010), entre outras/os.

Essa busca tem construído um conjunto de elaborações denominadas *Teorias e Epistemologias do Sul*, de Santos, B. (2010), as quais, na opinião de Dussel (2000), procuram valorizar e descobrir perspectivas *transmodernas* para a descolonização das ciências sociais. Isso significa a superação da subordinação a uma epistemologia dominante que se apresenta como universal e neutra. Para Suze Piza e Daniel Pansarelli (2012) é possível afirmar que a dominação colonial e capitalista global é, também, uma dominação epistemológica que coloca os dominados numa relação de subalternidade. Vozes do grupo Modernidade/Colonialidade acabam somando-se a um movimento mundial em curso de refundação e descolonização epistemológica.

Santos, B. (2010) faz parte desta rede de pesquisadores/as e estudiosos que desenvolvem teorias para o entendimento de uma proposta contra- hegemônica e de valorização dos saberes locais e pluriversais. Uma dessas contribuições é a categoria “epistemologia do Sul” que pode ser entendida como a demanda de novos processos de produção e de valorização de conhecimentos válidos, científicos e não científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimentos, a partir das práticas das classes e grupos sociais que têm sofrido de maneira sistemática as injustas desigualdades e as discriminações causadas pelo capitalismo e pelo colonialismo. Há, em todo o processo de sofrimento humano causado pelo capitalismo e pelo colonialismo, resistências de grupos e pessoas para superá-lo ou minimizá-lo.

A epistemologia do Sul traz consigo duas premissas para seu entendimento. A **primeira premissa** afirma que a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo. Santos, B. (2010) corrobora a teoria crítica decolonial, ao afirmar que a

transformação progressista do mundo pode ocorrer por caminhos não previstos pelo pensamento ocidental, inclusive pelo pensamento crítico ocidental. A **segunda premissa** afirma que a diversidade do mundo é infinita, uma diversidade que inclui modos muito distintos de ser, pensar e sentir; de conceber o tempo, a relação entre seres humanos e entre humanos e não-humanos; de olhar o passado e o futuro; de organizar coletivamente a vida, a produção de bens e serviços e o ócio.

Santos, B. (2010) argumenta que há uma imensidade de alternativas de vida, de convivência e de interação com o mundo que, em grande medida, é desperdiçada porque as teorias e os conceitos desenvolvidos no Norte global e em uso no mundo acadêmico ocidental não identificam tais alternativas e, quando o fazem, não as valorizam enquanto contribuições válidas para construir uma sociedade melhor. Tal crítica do autor associa-se a outra categoria chave cunhada pelo grupo modernidade/colonialidade: a colonialidade do saber.

Essa categoria parte da crítica às formas eurocêntricas de conhecimento. A superioridade designada ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante e até determinante na colonialidade do poder no sistema-mundo. A crítica reside nesse lugar privilegiado da produção de conhecimento, da ciência, da racionalidade. Nessa posição, caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não hegemônicas como saberes locais ou regionais. Porto-Gonçalves (2005), na apresentação do livro *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, ratifica que, apesar dos europeus terem imposto seu capitalismo em toda parte, isso não quer dizer que sua episteme dê conta da complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo.

Para Mignolo (2003) a colonialidade do saber se refere às heranças eurocêntricas e coloniais presentes no campo intelectual, onde, por meio de uma geopolítica do conhecimento, valoriza-se, *a priori*, certos lócus de enunciação, ou seja, o lugar de onde se fala, em especial a Europa, em detrimento de outros. Para se entender a dimensão do que seja a colonialidade do saber é necessário articular seu conceito ao de eurocentrismo. O eurocentrismo é a combinação do etnocentrismo³⁰ e do

³⁰ As visões de mundo etnocêntricas consideram que os modos de vida e concepções associados à formação cultural própria são intrinsecamente superiores aos de outras formações culturais. Os antropólogos ressaltam que o etnocentrismo está presente nas mais variadas formações culturais; alguns grupos, inclusive, se referem a si mesmos como 'os humanos', *versus* os outros que não são sequer humanos (RESTREPO; ROJAS, 2010).

sociocentrismo³¹ europeus e tem pretendido se impor como paradigma universal da história, do conhecimento, da política, da estética e da forma de existência. Para Quijano (2005), o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber e, por isso mesmo, ao criticá-lo, coloca em questão sua episteme e sua lógica que opera por separações sucessivas e por reducionismos.

Segundo Mignolo (2003), esse legado epistemológico do eurocentrismo nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo que se vive e de suas próprias epistemes. E argumenta que o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham inventado o pensamento, visto que este constitui algo que está em todos os lugares onde os diferentes povos e culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as *epistemes* as quais refletem muitos mundos de vida. No entanto, desde a Ilustração, no século XVIII, os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados, desqualificados como representações de uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Nesse sentido, Porto-Gonçalves (2005) afirma que somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa era considerado conhecimento “verdadeiro”, sendo capaz de fazer abstrações de seus condicionantes espaço-tempo numa plataforma neutra de observação.

A noção de colonialidade do saber ressalta a dimensão epistêmica da colonialidade do poder, pois se refere ao efeito de subalternidade e invisibilidade de uma multiplicidade de conhecimentos que não correspondem às formas de produção do “conhecimento ocidental”, associadas à ciência convencional e ao discurso dos especialistas. Walsh (2007, p. 19) contribui neste entendimento afirmando que

[...] a colonialidade do saber deve ser entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento (que não sejam brancas, europeias e “científicas”), elevando uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e negando o legado intelectual dos povos indígenas e negros, reduzindo-os como primitivos a partir da categoria básica e natural de raça (WALSH, 2005, p.19).

³¹ O sociocentrismo supõe uma desqualificação e o rechaço dos costumes e ideologias de setores sociais distintos aos que se pertence, por considerá-los desacertados ou de mau gosto (RESTREPO; ROJAS, 2010).

A colonialidade do saber considera as modalidades de conhecimento teológico, filosófico e científico propriamente europeus, superiores epistemicamente e as únicas válidas, o que configura para Restrepo e Rojas (2010) uma *arrogância epistêmica*. A pretensão de universalidade, objetividade e neutralidade do conhecimento ocidental é onde se fixa sua suposta superioridade epistêmica. A objetividade e a neutralidade presumem um conhecimento sem sujeito, ou melhor, um conhecimento onde o sujeito toma distância de si para produzir um conhecimento não “contaminado” por suas particularidades e seus interesses³². Castro-Gómez (2007) defende a tese de que esse *olhar colonial* sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico desdobrado pela modernidade ocidental que denominou de “a *hybris* do ponto zero”: o distanciamento de si, a não situacionalidade, com a pretensão de produzir um conhecimento de alcance universal desde um ponto de vista que subsume todos os pontos de vista, mas que não aparece como tal.

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém [...]. Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico. (GROSFOGUEL, 2007, p. 64-65).

Castro-Gómez (2007) caracteriza esse modelo utilizando a metáfora teológica do *Deus Absconditus* para explicar que, como Deus, o observador, no caso a ciência moderna, contempla o mundo de uma plataforma, ou seja, localiza-se num ponto zero a fim de gerar uma

³² A ideia de que pode existir a produção e apropriação de conhecimento de um não-lugar, de um sujeito deshistoricizado e descorporalizado (isto é, um sujeito universal) é precisamente o que Grosfoguel denomina 'ego-política do conhecimento'. Esta 'ego-política do conhecimento' não toma em conta as relações entre a localização epistêmica do sujeito que produz conhecimento, o conhecimento gerado e suas articulações com processos de dominação, exploração e sujeição (RESTREPO; ROJAS, 2010).

observação veraz e fora de toda dúvida. Para o autor, a Universidade moderna encarna perfeitamente a *hybris do ponto zero* e este modelo epistêmico se reflete tanto nas estruturas disciplinadoras de suas epistemes quanto na estrutura departamental de seus programas. Cabe mencionar que o nascimento das ciências sociais no contexto da constituição dos Estados Modernos foi fundamental para a organização e controle da vida humana, na definição de metas a curto e longo prazo e na construção de uma identidade cultural dos cidadãos.

Para Castro-Gómes (2007), a função das ciências sociais não se limitava à elaboração de um sistema abstrato de regras, mas tinha consequências práticas: a legitimação das políticas reguladoras do Estado. Essa matriz prática das ciências sociais resulta da necessidade de ajustar a vida dos homens ao sistema de produção. Consequentemente, as políticas e as instituições (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões etc.) são definidas pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las à coletividade através do trabalho, mediante a submissão do tempo e do corpo dos cidadãos às normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam as leis que governam a economia, a sociedade, a política e a história, e o Estado define suas políticas a partir desta normatividade cientificamente legitimada.

As contribuições aqui analisadas refletem um profundo esforço e interesse pela desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Tal análise passa pelo questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais. Segundo Edgardo Lander (2005, p. 8, grifos do autor), esse trabalho de desconstrução vem sendo realizado nos últimos anos em muitas partes do mundo, destacando-se, entre outras formas:

As múltiplas vertentes da crítica feminista; o questionamento da história europeia como História Universal (Bernal, 1987; Blaut, 1992; 1993); o desentranhamento da natureza do *orientalismo* (Said, 1979; 1994); a exigência de abrir as ciências sociais (Wallerstein, 1996); as contribuições dos *estudos subalternos* da Índia (Guha, 1998; Rivera Cusicanqui e Barragán, 1997); a produção de intelectuais africanos como V. Y. Mudimbe (1994), Mahmood Mamdani (1996), Tsenay Serequeberham (1991) e Oyenka

Owomoyela; e o amplo espectro da chamada perspectiva pós-colonial que, com muito vigor, encontra-se em diversos departamentos de estudos culturais de universidades estadunidenses e europeias. A procura de perspectivas do saber não eurocêntrico tem uma longa e valiosa tradição na América Latina (José Martí, José Carlos Mariátegui) e conta com valiosas contribuições recentes, dentre as quais as de Enrique Dussel (Apel, Dussel e Fonet B., 1992; Dussel, 1994; 1998), Arturo Escobar (1995), Michel-Rolph Trouillot (1995), Aníbal Quijano (1990; 1992; 1998), Walter Dignolo (1995; 1996), Fernando Coronil (1996; 1997) e Carlos Lenkersdorf (1996).

O pensamento social latino-americano vem produzindo uma gama de buscas, de formas alternativas do conhecer, tendo como principal eixo articulador o questionamento do caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal. Apoiado nas pesquisas de Maritza Montero (1998), Lander (2005) situa as outras perspectivas que vêm ocorrendo na América Latina, as quais representam outros modos de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele, sendo possível falar de uma episteme na qual a América Latina exerce sua capacidade de ver e fazer uma perspectiva-outra. Para Montero (apud LANDER, 2005, p. 15, grifos do autor) as ideias centrais articuladoras deste paradigma são as seguintes:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma *episteme de relação*;
- A ideia de *libertação* através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo;
- A *redefinição do papel do pesquisador social*, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a *do sujeito-objeto da investigação como ator social* e construtor do conhecimento;

- O *caráter histórico*, indeterminado, indefinido, inacabado e *relativo do conhecimento*. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a *pluralidade epistêmica*;
- A *perspectiva da dependência*, e logo, a *da resistência*. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer;
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles.

As principais contribuições a esta *episteme* latino-americana são identificadas na teologia da libertação e na filosofia da libertação (DUSSEL, 1988) bem como nas obras de Orlando Fals Borda (1959, 1978), Freire (1967, 1970), e Alejandro Moreno (1995). Partimos do princípio de que, no Brasil, foram principalmente as obras de Paulo Freire que influenciaram a educação, particularmente a educação popular, trazendo elementos que as aproximam dos cânones da teoria decolonial. É nesse sentido que resgataremos suas contribuições à educação popular no nosso país.

Para tanto, faremos uma breve síntese da história da educação, contextualizando a educação rural e popular no Brasil. Nos itens seguintes, analisaremos a obra de Paulo Freire e seu compromisso com uma proposta de educação libertadora, para, em seguida, tentar caracterizá-lo como pensador decolonial.

b) *Legado da Educação Rural no Brasil*

A educação do povo brasileiro não tem sido uma prioridade de seus governantes ao longo da história desse país. Da “*vocação*” agrária ao país industrial, moderno, sempre houve dois “*brasis*” com características nítidas: o rural e o urbano. De forma específica, a educação no meio rural só se torna uma preocupação nacional quando os habitantes do campo, expulsos pelos latifundiários, em grande parte analfabetos, batem às portas da cidade; quando migram do local de origem, fugindo da miséria e buscando melhores condições de vida e de trabalho. Cabe destacar que, até metade do século XX, falar em educação rural era se referir à educação da maioria da população brasileira.

É comum perguntarmos sobre a origem do problema: Por onde teria começado? Por que a educação foi considerada, em suas origens, como um privilégio de poucos e não como um direito de todos? A pesquisadora Julieta Costa Calazans (1993) nos ajuda a compreender que as tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas às características da própria formação social

e política de um país colonizado: o trabalho fundado na escravidão e no latifúndio. Por outro lado, suas origens são filiadas às ideias da educação transplantadas da Europa – de onde vieram os colonizadores – que aqui foram repensadas e agregadas ao pensamento pedagógico civilizador.

Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra (2004, p. 75) contextualizam o momento em que a educação rural passa a ser uma preocupação nacional:

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente – o que significa que, paradoxalmente, a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano, e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial.

José Fernando Manzke (2009) destaca que o pensamento predominante nas duas primeiras décadas do século XX entre as elites brasileiras era contrário à educação popular, mas tinha uma visão diferenciada quanto a sua importância para sua reprodução como classe dominante. O latifúndio agroexportador não via valor algum na educação das massas, pois esta não era necessária em seu processo produtivo. Já a fração da elite urbana comercial-exportadora via um valor limitado na educação objetivando atender a operação de infraestrutura necessária para colocar os produtos nos portos.

As análises dos/as historiadores/as ressaltam as necessidades de uma população escolarizada em decorrência da evolução das estruturas socioagrárias do país. Sobre este momento, Calazans (1993, p. 2) explicita:

A monocultura da cana-de-açúcar, que dominou a economia do país até a metade do século passado, prescindia de mão de obra especializada. No entanto, com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Outras culturas secundárias, mas de alguma importância para o setor agrícola, também tiveram um desenvolvimento crescente, decorrendo daí a necessidade de pessoal com a qualificação que se pretendia fosse dada pela escola. Desse modo, o

ensino da escola elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar.

Dessa forma, a mentalidade da elite rural que até então demonstrava desconhecer a importância da educação para a classe trabalhadora passou a concordar com algumas mudanças, dentre elas, a presença da escola no meio rural.

Mesmo com a difusão da escola pública e a formação de uma rede de escolas católicas, o total de analfabetos não apresentava grandes alterações na primeira década do século XX, quando comparado ao número total de analfabetos do censo de 1890. De acordo com os estudos sobre analfabetismo no Brasil, Alceu Ferraro e Daniel Kreidlow (2004) destacam que o Censo de 1872 apresentava a taxa de analfabetismo do país de 82,3%, para as pessoas de 5 anos ou mais; no Censo seguinte, de 1890, tal situação se manteve inalterada no início da República: 82,6%. Exceções se deram em três Estados brasileiros onde houve um aumento no número de pessoas alfabetizadas: Rio de Janeiro (77,2%, em 1872, para 66,8%, em 1890); Rio Grande do Sul (a taxa de analfabetismo cai de 76,8% em 1872 para 69,7% em 1890) e Santa Catarina (a taxa de analfabetismo em 1872 era extremamente alta, correspondendo a 83,5%. A taxa verificada em 1890, 76,7%).

A autora Flávia Obino Werle (2007), a partir de suas pesquisas sobre a escola rural no Sul do Brasil, ratifica as afirmações de Alceu Ferraro e Daniel Kreidlow (2004) e assinala que o índice de pessoas alfabetizadas cresceu em 10% no período de 1890 a 1900. Para a autora isso se explica, em parte, pela entrada de imigrantes europeus alfabetizados nesse período, e não só pela expansão de escolas públicas e privadas no país. Por outro lado, Jorge Nagle (1975) no seu livro *Educação e Sociedade na Primeira República* afirma que a expansão da escola pública e primária pode ser explicada como um mecanismo para combater as escolas estrangeiras, principalmente as ligadas à Igreja Católica, como também para conter a influência da imigração e como meio de fortalecer o nacionalismo na recente República Federativa do Brasil.

No início do século XX, a educação popular é compreendida como a grande redentora da sociedade, pois cabia a ela a missão de salvar a sociedade brasileira dos seus males, e o analfabetismo passa a ser visto como uma chaga para a sociedade. À educação caberia redimir a sociedade investindo seus esforços nas gerações novas, formando suas

mentes e dirigindo suas ações a partir dos ensinamentos. Desse modo, as novas gerações estariam adaptadas ao ideal de sociedade através da educação. De acordo com os estudos de José Carlos Libâneo (1994), referida mentalidade foi forjada pela influência da chamada Pedagogia Tradicional, que tem em John Amos Comenius (1592-1670) seu legítimo representante, pensamento que perdurou por séculos, desde os enciclopedistas da Revolução Francesa (Pedagogia Tradicional) até os pedagogos do final do século passado (Pedagogia Nova).

No entanto, os primeiros anos da República não apresentaram grandes mudanças no que se refere à escolarização popular. As ações do governo causaram um aumento de escolas elementares nas regiões urbanas, mas não no meio rural. As que existiam, como já mencionado, eram mantidas por associações e também vinculadas às igrejas católicas ou evangélicas, principalmente nas colônias de imigrantes europeus. Os estudos de Elizabeth Figueiredo Sá e Marineide Oliveira da Silva (2014) demonstram que, historicamente, a educação no meio rural esteve à margem da política do país, ignorada, reduzida à escolinha rural, onde professoras sem formação, leigas, eram enviadas a trabalhar/ensinar os analfabetos. Outro agravante era a organização curricular das escolas do meio rural, pois na época foi estabelecido um currículo único para todas as escolas, sem considerar as especificidades de cada localidade. De acordo com esses estudos,

Nas áreas rurais, a situação era adversa daquelas das citadinas. Como se localizavam distantes dos centros urbanos e de difícil acesso, o descaso por parte do poder público atingia tanto a organização pedagógica das escolas, como as condições estruturais mínimas para o desempenho da docência. Problemas como baixos salários, alojamentos insalubres e instabilidade no emprego afligiam o corpo docente e, em muitos casos, os professores dependiam somente da colaboração da comunidade para permanecer nas áreas rurais. (SÁ; SILVA, 2014, p. 62).

Cabe destacar que havia no país um movimento que defendia sua vocação agrária, e que, portanto eram críticos ao processo de industrialização que começava a surgir em decorrência da crise do modelo primário-exportador. A intelectualidade brasileira, composta por diferentes áreas de conhecimento, auxiliou na interpretação e disseminação da ideia de vocação agrária do país. Alguns nomes se destacam na defesa dessa ideia: Alberto Torres, Sud Mennucci, Euclides

da Cunha, Sílvio Romero e Belizário Pena. Aos dois primeiros, daremos ênfase como aqueles que sustentaram as ideias do ruralismo pedagógico. Quem nos ajuda a entender esta dinâmica é Carlos Monarcha (2007), ao escrever sobre o Cânon da reflexão ruralista no Brasil. Para ele, Alberto Torres, sociólogo, republicano moderado e contrário ao domínio econômico das grandes potências e monopólios internacionais, caracterizou a realidade brasileira como uma sucessão de flagelos históricos, sociais, econômicos e políticos e defendia que o país era essencialmente agrícola e assim deveria permanecer. Assim, retrata seu pensamento:

O desequilíbrio das sociedades modernas resulta, principalmente, da deslocação constante das populações das zonas rurais para os centros populosos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. O Brasil tem por destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que tender a desviá-lo desse destino é um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos (TORRES, 1914 apud MONARCHA, 2007, p. 19).

O discurso de que o país ainda se constituía essencialmente rural ganhava força e alimentava o debate nacionalista entre educadores, políticos e intelectuais da época. Sérgio Celani Leite (2002), estudioso e pesquisador da educação rural, adota essa perspectiva de propagação do pensamento ruralista das primeiras décadas do século XX. Tal processo se deu principalmente pela migração de parte da população do campo para as cidades, ocorrida a partir de 1910, em função do início do processo de industrialização e de melhores condições de vida e de trabalho. Em decorrência dessa migração, foram realizados debates sobre a escola rural e suas especificidades, em defesa de uma educação diferenciada que pudesse oferecer subsídios para a fixação das famílias no campo, o que caracterizou o movimento que ficou conhecido como *ruralismo pedagógico*. Luís Bezerra Neto (2003, p.11) esclarece que o termo *ruralismo pedagógico* foi esboçado para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia”.

Adonia Antunes Prado (1995) contribui para o entendimento do movimento ruralismo pedagógico, vinculando-o ao pensamento de intelectuais que, desde a década de vinte do século XX, defendiam uma escola adaptada e que atendesse aos interesses e necessidades hegemônicas. Havia o interesse de caráter econômico das classes e

grupos capitalistas rurais; de grupos políticos, preocupados com as questões urbanas; e, ainda, intelectuais, educadores e estudiosos do papel da educação rural interessados na forma e conteúdo que a escola rural deveria assumir. Compartilhavam em tese com o projeto do Estado Nacional, mas o que ficou evidente para esta autora é que existiam forças sinceramente interessadas na elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais.

Segundo o estudo de Bezerra Neto (2003), intelectuais e pedagogos ruralistas apontaram para a necessidade de que o currículo fosse pensado e operacionalizado de tal forma que pudesse dar respostas às demandas do homem do meio rural, buscando atendê-lo naquilo que fazia parte do seu dia a dia. Portanto, o currículo escolar deveria estar voltado para a disseminação de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e na vida cotidiana. José Carlos Abrão (1986) resume esta proposta em três elementos centrais do processo ensino-aprendizagem: o professor, o método de ensino e o currículo, imprescindíveis para a mudança de mentalidade dos homens e mulheres trabalhadores rurais.

Dentre os educadores que defendiam esse tipo de educação rural, destaca-se Sud Mennucci pela sua atuação em prol desse tipo de escola. Ele foi definido por Monarcha (2007) como pensador moderno para sua época. Era um discípulo e publicista do pensamento de Alberto Torres, compartilhava a crença de que era e deveria ser agrícola o destino do país e, para fixar o homem nas vastidões interioranas, propunha a criação de escolas normais e grupos escolares rurais: para ele seriam as genuínas “escolas brasileiras”. Cabe fazer menção ao seu pensamento e sua reflexão acerca da educação rural da época:

Verificara, em primeiro lugar, o fracasso completo da escola rural comum, tal como ainda se organiza entre nós, fracasso decorrente do fato de ser ela uma simples escola de cidade transportada e enxertada nas atividades rurais, enxerto realizado sem a menor dose de inteligência e de observação e no qual dominou exclusivamente o simplista e traiçoeiro critério da analogia. Se a escola comum dava resultados apreciáveis na cidade, havia de dá-los também no campo. Tal era a maneira de pensar geral, esquecidos os seus propugnadores de que a escola da cidade estava em harmonia com as preocupações e as aspirações citadinas. Mas em oposição formal aos desejos dos meios campestinos. Teria bastado para condená-la, a

verificação cotidiana de que o mestre era um estranho ao meio rural, que não lhe conhecia e menos lhe compreendia as mais elementares necessidades. (MENNУCCI, 1932 apud MONARCHA, 2007, p. 28).

Para Sud Mennucci apenas uma necessária reforma do ensino rural não seria suficiente para solucionar os impasses, sendo para isso, necessárias leis complementares para alavancar o campo, tais como: leis de incentivo à subdivisão das terras, garantia de domínio, fixação de famílias pobres no meio agrícola, concessão de crédito fundiário, criação de cooperativas de produção e consumo e, ainda, leis para acesso à força elétrica e telefonia. Infelizmente ele não conseguiu regulamentar nenhum de seus decretos-leis, mesmo estando à frente da Diretoria do Ensino de São Paulo, por duas vezes (MONARCHA, 2007).

Alguns eventos no final da década de 1920 contribuíram para fortalecer o caráter nacionalista e a construção de uma identidade nacional através da importância da educação popular e educação rural. Nas escolas urbanas, nessa época, foi instituído o regime escolar seriado, onde alunos eram divididos por idade, sexo e domínio de conteúdo. No entanto, estas inovações não alcançaram as escolas do meio rural, onde predominavam em uma única sala alunos de idade e níveis diferenciados, algo que continua a ocorrer em comunidades carentes.

Na I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927, em Curitiba-PR, as discussões acerca da diferenciação entre o ensino rural e o urbano se fortaleceram, propondo currículos específicos e apropriados, como também na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, ocorrida em São Paulo-SP, onde tratou-se especificamente da educação rural. Na IV Conferência, que ocorreu em 1942, em Goiás, foi reafirmada a interpretação de vocação agrária do país com a adoção do ruralismo pedagógico, que acreditava ser a educação do meio rural uma alternativa para o desenvolvimento (WERLE; METZLER, 2009).

A partir de 1930, os pioneiros das ideias do movimento do “ruralismo pedagógico” consolidaram seus princípios de uma educação para o meio rural. De acordo com Calazans (1993, p. 2),

a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva.

- b) Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à ‘escola literária’ que desenraizava o homem do campo).
- c) Uma escola ganhando adeptos à ‘vocação histórica para o ruralismo que há neste país’.

No entanto, estas propostas permaneceram no plano das ideias, pois com a crise de 1929 e o fim do modelo primário-exportador do país, o governo brasileiro investiu no modelo de substituição das importações, através da produção de bens importados da Europa e dos Estados Unidos. Este projeto encontrou eco numa nova corrente de opinião no Brasil conhecida como interpretação nacional-burguesa e que, segundo Luís Carlos Bresser Pereira (1997), era contrária e crítica da vertente que defendia a vocação agrária do país e, conseqüentemente uma educação específica para o meio rural. Tal linha de interpretação propunha a construção de uma identidade cultural nacional baseada na independência política, na formação de uma classe média técnica e de trabalhadores urbanos que sustentassem a indústria nacional, restabelecendo assim de vez, a dicotomia entre urbano e rural.

Salvador Trevisan (2003) explicita que esta vertente de pensamento fortaleceu a representação do que seja o espaço rural, já presente desde o século XIX, como uma realidade rival, paralela e independente do espaço urbano, sendo o rural percebido como pobre e atrasado. Desde então, o espaço rural passa a ser representado como um lugar de atraso, de privação, sem direitos e de submissão à cidade que, por sua vez, é a representação de um lugar dinâmico, autônomo, âmbito privilegiado dos direitos dos cidadãos.

O Governo Vargas (1930-1945), com hegemonia industrial e urbana, desenvolveu um modelo de escola liberal e nacionalista, incorporando princípios da “escola-nova” (MANZKE, 2009). No período de 1931 a 1937, houve um aumento significativo de escolas primárias, secundárias e cursos superiores através de vários decretos assinados pelo governo brasileiro autorizando seus funcionamentos (WERLE; METZLER, 2009). Começam também a surgir neste período, modelos de educação rural baseados em projetos de modernização do campo financiados por organismos internacionais e difundidos por meio

do sistema de assistência técnica e extensão rural. Referidos projetos foram orientados pelo modo de vida urbano, sem considerar as particularidades, saberes e valores do meio rural. Calazans (1993, p. 2) assim sintetiza as propostas:

a) colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934). ‘Cada um desses núcleos de colonização formará cédulas de civilização nova, com todos os recursos indispensáveis a uma vida sadia [...] novas práticas agrícolas, vivendas confortáveis, hábitos de higiene [...]’; b) o curso de aprendizado agrícola com padrões equivalentes aos de ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais; c) nos mesmos padrões foi criado o curso de adaptação, ‘destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional’.

O que fica evidente nessa nova conjuntura é a apropriação das ideias sobre o ensino e a formação de professores para o meio rural realizada por intelectuais adeptos da vocação agrária, ocorridas ao longo da década de 1920. Tais ideias foram cooptadas e adequadas aos propósitos governamentais na década de 1930, com o objetivo de empreender uma política de valorização do crescimento e desenvolvimento das práticas econômicas no meio rural e impedir os fluxos migratórios de populações carentes das regiões Norte e Nordeste (WERLE; METZLER, 2009). Nesse período, o discurso ruralista pedagógico pôde ser percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, que tinham como preocupação a racionalidade econômica e política nacional, passando pela questão educacional, entrelaçado com os da política demográfica, de segurança nacional e de colonização interna, como fundamental no papel que o Estado Novo pretendia realizar (PRADO, 1995).

Apesar das contradições do modelo implantado em 1937 pela ditadura do Estado Novo, o governo Vargas promoveu grande expansão da educação pública urbana para as classes populares, mas pouco foi feito para a educação dos camponeses no meio rural. Neste contexto, foi criada em 1937 a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de alfabetizar dentro dos princípios de disciplina, civismo e obediência às normas do Estado. O papel da educação era de difundir a ideologia através dos incentivos à permanência no campo. Para tanto,

fazia parte do currículo a preservação da arte e as manifestações folclóricas rurais, excluindo, dessa forma, pelo menos do imaginário, “os benefícios da civilização urbana” (MANZKE, 2009).

Uma questão que merece destaque em função dessa ideologia e do contexto em que se propagou o ruralismo pedagógico é a criação da primeira escola normal rural do Brasil em Juazeiro – CE. Cabe aqui abrir um parêntese para explicitar que este fato está associado ao contexto socioeconômico e político da época. Havia o interesse em impedir o fluxo migratório de populações carentes das regiões Norte e Nordeste, pois estas, ainda sob influência das oligarquias regionais, não conseguiam produzir suficientemente no campo para manter suas vidas e a de suas famílias. Os fluxos surgem em decorrência das secas ocorridas durante as décadas de 1930 e 1940 que aumentaram significativamente as migrações do contingente de pessoas carentes para as cidades em busca de comida e trabalho (WERLE; METZLER, 2009).

Foi nesse cenário de seca e fome que o debate sobre a educação rural se desenvolveu e ganhou adeptos para a criação de uma escola para formação de professores rurais. A primeira do Brasil foi criada em Juazeiro em 1934, de acordo com as pesquisas de José Boaventura de Souza (1994). Sobre esta escola, Antonio Magalhães Junior e Isabel Maria Sabino de Farias (2007), em seu estudo sobre o *papel da imprensa escolar na formação de professores ruralistas* revelam: a escola Normal Rural de Juazeiro do Norte se constituiu nas tramas cotidianas, marcadas pelos conflitos entre latifúndios, pelas políticas públicas de “combate à seca”, pelas relações de apadrinhamento do modelo oligárquico e pelas práticas religiosas marcantes da região do Cariri.

As iniciativas governamentais teóricas e práticas realizadas nas décadas anteriores se mostraram insignificantes, e o êxodo rural continuava aumentando. Nas décadas seguintes, de 1940 a 1950, houve uma multiplicidade de programas e projetos voltados para a educação rural. Tais iniciativas se deram sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura e também do Ministério da Educação e Saúde. Depois da Segunda Guerra Mundial e do alinhamento político do Brasil com os Estados Unidos, a “educação rural” no país foi patrocinada por programas norte-americanos, principalmente após a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). A partir desta, foram criados centros de treinamento para professores rurais, realizadas Semanas Ruralistas, com debates e encontros e implantados os Clubes Agrícolas e os Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002).

Em 1945 foi colocado em ação o plano de colonização: o projeto de “aldeia rural” que tinha como objetivo atender às necessidades culturais, administrativas e industriais de toda a área ocupada pelo conjunto de “aldeias”. Em 1947, o governo iniciou o que ficou conhecido na historiografia da educação como “Campanha de Educação de Adultos”, através da criação de ambiente propício às questões educativas: “Missões Rurais de Educação de Adultos”. Para Calazans (1993), a ideia que fundamenta a prática de “Missões Rurais” é a de ação educativa integral para soerguimento geral das condições de vida material e social de pequenas comunidades rurais. A primeira Missão Rural de Educação, no entanto, só começou a funcionar em 1950, no município fluminense de Itaperuna. Ainda em 1947, houve recomendações da Unesco, para o trabalho pedagógico no meio rural. Recomendações que se baseavam na prioridade do ensino de técnicas agrícolas em nível fundamental, alertando para os cuidados com as condições sanitárias (WERLE; METZLER, 2009).

Nas décadas seguintes, 1950 e 1960, houve uma reavaliação do insucesso das campanhas anteriores que tinham como princípio que a educação por si só poderia modificar a situação econômica da população analfabeta do meio rural. Foi lançada, então, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de caráter urbano e rural que se destacou das anteriores por incorporar conceitos desenvolvidos por Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos (GADOTTI, 1996; MANZKE, 2009). Cabe aqui destacar os resultados da alfabetização de adultos deste período, já que o fluxo migratório do meio rural para as cidades não foi contido: decréscimo de 5% entre 1940 e 1950 e de 11% entre 1950 e 1960. São resultados tidos como insignificantes, levando-se em conta a mortalidade de adultos e a falta de rigor do IBGE nos critérios de alfabetização (FERRARO, 2009).

O citado período foi caracterizado por um aumento significativo, em relação aos anteriores, do fluxo migratório do meio rural para as cidades, em busca de melhores condições de vida. A população do país permanecia predominantemente rural, e o analfabetismo ficava em torno de 50% da população com idade acima de 15 anos, na década de 1950, segundo dados oficiais do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1951) da década referida. Estes dados confirmam o alerta feito por Leite (2002) sobre a fixação da população no meio rural, ao afirmar que essa fixação não se daria apenas pelo fator educacional, mas também por projetos que

assegurassem as condições de vida com qualidade nos aspectos básicos de infraestrutura, saneamento, saúde e trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 4.024, promulgada em 1961, descentralizou o ensino e flexibilizou-o, atribuindo aos Estados autonomia financeira e pedagógica para gerir seus sistemas de ensino (SOUZA, 2008). Na verdade, as escolas rurais foram submetidas aos escassos recursos das prefeituras municipais, o que levou a uma maior deterioração da educação rural. Esse abandono levou partidos de esquerda, influenciados pelos trabalhos desenvolvidos pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral da Igreja católica, a organizarem vários movimentos em prol da educação popular, como os já citados neste trabalho, os Centros Populares de Cultura (CPCs) e o Movimento Educacional de Base (MEB) (MANZKE, 2009).

Na década de 1960, na Região Nordeste, foram implantados alguns programas e projetos integrados em áreas rurais, através dos quais agências governamentais atuantes na região procuraram desenvolver ações educacionais de forma a melhor atingir as populações. Foram eles: Povoamento do Maranhão (1961); Grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe (1961); Grupo de Imigração do São Francisco (1960). Segundo Calazans (1993), tais programas tinham como objetivo o fortalecimento da comunidade e a educação de adultos, considerando esta como um processo contínuo integrado ao desenvolvimento nacional.

Em 1962 foi lançado o programa Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) com o objetivo de incorporar programas de campanhas. Foi a última iniciativa fracassada antes do lançamento do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire, em 1963, pelo governo Goulart. O golpe civil-militar de 1964 e consequentemente toda a repressão política alcançaram os movimentos sociais e a educação popular. O período da ditadura militar (1964-1985) reflete a proibição do Método Paulo Freire e a fuga daquele educador para o exílio (MANZKE, 2009).

Segundo Manzke (2009), no período de 1964-1966, não há qualquer iniciativa urbana e/ou rural por parte do governo militar para a educação de adultos, embora nesse período a Cruzada do ABC (1964-1969) tivesse uma atuação localizada. Com a pressão dos organismos internacionais, dentre eles a Unesco, no sentido de que fossem desenvolvidos programas de alfabetização de adultos, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com enorme volume de recursos e ampla mobilização social. Mas o resultado desse processo foi um grande fracasso, não correspondendo aos recursos

utilizados, corroborando a análise que Osmar Fávero (2004) faz dessa conjuntura da educação rural, a de que, a melhoria de indicadores deve-se mais à escolarização de crianças e à mortalidade adulta do que a políticas e ações públicas para adultos.

Os movimentos sociais camponeses também sofreram duro golpe em 1964. A repressão desarticulou as Ligas Camponesas que atuavam no Nordeste brasileiro, prendendo, torturando e matando seus líderes. No sul do Brasil, da mesma forma, o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (Master) foi proscrito e seus líderes perseguidos e presos. Os sobreviventes buscaram o exílio – Francisco Julião³³, Manoel da Conceição³⁴, ou a clandestinidade – João Sem-Terra³⁵. Com o objetivo de aliviar a tensão e colocar freios nos movimentos camponeses, uma das primeiras leis do Governo Militar foi a criação do Estatuto da Terra pela Lei nº 4504, de 30 de novembro de 1964. A promessa de uma

³³ **Francisco Julião** (1915-1999) – advogado, político e escritor pernambucano. Foi advogado dos camponeses do Agreste de Pernambuco e atuou na criação das Ligas Camponesas de 1940 a 1955. Eleito deputado estadual por dois mandatos (1955-1962) e deputado federal em 1962. Foi cassado pelo Governo Militar em 1964, preso e banido do país. Voltou com a Anistia em 1979 e participou da criação do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) com Brizola.

³⁴ **Mané da Conceição** – como ficou conhecido Manoel da Conceição Santos (1935), líder camponês maranhense. No início dos anos de 1960 engaja-se na militância política e sindical, através da Ação Popular (AP) – organização política ligada à Igreja Católica – e da criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pindaré-Mirim (1963), no interior do Maranhão. Como decorrência de suas lutas é preso e torturado, quando perde a perna direita. Exilado na Suíça, retorna com a Anistia em 1979. Atualmente reside em Imperatriz – MA, onde mantém uma entidade social, o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (Centru).

³⁵ **João Sem Terra** – alcunha pela qual ficou conhecido João Machado dos Santos (1925-2010), agricultor nascido em Santo Antônio da Patrulha – RS. No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, tornou-se líder camponês, participando do Master, no Rio Grande do Sul. Apoiou Brizola na Legalidade em 1961 e ajudou na implantação de assentamentos da Reforma Agrária. No final de 1963 participou no Rio de Janeiro da criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Neste período havia sido preso várias vezes, torturado e ameaçado pelo latifúndio e por seus agentes do Estado. Temendo a morte, refugiou-se no interior de Goiás, onde assumiu outra identidade e militou na guerrilha e em movimentos de agricultores e garimpeiros. Já viúvo e aposentado reaparece no final dos anos 1980 e retorna a sua terra de origem, vindo a falecer aos 85 anos.

Reforma Agrária foi estratégica para apaziguar os camponeses e tranquilizar os latifundiários. Duas metas foram estabelecidas pelo Estatuto da Terra: a realização de uma reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura. Os resultados, portanto, desta legislação, foram inexpressivos em relação à primeira meta, passadas quase cinco décadas, enquanto a segunda, recebeu grande atenção do governo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento capitalista ou empresarial da elite latifundiária e agroexportadora (MANZKE, 2009).

No final da década de 1970, com a crise econômica e consequente crise de hegemonia política da Ditadura Militar, há uma mobilização dos trabalhadores rurais e seus movimentos sociais que ressurgem com o processo de ocupação de terras improdutivas para a Reforma Agrária. Este renascimento e as proposições para se fazer a Reforma Agrária serão vistas no subitem Reforma agrária e campesinato brasileiro. Do legado da educação rural, ao longo dos séculos, o que temos são poucos resultados e pouquíssima melhoria na vida do campesinato brasileiro. Para análise sobre o assunto, apoiamos-nos numa pesquisa recente de Ferraro (2012), *Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero*.

Ferraro (2012) destaca a relação existente entre urbanização e alfabetização ao longo do século XX no Brasil. O país agrário do início do século vai aumentando os índices de alfabetização na medida em que a população migra para as cidades e tem acesso à instrução. Em 1980, com a urbanização já consolidada, havia no meio rural brasileiro 10 milhões de analfabetos, enquanto nas cidades este número chegava a 8,7 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade. Em termos relativos, o percentual de analfabetos rurais (46,3%) era 2,8 vezes superior ao percentual urbano (16,8%). Este fenômeno, da maior taxa de analfabetos no meio rural em relação ao urbano, ocorria em outros países da América do Sul como Argentina (14,6 e 4,1%, respectivamente) e Chile (21,9 e 6,2%, respectivamente).

O Censo brasileiro de 2000 apresentou um quadro melhor de alfabetização, com 6,4 milhões de analfabetos rurais com 10 anos ou mais de idade (26%) e 10,1 milhões de analfabetos urbanos (9%), perfazendo média geral de 12% de analfabetos. Em termos relativos, o percentual de analfabetos rurais era 2,9 vezes superior ao percentual urbano. A mesma proporção vai aparecer na Pnad de 2005, onde aparecem 5,7 milhões de analfabetos no meio rural (22,5%) e 9,9 milhões no meio urbano (7,8%), o que mantém a tendência secular (FERRARO, 2012). Acompanhando a série histórica, o autor antevê

uma aproximação maior dos indicadores urbano e rural de alfabetização, até porque o critério utilizado nos censos (saber ler e escrever um simples bilhete) não é muito exigente. Nesse sentido, a alfabetização como indicador de desigualdade educacional perde força, prevendo-se a necessidade de utilização de indicadores superiores, como: média de anos de estudo, conclusão do ensino fundamental, conclusão do ensino médio etc.

c) *Paulo Freire e a educação libertadora (popular) no Brasil*

O pensamento de Paulo Freire surgiu num determinado contexto, o Nordeste brasileiro, onde nasceram suas primeiras experiências de vida e de educador. Gadotti (1996) é enfático ao afirmar que é, a partir dessa realidade, que as preocupações de Freire com a educação popular pode ser entendida, pois no início da década de 1960 metade dos 30 milhões de habitantes nordestinos (39,7%) era analfabeta (16 milhões). O país vinha ao longo dos séculos errando e fracassando no processo de alfabetização do povo, cometendo equívocos de concepção da educação, de metodologia, currículo e tantos outros. Numa época em que se pensava a educação de adultos como mera reposição dos conteúdos transmitidos às crianças, Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, que associava estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política.

O marco para a entrada de Paulo Freire no cenário nacional ocorreu no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no Rio de Janeiro, firmando-se como educador progressista. Naquela ocasião Freire foi relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado *A educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos*. Fez a defesa de uma educação de adultos fundamentada na consciência da realidade do cotidiano vivido pelos alfabetizandos, sem se reduzir a letras, palavras e frases, mas que, ao contrário, estimulava a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política (MANZKE, 2005).

O que ocorreu a partir daquele Congresso qualificou cientificamente o ensino de adultos e pautou os processos educativos do início dos anos de 1960. A pedagogia de Freire apresentava uma abordagem emancipatória da educação, na perspectiva de construção de uma consciência crítica do educando, de si e do mundo, problematizando as percepções discriminatórias da sociedade brasileira, preponderantemente patriarcal e elitista, mas vislumbrando possibilidades para sua superação, a partir de sua concepção de educação como ato político. Referida concepção era algo novo no Brasil, que “ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição

dos corpos dos desvalorizados socialmente, que assim, viviam proibidos de ter, saber e poder” (GADOTTI, 1996, p. 36).

Embora o Método Paulo Freire só tenha se caracterizado como tal a partir de 1962, a mudança de perspectiva política estava explícita por todo o período, como mencionado por Afonso Celso Scocuglia (2003) e Manzke (2009). O Método surge num contexto político muito sensível, de radicalização de posições entre a direita, conservadora e patrimonialista, e a esquerda, progressista e reformista. A conjuntura internacional de Guerra Fria acirrava estes ânimos, vindo a desembocar no golpe civil-militar de 1964 com a vitória da direita e a repressão às políticas públicas do governo Goulart.

Moacyr de Góes (2001, p. 416) idealizador e coordenador da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, implementada em Natal, capital do Rio Grande do Norte, no período de 1961-1964, situa que naquele II Congresso Nacional de Educação de Adultos nasceu a proposta da Educação Popular. De acordo com o pensamento de Paulo Freire, a proposta interpretava o saber como algo apreendido na vivência do dia a dia dos problemas e de comunidade, valorizando o conhecimento popular e o senso comum, ao contrário da visão tradicional, segundo a qual, tal saber não tinha relevância diante do “conhecimento científico”. Por isso mesmo, inverteu essa ordem, “buscando construir um conhecimento do povo e com o povo, a partir do oprimido, ultrapassando as fronteiras das letras e se constituindo nas relações sociais e históricas”.

O pensamento de Freire tornou-se um divisor de águas frente a uma compreensão pedagógica vigente da época, de uma educação neutra, alienante e universalizante, visto que sua proposta estava enraizada no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos e das alfabetizandas, tomado como ponto de partida. Boaventura Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) ratificam essa postura de Freire frente aos saberes do “povo”, ao afirmar que vivemos numa diversidade infinita, que inclui diferentes modos de ser, pensar e sentir, de convivência e de interação que rompa com um mundo de submissão, de silêncio e de misérias, possibilidades-outras.

Freire está intrinsecamente ligado à Educação Popular no Brasil. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1960, em Recife – PE. No entanto, a preocupação com a educação popular não é algo recente na história do país. Desde os Pioneiros da Escola Nova (1932) já se falava em educação popular, numa perspectiva de universalização da escola e de educação para todos. Reconhecendo a importância do manifesto dos pioneiros da escola nova, Góes (2001),

ênfatisa que após três décadas destes ideais, as demandas sociais não se limitaram ao direito à cidadania, por meio do acesso à escola, mas se estenderam à inclusão política, econômica, social e cultural.

Nesse sentido, Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 142), um dos estudiosos e pesquisadores da Educação Popular, defende que esta não pode ser compreendida como um fenômeno, ou experiência única, mas que “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós”. No entanto, reconhece que a educação popular como fenômeno datado na História da Educação do Brasil e de alguns países da América Latina, tem na pessoa de Paulo Freire sua principal fonte de inspiração teórica e prática: a educação popular se construiu pautada nas experiências de alfabetização de pessoas jovens e adultas das classes trabalhadoras, das zonas urbanas e rurais e foi reconhecida de forma relevante nacional e internacionalmente.

Cabe situar o contexto social e político do nascimento das diversas iniciativas da educação popular no país. Nesse período, início dos anos 1960, pode-se afirmar um momento de efervescência social e cultural no país, com o crescimento da participação popular no cenário político, com diversas propostas de educação e iniciativa popular acontecendo, ao mesmo tempo em que o país passava por uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico. Osmar Fávero (2000) e Góes (2001) destacam os movimentos mais expressivos de educação e cultura popular no país. São eles:

- a) O MCP, criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma; depois estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco, quando Miguel Arraes era respectivamente prefeito da Capital e depois governador do Estado.
- b) A Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961; na gestão de Djalma Maranhão na Prefeitura Municipal e Moacyr de Góes na Secretaria de Educação.
- c) O MEB, lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o governo federal, em março de 1961.
- d) O CPC, criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961, criado por Carlos Estevam Martins, Oduvaldo Viana Filho e Leon Hirzman, na UNE e difundido por todo o Brasil pela UNE-Volante, em 1962 e 1963.

- e) A primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire no MCP (Centro Dona Olegarinha), em 1962; logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife.
- f) A Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), criada por profissionais recém-formados, oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), e por estudantes universitários, em 1962.
- g) Ainda em 1962, a Campanha de Alfabetização da UNE, a partir de experiência iniciada no então Estado da Guanabara, em outubro de 1961, depois do Movimento Popular de alfabetização.
- h) A experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, em 1963, no Rio Grande do Norte. E ainda, a experiência de Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura.

Fávero (2000) ressalta que o compromisso explícito a favor das classes populares, urbanas e rurais assumido por esses movimentos os diferenciava de tudo que ocorrera na educação e na cultura no país até aquele momento. Foi um momento especial na história da educação brasileira, pois a “luta contra o analfabetismo” foi incorporada e liderada por diferentes segmentos da sociedade civil, igrejas, estudantes, artistas e profissionais liberais. É possível, portanto, afirmar que havia colaboração entre os governos progressistas e os movimentos populares para a efetivação de uma educação popular.

Esta educação popular, para Brandão (2002), visava alcançar a diversidade dos excluídos da história, segmentos de trabalhadores urbanos, desempregados, sem teto, trabalhadores rurais, pequenos proprietários camponeses, boias-frias, “trabalhadores rurais sem-terra” e outros. Todos estes poderiam ser congregados na categoria definida por Frantz Fanon como “*os condenados da terra*” ou na categoria “os oprimidos”, conforme Paulo Freire. O que se processava no interior desses movimentos populares era a transformação dos sistemas econômico, político e social. E esses sujeitos marginalizados e oprimidos eram fundamentais nesse processo de transformação que se iniciaria com sua conscientização de classes subalternas. Complementando esse pensamento, Fávero (2000) define o sentimento

dos envolvidos nesse movimento de educação popular: acreditavam na educação como alavanca das mudanças sociopolíticas e no desejo expresso no pensamento de Freire: a libertação e a confiança no “homem” como sujeito da história.

De acordo com Fávero (2000), o método dialógico de problematizar o mundo e a vida fundamentalmente age de forma transformadora na “desconstrução e reconstrução” permanente da realidade (FREIRE, 1984b, p. 91), expressando o compromisso do educador popular com o objeto de seu trabalho. A ação pedagógica reveste-se de significado na afirmação cultural do educando, no “desluminamento”, ou desvelamento de seu universo temático (FREIRE, 1982, p. 49). No entendimento de Peter McLaren (2000), educador e educando afirmam-se na ação pedagógica revolucionária, transformadora do mundo e da vida.

O Método Paulo Freire parte do universo temático dos educandos, pesquisando ou diagnosticando a cultura dos alfabetizandos. A partir deste trabalho vão surgindo os temas geradores ou palavras-chave que contemplam o repertório fonético da língua e representam a prática existencial do alfabetizando. Os temas geradores são apresentados inicialmente como figuras em que o tema objeto esteja inserido. É realizada uma discussão para determinar como aquela figura representativa da realidade se construiu, procurando mostrar a dinâmica social e refutar a ideia de realidade estática. Após a discussão, o tema gerador é expresso letradamente, primeiro a palavra inteira e, posteriormente, a palavra dividida silabicamente. A divisão silábica e a construção das famílias vocálicas completam o processo, permitindo a formação de novas palavras. Este movimento de desconstrução e reconstrução da palavra assim como da própria realidade é metodologicamente dialético e, por decorrência, problematizador e politizante (BRANDÃO, 1985).

O processo pedagógico se torna processo político, pois na medida em que o educando se alfabetiza se politiza, problematizando sua vida e a sociedade em que vive (GIROUX, 1983). O desvelamento do mundo implícito no Método orientará o alfabetizando para a ação transformadora do mundo, onde encontrará obstáculos para sua emancipação. A conscientização da exploração econômica e da alienação ideológica o levará à organização social e política para as lutas de classe. Assim como na dialética hegeliana do senhor e do servo, o trabalhador identificará no patrão capitalista seu algoz e tomará consciência de que sua libertação como oprimido será a libertação do outro como opressor (PINTO, A., 2003).

Os resultados teóricos e práticos surpreendentes do Método, incluindo a alfabetização de trezentos camponeses em noventa dias, irão expandi-lo, no período de poucos anos, de 1962 a 1964, por todo o Brasil. Primeiramente no Estado de Pernambuco, terra natal de Paulo Freire, e posteriormente para municípios, estados e Governo federal. A atitude nem sempre sincera dos governos populistas permitiram que - num enorme esforço de educadores, estudantes universitários e secundários, sindicalistas e populares - a experiência lograsse resultados expressivos, como bem explicitado nos estudos de Scocuglia (2003). As inquietações provocadas nas elites dominantes pelos resultados do Método irão se manifestar na sua repressão, sofrida após o Golpe de 1964 que implantou a Ditadura Militar.

d) *Reencontrando Paulo Freire como pensador decolonial*

Paulo Freire é um dos pensadores brasileiros mais reconhecidos, nacional e internacionalmente, por todo o conjunto de sua obra e pelo que significou e realizou durante sua vida. Ele representa uma ruptura com uma forma de educação conservadora e, como ele mesmo definia, “bancária”. Sua produção científica, seus questionamentos filosóficos sobre o ato de ensinar e aprender e o significado do conhecimento demarcam seu pensamento como um crítico da escola tradicional. Freire denominou de educação “bancária” o modelo de educação tradicional que vê o aluno como objeto e não como sujeito do processo. O educando seria depositário do conhecimento que seria transmitido do “banco” do saber: o professor. Freire propôs uma “educação questionadora”, des-construtora e re-construtora do conhecimento (FREIRE, 1984b; MANZKE, 2009).

Na década de 1960, Freire escreveu duas obras que exerceram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro e mundial: *Educação como prática da liberdade*, 1967, e *Pedagogia do Oprimido*, 1970. Estas obras resultaram de duas décadas de atividade como educador popular: no Brasil dos anos 1950 até o golpe militar de 1964 que o exilou no Chile. Nos anos 1970 atuou na África, a partir das ações do Conselho Mundial da Igreja, retornando ao Brasil, com a Anistia, em 1979 (MANZKE, 2009).

Suas obras se tornaram leitura obrigatória nos cursos de formação de professores. No entanto, a partir da minha experiência como professora, percebo que tais obras vêm perdendo espaço nas discussões sobre a prática pedagógica, pois embora Freire seja sempre lembrado, tem sido pouco lido pelos estudantes dos cursos de licenciaturas nas últimas décadas.

Por outro lado, na pesquisa realizada por Ivanilde de Oliveira, João Colares Mota Neto e Salomão Hage (2011) sobre grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq que realizavam pesquisas sobre Paulo Freire, foi constatado que a liderança daqueles grupos era majoritariamente de professoras/es que obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação. Além destes, pesquisadores de outras áreas como Filosofia, Ecologia e Recursos Naturais, Desenvolvimento Internacional, Ciências Sociais, Física, Administração, Linguística, Medicina, Ciências da Comunicação e Educação em Ciências e Matemática também se dedicam à pedagogia de Freire. Tal interesse demonstra que seu pensamento ultrapassa as fronteiras disciplinares, tornando-se eminentemente transdisciplinar; prova disso está em suas mais diversas influências de correntes teóricas.

Seu pensamento assimilou várias influências da esquerda cristã, principalmente francesa, que adquiriu atitude militante desde a convivência com socialistas e comunistas na resistência ao nazismo da Segunda Guerra Mundial. Foi ainda influenciado pela filosofia hegeliana, estando esta influência presente na *Pedagogia do Oprimido*, quando realiza uma analogia entre a dialética do senhor e do servo, e ao processo de dominação da sociedade capitalista. Sofreu também influência do jovem Marx a partir da leitura de Erich Fromm, em seu esforço de relacionar marxismo e psicanálise (MANZKE, 2003).

Nas nossas primeiras aproximações com a teoria crítica decolonial ficou evidente a influência de Paulo Freire na episteme latino-americana. Suas obras têm sido citadas por vários autores e autoras, dentre eles: Walter Mignolo (2008), Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), Eduardo Lander (2005) e Walsh (2009b). A teoria crítica decolonial é herdeira da tradição do pensamento filosófico e político do continente, dentre eles, a pedagogia do oprimido. Recentemente vem ocorrendo uma releitura de Paulo Freire e suas influências, devido à abrangência teórica do conjunto de sua obra. Scocuglia (1999), no final dos anos 1990, já apontava a necessidade de se realizar o que há muito o próprio Freire esperava, que ele e sua obra fossem reinventadas, sem perder a substantividade de suas ideias. Significa dizer, sem distorcê-lo, sem descaracterizá-lo, sem ignorar os núcleos centrais de seu pensamento. Nas próprias palavras de Freire, reinventá-lo significa

[...] aceitar minha proposta de encarar a história como uma possibilidade. Desse modo, o assim chamado educador freireano, que se recusa a reinventar-me, está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando

pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas. (FREIRE, 2014, p. 94).

Os trabalhos desenvolvidos recentemente por Pablo Martins (2012), Camila Penna (2014) e João Colares Mota Neto (2015) traduzem os esforços bem sucedidos destes pesquisadores em demonstrar que há uma convergência no pensamento de Paulo Freire com algumas das principais matrizes do pensamento latino-americano e mundial das últimas décadas como atestam os trabalhos de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh.

A partir das constatações destes autores, podemos concluir que as obras de Freire, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* trazem em si as fontes e as marcas de uma concepção decolonial. Freire, como afirma Mota Neto (2015), nunca utilizou este conceito, mas a concepção decolonial está presente em toda sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico. Segundo o autor,

[...] a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático. (MOTA NETO, 2015, p. 148).

Segundo Martins (2012), a influência de Frantz Fanon na obra de Freire, até então pouco discutida, é confirmada na nota de rodapé nº 14 da obra *Educação como prática da liberdade*. Embora não ocupe uma posição central, demonstra o nível de leitura de Freire sobre a obra de Fanon, *Os Condenados da Terra*, de 1961. Freire fala sobre as atitudes do “homem radical” ao reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio:

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. [...] De modo geral, porém, quando o oprimido

legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. [...] Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor. (FREIRE, 1967, p. 49-50).

De acordo com Martins (2012), este excerto se refere ao exercício da violência como forma de recuperação da humanidade e como devolução daquela exercida pelo opressor, tema que remeteria à obra de Fanon. O pressuposto desses elementos por Freire se dá a partir do estabelecimento de uma equivalência entre os conceitos de colonizador e opressor, por uma parte, e colonizado e oprimido, por outro. É possível vislumbrar sua tentativa de pensar a *situação colonial* nos termos de *situação de opressão*. Tais elementos aparecem como projeto em *Educação como prática da Liberdade* e ganham força e maior clareza em *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire já se encontrava “andarilho” do mundo, revelando, nesse ponto, o aprofundamento de uma postura crítica a uma situação de opressão em vias para sua superação.

Reforçando esta afirmação, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2008) ressalta que talvez a *Pedagogia do Oprimido* tenha sido a primeira obra na qual um brasileiro incorporou a crítica realizada por Fanon. Outros autores demonstraram a relevância e influência de Fanon nas obras de Freire, como Lewis Gordon (2008), ao afirmar que nos anos 1990 era possível estudar Fanon e Freire nos cursos de “Teologia Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social Político”. Da mesma forma, Walsh (2009b), recorrentemente, busca referências para uma pedagogia decolonial na América Latina, num diálogo entre Freire e Fanon, a partir das categorias de humanização e libertação.

Neste sentido Henry Giroux (1998) afirma em seu artigo *Paulo Freire e a Política de Pós-colonialismo* que a natureza profunda e radical da teoria e prática de Freire, caracterizada como um discurso anticolonial e pós-colonial, tem se perdido numa apropriação norte-

americana e ocidental do seu trabalho. Sobre esse aspecto, o autor assim se expressa:

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana. (GIROUX, 1998, p. 194).

Diante deste posicionamento, percebemos a complexidade do trânsito do trabalho de Paulo Freire que extrapola as concepções filosóficas que adotou como referenciais, realizando apropriações, desconstruções e ressignificando categorias de pensamento vindas da modernidade, como a de *pós-modernidade progressiva*, evitando o racismo epistemológico, reafirmando, assim, a natureza iminentemente política de sua práxis. Concordamos com Mota Neto (2015) quando ele afirma que Freire aprendeu de sua andarilhagem pelo mundo, iniciando seu périplo no Nordeste brasileiro, viajando depois pela América Latina, Estados Unidos, Europa, África, Ásia e Oceania, a captar a geopolítica do conhecimento, nos termos de Mignolo (2003), ou seja, usando a fronteira como perspectiva epistêmica subalterna.

O próprio Paulo Freire afirma que aprendeu muito porque viveu “numa fase histórica cheia de intensa inquietação”, como os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, por exemplo, conforme exemplifica:

[...] foi palmilhando este contexto enorme que o Conselho Mundial me oferecia que me fui tornando um andarilho do óbvio. E foi andarilhando pelo mundo [...], foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 22).

Com base em Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), podemos afirmar que Paulo Freire elaborou pensamentos e construiu pedagogias a partir do seu próprio *lugar de enunciação*. Questão central da teoria decolonial, o lugar de enunciação, produz teoria e críticas às formas de subordinação herdadas do colonialismo, da colonialidade em suas variadas faces (do poder, do saber, do ser). Freire emergiu de um lugar marcado pela *exterioridade* de sujeitos, grupos e populações periféricos que evidenciam o outro lado da modernidade, seu lado escuro, a colonialidade. Esses sujeitos subalternizados, ocultados, negados, oprimidos, condenados por estarem em uma posição exterior, podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de práticas decoloniais (MIGNOLO, 2010; MOTA NETO, 2015).

A partir desse lugar de subalterno (nordestino, brasileiro, latino-americano) da dominação vivenciada, mas também da resistência empreendida pelos oprimidos, ou pelos condenados da terra, Paulo Freire experienciou como *terceiro-mundista*, por todos os lugares onde andou, tanto a corpo-política quanto a geopolítica do conhecimento como mecanismos para aprofundar e ampliar a quebra decolonial. Com isso, ousa-se situar Paulo Freire, ao lado de Glória Anzaldúa, Frantz Fanon e Guamán Poma, através de seu desprendimento epistêmico, introduzindo uma nova gramática à educação popular e contribuindo na construção de outros mundos possíveis.

A África ampliou a “visão de libertação” de Paulo Freire, diz Danilo Streck (2001, p. 33). Ao mesmo tempo, Freire redescobriu seu próprio país nessas viagens pela África, conforme complementa seu parceiro Antonio Faundez, numa obra conjunta, *Por uma Pedagogia da Pergunta*: “A África fez com que ele redescobrisse seu próprio país, mas não só: foi importante para ‘descobrir sua identidade’ e também para consolidar sua obra intelectual” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 90). O próprio Freire afirmava que, “se temos maior consciência da necessidade de respeitar a cultura-outra na América Latina, é porque o aprendemos na África”. Para Gadotti (2012) a estada de Freire pelas ex-colônias portuguesas, dialogando em torno de sua própria luta, marcou sua trajetória pessoal e também sua pedagogia, fruto de seus encontros com educadores de diferentes países da África e seus dirigentes. Referido período foi decisivo na sua trajetória pessoal e profissional. Freire defendia uma ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social.

Segundo Mota Neto (2015), nas obras de Paulo Freire, escritas durante e após seu exílio, é possível encontrar visivelmente o lugar de onde ele fala, marcado pela exterioridade. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1978, p. 91) se assume como um “homem do terceiro mundo, como educador comprometido com este mundo”. Em *Pedagogia da Autonomia* afirma que seu ponto de vista é o dos condenados da terra, dos excluídos (FREIRE, 1996, p. 9). Outra passagem consta do livro *A África ensinando a gente*, em diálogo com Sérgio Guimarães onde diz se sentir densamente latino-americano, brasileiro, recifense (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 41). Portanto, Freire (2008, p. 38) situa a força de sua localidade, de sua regionalidade e de sua nacionalidade, afirmando que uma das coisas que aprendeu foi reconhecer que “você não se universaliza, a não ser a partir do local”. Com esta afirmação deixa claro seu conhecimento acerca da crítica ao universalismo eurocêntrico, à arrogância epistêmica e à *hybrys do ponto zero* (CASTRO-GOMEZ, 2005).

De acordo com Walsh (2009b), este Paulo Freire é mais visível de ser enxergar a partir de 1970, provavelmente como resultado de sua experiência na África, quando incorporou em seu pensamento o poder exercido desde a racialização e a colonização. A autora esclarece que essa perspectiva é mais perceptível em um dos últimos livros que escreveu, *A Pedagogia da Esperança*, no qual repensa *A Pedagogia do Oprimido*, fazendo uma autocrítica a si mesmo por suas próprias limitações em ver e compreender a complexidade da opressão e da libertação. Paulo Freire, num movimento de autocrítica, ao repensar-se e repensar o mundo, demonstra a práxis crítica não como algo fixo, mas como uma prática e um processo contínuos de reflexão, ação e reflexão.

Os vários autores aqui citados destacam a amplitude das obras de Paulo Freire e as influências que recebeu principalmente durante seu exílio. Como bem descreve Scocuglia (2008), a África radicalizou e impactou o pensamento de Freire, através das experiências de libertação vivenciadas pelos seus povos que remodelaram sua pedagogia. O processo de reconstrução nacional ocorridos nesses países fez com que Freire realizasse a simbiose entre educação e forças produtivas e incorporou o trabalho como princípio educativo. Sua pedagogia continuou humanista, mas depois destas experiências parece ter entendido melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador.

O grupo de investigação Modernidade/Colonialidade nos trouxe de volta a Paulo Freire. E foi surpreendente perceber o quanto suas

obras foram influenciadas por autores considerados decoloniais, principalmente Frantz Fanon. Percebemos que só recentemente novas leituras de suas obras têm revelado Paulo Freire como um *pensador de fronteira*, alguém que demarcou seu *lugar de enunciação*. Dentro dos limites deste trabalho, pontuamos as aproximações de Paulo Freire com a teoria crítica decolonial, a partir de suas referências e suas experiências pelos diferentes continentes do mundo, através de seu diálogo com os diferentes povos, culturas e saberes diversos.

No próximo capítulo sintetizaremos o processo de Reforma Agrária no Brasil, destacando alguns aspectos, quais sejam, suas origens, suas transformações no contexto da redemocratização, bem como as características dos assentamentos no país e suas especificidades no Estado do Maranhão, incluindo a participação das mulheres em suas configurações.

6 REFORMA AGRÁRIA E CAMPESINATO NO BRASIL

a) *A Reforma Agrária no Brasil*

A Reforma Agrária no Brasil embora se apresente como uma demanda antiga do campesinato brasileiro, da mesma forma que para os intelectuais de esquerda, alcançou destaque a partir da década de 1950, com o surgimento das Ligas Camponesas. Criadas em todos os estados brasileiros com o apoio do PCB, foram os primeiros movimentos organizados a propor alguma reforma agrária. As Ligas reuniam trabalhadores assalariados da cana de açúcar, meeiros ou moradores, e ainda todas as categorias de trabalhadores rurais expulsas da terra.

É nesse sentido que a autora Maria Nazaré Wanderley (2015) considera que, a partir dos anos 1960, o processo de modernização da agricultura trouxe como consequência a expulsão em massa dos trabalhadores rurais, do interior das fazendas, onde trabalhavam para o proprietário e produziam para a subsistência. Com essa expulsão perderam seu modo de sobrevivência e também, muitas vezes, a condição de camponeses. Sem vínculo com as atividades rurais e seus ciclos de plantio, resolvem migrar, então, para cidades desenvolvidas – onde passam a viver nas periferias – e até para outras regiões, em busca de terras devolutas e fronteiras agrícolas.

Wanderley (2015) enfatiza, entretanto, que esses trabalhadores não sofreram passivamente a expulsão. Foram abarcados pelos sindicatos recém-criados, aumentando sua lista de associados, como também ingressaram em outros movimentos sociais ligados à Igreja Católica. Em muitas entrevistas realizadas pela autora deste trabalho, foi constatado um número significativo de pessoas, filhas de trabalhadores rurais que migraram de cidades do Estado do Maranhão, como também de Estados vizinhos, como Pará e Piauí.

Leonilde Sérvolo de Medeiros (1989, p. 34 e 110) corrobora este pensamento de Wanderley (2015) e identifica, como traço comum a todos os movimentos sociais rurais do período, “a resistência dos trabalhadores rurais, fossem posseiros, arrendatários, foreiros ou moradores, em deixar a terra em que trabalhavam e da qual estavam sendo expulsos”. Por essa razão, a luta pela terra se dissemina a tal ponto que – como afirma esta autora – “não houve, na década de 70, um único estado da Federação onde a luta pela terra não estivesse presente, de forma mais ou menos aguda”.

A luta pela terra e pela Reforma Agrária foi marcada, no início da década de 1960, por um forte movimento popular que exigia mudanças estruturais na questão agrária do país representado pelas Ligas

Camponesas. Com isso, tal questão passou a ser uma bandeira de luta incorporada pelo governo brasileiro, apesar de naquele momento a compreensão sobre a Reforma Agrária estar limitada a uma política de distribuição de terras.

Eric Sabourin (2009) alerta para o fato de que o Brasil teve três oportunidades de realizar a Reforma Agrária, até a década de 1960, mas, de fato, esta não ocorreu em decorrência das incompreensões mútuas entre organizações camponesas, movimentos dos sem-terra e instituições governamentais. Sintetizando tais oportunidades, o autor lembra que a primeira delas se deu com a instauração do Estatuto da Terra, Lei n. 4.214, de 02 de março de 1963, sancionada por João Goulart, em decorrência das pressões exercidas pelas Ligas camponesas no Nordeste.

Este estatuto estendia aos camponeses os mesmos direitos dos trabalhadores urbanos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos trabalhistas, passíveis de serem reclamados na Justiça pelo movimento sindical (WANDERLEY, 2015). Como reação, houve uma demissão em grande escala dos trabalhadores rurais, o que coincidiu com o fortalecimento do movimento sindical com a constituição da Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (Contag) que unificou a enorme diversidade de segmentos no campo e passou a centralizar as organizações sindicais (MEDEIROS, 2001).

A segunda tentativa para a realização da Reforma Agrária foi a própria lei de Reforma Agrária, que estava entre *as reformas de base* do governo Goulart, que não ocorreu em função do golpe militar de 1964. Nesse período, como estratégia, o governo militar recorreu a novas formas de organização camponesa, como os sindicatos oficiais de trabalhadores rurais para administrar programas sociais e desviá-los de suas funções políticas, deslocando seu foco para a gestão da assistência médica e o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural)³⁶. Por outro lado, apesar das prisões, desaparecimentos e exílio de muitas lideranças de esquerda e a intervenção sobre os sindicatos existentes, a Contag não desapareceu, isto porque a Ditadura Militar poupou vários sindicatos construídos em articulação com a Igreja Católica, e, a partir dessa matriz, uma rede sindical se consolidou no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Sobre tal processo Medeiros (2001, p. 104) enfatiza que

³⁶ Programa de assistência social criado em 1971 que garante aos trabalhadores rurais seus primeiros direitos à aposentadoria.

[...] o principal investimento desta entidade foi no sentido de articular um conjunto de sindicatos, então dispersos e atomizados, através de concepções comuns, cuja matriz era a demanda por direitos trabalhistas e por Reforma Agrária, previstos através da legislação (Estatuto do Trabalhador Rural de 1963 e Estatuto da Terra de 1964), mas não efetivados no cotidiano dos trabalhadores.

A terceira tentativa desperdiçada aconteceu com a primeira lei da Reforma Agrária, o Estatuto da Terra, Lei nº 4504 de 30 de novembro de 1964, mencionada anteriormente. Esta Lei atendeu preferencialmente aos anseios de uma elite latifundiária e agroexportadora. No período da Ditadura Militar (1964-1984), a ação fundiária concentrou-se no programa de titulação de terras, segundo Maria Linhares e Francisco Silva (1999), limitando-se à implantação dos projetos de “colonização agrícola”, em particular na Amazônia, mas também, nos Cerrados dos Estados de Minas Gerais, Maranhão e Piauí, sendo que essas ações funcionaram mais como estratégias de segurança nacional (visando ocupar todas as fronteiras do país) do que propriamente como um programa de reordenamento da estrutura agrária (SABOURIN, 2009).

b) *Redemocratização e Reforma Agrária*

A redemocratização, a partir de 1985, trouxe o debate da Reforma Agrária de volta à agenda pública. Lauro Francisco Mattei (2012) destaca alguns fatores que contribuíram em duas vertentes, para o debate pró-Reforma. A primeira, decorreu da criação do MST criado em 1984, nos três Estados do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, por ex-camponeses expulsos de suas terras pelos mecanismos de competitividade e modernização da agricultura, durante os anos de 1970 e 1980. A segunda, resultou da articulação entre camponeses e filhos de camponeses sem-terra aos assalariados agrícolas que a mecanização havia deixado desempregados e trabalhadores diaristas rurais ou urbanos, chamados de “boias-frias”. Contrários à Reforma Agrária, constituintes de 1988 articularam-se na União Democrática Ruralista (UDR), com o apoio das grandes Cooperativas Agropecuárias, acirrando o debate entre a elite agrária patrimonialista e os trabalhadores sem-terra, armando-se com milícias rurais e criando confrontos que não poucas vezes terminaram em chacinas.

De acordo com Luiz Antonio Norder (2013, p. 52), o governo Sarney (1985-1990) anunciou uma ambiciosa proposta de Reforma Agrária e aprovou o I Plano Nacional de Reforma Agrária (Pnera). O

plano tinha como meta assentar 1,4 milhões de famílias em cinco anos. Todavia, os compromissos do governo com os setores sociais conservadores e com os latifundiários inviabilizaram essa meta, e a Reforma não aconteceu. Outro fator determinante neste mesmo processo foi a Constituinte. O texto da nova Constituição de 1988 sobre o tema passou a expressar que as propriedades consideradas produtivas não seriam desapropriadas, independentemente do seu tamanho, o que anulou a possibilidade de desapropriação de *latifúndios por dimensão*, contida no Estatuto da Terra de 1964. Por outro lado, enfatiza o autor, diversos elementos da legislação agrária instituída pelos militares foram mantidos, como a desapropriação por interesse social, a indenização do valor da terra em Títulos da Dívida Agrária (TDA) e o pagamento em dinheiro e à vista pelas benfeitorias, entre outros.

Norder (2013) realizou uma análise dessa conjuntura que permite compreender que os recuos legislativos e programáticos do governo Sarney, desencadeou um novo arranjo na tensa coexistência entre dois fatores conflitantes: por um lado, os diversos obstáculos políticos, jurídicos, operacionais, administrativos e legislativos para a realização da Reforma Agrária e, por outro, o fortalecimento e expansão da organização dos trabalhadores que demandavam a distribuição de terras a partir dos acampamentos e ocupações de terras.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2008), ao final daquele período (1985-1990), o governo realizou menos de 10% das metas propostas para a Reforma Agrária: 825 assentamentos, totalizando 125.106 famílias (Banco de Dados da Luta Pela Terra - Dataluta, de 2009³⁷). A decepção com o governo Sarney fez com que os movimentos camponeses se tornassem protagonistas das políticas de Reforma Agrária nos governos seguintes.

³⁷ Optamos por apresentar os dados relativos à Reforma Agrária do Banco de Dados Dataluta, ligado à Universidade Estadual Paulista/Núcleo de Estudos Rurais (UNESP/NERA) – (www.fct.unesp.br/nera), em função do tipo de análise realizada por este banco de dados que está no ano de obtenção do assentamento. A metodologia adotada permite analisar o que foi, efetivamente, realizado em relação à implantação de assentamentos, por cada governo. Isso porque, os últimos governos adotaram a prática de contabilizar, nos dados sobre reforma agrária, todas as famílias que tiveram suas posses regularizadas ou que tiveram seus direitos nos assentamentos antigos reconhecidos, ou foram reassentadas em virtude da construção de barragens, como se fossem novas famílias assentadas, de acordo com os estudos de Rocha (2009).

Colaborando com essa afirmação, Norder (2013) destaca que houve uma intensa mobilização na instalação de acampamentos, e as ocupações de terra tornaram-se, ao lado de diversas manifestações públicas, estratégias decisivas para fazer com que a Reforma Agrária fosse efetivada. Diante das estratégias dos movimentos sociais, medidas estatais foram esboçadas como resposta às reivindicações. Assim é que se criaram assentamentos com a finalidade de atenuar os conflitos gerados pelos acampamentos e ocupações de terras, mas sem que houvesse qualquer política sistemática voltada para o desenvolvimento da produção e para a constituição da infraestrutura social nas áreas reformadas.

Wanderley (2015) acrescenta ao debate que o MST e o movimento sindical, cada um a seu modo, reinscreveram no debate da sociedade a atualidade da questão fundiária e a pertinência das lutas pela terra pelos camponeses expropriados. Outras reivindicações foram tomando corpo e demarcando o surgimento de várias reivindicações e novas identidades como os diversos movimentos regionais de sem-terra, O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), os Movimentos Indígenas da Amazônia, O Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) etc.

Segundo Wanderley (2015), os governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco (1990-1995) pouco fizeram pelos excluídos da terra, inclusive, o presidente Collor extinguiu o Ministério da Reforma Agrária, e o programa de assentamentos ficou estagnado. Mattei (2012) reforça que, no período, não ocorreu nenhuma desapropriação de terra para Reforma Agrária e não foram assentadas novas famílias de agricultores. O que ocorreu foi a regularização de processos fundiários pendentes de anos anteriores. No entanto, Herivelton Fernandes Rocha (2009) acrescenta à discussão, com base nos dados do Dataluta de 2009, que durante o governo Collor ocorreu a implantação de 167 assentamentos, atendendo a 28.479 famílias.

No governo de Itamar Franco foram implantados 305 projetos de assentamentos, que atenderam em média 34.320 mil famílias sem-terra. Durante esse período, o que houve, entretanto, foi a regularização dos títulos de posse, a implementação de programas de arrendamento rural (uma versão piorada dos projetos de colonização dos governos militares) e a execução de alguns planos de assentamentos de trabalhadores rurais que atingiram menos de 10% das metas inicialmente previstas (MATTEI, 2012). De acordo com os dados do Dataluta de 2009, segundo Rocha (2009), no período foram efetivados 472 assentamentos que fixaram 62.799 famílias em 4,5 milhões de hectares de área.

Durante a primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República (1995-1998), a luta pela terra, por meio das ocupações cresceu intensamente. As duas gestões deste governo (1995-1998/1999-2002) foram marcadas por diferentes políticas de Reforma Agrária (FERNANDES, 2008). Fernando Henrique Cardoso (FHC), desde o início de seu mandato definiu que o objetivo da Reforma Agrária não deveria ser somente aumentar a produção agrícola, mas criar empregos produtivos e rentáveis para milhões de brasileiros que buscavam o seu sustento em áreas rurais. De acordo com Mattei (2012, p. 305), à política fundiária teriam que se somar diversas outras ações como:

A revisão da legislação sobre desapropriação de terras, a redefinição dos impostos sobre propriedade, a urbanização das áreas rurais, a ampliação dos programas de assistência técnica e a melhoria da rede de infraestrutura rural. Com isso, pretendia-se substituir a visão antiga da questão fundiária por um conjunto moderno e articulado de políticas públicas.

Diante disso, o governo FHC assumiu o compromisso de assentar 280 mil famílias durante os quatro anos do seu primeiro governo (1995-1998). Norder (2013) destaca que os primeiros meses de governo foram marcados por episódios de conflitos e violência na luta pela terra que tomaram proporções internacionais, como a chacina de trabalhadores em Corumbiara - RO, em agosto de 1995, e outra em Eldorado dos Carajás - PA, em abril de 1996, com dezenas de assassinatos, execuções, feridos e diversas violações aos direitos humanos. Nesse cenário, o MST passa a ser cada vez mais mencionado como um dos mais destacados movimentos sociais de contestação ao projeto neoliberal no Brasil.

A proposição do governo FHC era resolver a questão agrária com a realização de uma política de assentamentos e, realmente, até aquele momento, foi o período mais produtivo, abrangendo 245.408 famílias, distribuídas em 2.251 assentamentos, segundo o Dataluta de 2009 (ROCHA, 2009). No entanto, a questão agrária se manteve viva, por causa de seu caráter estrutural (FERNANDES, 2008). No segundo mandato, a política de Reforma Agrária mudou de tom, pois não foram estabelecidas metas de assentamentos. Para o autor, a teoria do governo FHC fracassou e este iniciou uma estratégia completamente oposta: investiu na criminalização das ocupações de terra, criando medidas provisórias para não assentar famílias ocupantes de terra e não

desapropriar terras ocupadas. Essas medidas políticas atingiram parcialmente as ações dos movimentos camponeses, o que ocasionou a diminuição do número de famílias ocupantes e posteriormente assentadas na segunda gestão do governo FHC, como representada pelos dados do Dataluta de 2009: 148.323 famílias em 1.673 assentamentos, apontados por Rocha (2009).

Confirmando esse pensamento, Mattei (2012) salienta que o segundo período do governo FHC (1995-2002), foi marcado por grandes contradições na esfera agrária. A principal delas residia no fato de o próprio presidente afirmar que estava fazendo a maior “Reforma Agrária do mundo”,

‘Que outro governo fez mais do que o nosso pela Reforma Agrária? Trezentas mil famílias assentadas. Some-se tudo – repito – some-se tudo que foi feito no Brasil e não se chega a esse número. Fizemos em quatro anos mais do que em toda a história do nosso país’ (CERIMÔNIA..., 1998, p. 9).

No entanto, com base nos dados do Censo Agropecuário do IBGE, Mattei (2012) esclarece que, na década de 1990, aproximadamente 450 mil propriedades rurais, em sua maioria com áreas inferiores a 10 hectares, haviam desaparecido, o que significou a confirmação da continuidade de tendência de concentração da terra no país, mantendo o paradoxo do problema agrário brasileiro.

Norder (2013) destaca que, além do número de famílias assentadas, foram criados, na segunda metade dos anos 1990, dois instrumentos de políticas públicas associadas à Reforma Agrária e à agricultura familiar: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), em 1996, e o Pronera, em 1998, visando proporcionar alfabetização e escolarização para os assentados. Focalizaremos este Programa mais adiante, na sequência deste capítulo.

“*Eu continuo com o meu sonho de fazer a Reforma Agrária neste país*” (BRASIL, 2003, p. 2). Esta frase é de Luís Inácio Lula da Silva, no Fórum Social Mundial de 2003. No entanto, sobre as duas gestões do governo Lula (2003-2010), Fernandes (2013) constata que este sonho foi parcialmente realizado, e a Reforma Agrária permaneceu como desafio para o Brasil pois este governo não enfrentou duas questões estruturais. São elas:

A manutenção do campesinato em estado permanente de subalternidade ao capitalismo,

através da renda capitalizada da terra e insuficiência das políticas de desenvolvimento para a agricultura camponesa. Nesta condição de sujeição e escassez, é difícil implantar uma política de Reforma Agrária que destrua o território do capitalismo, que são as propriedades capitalistas, mesmo que não cumpram com sua “função social”, como consta no Artigo 184³⁸ da Constituição. Mas para implantar a Reforma Agrária é preciso muito mais que a desconcentração fundiária, é imprescindível eliminar a hegemonia do agronegócio sobre as políticas de desenvolvimento da agropecuária e reconhecer a importância das diferentes relações de produção, como a familiar, a associativa e a cooperativa. (FERNANDES, 2013, p. 81).

No governo Lula a maior parte das terras destinadas à Reforma Agrária não teve origem na desapropriação, mas na regularização fundiária de Terras da União. E a reforma agrária parcial aconteceu em decorrência das pressões das organizações camponesas, como o MST e a Contag. Para Fernandes (2013) o governo Lula perdeu uma enorme oportunidade de distribuir terra, ampliando ainda mais a participação do campesinato no desenvolvimento da agricultura familiar. Embora se tenha o reconhecimento que este governo tenha praticado diversas políticas de desenvolvimento da agricultura camponesa, estas não foram suficientes para diminuir os níveis de subalternidade do campesinato ao agronegócio, tampouco para implementar uma Reforma Agrária plena.

Cabe destacar que no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva foi aprovado o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA). A primeira proposta foi elaborada com a participação de membros do MST, em 2003, coordenada por Plínio de Arruda Sampaio, e nesta se considerava todas as formas de obtenção de terras: desapropriação, regularização, permuta, compra e venda, tendo como meta assentar um milhão de famílias nos anos 2004-2007. No entanto, a proposta adotada foi o II PNRA: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural, elaborado pela equipe do ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário, Miguel Soldatelli Rosseto. Sobre isso, Fernandes (2013)

³⁸ Pela Constituição Federal de 1988, a função social da terra é cumprida quando a propriedade é produtiva, segundo os índices de produtividade estabelecidos pelo governo, e está de acordo com a legislação trabalhista e as leis ambientais em vigor (BRASIL, 1988).

esclarece que, embora tímido, o II PNRA dava indicativos de que seguiria as metas propostas pela equipe de Plínio de Arruda Sampaio, no entanto dava claros indícios que não enfrentaria o problema da concentração fundiária e da subalternidade do campesinato, pois priorizava sua regularização e a “integração” ao capitalismo.

Mesmo com limitações, durante os dois mandatos do governo Lula ocorreu o segundo maior número de assentamentos de trabalhadores rurais realizado em toda a história do país: 3.602 assentamentos para 377.847 famílias, correspondendo a 49.599.859 hectares (DATALUTA, 2013). Isso significou o alcance de 37% da meta do II PNRA. Dados interessantes são destacados por Fernandes (2013) sobre como se deu esta Reforma Agrária: a regularização fundiária respondeu por 74% da área dos assentamentos, a desapropriação representou 11%, o restante ficou com outras modalidades de obtenção de terras como compra e reconhecimento etc. No entanto, é significativo o acesso à terra para mais de 377 mil famílias que, somadas às famílias assentadas em governos anteriores, chegam a um milhão.

É consenso entre Mattei (2012), Norder (2013) e Fernandes (2013), estudiosos da área, que as políticas públicas desenvolvidas, como o já citado Pronera, elevaram o nível educacional da população assentada, assim como o Programa de Aquisição de Alimentos, criado em 2003, tenha se tornado uma das mais importantes fontes de renda para os assentados. Por outro lado, principalmente na análise de Fernandes (2013), a lógica do Pronaf contribuiu mais para o endividamento das famílias assentadas e, por isso mesmo, demandou uma reformulação na sua execução. A precariedade das famílias assentadas e a realização de uma Reforma Agrária parcial no governo Lula foi denominada por Ariovaldo Umbelino Oliveira (2010) de não-reforma. De acordo com sua avaliação, esse governo contribuiu para a Reforma Agrária, se levados em conta os dados do II PNRA. No entanto, para qualificar e ampliar as políticas públicas são necessárias novas políticas que garantam uma Reforma Agrária ampla. Além disto, é necessário optar por um paradigma que considere e valorize a importância de uma agricultura camponesa autônoma.

c) Assentamentos da Reforma Agrária e campesinato brasileiro

Sabourin (2009) e Mattei (2012) concordam que a política de assentamentos no Brasil padece de limitações técnicas e financeiras. As primeiras incluem a carência de pesquisas e assistência técnica produtiva, enquanto as financeiras dizem respeito à baixa disponibilidade de recursos financeiros para a estruturação produtiva. Somado a estas limitações, existe outro fator tão importante, ou mais

determinante, para o insucesso da Reforma Agrária: as terras disponibilizadas são geralmente esgotadas ou de baixa qualidade. Por outro lado, o que faz a Reforma Agrária acontecer, mesmo que parcialmente, é o conjunto de organizações fortes e determinadas que fazem uso do mecanismo de ocupação de propriedades improdutivas, pois se levarmos em conta as razões políticas, técnicas e financeiras, a Reforma Agrária não teria passado de um esboço.

Nesse sentido, para situar melhor essas limitações e dificuldades que acabam por comprometer o sucesso da luta pela terra, Sabourin (2009) apresenta o detalhamento das limitações, quando superada a primeira fase que é o acesso à terra. Uma dessas limitações está vinculada às características desse público: a maioria dos beneficiários é analfabeta ou possui baixa escolarização, tendo trabalhado principalmente como assalariado ou como meeiro, em terras alheias. Em geral, os assentados não dispõem dos conhecimentos práticos da agricultura ou pecuária, nem da experiência de manejo de uma unidade de produção. Muitos beneficiários da Reforma Agrária, no momento do assentamento, não dispunham de documentos de identidade e desconheciam seus direitos mais elementares no que diz respeito ao trabalho, seguro social e justiça. Por outra parte, muitas vezes, o apoio que o Estado dá aos projetos de instalação (crédito, assistência técnica, formação) são tardios ou insuficientes, por falta de recursos humanos e convicção no âmbito dos serviços públicos.

Outro fator relevante para o insucesso apontado por este autor refere-se à coesão social e à organização que, na maioria das vezes, embora se tornem superiores aos problemas técnicos e econômicos, acabam sendo superadas com o tempo e a formação. No entanto, muitas vezes, quando não são resolvidos esses problemas, passada a fase e os créditos de instalação, aquelas famílias que não se adaptaram e não aderiram ao tipo de organização social que é o assentamento, abandonam o lote que lhe foi concedido e este é repassado para um vizinho, para um outro militante do movimento ou para um parente. Cabe destacar que esta atitude, comum em assentamentos, é proibida pelo código da Reforma Agrária, mas amplamente tolerada pelo Incra que, desta forma, mantém a ocupação dos lotes e evita desistências. Tal procedimento favorece os indicadores que demonstram o sucesso dos assentamentos, além do que essas transações acabam também por ser mediadas pelos movimentos sociais e sindicais. Não é demais afirmar que essas operações e substituições de beneficiários geralmente são realizadas através de transações ilegais. Concordamos com Sabourin (2009) quando ele afirma que há uma colisão histórica entre os

movimentos sociais e o Incra, de programação e apoio a projetos de instalação ou de produção de natureza coletiva, em geral, fadados ao fracasso.

Para contribuir com esse debate sobre Reforma Agrária é importante resgatar alguns pontos de vista que problematizam a existência ou não de um campesinato brasileiro. Autores como Eric Sabourin e Bernardo Mançano Fernandes e a autora Nazaré Wanderley são defensores da existência desse campesinato. Wanderley (2004) argumenta que o campesinato corresponde a formas particulares da agricultura familiar, isto é, constitui um modo específico de produzir e de viver em sociedade, enquanto o campesinato brasileiro tem características peculiares em relação ao conceito clássico de camponês. Tais características são resultantes do enfrentamento de situações próprias da história social do país que servem hoje de fundamento a esse “patrimônio sociocultural” e, por isso, precisou adaptar-se às exigências e condicionamentos da sociedade brasileira moderna.

Retomando os estudos sobre o campesinato tradicional, baseado em Henri Mendras (1976), Wanderley (2004) ressalta que ele identifica cinco traços característicos das sociedades camponesas. Nesta mesma direção Sabourin (2009) confirma a hipótese da existência desse campesinato no Nordeste, na Amazônia e no Centro-Oeste, regiões que mantêm ainda a maioria destas características, a saber: uma relativa autonomia em relação à sociedade global; a importância estruturante do trabalho familiar e do grupo doméstico; um sistema econômico diversificado, parte autônomo e parte integrado a mercados diversificados; relações de interconhecimento; e a função decisiva das mediações entre sociedade local e sociedade global.

Para além de uma dicotomia que acaba por separar os vários segmentos e atividades desenvolvidas no meio rural, Wanderley (2001, 2004) reconhece que o mais importante é perceber que, apesar da heterogeneidade, todas essas situações concretas apontam para a existência, no meio rural brasileiro, de produtores agrícolas vinculados a famílias e grupos sociais que se relacionam em função da referência ao patrimônio familiar e constroem um modo de vida e uma forma de trabalhar cujos eixos são constituídos pelos laços familiares e de vizinhança. Para a autora é a presença desta característica que a autoriza a considerá-los camponeses para além das particularidades de cada situação e da conexão (ou superposição) das múltiplas referências identitárias. Dessa forma, defende que os conceitos de campesinato e agricultura familiar podem ser compreendidos como equivalentes. Já para Fernandes (2013) campesinato e agricultura familiar são um

mesmo sujeito compreendido por diferentes conceitos, tendências e paradigmas, representados pelas leituras que se fazem da agricultura não capitalista e suas relações com a agricultura capitalista.

O uso do termo camponês no Brasil é algo recente, data dos anos de 1950, e está associado às reivindicações da esquerda latino-americana em torno dos “campeſinos”, de acordo com o estudo de José de Sousa Martins (1981). Nesse sentido, Sabourin (2009) defende que o termo campeonato não é uma categoria científica como a do modelo camponês teorizado por Eric Wolf (1970) e Henri Mendras (1976), mas corresponde a uma categoria política. Banido do vocabulário oficial durante a Ditadura Militar, que reprimiu as primeiras experiências de organizações de pequenos produtores e trabalhadores rurais (as Ligas Camponesas), o termo camponês volta a ser incorporado pelos movimentos sociais do campo no final da década de 1990, como resistência ao modelo de desenvolvimento de uma agricultura familiar moderna e integrada ao mercado.

Essa vertente é defendida pela Via Campesina que articulou movimentos camponeses de vários países, espacializando a resistência camponesa, defendendo a soberania alimentar como uma de suas principais bandeiras, que explicita a disputa por modelos de desenvolvimento, distinguindo a produção local e regional, em parte agroecológica e orgânica da produção global de *commodities* predominantemente com agrotóxicos e em crescente uso de transgênicos. No Brasil, a Via Campesina é composta pelo MST, pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), pelo MAB e pelo Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Para Fernandes (2013) a existência do campeonato é um dos principais temas da questão agrária atual; carrega em si as marcas do passado, mas suas estruturas se reproduzem no presente como o trabalho familiar e associativo e seus costumes, em especial suas lutas.

d) *Conceituando Reforma agrária*

José Gomes da Silva (1971) definiu Reforma Agrária como um processo amplo e imediato de redistribuição da propriedade da terra com vistas à transformação econômica, social e política do meio rural, com reflexo no conjunto da sociedade. Para Mattei (2012) o caráter democrático ou não de uma sociedade de bases agrárias, como o Brasil, passa pela distribuição igualitária da propriedade da terra. Por isso, o autor defende que as ações de políticas públicas com o objetivo apenas de promover um simples reordenamento da estrutura fundiária restringem o caráter democrático da Reforma Agrária e a condicionam a um simples instrumento de reorganização da base territorial agrária para

acomodar as tensões sociais vindas dos setores que se encontram em conflito pela posse da terra. Assim sendo, essas políticas não afetam a estrutura agrária do país, uma vez que a concentração da terra permanece ileisa.

Por outro lado, Fernandes (2013) afirma que depois de quase trinta anos de estudos e pesquisas dedicados à questão agrária, mudou sua concepção de Reforma Agrária, baseada até 2008 predominantemente no componente desapropriação da terra – conceito clássico. Através dos estudos sobre os dados do Dataluta e dos seus trabalhos de campo dentro e fora do Brasil, compreendeu que o conceito clássico de Reforma Agrária não contribui para explicar a realidade brasileira, pois esta reforma se realiza predominantemente pela regularização fundiária. Para Fernandes, 8.951 assentamentos com 1.045.069 famílias em 83.366.844 hectares é Reforma Agrária (DATA LUTA, 2013). A partir dessa realidade, ele passou a considerar a regularização fundiária como componente do conceito. Em sua opinião, até o momento não há correlação de forças que possa mudar essa tendência e nem forças políticas que consigam impor uma Reforma Agrária predominantemente desapropriatória. As lutas pela terra através das ocupações foram essenciais para a realização de uma Reforma Agrária conservadora.

No entanto, a análise dos estratos de área no Censo de 2006 leva Mattei (2012, p. 309) a afirmar que é difícil falar em Reforma Agrária no Brasil no cenário atual e destaca:

[...] os proprietários com mil ou mais hectares de terra, embora com participação percentual reduzida no número de estabelecimentos agropecuários, detêm aproximadamente 43% de todas as terras do país. Enquanto isso, do outro lado, mais de 1 milhão de famílias de pequenos agricultores, proprietários de áreas com menos de 10 hectares, detêm cerca de 2% das terras. Estes são fortes indicadores que mostram que as políticas públicas de assentamentos rurais implementadas nas últimas décadas não estão sendo capazes de romper com a desigualdade da estrutura agrária brasileira.

Mattei (2012) é crítico da política de assentamentos que, na sua visão, não é capaz de diminuir os efeitos perversos do modelo de desenvolvimento agropecuário que, só na última década do século XX, expulsou mais de 500 mil pequenos proprietários do meio rural. Por

outro lado, a maioria dos assentamentos efetivados é mais fruto das ações dos movimentos sociais do campo, através das ocupações, do que resultado de uma política do governo. Fernandes (2013) colabora com este pensamento ao explicitar que a existência da imensa maioria dos assentamentos é resultado da luta pela terra: pela inexistência da Reforma Agrária, as ocupações têm sido a principal forma de acesso à terra. Concordando em parte com este pensamento, Mattei (2012, p. 310) afirma que não existe efetivamente uma política de Reforma Agrária no Brasil e destaca as seguintes razões para esta afirmação:

- A política de assentamento dos últimos períodos está direcionada, fundamentalmente, ao processo de regularização fundiária e ao atendimento seletivo das regiões de maior conflito agrário;
- A política agrícola em curso não impede a contínua expulsão de trabalhadores rurais do setor agropecuário, processo este que, numericamente, nas últimas décadas representou a mesma proporção e/ou até mais do que as “famílias assentadas” pelos governos;
- A criação de assentamentos rurais, geralmente em áreas extremamente inóspitas e não acompanhada por uma rede de infraestrutura básica, tem levado muitas iniciativas governamentais ao fracasso;
- O incentivo ao uso do mecanismo de compra, em substituição aos instrumentos constitucionais de desapropriação das terras para fins de reforma agrária, acaba estimulando movimentos especulativos que se expressam através da elevação dos preços das terras em praticamente todas as regiões do país.

e) Assentamentos rurais no Estado do Maranhão

O Estado do Maranhão conheceu, em meados da década de 1960, um intenso processo emigratório da zona rural para as cidades, assim como recebeu muitos imigrantes do Nordeste brasileiro, refugiados das secas que ciclicamente assolam a região. A migração do campo para a cidade no Interior do Estado se dá num contexto de “modernização conservadora”, promovido pelos governos autoritários. Os grandes projetos de financiamento agropecuário (Sudene, Banco da Amazônia, Banco do Nordeste etc.) promovem a devastação ambiental com o plantio de pastos e o desmantelamento da agricultura familiar

tradicional. Num processo paralelo, o Maranhão recebe migrantes do polígono da seca nordestina, num movimento contínuo e secular.

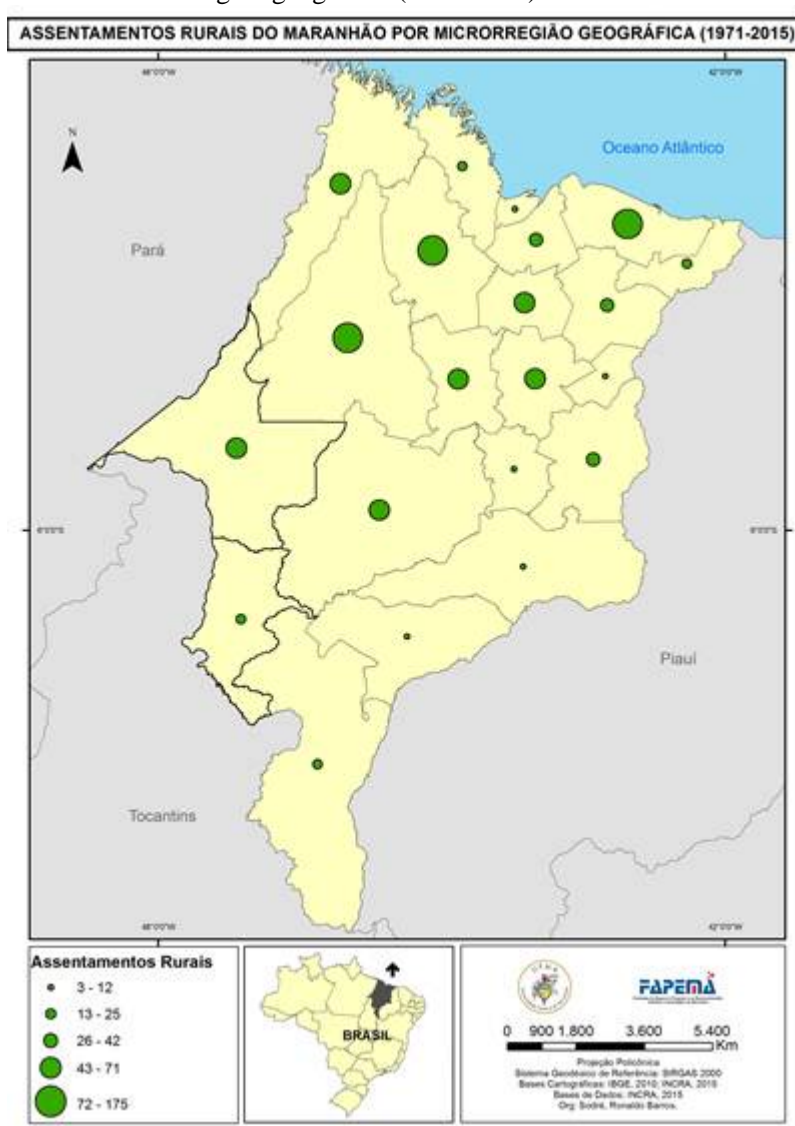
A maior parte dos assentados da Reforma Agrária é constituída por trabalhadores rurais expulsos da terra pelos grandes projetos agropecuários financiados por agências e bancos oficiais. Incluem-se, no processo, pequenos proprietários arruinados, “alagados”, posseiros, parceiros, meeiros e trabalhadores rurais de uma forma geral. Os estudos realizados por José Sampaio de Mattos Junior (2010) reafirmam esse cenário e outros já destacados nesse trabalho, em particular a regularização fundiária como componente da efetivação da Reforma Agrária. Para este autor, apesar do número de ocupações no Estado do Maranhão ser expressivo, o número de assentamentos é bem maior, o que reforça a tese de que houve um intenso processo de regularização fundiária na medida em que as famílias já se encontravam ocupando a área, portanto, uma situação inversa do que acontece nas demais regiões do País, em que o número de ocupações é muito maior do que a criação de assentamentos.

Os dados do Incra revelam que o Estado possui 1.025 áreas de assentamentos, envolvendo 131.605 famílias assentadas. Do total de assentamentos existentes no Maranhão, 261 são assentamentos estaduais, com 33.965 famílias, o que corresponde a 32% do total de famílias assentadas. Registram-se ainda, 35 assentamentos-casulo³⁹, três áreas consideradas reservas extrativistas, cinco projetos de desenvolvimento sustentável e um assentamento municipal. Os demais são considerados territórios federais (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016).

O Mapa 3 apresenta o número de assentamentos rurais do Maranhão por microrregião geográfica, de 1971 a 2015.

³⁹ O assentamento-casulo é uma modalidade de projeto de Reforma Agrária criada e implantada a partir da obtenção de imóveis que podem abrigar acima de quinze famílias (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2013, p. 5).

Mapa 3 - Assentamentos Rurais do Estado do Maranhão por microrregião geográfica (1971-2015)



Fonte: Organizado por Ronaldo Barros Sodrê, em 2016, a partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2015).

Historicamente, a desapropriação das terras no Maranhão tem sido uma das mais violentas do país, destacando-se no cenário nacional pelas questões fundiárias, tensões e conflitos armados na luta pela terra e pela Reforma Agrária. Os estudos de Maria Regina Teixeira Lago (2000) caracterizam esse momento na história deste Estado: os anos 1970 e 1980 foram marcados pela crescente violência no meio rural e pela organização e mobilização dos trabalhadores rurais que atuavam principalmente através das ocupações da terra, apoiados pela CPT, Fetaema, sindicatos e partidos de oposição.

Ampliando a questão, de acordo com os estudos de Zulene Muniz Barbosa (2006), a implementação do Projeto Carajás, pela Companhia Vale do Rio Doce, e a instalação da indústria de alumínio, pela Alcoa, nas décadas de 1980 e 1990, criaram um perfil industrial no Estado, forjando uma redefinição das lutas populares, o que causou grande impacto nas áreas rurais. Diante desse cenário, ela afirma que:

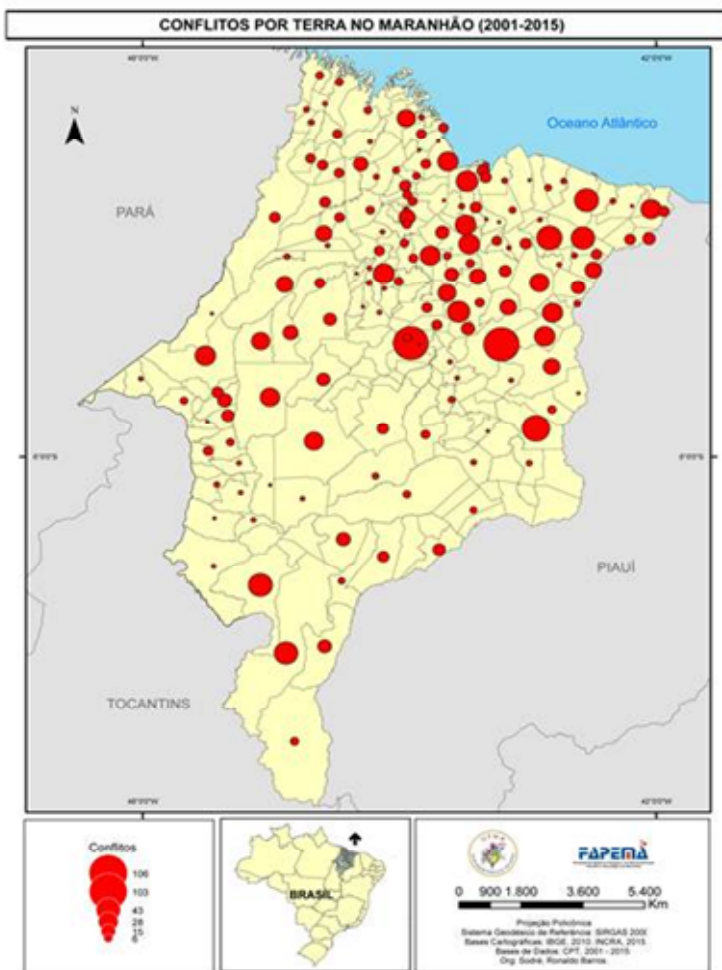
[...] o próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes grupos empresariais por preço abaixo de mercado. Esta frente de expansão foi acompanhada pela intensificação da 'grilagem' no campo maranhense, pelo uso privado de terras devolutas [...]. Em todo o Estado, começaram a se erguer as cercas em áreas de babaquais. (BARBOSA, 2006, p. 83).

Essas medidas tomadas pelo Estado para beneficiar os grupos empresariais colaboraram para a intensificação dos conflitos nessas áreas, onde residiam muitas famílias nos interiores das fazendas, como posseiros e meeiros, acirrando os conflitos entre trabalhadores rurais e fazendeiros, o que colocou o Estado do Maranhão como o mais violento do país. De acordo com o Relatório da CPT de 2012, o Maranhão até 2011 liderava as estatísticas de conflitos pela terra, perdendo este posto em 2012 para o Estado do Pará. Em 2011 foram registrados 224 conflitos de terra, o que afetou 12.663 famílias no Maranhão. Em 2012 houve 157 conflitos pela terra, envolvendo 9.037 famílias, dados informados no relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II Pnera) (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016).

Esse relatório afirma que, se comparado ao ano de 2011, houve diminuição dos conflitos no Estado, porém, se comparado às agressões sofridas pelos trabalhadores rurais – como queimas de roças e expulsão de famílias – constatou-se que houve um recrudescimento da violência por eles/as sofridas. Números importantes são destacados também nesse

relatório, pela fonte Comissão Pastoral da Terra (2013, p. 21), na qual se assinala que 23,5% dos conflitos por terra no Brasil são protagonizados pelo poder público. E no Maranhão, os conflitos por terra envolvem, sobretudo, as grandes empresas de mineração, celulose e petróleo. O Mapa 4 traz o número de conflitos no Maranhão por municípios.

Mapa 4 – Conflitos por Terra no Maranhão



Fonte: Organizado por Ronaldo Barros Sodr , em 2016, a partir de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) e Instituto Nacional de Coloniza o e Reforma Agrária (2015).

Recentemente, a expansão do agronegócio no Estado é uma das principais causas da migração do trabalhador rural para as periferias das cidades, além de conviverem historicamente com o avanço do latifúndio, provocado, sobretudo, pela agropecuária bovina, que interfere drasticamente na produção da agricultura familiar. O Estado do Maranhão possui um dos maiores percentuais de população rural do Brasil. De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), de um total de 6.574.789 habitantes, 37% da população, o que corresponde a 2.427.640 habitantes, viviam na zona rural.

Mattos Junior (2010) esclarece que no Maranhão as formas de acesso à terra estiveram relacionadas aos conflitos gerados pelo tipo de políticas de governo, que conseqüentemente influenciaram na criação de assentamentos nessas áreas de maiores conflitos em torno da terra, onde já residiam famílias há mais de três gerações. Os movimentos sociais do campo como a CPT, os sindicatos e o MST (mais recentemente) são importantes para a organização interna desses trabalhadores, mantendo-os resistentes nas ocupações e, posteriormente, na espera pela desapropriação das terras e sua legalização como assentamentos da Reforma Agrária. Foi a forma mais eficaz de chamar a atenção do Estado que apontava para a implantação de grandes projetos agropecuários e extrativistas.

Mattos Junior (2010) explicita ainda que, se por um lado, a espera pela desapropriação e insegurança estabelecida levou a um fortalecimento nas organizações para uma cobrança política, para agilizarem as ações, por outro lado, levou a uma demora no acesso aos créditos, culminando com a baixa rentabilidade das culturas produzidas. Conseqüentemente, esse paradoxo desembocava em mais conflitos, tendo em vista a sobrevivência do trabalhador rural e de sua família. Dessa forma, fragilidades institucionais foram expostas principalmente em relação à morosidade ligadas ao processo burocrático das instituições públicas.

No entanto, não se pode negar que, apesar das inúmeras razões para o insucesso da Reforma Agrária, a inclusão de diversos tipos de beneficiários foi resultado da luta pela terra protagonizada pelos trabalhadores rurais e pelos movimentos sociais do campo. Entretanto, como já mencionado em outro momento, a luta pela terra não termina com a efetivação do assentamento, pois com este surgem novas demandas que são imprescindíveis para a permanência desses/as trabalhadores/as na terra.

f) *A participação das mulheres na formação dos assentamentos*

A existência de milhares de assentamentos atualmente no Brasil é muito mais fruto da luta pela terra construída através da luta de trabalhadores e trabalhadoras rurais do que propriamente de uma política de Reforma Agrária (FERNANDES, 2013). A conquista da terra é a primeira etapa de uma luta permanente para manter-se nela. De acordo com Horácio Martins de Carvalho (1999), o assentamento é um espaço geograficamente delimitado que congrega um grupo de famílias beneficiadas pela Reforma Agrária. Sua constituição é resultado de um decreto administrativo do governo federal que estabelece condições legais de posse e uso da terra. Por isso, o assentamento é fruto de um ato administrativo que delimita um território, constituindo e construindo artificialmente um novo ambiente geográfico e uma nova organização social.

Por outro lado, a constituição de um assentamento é, na sua maioria, fruto de ocupações, acampamentos permeados de conflitos e de lutas populares pelo direito à terra. Suas organizações sociais introduzem novos elementos e agentes que modificam as relações de poder locais e iniciam os processos por novas demandas cruciais para a permanência na terra: infraestrutura; assistência técnica; custeio/capital; educação; saúde; transporte e outras. Para Medeiros (2004) são considerados assentados rurais diversos tipos de beneficiários: posseiros, filhos de produtores rurais pauperizados, parceiros em busca de terra própria, pequenos produtores atingidos pela construção de barragens, seringueiros, assalariados rurais, população de periferia urbana, aposentados, entre outras categorias.

A partir das visões de Carvalho (1999) e Medeiros (2004) sobre a constituição do assentado enquanto agente social, Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante (2004) complementa que este elemento surge, num primeiro momento, como um produto direto da ação do Estado, muitas vezes sendo pensado por esta instância que lhe molda uma identidade através de projetos quase sempre alheios a sua vontade. Diante desse quadro, há uma resistência dos trabalhadores e de sua família às imposições estatais que querem impor uma identidade para essa nova categoria de trabalhadores. Estes, por sua vez, fazem uso de estratégias que mesclam traços do camponês tradicional com outras características peculiares que a vida de cada um e de seus familiares vai construindo e reconstruindo na labuta do dia a dia e da realidade difícil na vida de um trabalhador rural. Os conflitos externos e internos são compensados pelos ares de cooperação e reciprocidade que se somam para a

transformação de um assentamento rural num território da esperança, como definido por Emília Moreira (2007, p. 5):

O ‘território de esperança’ é aquele conquistado e construído: pela luta de resistência camponesa para permanecer na terra; pela luta de ocupação de terra, promovida pelos trabalhadores sem terra pela luta de consolidação de diferentes formas de agricultura camponesa; [...] Na verdade, trata-se de um território novo baseado na utopia e na esperança, ‘Território de Esperança’, ‘Território de Solidariedade’ e também, parafraseando Félix Guatarri, ‘Território de Desejo’, carregado de contradições, mas também de sinalizações de uma forma experienciada de organização social diferente daquela marcada pela subordinação, pela dominação e pela bestialidade da exploração. Desse modo, ‘Território de Esperança’ representa a superação do ‘Território de Exploração’, gestado no semiárido, desde o período colonial e que tinham como marcas maiores a concentração fundiária, a subordinação do trabalho [...]. Território em movimento, vivo, e que experiencia um processo contínuo de (re)criação, (re)definição, (re)delimitação. Território inacabado, por conseguinte, cheio de contradições [...].

Cabe ainda acrescentar o entendimento de Carvalho (1999) de que o assentamento deve ser compreendido, para além de uma visão técnica, como uma “encruzilhada social”, como o lugar onde diferentes biografias se encontram, onde se ampliam os encontros iniciados nos acampamentos e iniciam novos processos de interação e identidades sociais gerando novos atores sociais e políticos. Sérgio Leite et al. (2004) corroboram esse pensamento ao afirmar que, com a criação dos assentamentos, a vida dos assentados assume uma nova dinâmica, surgem novos espaços e rede de sociabilidade, refazem-se e reconstroem-se os antigos, e estabelece-se uma nova dinâmica na relação “para fora” do assentamento, na interação com as cidades e com o poder público municipal e uma nova inserção na dinâmica política local.

Atualmente os assentamentos fazem parte da realidade do campo brasileiro e possuem uma significação econômica e social que vai além dos processos políticos diante de sua efetivação, que está na

configuração interna e envolve o trabalho familiar, produtivo, e as relações com as diversas instâncias econômicas e políticas que afetam esses assentamentos, direta ou indiretamente, relações que estão em constante processo de construção e reconstrução.

Nesse sentido, Sergio Sauer (2005, p. 62) acrescenta que essas interações sociais são mediadas por processos organizativos internos aos assentamentos, através da criação de “mecanismos produtivos” como associações, cooperativas, grupos de produção, roças ou investimentos comunitários etc. E tão importante quanto a organização social e produtiva são os mecanismos e instituições “não produtivas”. Entram nessa categoria as igrejas, as escolas, os centros comunitários e de lazer. Estas instituições possuem um peso significativo na organização e sustentabilidade dos assentamentos da Reforma Agrária, como na interação dos grupos sociais; isso favorece a aglutinação e a articulação de uma força social e política que torna o assentamento ator e interlocutor local e regional.

A participação das mulheres nos processos de ocupação e formação dos assentamentos é fundamental para sua organização. Os estudos de Hildete Pereira de Melo, Paola Cappellin e Elisa Guaraná de Castro (2008) comprovam que algumas mulheres permanecem mais tempo no acampamento demarcando espaço, enquanto os homens buscam formas alternativas para o sustento da família no período de formação do assentamento. A partir da efetivação do assentamento, a participação das mulheres nas decisões gerais e na sua organização interna e do lote sofrem modificações, por vezes parece diminuir.

Por outro lado, estudos realizados por Amorim e Manzke (2010) e Manzke e Amorim (2012) demonstram que muitas mulheres permanecem na cidade e seus companheiros ficam na ocupação, pois, em geral, não é uma situação pacífica, com confronto entre a polícia e os trabalhadores rurais, havendo casos onde toda a família permanece na ocupação desde sua organização inicial, no caso de não ter moradia na cidade ou no campo. Referidos estudos demonstram, ainda, a participação das mulheres em muitas esferas das atividades produtivas e no âmbito público, com sua presença marcante na luta em prol da escola e da educação nos assentamentos da região sudoeste do Estado do Maranhão. Atualmente observamos que elas ocupam diversas funções dentro dos assentamentos, como: diretoras de escolas, professoras, agentes de saúde e, nos sindicatos e movimentos sociais, como presidentes, assessoras, tesoureiras, secretárias, e, ainda, como vereadoras nas câmaras municipais. Essas mulheres possuem características particulares, forjadas na luta pela terra.

Uma das primeiras conquistas da união das mulheres camponesas foi sua inserção no movimento sindical, através da sindicalização, ampliando, a partir daí, uma pauta de lutas pelo direito à terra. Essa organização das mulheres camponesas foi fundamental para garantir junto à Constituição de 1988 o direito à terra, expressa em seu artigo 189: “o título de domínio ou concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independente do estado civil” (BRASIL, 1988, p. 127). No entanto, a implementação efetiva desse direito ocorreu somente em 2003, através da Portaria nº 981, do Incra, tornando obrigatória a titulação conjunta da terra para lotes em assentamentos pelo casal em situação de casamento ou de união estável (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2003). Esta foi uma conquista da Marcha das Margaridas⁴⁰ daquele ano. Na constituição cidadã, garantiram ainda que os direitos trabalhistas fossem estendidos a todas as trabalhadoras rurais: licença-maternidade e aposentadoria, o que possibilitou um fortalecimento das mulheres dentro dos movimentos sociais do campo.

De acordo com Andrea Butto e Karla Emmanuela R. Hora (2008), o direito à terra e o controle da propriedade trouxeram implicações sobre as relações estabelecidas entre homens e mulheres. Ficou evidente que essas conquistas ampliaram o grau de autonomia delas. Nos casos de separação e morte na família, elas preservam os seus direitos e ampliam a sua capacidade de decidir sobre sua vida afetiva, seus projetos pessoais, coletivos e garantem acesso à renda própria.

As mulheres camponesas têm uma participação importante na luta pela terra e no enfrentamento com o latifúndio, embora tal fato

⁴⁰ A Marcha das Margaridas foi organizada, pela primeira vez, no ano de 2000, coordenada por Comissões Setoriais de Mulheres da Contag, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central dos Movimentos Populares, Confederação Nacional dos Bancários, Pastoral Operária, Secretaria Nacional de Mulheres do Partido dos Trabalhadores (PT), Católicas pelos Direitos 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 a 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. Era presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (AMORIM, 2007).

muitas vezes não seja destacado por pesquisadores. Existem outras pesquisas que demonstram a participação, em todos os momentos, das mulheres nos conflitos e revelam que o seu não reconhecimento faz parte de mecanismos de poder que silenciam, ocultam e dão invisibilidade às contribuições das mulheres na vida social, política e econômica de seu grupo social e de sua sociedade. Essa crítica pode ser encontrada nas pesquisas de Ieda Cutrim Batista (1995), Maria Mary Ferreira (1999), Motta (2003) e Amorim (2007; 2009).

A revisão de literatura tem revelado que o protagonismo das mulheres camponesas nas lutas sindicais e nos movimentos sociais do campo na região sudoeste do Maranhão, da mesma forma que o trabalho das educadoras camponesas, é um fenômeno recente nesse contexto educativo. Adquiriu expressão nos anos de 1980 com o ingresso das mulheres nos movimentos sindicais e sociais 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, dentre elas a educação e a saúde. São elas em geral que possuem maior escolaridade e se tornam responsáveis pelas primeiras turmas de escolarização, seja de crianças, adolescentes e adultos. Levantam lonas, juntam tijolos e erguem uma das primeiras benfeitorias daquele lugar: a escola. Nessa luta destacamos as mulheres dos movimentos sociais do campo, notadamente do MST, que foram as primeiras a se mobilizar, na década de 1980, como mães e educadoras e criaram o Setor de Educação dentro do Movimento.

g) *A educação camponesa nos assentamentos da Reforma Agrária*

Os movimentos sociais, representados principalmente pelo MST e pela Contag, passaram a lutar por um lugar social no País, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural, incluindo iniciativas no campo da educação e em torno de reconhecimento da identidade dos povos do campo. Surgiram 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.

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 MST, representado pelo seu Setor de

Educação, e o Unicef (BRASIL, 2004). O resultado desse encontro foi a criação em 16 de abril de 1998 do Pronera.

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 semianalfabetas 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 Inca como financiador dos movimentos sociais representados pela CPT, ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica; Contag, representando os STRs, dos municípios brasileiros); 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, 2005).

O Pronera, embora tenha priorizado a alfabetização de jovens e adultos camponeses, por ser este um problema secular, teve uma expansão desses atendimentos em alguns estados brasileiros para o ensino fundamental completo, médio, profissionalizante, superior e de Pós-Graduação *lato sensu* em parceria dos movimentos sociais do campo com as universidades públicas e comunitárias. A pesquisa de Débora Lerrer (2012) reúne dados animadores cedidos pelo Inca: até 2010, o Pronera, em suas várias modalidades, alcançou um público de 346.629 camponeses em todo o país.

Nas últimas décadas, os debates sobre a educação do campo possibilitaram aglutinar um conjunto representativo de movimentos sociais e sindicais; de pesquisadores e pesquisadoras de órgãos de governo, nas três esferas de poder. As experiências construídas pelos movimentos e, especialmente por meio do Pronera, dimensionaram a ideia 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 e outros⁴¹ não menos importantes.

⁴¹ Os movimentos sociais que têm participado do movimento por uma educação do campo são os seguintes: MST; Movimento de Organização Comunitária (MOC); Contag; Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); Unefab; MPA; MMC;

Segundo Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2004), as experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações sociais dimensionaram o processo de construção de um novo paradigma para a educação do campo. A demarcação desse novo jeito de pensar e fazer educação se deu no ano de 1998, com a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, definida por Roseli Caldart (2004) como o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo.

Assim, a nomenclatura Educação do Campo surgiu num efervescente processo de ressignificação conceitual e política em torno das condições educacionais precárias e históricas das escolas do meio rural brasileiro, fruto do tratamento marginal e discriminatório com os camponeses. Por isso mesmo, Fernandes (2005, p.1) esclarece que, para “[...] compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de Reforma Agrária”.

Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (Feab); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf); CPT; Unefab; Conselho Indigenista Missionário (Cimi); MEB; Pastoral da Juventude Rural (PJR); Rede da Igreja Católica de Atuação Social - Cáritas; Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (Ceris); Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab); Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta) - organização não governamental; Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa); Associação Caatinga, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Caatinga); Arcafar Sul/Norte; Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar); FÓRUM – Comunidades Quilombolas (Quilombola). Conta com apoio de entidades sindicais e científicas como Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Além disso, as seguintes instituições integram e apoiam esse movimento: Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB); Ministério do Meio Ambiente (MMA); Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar; Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa's); CNBB; UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), MDA/Incra/Pronera – MEC – Ministério da Cultura (MinC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Este novo paradigma, assinado por acadêmicos e militantes da educação, foi incorporado nos novos projetos e propostas educacionais para a educação camponesa. Seu diferencial consiste em pensar a partir dos próprios camponeses, de seu lugar. Assim, o “campo”, como bem definido por Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante e Maria do Socorro Xavier Batista (2014, p. 5), é um espaço rural de vida e potencial de rebeldia construído na labuta das resistências, da organização social e coletiva dos seus sujeitos.

Em 2001, foi aprovado o Parecer nº 36 e, em 2002, a Resolução nº 1, de 03 de abril, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em Luziânia - GO com o objetivo de demarcar a educação do campo como política pública com o apoio das Secretarias Municipais de Educação.

Concordamos com Cavalcante e Batista (2014) quando afirmam que estes acontecimentos foram desafiadores para a efetivação das políticas e a concretização das lutas dos povos do campo. E um dos principais desafios concentra-se no cuidado em não deixar que se perca o sentido da luta pela educação atrelada à questão agrária, à diversidade dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo. Há de se considerar também que, nos últimos quinze anos, houve avanços no que diz respeito ao ordenamento jurídico que regulamenta as definições de políticas de Educação do Campo⁴².

Ao longo dos últimos anos, foram implementados Programas em parcerias com o Governo Federal, Incra, Universidades e movimentos sociais, concretizando novas experiências e debates sobre a educação camponesa. Destacamos os Programas: Saberes (2005); Projovem Campo – Saberes da Terra e o Programa de Apoio à formação superior em Licenciaturas em Educação do Campo; o Procampo (2008) e o

⁴² Citamos, por exemplo, a Resolução nº 2, de 28/04/2008, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que trata-se de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Ceffas (BRASIL, 2006); o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera (BRASIL, 2010a); e a Resolução CNE/CEB 4/2010, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade e com a criação de diversos programas (BRASIL, 2010b).

Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (2010). De acordo com o estudo realizado por Cavalcante (2014), a licenciatura em Educação do Campo foi desenvolvida em 30 universidades, inclusive na Ufma. Merece ressaltar que a reformulação dos currículos das licenciaturas das universidades públicas permitiu a inserção de disciplinas obrigatórias ou optativas com temas relacionados à educação camponesa, como nos cursos de pedagogia da Ufma.

A presença de jovens campesinos, filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, no debate, quer física ou intelectualmente, dentro da dinâmica universitária, deu outro tom à discussão no meio acadêmico. Conseqüentemente, grupos de estudos e pesquisas foram criados ampliando a temática e possibilitando a produção de novos conhecimentos acerca da realidade local, pesquisas estas que, embora em números pouco expressivos, tiveram atenção e financiamentos de agências de fomento.

A II Pnera traz o quantitativo dos cursos realizados nos assentamentos da Reforma Agrária, por meio do Pronera. No período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental (52,2%), 99 de nível médio (30,9%) e 54 de nível superior (16,9%). A maior parte dos cursos compreendeu a alfabetização e a escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. No nível médio, destaca-se a modalidade técnico concomitante e técnico integrado. No ensino superior, a graduação aparece com 42 cursos e a pós-graduação com doze nas modalidades especialização e residência agrária. A pesquisa apresenta um panorama quantitativo da distribuição do número de educandos ingressantes nos cursos do Pronera. Cinco Estados se destacaram pelo volume de estudantes que se matricularam nos cursos ofertados: Maranhão 26.048 ou 15,8%; Bahia 21.767 ou 13,2%; Minas Gerais 12.396 ou 7,5%; Piauí 8.570 ou 5,2%; e Pará 19.345 ou 11,7%, referente as três SR (Superintendência Regional do Incra) (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

A pesquisa mostra ainda o número de educandos por modalidade de ensino. As turmas de alfabetização e escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental eram as mais numerosas. O nível do ensino fundamental contou com 154.192, ou 93,5% de todos os educandos matriculados nos três níveis; ensino médio, com 7.379 matrículas, ou 4,5%; ensino superior com 3.323 matrículas, ou 2, 0%. Os Estados do Maranhão, Bahia, Pará, Piauí e Minas Gerais concentram o maior número de educandos, somando 88.126, ou seja 53% nos três níveis de ensino. Foram analisados também os Estados que tiveram maior número

de educandos ingressantes por nível de ensino. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental, o Estado do Maranhão se destaca, com 24.946 ingressantes. No ensino médio, Maranhão com 1.102 e Rio Grande do Sul com 1.029 somam a maior quantidade de ingressantes, superando mil educandos cada um. No ensino superior, estão à frente Paraíba e Paraná, que totalizam 280 e 266 ingressantes, respectivamente. Os Estados de Alagoas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio de Janeiro, Tocantins e a superintendência de Santarém não registraram educandos no nível superior. Destacamos que, no Maranhão, neste período da pesquisa, muitos campesinos foram enviados para outros e Estados para ingressarem em cursos superiores pelo PRONERA, por exemplo, no Pará e em Santa Catarina (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

Outro dado importante para efeito de comparações e resultados são os números referentes aos educandos/concluintes. O estado do Maranhão teve o maior número de matrículas, mas também um dos menores percentuais de concluintes, evidenciando um número muito alto de evasão. Dos 26.048 ingressantes nos cursos de EJA fundamental e ensino médio, apenas 8.558 concluíram seus respectivos cursos, sendo 7.604 da EJA fundamental e 954 do ensino médio (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

A pesquisa também caracteriza os educadores que atuaram em cursos do Pronera, analisados em três dimensões: a) quantitativo de educadores por Superintendências Regionais do Incra (STs); b) quantitativo de educadores por modalidade de curso e por nível de ensino; e 3) número de educadores homens e mulheres nos cursos do Pronera (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

Referente à primeira dimensão, os Estados da Bahia e do Maranhão se destacam pelo grande número de participações docentes: Bahia (1.560 ou 11,8%) e Maranhão (1.313 ou 9,9%), resultado justificado pelo fato de estas superintendências estarem entre as que tiveram maior número de cursos oferecidos. Esses cursos, na maioria, foram de alfabetização e escolarização. O grande número de educandos desses cursos demandou, conseqüentemente, um maior número de docentes. A participação ou quantitativos de educadores nos cursos do Pronera, por nível de ensino ficou assim representada: EJA fundamental 8.232, que corresponde a 62,0%; ensino médio 3.114, equivalente a 23,5% e ensino superior 1.930, que corresponde a 14,5% (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015).

A segunda dimensão abordada diz respeito ao grau de formação dos educadores dos cursos do Pronera. A análise da pesquisa despreza o quantitativo de professores que não declararam sua formação (30,6%), expressa na Tabela 15 e, a partir das demais informações, afirma que a maioria dos educadores possuía formação em nível médio completo e acima, totalizando 50,02% de educadores com formação desejável à função docente.

Tabela 15 - Escolaridade/titulação dos educadores que atuaram em cursos do Pronera (1998-2011)

Escolaridade/Titulação	Percentual
Ensino fundamental incompleto	8,3 %
Ensino fundamental completo	6,9%
Ensino médio incompleto	3,9%
Ensino médio completo	13,6%
Graduado(a)	11,1%
Especialista	7,5%
Mestre(a)	10,4%
Doutor(a)	7, 6%
Não informado	30,6%

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015)

A terceira dimensão apresentada na pesquisa revela a porcentagem de homens e mulheres como educadores(as) por modalidade, conforme Tabela 16. Evidencia-se maior presença feminina docente nos cursos de alfabetização, educação fundamental, ensino médio/magistério e graduação. Já os homens constituem maior presença nos cursos de ensino médio técnico e pós-graduação *lato sensu*.

Tabela 16 - Percentual de educadoras (mulheres) que participaram de cursos do Pronera por modalidade (1998-2011)

CURSOS	Percentual
EJA alfabetização	66,2%
EJA anos iniciais	68,2%
EJA anos finais	64,4%
EJA nível médio (magistério/formal)	63,9%
EJA nível médio (normal)	64,6%
Nível médio/técnico (concomitante)	45,4%
Nível médio/técnico (integrado)	41,5%
Nível médio profissional (pós-médio)	42,6%
Graduação	60,7%
Especialização	44, %
Residência agrária	34,6%

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015)

O Pronera e a educação do campo foram gestados no seio dos movimentos sociais do campo como políticas emancipatórias, na contramão das políticas compensatórias neoliberais no Brasil. Por isso mesmo não há como dissociar a educação do campo da Reforma Agrária. Para Bernardo Mançano Fernandes (2013) a educação do campo é fruto da compreensão da Reforma Agrária como política autônoma de desenvolvimento territorial. Conforme o autor, educação do campo e Reforma Agrária ajudam a entender melhor como a terra se transforma em território camponês:

Quando se ultrapassa a compreensão da terra como superfície unidimensional e se começa a pensá-la a partir das dimensões do desenvolvimento, das relações sociais que produzem o território como espaço de vida e propriedade da existência da classe camponesa, a terra é transformada em território camponês (FERNANDES, 2013, p. 746).

Nesse sentido, o Pronera, a *educação do campo* e outras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios camponeses enfrentam o desafio de construir, numa perspectiva autônoma, políticas públicas que qualifiquem o potencial econômico

desses territórios. A emancipação e a autonomia estão na base dos princípios dos movimentos sociais do campo como condição de superação da subalternidade. A educação é a principal aliada para esta conquista. Por isso mesmo, o Pronera e a *educação do campo* foram criados no sentido de fortalecer os assentamentos de Reforma Agrária e suas organizações para o desenvolvimento humano.

h) *A educação nos assentamentos do Maranhão*

As práticas educativas que acontecem nos assentamentos da Reforma Agrária no Maranhão são um reflexo da secular problemática educacional do Estado. Cabe inicialmente situar os dados que caracterizaram o Estado como um dos piores nos indicadores sociais do país. O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) apontava o estado com 19,31% de analfabetos entre as pessoas com 10 anos ou mais, superando a taxa da Região Nordeste, de 18,7%. A média dos anos de estudo da população maranhense permanecia em torno de 5,6 anos, bem inferior que a média da Região Nordeste (6,4 anos) e do Brasil (7,7 anos).

Os principais gargalos da oferta da educação básica jazem na educação infantil e no ensino médio. De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2011), o Estado do Maranhão cobre apenas 33% da demanda para este nível de ensino, enquanto a média nacional é de 51,1% e a da região nordestina, de 39,3%. A situação fica mais agravada quando se constata a situação da população rural do Estado. A crise por lá se estende do atendimento das séries finais do ensino fundamental (20%) até o ensino médio (15%).

Há de se considerar que a realidade das escolas no meio rural maranhense já foi muito mais devastadora. Os dados atuais, com significativa melhora, são consequência de um grande movimento pelo direito à educação para as pessoas do campo. Não é uma luta tão recente, visto que, desde meados da década de 1960 estão presentes no contexto do Movimento de Educação de Base, passando pelo Movimento da Pedagogia da Alternância e, de acordo com os estudos de Francisco de Assis Carvalho de Almada (2005), teve sua expansão no final da década de 1980 em alguns municípios maranhenses, tendo como exemplo a Casa Familiar Rural de Coquelândia, município de Imperatriz - MA. Acompanhando as discussões nacionais do “Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil”, no final da década de 1990, observamos que o Maranhão se insere de forma mais contundente na luta pela educação dos povos do campo, quando entidades e movimentos de camponeses, como o MST, a Fetaema e a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (Assema) se

organizam em torno da implantação do Pronera em 1999, em ação parceira e articulada do Inbra com a Ufma, a Universidade Estadual do Maranhão (Uema) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Ifma).

O Pronera, enquanto política pública de educação do campo, representa uma importância crucial na vida da população camponesa assentada, pois contribui significativamente para a alfabetização de jovens e adultos e para a elevação da escolaridade de sua população, melhorando qualitativamente suas vidas e a de suas comunidades. Apesar disso, a oferta de cursos na região sudoeste do Maranhão está praticamente suspensa há uma década, quando da realização de projetos da Ufma/Fetaema com a participação desta autora.

Em consonância com o que ocorria no país, as discussões em torno de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão se intensificaram após a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), de 2004. Nesse mesmo ano, ocorreu em nível regional em Santa Inês - MA, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, com a participação do coletivo de mulheres trabalhadoras rurais, universidades, ONGs e outros movimentos. Dentre os objetivos do Seminário, constavam: a divulgação das diretrizes da Educação do Campo, aprovadas em 2002; o mapeamento das demandas específicas do Estado e dos municípios; e também a proposição de ações capazes de atender essas demandas qualificando a educação do campo no Estado. No encerramento das atividades daquele evento, foi constituído um Comitê Executivo para a implementação das Diretrizes e pela continuidade dos trabalhos no Estado do Maranhão, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, com o MEC e com outras representações.

Através do documento Carta do Maranhão ficou comprovado que, no período de 2004 a 2006, o Comitê desenvolveu 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 do campo e apresentou propostas para o desenvolvimento de políticas educacionais para as escolas do campo (CARTA..., 2004).

Como consequência dessas ações, foi realizado em 2007 o II Seminário Estadual da Educação do Campo com o objetivo de ampliar o debate e a definição de políticas públicas, uma vez que os indicadores educacionais demonstravam que a maioria das matrículas de educação infantil, 68,26%, e Ensino fundamental, 90,55%, concentravam-se nas

redes municipais e estadual e por sua vez havia pouca inserção dos movimentos sociais do campo nos sistemas municipais de educação (SEMINÁRIO..., 2004 apud AMORIM, 2009). Segundo Amorim (2009), 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 e sindicais e às instituições de ensino para, juntos, promoverem a construção coletiva de uma política pública que atendesse à população camponesa do Estado.

O Maranhão possui 1.025 assentamentos da Reforma Agrária e 131.605 famílias assentadas, segundos dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2015), o que projeta uma população assentada de 658.025 pessoas, ou seja, praticamente 10% da população do Estado – 6.574.789 habitantes, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Da mesma forma, o Estado apresenta o maior percentual de população rural do País (37%). A Tabela 17 mostra a oferta de vagas educativas da rede pública e privada nos assentamentos da Reforma Agrária do Estado do Maranhão, no ano de 2013. Os números apresentam resultados positivos decorrentes das políticas públicas implantadas no País e no Estado nas duas últimas décadas.

Tabela 17 - Número de matrículas em Escolas de Assentamento da Reforma Agrária – Maranhão – 2013

Dependência Administrativa	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio				EJA	Total
	Creche	Pré-Escola	Total	Anos iniciais	Anos finais	Total	Comum	Integr.	Magist.	Total		
Estadual	0	0	0	0	0	0	1.228	37	0	1.265	36	1.301
Municipal	2.251	10.027	12.278	31.531	21.559	53.090	143	0	77	220	8.799	74.387
Privada	61	221	282	29	283	312	127	216	0	343	52	989
Total	2.312	10.248	12.560	31.560	21.842	53.402	1.498	253	77	1.828	8.887	76.677

Fonte: Maranhão (2013)

A Educação Infantil avançou com a ampliação da oferta de vagas pelos municípios, atingindo 12.278 crianças em idade pré-escolar. No entanto, apresenta um número muito aquém da população estimada para

esta faixa etária: 92.000 infantes. O Ensino Fundamental, cuja oferta é preponderantemente municipal, apresenta um número de 53.090 alunos matriculados. Esta modalidade de ensino avançou significativamente no meio rural maranhense e nos assentamentos da Reforma Agrária, em particular. Nos Anos Iniciais a matrícula é superior (31.531) à dos Anos Finais (21.559) da modalidade, o que aponta para o abandono decorrente da falta de oferta escolar e sequência de estudos. De uma população estimada nesta faixa de idade escolar obrigatória, dos 6 aos 14 anos, de 112.000 crianças e adolescentes, menos da metade está matriculada.

O Ensino Médio, oferecido pelo Estado em sua maior parte, apresenta 1.828 alunos matriculados. Nessa faixa etária escolar, 15 a 19 anos, há uma projeção de 65.000 adolescentes nos assentamentos. Estes números justificam-se pela quase total ausência de escolas desta modalidade no meio rural e nos assentamentos da Reforma Agrária. Muitos adolescentes deslocam-se diariamente desde o assentamento até a sede do município através de transporte escolar extremamente deficiente – ônibus, vans e micro-ônibus sem manutenção e caminhões “pau-de-arara”. A falta de oportunidades educacionais leva muitos pais a transferirem seus filhos para o meio urbano com o objetivo de cursar o Ensino Médio. Fixam-se em residências próprias, de familiares ou alugadas e começam a trabalhar bem jovens na cidade para se manterem, perdendo o vínculo com o meio rural. Em geral, os assentamentos da Reforma Agrária vão perdendo com o tempo sua população jovem, que migra para as cidades em busca de instrução e trabalho.

Complementando a análise da Tabela, vemos a baixa cobertura da EJA nos assentamentos, onde a população jovem que não completou os estudos e a população adulta analfabeta e semianalfabeta são majoritárias. Em nossa experiência nos assentamentos da região Tocantina, em trabalho diagnóstico preparatório para a implantação de projeto do Pronera, encontramos assentamento em que a totalidade da população adulta era analfabeta.

De acordo com a avaliação, a situação educacional no âmbito da Reforma Agrária ainda é precária, mas apresenta avanços que variam de assentamento para assentamento, pois estão ligados ao tratamento reservado pelo poder público local, como a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental e da efetivação das condições básicas para que a educação aconteça: professores qualificados, infraestrutura, material didático, merenda escolar e outros. Os programas de Formação de Professores e de elevação da escolaridade dos assentados têm, de certa forma, contribuído para a afirmação da existência de uma *Educação no*

e para o Campo. Algumas mulheres que fizeram parte destes programas deram sequência aos seus estudos e hoje são professoras de suas comunidades, através de concursos públicos.

A tabela 18, mostra o grau de formação docente que compõe a educação nos assentamentos da Reforma Agrária no Estado do Maranhão.

Tabela 18 - Grau de Formação Docente – Assentamentos rurais – Maranhão – 2013

Grau de Formação Docente – Assentamentos Rurais – Maranhão - 2013								
Dependência Adm.	Fundamental		Ensino Médio			Ensino Superior		Total
	Inc.	Comp.	Normal Magistério	Normal Magistério/ Indígena	Ensino Médio	Inc.	Comp.	
Estadual	0	0	5	0	1	7	93	106
Municipal	1	34	2.509	14	270	773	1.028	4.629
Privada	0	0	25	0	13	16	36	90
Total	1	34	2.539	14	284	796	1.157	4.825

Fonte: Maranhão (2013).

Os dados evidenciam que, apesar da melhora na formação docente nas escolas dos assentamentos da Reforma Agrária no Maranhão, a maioria dos/as professores/as cursaram o Magistério no Ensino Médio. Dos 4.825 professores atuantes nos assentamentos, 35 (menos de 1%) estudaram o Ensino Fundamental; 2.837 (59%) realizaram o Ensino Médio em suas diversas formas; e 1.953 (40%) concluíram ou estão cursando o Ensino Superior. As diferentes políticas públicas implantadas no País, particularmente no Maranhão, determinaram um crescimento significativo da formação inicial do corpo docente. No entanto, há muito o que fazer, visto que 60% das professoras e professores do meio rural possuem apenas formação média. Além da baixa formação inicial dos professores dos assentamentos rurais, a formação continuada promovida por determinados municípios é extremamente deficiente, ocorrendo na forma de planejamento de atividades, antes do período letivo. Há que destacar-se aqui, entretanto, o trabalho realizado pelos movimentos sociais para a qualificação dos professores e a melhoria das atividades docentes.

Outro aspecto importante na constituição do magistério dos assentamentos rurais do Maranhão é a falta de oportunidades profissionais que ali reina. Além do trabalho agrícola, desenvolvido principalmente pelos homens, as ofertas de trabalho que surgem (vaqueiros em fazendas circunvizinhas para os homens e empregadas domésticas para as mulheres) retiram os trabalhadores do assentamento. O magistério surge nesse contexto como uma excelente oportunidade de trabalho para as mulheres, principalmente, e para os homens jovens que não possuem lote no assentamento.

Constatamos em estudos anteriores (AMORIM, 2009, 2010) que as famílias enfrentam muitos 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 veem perspectiva de sucesso e sobrevivência no trabalho do campo.

No entanto, temos observado mais recentemente um novo fenômeno: a permanência de homens e mulheres jovens no assentamento. Nas últimas décadas, tem havido uma regularidade na oferta escolar para crianças e jovens, e estes vêm permanecendo no assentamento até o Ensino Médio. Uma das causas dessa permanência é a decisão de mulheres jovens e adultas que abraçam o magistério como profissão. Muitas já exerciam o trabalho educacional como leigas e voluntárias e, dado seu envolvimento, optaram pelo magistério, por cursar pedagogia ou outras licenciaturas e serem professoras nos locais que residem, ou seja, nos assentamentos da Reforma Agrária. No entanto, esta não é uma situação comum em todos os assentamentos. Temos comprovado que, somente onde há uma organização social firme e ligada a movimentos sociais do campo, como o MST, isto se torna uma prática frequente; outro indício diz respeito à relação do poder público local com o próprio assentamento.

As relações sociais em um assentamento rural são extremamente complexas, estabelecidas a partir de condições materiais extremamente difíceis. Apesar de viverem em um meio rural e de suas vidas serem construídas neste ambiente, a maioria dos assentados não consegue tirar da terra sua sobrevivência. Os assentamentos da Reforma Agrária apresentam uma diversidade muito grande, variando sua população de 10 a 2.000 famílias. Seu território também é variado, com lotes medindo na média entre 25 e 35 ha. Na maioria dos assentamentos, os moradores habitam em uma agrovila, utilizando os lotes familiares apenas para a produção. A localização do assentamento, a qualidade de seu solo, a

presença de matas e de águas são fatores fundamentais para seu desenvolvimento. Muitos assentamentos, por incúria pública, instalaram-se em terras esgotadas, resultantes da expansão da fronteira agrícola, da extração da madeira e da criação de pastos para a pecuária extensiva. O manejo inadequado do solo por parte dos assentados contribuiu para o agravamento da situação. Em decorrência desse quadro, podemos afirmar que a maioria dos assentamentos da Reforma Agrária não tem sustentabilidade econômica (MANZKE, 2005).

No próximo capítulo discutiremos as especificidades dos saberes e das práticas educativas das/dos professoras/es dos assentamentos da Reforma Agrária pesquisados, no sudoeste do Estado do Maranhão, colocando os resultados da pesquisa em diálogo com o pensamento decolonial.

7 FORMAÇÃO INICIAL E SABERES CONSTITUÍDOS PELAS PROFESSORAS NOS ASSENTAMENTOS

Neste capítulo estaremos apresentando as/os professoras/es interlocutoras/es da pesquisa e suas narrativas de vida sob a perspectiva dos três primeiros eixos temáticos: percurso de vida: origem social e pertencimento; espaços sociais: pessoas, lugares e instituições e, por último, formação profissional. Com base em nosso referencial de estudo, a partir desses eixos, buscamos analisar de que modo vêm se constituindo seus saberes ao longo da vida e diante da formação profissional. Buscamos ainda compreender como o envolvimento com os movimentos sociais do campo e dos sindicatos, secretarias de educação e outras instituições contribuem para a apropriação, criação e recriação de seus saberes.

7.1 As/os interlocutoras/es da pesquisa: mulheres e homens professoras/es de assentamentos da Reforma Agrária

Durante o período que antecedeu o momento de diálogo e da realização das entrevistas, tivemos contato e conversas com um número maior de professoras e de professores. No entanto, a decisão individual de participar da pesquisa, dividindo suas narrativas de vida, envolve questões de cunho pessoal que estão ligadas às emoções que as lembranças fazem emergir, de uma forma ou de outra, conforme entendida pelos interpelados. Sabemos que esta não é uma decisão fácil, portanto foi preciso dar o tempo necessário para que decidissem e nos autorizassem a realizar a gravação das entrevistas, as quais não tiveram um tempo predeterminado. Tentamos deixá-los/las à vontade para falar, dentro da visão dos eixos temáticos, direcionando assim as narrativas de vida para as questões e os objetivos da pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas no próprio assentamento, em residência das professoras ou na escola. Cada entrevistado/a teve acesso ao seu depoimento, podendo, assim, validar seu conteúdo.

Recolhemos as narrativas de vida de 10 (dez) profissionais, sendo 08 (oito) mulheres e 02 (dois) homens, que atendiam os critérios estabelecidos no projeto de pesquisa: ser professora ou professor de assentamento da Reforma Agrária, morar no assentamento, ter vínculo familiar ou social no local. Obtivemos permissão para divulgar suas narrativas de vida e realizar uma análise com base no referencial teórico da Tese. De acordo com as orientações do Comitê de Ética da Ufma, os

nomes das professoras e professores serão preservados, sendo eles/elas identificados/as com o nome de pedras preciosas brasileiras.

Narrar sobre a própria vida – experiências, formação, projetos, sonhos, frustrações, sucessos, insucessos, sentimentos e outros aspectos - pode se configurar numa experiência transformadora da prática pedagógica, da mesma forma que outros registros autobiográficos (diários, correspondências) num exercício de desconstruir a vida para reconstruí-la, atribuindo-lhe novos significados. Conforme nos diz Gaston Pineau (2008), novos conhecimentos são produzidos quando os sujeitos se debruçam reflexivamente sobre suas vidas e suas práticas narrativas.

Nesse processo de investigação sobre os fundamentos que norteiam os saberes e as práticas educativas das professoras de assentamentos da Reforma Agrária procuramos realizar uma análise cuidadosa das narrativas de vida daqueles profissionais, visto que essas narrativas, como já mencionado, constituem um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Para isso, tentamos manter uma certa vigilância epistemológica, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredorn e Jean Claude Passeron (1999a, 1999b), fundamental para que se estabeleça a necessária distância científica com o objeto pesquisado, no sentido de exercer o maior controle possível sobre os fatores que se contrapõem à objetividade. Esclarecemos, no entanto, que nessa investigação o que defendemos é a intersubjetividade, de caráter epistêmico. As narrativas não foram tomadas como “verdades únicas”, mas como indícios que nos conduziram a buscar mais elementos necessários para compreensão do tema em questão.

A seguir apresentamos o quadro 4 com as informações básicas sobre os/as entrevistados/as para, na sequência, adentrarmos os eixos condutores da pesquisa.

Quadro 4 - Professoras/es dos assentamentos rurais pesquisados – Estado do Maranhão

Nº	Professoras/es	Assentamento	Município	Idade	De onde veio/região/município	Origem	Cor	Formação	Origem escolar (Pb/Pv)	Escolaridade dos pais/origem dos pais
01	Diamante	Taboleirão I	Senador La Rocque	59	Piauí (PI)	Rural	branca	Magistério	Pb e Pv	Analfabetos- piauienses
02	Turmalina	Taboleirão I	Senador La Rocque	21	Jenipapo/Senador La Rocque (MA)	Urbano	parda	Magistério/Pedagogia EAD (cursando)	Pb e Pv	Mãe- Magistério Pai-analfabeto maranhenses
03	Ametista	Maravilha	Porto Franco	29	Campestre (MA)	Urbano	branca	Magistério/Pedagogia particular	Pb e Pv	Analfabetos maranhenses
04	Citrino	Maravilha	Porto Franco	35	Campestre (MA)	Urbano	branca	Magistério/Pedagogia da Terra - PRONERA	Pb	Analfabetos maranhenses
05	Alexandrita	João Palmeira	São Francisco do Brejão	34	Pará (PA) / Imperatriz (MA)	Urbano	branca	Magistério/Pedagogia particular	Pb e Pv	Mãe-Magistério maranhense Pai-Fund. Inc. paraense
06	Topázio	João Palmeira	São Francisco do Brejão	36	São Miguel (TO)	Urbano	parda	Magistério/Pedagogia particular	Pb e Pv	Analfabetos Mãe-tocantinense Pai-maranhense
07	Esmeralda	Nova Conquista	Açailândia	52	Pastos Bons (MA)	Rural	preta	Magistério/Pedagogia da terra - PRONERA	Pb	Analfabetos maranhenses
08	Opala	Nova Conquista	Açailândia	30	Imperatriz (MA)	Urbano	parda	Magistério/Matemática	Pb e Pv	Mãe-Superior Pai-analfabeto maranhenses
09	Ágata	Nova Conquista	Açailândia	43	Joselândia (MA)	Rural	parda	Magistério/Pedagogia da Terra/Residência agrária – Espec.	Pb e Pv	Analfabetos Mãe-cearense, pai-maranhense
10	Água-marinha	Sol Brilhante I	Cidelandia	44	Caxias (MA)	Rural	parda	Magistério /Pedagogia	Pb e Pv	Analfabetos maranhenses

Pública (Pb) e Privada (Pv).

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da pesquisa.

a) Percurso de vida: origem social e pertencimento (Eixo 1)

As professoras e os professores, colaboradores e interlocutores nesta pesquisa, possuem uma relação bem estreita com o meio rural, mas nem todos nasceram na zona rural. Alguns nasceram em povoados urbanizados dos municípios do Estado do Maranhão ou nas periferias desses municípios, com exceção de Diamante e Topázio que nasceram, respectivamente, na zona rural dos Estados do Piauí e de Tocantins (na época Estado de Goiás). Em relação aos pais dos interlocutores, percebemos que parte são migrantes de outros estados (Ceará, Piauí e Pará), e a maioria deles tem origem em municípios maranhenses: Imperatriz, Pastos Bons, Codó, Caxias, Campestre, Senador La Rocque e Joselândia.

A idade de nossas/os interlocutoras/es varia entre 21 e 59 anos. Temos assim a presença de duas gerações, com particularidades bem definidas, embora haja similaridades em algumas situações que serão mencionadas no decorrer do texto. O acesso à escolarização é um diferencial nessas gerações. Atualmente, com exceção de Diamante, todos possuem formação superior na área da educação, ou estão cursando, como é o caso da professora Turmalina. Seus percursos foram bem diferenciados, cada um carregando consigo as incertezas e as inseguranças advindas dessas famílias, migrantes ou sem-terra, sem trabalho ou no trabalho informal das periferias das cidades.

O pertencimento étnico-racial dos entrevistados situa-os como brancos e pardos em sua maioria, havendo uma preta, o que corresponde à configuração em termos de autodeclaração da população do Estado. Segundo mapa da Secretaria da Igualdade Racial e do IBGE, o Maranhão é o terceiro Estado com mais autodeclarados pretos (9,7) e pardos (66,5) (COSTA, 2013). A nossos olhos, a composição da população dos assentamentos é formada, em maior parte por pessoas pardas, brancas e mestiças. Cabe destacar que há uma certa predominância em a pessoa se declarar parda, ao invés de negra, e mesmo as brancas, quando assim se declaram, são pessoas miscigenadas, nas quais a cor branca ficou mais em evidência. A afirmação de identidades étnicas e raciais acabam sendo articuladas nas lutas pela terra e reforçadas com a identidade de camponeses e trabalhadores/as rurais.

Em relação à geração de seus pais, os sujeitos da pesquisa afirmaram ter conseguido muito além do que era sonhado por aqueles. A maioria é filha ou filho de pais analfabetos, os quais acreditavam que, por meio da educação, podiam garantir-lhes um futuro melhor. Quando não tiveram apoio financeiro dos pais, contaram com o apoio de irmãos

ou parentes; a inserção e a militância nos movimentos sociais e sindicais também lhes deram oportunidades para a sequência dos estudos.

Este quadro demonstra, de forma parcial, mas representativa, a composição das famílias assentadas no Estado do Maranhão. Como característica mais marcante está sua herança de um sistema-mundo-colonial que tornou seus membros invisíveis e excluídos das benesses de uma sociedade dita civilizada, quando pontuados individualmente. Quando começam a fazer parte de um grupo – através de associações, sindicatos e movimentos sociais –, e reivindicam por direitos, tendem a desequilibrar esse sistema, pois vem à tona a existência de um povo renegado, mas que possui em seu âmago resquício de uma cultura que acredita na coletividade, na solidariedade e no bem comum. Nesse sentido, reinventam-se, a partir de gerações que sofreram as mazelas da modernidade/colonialidade.

As narrativas de vida sintetizadas a seguir refletem o contexto social que as famílias vivenciaram e as influências que as levaram a optar pela docência em seus assentamentos. A partir dos vários aspectos do contexto histórico-social, elaborado neste capítulo e nos anteriores, torna-se possível perceber como foram forjados os referenciais que hoje embasam suas práticas educativas. Embora as narrativas, tal como serão apresentadas, possam se confundir com “Trajetórias de Vida”, este não é nosso intuito, porém o de situar vários contextos que demarcam a personalidade de cada professor e de cada professora dos assentamentos pesquisados.

A professora **Diamante**, do assentamento Taboleirão I, morava na zona rural do Estado do Piauí. Filha de pais agricultores, nasceu em 1955, fazendo parte de uma prole de onze irmãos, seis homens e cinco mulheres. Desde muito cedo, demonstrou gosto pelos estudos, principalmente pela matemática. Aprendeu a ler com a ajuda de alguém que por sua casa passasse para lhe ensinar e “tomar a lição”. Teve acesso à escola formal com 16 anos, quando os seus pais permitiram que ela morasse na casa de um tio em Floriano (PI). Aí estudou até a 4ª série em formato de supletivo, durante dois anos, o que seria atualmente o 5º ano do ensino fundamental.

Nesse período, toda a família migrou para o Estado do Maranhão, primeiramente para Imperatriz e em seguida para Senador La Rocque, em 1973. Deu sequência aos seus estudos na modalidade supletiva, em Imperatriz, onde ficou residindo com parentes, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Após concluir o ensino fundamental, em 1976, foi para a casa de seus pais em Jenipapo, município de Senador La Rocque.

[...] eu vim embora para cá pro interior, Jenipapo. Quando cheguei ao Jenipapo fui ensinar particular, meu pai fez um terracinho bem na frente, do lado da casa dele. Eu passei a ensinar particular, ensinei um ano particular. Aí foi a época que João Lisboa era o município a quem pertencia Jenipapo, não tinha criado Senador La Roque ainda. Aí houve uma seleção para professor do município, eu fiz e passei e fui professora do município de João Lisboa, e ensinava aqui em Jenipapo. (DIAMANTE).

Permaneceu dois anos ministrando aulas no distrito do Jenipapo, tendo se casado nesse período, conforme revela:

Aí eu casei em 77, aqui mesmo no Jenipapo, ele era daqui, mas não trabalhou muito na terra não, foi para o garimpo, e nós casamos quando ele voltou de lá. Achou muito ouro, aí a gente casou e só viveu dez meses, tive uma filha e ele foi para o garimpo. (DIAMANTE).

Diamante resolve então ir ao encontro do marido, receosa de que a febre pelo ouro da Serra Pelada (PA) fizesse dela uma esposa abandonada como tantas outras. Apesar de conviver algum tempo com o esposo, acabou sabendo que ele tinha outra família por lá. Assim, resolveu voltar para sua terra, já grávida do segundo filho.

Para ela foi um período difícil. Com dois filhos para criar, uma menina e um menino, continuou trabalhando como professora em Jenipapo até meados de 1980, quando encontrou um novo namorado, também garimpeiro, e se casou novamente. Mudou-se com os filhos e o marido para o Estado do Pará. Ela ficava na cidade, e ele ia para o garimpo e demorava por lá. **Diamante** teve então que trabalhar como doméstica para sustentar os filhos, agora com a prole aumentada com mais três filhos. Até que um dia, cansou-se daquela vida.

A gente se separou e ele ficou no garimpo. Enquanto estive lá eu ficava na cidade, trabalhando muito, tinha que trabalhar muito na casa dos outros, porque o que ele ganhava por lá, ele gastava pra lá mesmo. Teve um momento que eu não quis viver mais essa vida, né? E ele arrumou outra mulher no garimpo. Aí eu desisti e vim embora pra onde a minha família. (DIAMANTE).

A matemática fez a diferença na vida de **Diamante**. Sem um nível de instrução que pudesse habilitá-la a ser oficialmente uma professora da disciplina foi eleita e querida pelo povo daquela região. E, como professora de reforço da disciplina, pôde alimentar seus filhos e conduzi-los por uma vida menos sofrida. Mas lamenta muito o fato de não ter prosseguido os estudos: “não voltei mais a estudar, nunca mais, não tive mais oportunidade.”

Fiquei pelo Jenipapo, ainda ensinei um tempo particular, o pessoal era louco por mim na época, não sei por quê, mas eu sabia um pouco de matemática então... Eu adorava matemática, Ave Maria! Não tive a sorte e não tive a chance de estudar, de continuar meus estudos, mas eu gostava muito de matemática e o pessoal me procurava muito para ensinar matemática. Tinha às vezes escola lá no Jenipapo, mas eles queriam que eu desse aula particular. (DIAMANTE).

Decidiu então subir a serra, ir para o assentamento Taboleirão I, onde foi aceita no cadastro do Incra e conseguiu seu lote. Lá se tornou trabalhadora rural, sem abandonar a docência. Com ela foram todos os filhos. Decisão esta que, na sua narrativa, não foi fácil.

Então fui para a roça, trabalhava com meus filhos. Foi uma opção que eu fiz de levar eles, muita gente dizia assim, ‘se eu fosse tu ficava na cidade com teus filhos’. Mas eu tinha muito medo de não conseguir e eles caírem na bandidagem, essas coisas, fui para o mato com eles e não me arrependi não. (DIAMANTE).

A professora **Ágata**, do assentamento Nova Conquista, município de Açailândia, recorda como foi sua infância sem escola e a lida do dia a dia acompanhando sua mãe:

Eu tinha uns 8 anos [...] eu era tão pequena que a minha mãe levava eu pra quebrar coco no mato, eu não dava conta de partir um coco, aí ela partia as bandas e de lá que eu quebrava. [...] Não frequentava a escola e eu via minhas colega frequentando a escola e eu ficava assim pensando... Todo dia eu encontrava minhas colega indo pra escola e eu com aquele coquinho, com o machado dentro, e o macete, o machado sem cabo, e eu indo pra roça, indo pros mato, né?

Quando não era pra roça, era pro mato quebrar coco e as minha colega ia pra escola e eu ficava pensando assim: ‘Todo dia tu vai pra escola?’ E eu tinha vontade de ir, e a minha mãe, ela até matriculava a gente, só que eu lembro muito bem que a gente ia uma vez, na semana, e não ia mais nunca. E lembro da professora ensinando lá e eu olhando aqui, e não sabia nenhuma letra. (ÁGATA).

Ágata teve uma infância muito difícil na periferia do município de Joselândia (MA). Sua mãe, quebradeira de coco, teve 19 filhos, dos quais 8 morreram, inclusive uma, de fome. O sustento da família era provido pela venda do óleo do coco babaçu e das frutas de época. Seu pai, trabalhador rural, colocava roças em terras cedidas ou sistema de “meia”⁴³. Relembra que ele

Bebia muito. Teve uma vez que meu irmão fez 4 linhas de arroz, tudo maduro, e aí o meu pai disse que ia vender aquele arroz porque estava devendo todinho de cachaça e meus irmãos ficaram na roça e ninguém entrou, que ia uns homens lá pegar o arroz e ninguém entrou com medo dos meus irmãos cortar no facão. (ÁGATA).

Somente quando a família migrou para Imperatriz, em 1986, já com 15 anos, ela começou a frequentar uma escola particular, onde, depois de três anos, foi alfabetizada. Ainda lembra o nome de sua primeira professora, Osmarina, muito rígida, mas excelente pessoa. Posteriormente, passou a frequentar o supletivo numa escola pública noturna, trabalhando durante o dia em casa de família. Estudou até a sexta série, quando parou de estudar para se casar. Casou-se aos 21 anos e logo engravidou. Seu marido fez parte da ocupação da fazenda que se tornou o assentamento Nova Conquista, em 1996, conseguiu ser assentado e levou a família para lá.

Esmeralda, professora do assentamento Nova Conquista é filha de quebradeira de coco do sertão de Pastos Bons. Foi abandonada pelo pai ainda na barriga da mãe, que já tinha um menino. Num relato carregado de emoções, relembra o quanto sua mãe dedicou-se para que ela e o irmão estudassem. Ingressou com quatro anos de idade na escolinha da zona rural que seu irmão também já frequentava. Depois

⁴³ Que ou quem cultiva um terreno de outrem, com quem tem de dividir o produto daí resultante (FERREIRA, 2010).

mudaram-se para a cidade de Pastos Bons para continuar os estudos. Ao completar a sexta série do ensino fundamental (atualmente 7º ano), em 1979, a mãe decidiu enviá-la para a casa de uma tia em Imperatriz, a fim de prosseguir os estudos. Nessa época, seu irmão já havia entrado no Seminário em Balsas (MA), por intermédio de padres que recrutavam jovens para o sacerdócio. Esse acontecimento permitiu uma melhor condição de vida para a família toda. O seminário além de custear as despesas do jovem, ainda ajudava a família financeiramente.

Em Imperatriz, deu sequência aos estudos no turno da noite e trabalhava com empregos informais durante o dia. Enfrentando dificuldades, concluiu o ensino fundamental, em escola particular, com a ajuda da tia e do primo. Nesse ínterim, sua mãe adoeceu e foi trazida para Imperatriz. **Esmeralda** parou de estudar para cuidar dela, até o seu falecimento em 1980. Depois disso, desistiu de estudar e justifica: “Daí eu parei os estudos, depois que ela faleceu; eu mesma não quis mais estudar, parei, perdi o gosto pelos estudos, a escola perdeu o sentido pra mim”.

Passados dois anos, casou-se com um piauiense, trabalhador rural de formação que, no momento, encontrava-se sem terra para cultivar. Moravam na periferia de Imperatriz. Tiveram seis filhos, além de uma adotiva. Trabalhava vendendo frutas e outras coisas para sobreviverem. Seu marido fez parte do processo de ocupação da fazenda que se tornou o assentamento Nova Conquista, desde o início, em 1996. **Esmeralda**, entretanto, aguardou um pouco mais na cidade, em função das escolas dos filhos, mas, em 1998, mudaram-se todos para o assentamento. Lembra que, naquela época, não havia energia elétrica, mas isso não representou obstáculo para a mudança.

A professora **Topázio** do assentamento João Palmeira iniciou seu percurso escolar com 9 anos de idade, no município de São Francisco do Brejão (MA). Sua família migrou do município de São Miguel (TO), quando ela tinha 5 anos de idade, em 1983. Eram no total cinco irmãos, dois homens e três mulheres. Ela afirma que o pai vendeu uma pequena propriedade naquela localidade, e mudaram-se para o Estado do Maranhão, fixando-se na zona rural de São Francisco do Brejão. Lembra que a vida era bastante difícil: além de distante da sede, não havia estradas, nem água próxima da propriedade. Mas seus pais trabalhavam duro na plantação e no cultivo, e assim iam vivendo. Apenas ela morava com os pais. Os demais irmãos eram casados ou tinham vida independente. Devido à falta de escolas na localidade e à necessidade de Topázio, já com 9 anos, começar os estudos, os pais decidiram se mudar para o município de Brejão.

Iniciou na primeira série, foi reprovada e, no ano seguinte, conseguiu ser alfabetizada. Lembra com emoção da professora que a conduziu neste processo, fala de sua rigidez, mas também de seu compromisso com o aprendizado das/os alunas/os. Comenta que reconhece que ficou com algumas deficiências em relação à escrita e à leitura que, aos poucos, foram superadas, continuou estudando e não foi mais reprovada. Concluiu o ensino fundamental em 1996 e, no ano seguinte, iniciou o ensino médio na modalidade magistério.

Ametista, professora do assentamento Maravilha, é uma das mais jovens do grupo de interlocutora/es da pesquisa. Em 1999, aos 13 anos, chegou ao assentamento com seus pais e seus três irmãos, um homem e duas mulheres. Anteriormente moravam no povoado de Campestre, município de Porto Franco. Seus pais trabalhavam na roça de fazendeiros, e os filhos que estudavam ficavam com os avós nesse povoado, como foi o caso dela, que ali estudou até a 4ª série. Chegando ao assentamento, verificou que ali só havia o supletivo EJA de 5ª a 8ª série. Para não ficar sem estudar ingressou nesta modalidade, embora não tivesse idade apropriada para tal.

Casou-se aos 15 anos com um filho de trabalhador rural, do mesmo assentamento, mudança que não a impediu de prosseguir os estudos. Relata que sempre teve apoio do marido para estudar; ela, pelo contrário, às vezes, pensava em desistir. “Da 5ª (quinta) até a 8ª (oitava) série fiz o avanço escolar [tipo supletivo], aí quando terminei de quinta a oitava, em um ano e meio, aí fui estudar a telessala⁴⁴, com 17 anos”.

Turmalina é professora do assentamento Taboleirão I e a mais jovem das interlocutoras: nasceu em 1990. É filha de professora e de trabalhador rural e tem cinco irmãos, três homens e duas mulheres. Comenta que, desde muito cedo, teve contato com os livros e com a escola. Iniciou seu processo de escolarização aos 7 anos de idade: “Com sete anos comecei a estudar, aqui mesmo, na Unidade Escolar Edison Lobão, aqui de Jenipapo. Minha mãe era professora lá. Estudei normalmente e nunca fiquei reprovada.”

Frequentou normalmente a escola e concluiu a antiga oitava série do Ensino Fundamental com 15 anos. Aos 16, iniciou o Ensino Médio, no município de Senador La Rocque, com deslocamento diário. Estudou

⁴⁴ Telessala foi uma experiência de Ensino Médio realizada no Maranhão pela Secretaria Estadual de Educação, no período de 1999-2002, num convênio do MEC com a Fundação Roberto Marinho, onde não havia a figura do professor, mas um monitor que, através de vídeos em aparelhos de televisão, transmitiam os conteúdos.

por dois anos interrompendo o curso, devido ao casamento. Depois, retoma os estudos.

Aí no terceiro ano do ensino médio eu casei, aí parei o Ensino Médio científico. Fui morar com ele no assentamento Taboleirão I, isto em 2007. Aí retornei, mas preferi fazer o Magistério no Jenipapo mesmo, na Escola Reginaldo Lopes, era uma extensão da turma de Senador La Rocque. (TURMALINA).

Seu marido, cabe esclarecer, é filho da professora **Diamante**. Por esse motivo fixaram moradia no assentamento Taboleirão I.

A professora **Alexandrita**, do assentamento João Palmeira, atualmente trabalha como coordenadora pedagógica da escola Airton Senna do Brasil. E a sua organicidade salta aos olhos, o que é percebido ao adentrarmos a sala da coordenação, na qual arquiva pastas, relatórios, resultados de trabalhos desenvolvidos na escola e fichas avaliativas de cada aluna/o. Sua ida para o assentamento se deu em função da vinda de seu pai, do Estado do Pará, onde trabalhava no garimpo, para o Maranhão, em busca de melhores condições de vida, com seis filhos, três mulheres e três homens, e também pela insistência da mãe dela para que ficassem mais próximos da família materna. Em 1997 ocorreu a ocupação do assentamento, e seu pai foi um dos que estiveram à frente desse processo, chegando a ficar dias dentro de buracos em vigilância, por conta dos capangas dos fazendeiros. Acrescenta que foram momentos difíceis, mas deu tudo certo. Conseguiram a terra que tanto almejavam.

Ela estudou regularmente desde os seis anos de idade em Imperatriz, sendo filha de professora e também sobrinha de professoras. Vivia rodeada de livros e sempre gostou muito de estudar. Chegou ao assentamento em 1998 com o ensino fundamental completo. E aí começou uma saga para fazer o ensino médio. Como não havia escola no assentamento, os jovens se reuniram e conseguiram junto à prefeitura um caminhão para transportá-los para o município do Brejão, onde estudou e concluiu o ensino médio em Educação Geral. As dificuldades eram grandes, pois as estradas eram precárias, o carro quebrava frequentemente e tinham que caminhar por muitos quilômetros na escuridão, passando medo, sono e frio. Muitas vezes pegavam caronas nos tratores que trabalhavam nas fazendas vizinhas. Nesse ínterim, engravidou de sua primogênita, mas conseguiu concluir o ensino médio.

A professora **Água Marinha** – do assentamento Sol Brilhante I, município de Cidelândia – e seus pais migraram do interior de Caxias (MA) para o povoado de São Félix, município de Cidelândia (MA), em 1974, quando ela tinha quatro anos de idade. Seus pais, trabalhadores rurais, não possuíam propriedade, por isso trabalhavam e moravam em terras de fazendeiros. Relata que, dos 11 irmãos, 7 homens e 4 mulheres, a maioria pouco estudou, principalmente os mais velhos. Já os mais jovens chegaram a frequentar a escola. Enfatiza, entretanto, que, mesmo sendo os pais analfabetos, atribuíam importância à educação. Ela é a segunda mais nova dos filhos/as e deve a isso o fato de ter tido mais oportunidade de estudar que os demais. Em São Félix estudou até a oitava série que concluiu com 21 anos, já casada e com um filho. Depois vieram mais filhos, num total de 4, dois homens e duas mulheres. Nesse momento, deixou de estudar devido à falta de condições favoráveis.

Ela relembra que, em 1996, quando houve a mobilização dos trabalhadores rurais, por intermédio do Sindicato para a ocupação do Assentamento Sol Brilhante I, seu marido estava à frente do processo. Já era sindicalizado e atuou junto a outros trabalhadores para a legalização do mesmo. Primeiramente foi só o marido morar no assentamento; e, em 1997, toda a família mudou-se para lá. Afirma que, na época, havia muito mato, nada de construção, as casas eram de palha e sem energia. Mesmo assim, encarou o desafio e se fixaram no assentamento.

Os professores **Citrino** e **Opala** são nossos interlocutores homens, filhos de trabalhadores rurais, e representam uma geração de jovens que optaram por desenvolver suas atividades no próprio lugar onde moram: os assentamentos. **Citrino**, professor do assentamento Maravilha, município de Porto Franco, iniciou a vida escolar aos sete anos, no povoado Campestre. O pai trabalhava com roças em terras de fazendeiros desse mesmo povoado, enquanto ele e os irmãos ficavam no povoado para estudar sob os cuidados da mãe. É o terceiro na ordem de filiação de sete irmãos. Todos tiveram acesso à educação formal e cursaram o ensino fundamental e o médio em Campestre. No ensino médio optou por fazer o magistério, por convicção, e o concluiu em 1997, com 22 anos de idade. Ele afirma que sempre quis ser professor, pois esse era seu sonho desde criança.

Sua ida para o assentamento Maravilha ocorreu em 1998, momento em que os pais já haviam sido assentados como trabalhadores rurais, e ele decidiu também ir para lá, pois ao mesmo tempo vislumbrava um concurso público para trabalhar na escola do assentamento. Em 1999 começou a trabalhar nas turmas de Telessalas dentro do próprio assentamento.

O professor **Opala** é filho mais velho da Profa. **Esmeralda** e seu pai é trabalhador rural. Ele afirma com convicção que é fruto do trabalho de base do MST, no qual sua família milita. A família morava na periferia de Imperatriz quando iniciaram o processo de organização para ocupação das terras improdutivas em Açailândia. Seu pai se fixou ali antes da família, em 1996. **Opala** estava com 18 anos quando se fixou com a família no assentamento Nova Conquista e já havia concluído o ensino fundamental em Imperatriz. Relembra que naquela época as casas ainda estavam sendo construídas, não havia o prédio da escola, a turma de aula multisseriada funcionava em um barracão improvisado pelas professoras onde sua mãe, **Esmeralda**, foi uma das pioneiras.

Ele relembra que sofreu bastante para estudar e concluir o ensino médio em Açailândia, em razão das distâncias, estradas e transportes precários, enfatizando que, ainda hoje, muitos jovens que moram em assentamentos enfrentam essas dificuldades.

Opala relembra que passou por muitos constrangimentos: além de chegar atrasado em função dos transportes, chegava sujo de poeira ou de lama e, com os pais, tentava encontrar uma solução para esse impasse. Então, um amigo do assentamento, colocou à disposição de Opala a casa de sua família em Açailândia, onde ele ficava durante a semana e voltava para o assentamento nos fins de semana. Dessa forma, concluiu o primeiro ano do ensino médio, numa escola pública, em 1999. Nos dois anos seguintes, morou em Açailândia com o filho de um casal de militantes do MST que fixara moradia no Nova Conquista e concluiu o ensino médio, Educação Geral, em 2001. Seu desejo era estudar Medicina. De volta ao assentamento e sem muita expectativa de trabalho e de continuidade dos estudos, dadas as dificuldades materiais, permaneceu por dois anos trabalhando na roça com o pai.

Os fragmentos das narrativas das professoras e professores, interlocutores desta pesquisa, apresentam semelhanças e algumas particularidades que vale a pena serem analisadas. Na origem camponesa ou na periferia das cidades, tiveram percursos distintos para terem acesso à educação. Para melhor analisarmos os contextos em que se deram suas vivências, vamos reuni-los em dois grupos: o primeiro, composto pelas professoras **Diamante**, **Ágata**, **Esmeralda**, **Água Marinha** e **Topázio**, e o segundo, composto por **Ametista**, **Turmalina**, **Alexandrita**, **Citrino** e **Opala**.

O primeiro grupo apresenta como características o pertencimento a uma geração de professoras que enfrentaram muitas dificuldades para ter acesso à educação; estas são as pioneiras, passaram pelo processo de

migração e, às custas de muito esforço pessoal e apoio de familiares, conseguiram estudar. O segundo grupo é formado por professoras e professores mais jovens que enfrentaram situações diferenciadas para ter acesso à educação, sem tantos sacrifícios pessoais quanto as pioneiras. Fazem parte de uma outra geração que, de uma forma ou de outra, já se beneficiou dos esforços de seus pais, na maioria migrantes e analfabetos, e dos movimentos sociais na luta em prol de uma política por uma educação do campo.

No segundo grupo, temos dois professores, embora haja a presença majoritária de mulheres no magistério. São jovens que optaram pelo magistério, influenciados pela família e por opção profissional mesmo. Sentem-se identificados com a profissão e demonstram compromisso social através da realização de seu fazeres pedagógicos. Cabe destacar que, embora tenham enfrentado dificuldades para dar continuidade aos estudos, como será revelado na fala de Opala, que precisou sair do assentamento para estudar, no geral, tiveram apoio e condições para, sem muitas intercorrências, concluir o ensino médio e adentrar a faculdade.

As primeiras aproximações com o mundo da leitura e da escrita na escola formal se deu de forma tardia para o primeiro grupo, principalmente pelo fato da inexistência de escolas no meio rural. Vindas de realidades distintas, carregam semelhanças em relação às lembranças de uma realidade sofrida vivenciada por seus pais e familiares. **Diamante, Ágata, Esmeralda, Água Marinha e Topázio** representam bem uma geração de mulheres em que somente a vontade de estudar não era suficiente, precisavam de oportunidades. São filhas de migrantes regionais e interregionais, e o gosto pelos estudos foi expressado de forma natural, embora em seu meio não houvesse muitos estímulos, apenas a sabedoria da mãe, no caso de **Esmeralda** e de **Topázio** e o incentivo do pai, no de **Diamante**.

A migração das famílias de **Ágata** e de **Água Marinha** estava relacionada à busca de melhores condições de vida e de terra para plantar e viver, e a instrução foi uma consequência dessa busca. **Ágata** traz em suas narrativas algumas particularidades que não se distanciam da realidade de muitas pessoas que são de origem camponesa ou periférica. Sua maior referência, a mãe analfabeta, legou-lhe a vontade de lutar sempre, o que a fez resiliente diante dos muitos obstáculos que enfrentou, principalmente para conseguir dar continuidade aos estudos.

Embora sem referências do que se tornariam profissionalmente, estas mulheres deixaram explícito que souberam aproveitar as poucas oportunidades que surgiram para se escolarizarem. Podemos daí inferir

que as dificuldades enfrentadas as impulsionaram a continuar lutando para estudar, pois entenderam que isso poderia modificar suas vidas. Com as condições objetivas nem sempre favoráveis, só puderam gozar desse direito quando tiveram acesso à terra, ou seja, com sua mudança para o assentamento. Nesse processo, elas foram coadjuvantes, visto que os maridos eram os inseridos na lista de cadastramento do Incra, excetuando-se **Diamante**, cadastrada por iniciativa própria.

Quanto ao segundo grupo – **Ametista, Turmalina, Alexandrita, Citrino e Opala** –, podemos afirmar que tiveram melhores condições para estudar. Todos iniciaram seu percurso escolar entre 7 e 8 anos e estudaram regularmente. Com exceção de **Ametista** que, embora muito jovem, fez o supletivo no ensino fundamental e médio por não ter outra opção. As influências recebidas são mais fortes nestas narrativas. Os pais, embora trabalhadores rurais, nos casos de **Ametista, Citrino e Opala**, mantinham os filhos na cidade ou povoados para que seguissem os estudos e se formassem.

Citrino sempre se dedicou aos estudos e desde muito cedo já demonstrava interesse pela docência. Em sua casa todos estudavam e ele, como o terceiro filho, já recebia influência de seus irmãos mais velhos. **Opala** estudou desde pequeno em Imperatriz, sempre apoiado pela mãe. Como filho mais velho, era responsável pelo bom exemplo para os mais novos e, embora nesta época sua mãe não fosse professora, ela priorizava a educação dos filhos. **Alexandrita** ressaltou que cresceu rodeada por livros e professoras (mãe e tias). Sempre acreditou na força que a educação tem para melhorar a vida das pessoas. **Turmalina**, também filha de professora, teve em sua mãe uma incentivadora e frequentou a escola regularmente.

As narrativas dos profissionais, em particular do primeiro grupo, vão ao encontro da realidade histórica do campesinato brasileiro e de suas consequências também no Maranhão. Suas famílias vindas dos Estados do Piauí e Tocantins (antigo Goiás) foram expulsas das terras onde trabalhavam e produziam ou, quando não, incentivadas a vender sua pequena propriedade para os latifundiários. O contexto histórico dessas famílias se dá principalmente a partir da década de 1970, justamente quando acontece a modernização conservadora da agricultura (WANDERLEY, 2015).

Este modelo de expulsão e de exclusão do campesinato corresponde ao padrão da matriz colonial do poder que classifica e hierarquiza os povos e seus descendentes deste a colonização do nosso país, dividindo o Brasil em dois, o rural e o urbano, sem conexão e continuidade. O controle desta matriz do poder se apresenta

principalmente no controle da natureza e dos seus recursos naturais e da economia, passando pelo controle do conhecimento.

O controle do conhecimento se dá em função de quem deve ou não ter acesso a determinados conhecimentos, e para efetivar esse processo há uma classificação que afeta diretamente a organização escolar e que tem origem na nossa formação social e política, sendo um país de colonização, fundado no trabalho escravo e no latifúndio. Percebemos daí, como bem nos ajuda Calazans (1993), a origem do pouco valor atribuído à educação popular e uma visão diferenciada para sua reprodução como classe dominante.

O fato de os nossos interlocutores e seus pais não terem tido acesso à educação no meio rural em que viviam faz parte de um quadro maior sobre toda a problemática da educação rural no Brasil e, não muito diferente, no Estado do Maranhão. Tal realidade só se alterou com a agudização dos movimentos sociais e sindicais na luta pela terra e, conseqüentemente, pelo acesso ao bens culturais, principalmente à educação, em meados dos anos 1990.

O segundo grupo de professoras e professores – **Ametista, Turmalina, Alexandrita, Citrino e Opala** – vivenciou as conquistas dos movimentos sociais e sindicais, juntamente com Universidades de todo o país. Encontraram dentro de sua faixa etária melhores condições para estudar, embora alguns ainda tivessem que migrar do meio rural.

Cabe destacar que o período de meados da década de 1990 coincide com a ocorrência de muitas mobilizações organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e pelos Sindicatos, representados pela Fetaema, visando à ocupação de fazendas não produtivas. Tal fato fica constatado no foco das narrativas onde os professores demarcam suas idas ou as de seus pais para os assentamentos.

Após a conquista da terra, o primeiro movimento que se dá internamente é o de organizar a educação, seja através do coletivo da educação, coordenado pelo MST, seja pelos assentados ligados aos sindicatos; essa preocupação é comum entre as famílias que ali chegam com seus filhos. Essa urgência faz com que muitos pais estimulem os filhos que moram ainda em povoados ou nas cidades a irem para o assentamento, a fim de assumirem a função de professor/a. Foi o caso de **Citrino e Alexandrita**.

Todos os assentamentos considerados foram criados através da desapropriação de terras. Os processos de ocupações onde ocorreram maiores conflitos, inclusive armado, foram os dos assentamentos Nova Conquista, município de Açailândia e o de João Palmeira, no município

de São Francisco do Brejão. Esse processo conflituoso contraria as estatísticas do Estado, nas quais se afirma que a Reforma Agrária aconteceu principalmente mediante a regularização fundiária, tanto no Brasil como no Maranhão (MATTOS JUNIOR, 2010).

b) Espaços sociais: pessoas, lugares e instituições (Eixo 2)

Falar sobre o início de sua vida escolar traz muitas emoções a **Diamante**. No decorrer da entrevista, ficou claro como as lembranças daquela época eram fortes: o esforço da família, principalmente do pai, para que ela tivesse acesso à educação. E reconhece a importância que pessoas, como seus parentes, tiveram nesse período.

Seus casamentos lhe renderam filhos e uma filha, dos quais tem muito orgulho. É enfática ao falar que experimentou fracasso nos casamentos, mas não se submeteu a uma situação subjugada e de sofrimento. Pelo contrário, passou a trabalhar para sustentar e educar os filhos, não hesitando em levar todos para morar no assentamento. Foi lá que puderam construir juntos uma relação bem estreita com o meio rural, com seus problemas e também com suas soluções. Atualmente seu filho mais velho, o que menos estudou, é um jovem sindicalista atuante, que tem posicionamento político e que luta pela sua comunidade e pela melhoria da vida dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais.

Os pontos de viragem na sua vida se deram pelo envolvimento com a militância sindical, quando se juntou ao grupo que ocupou a fazenda que se tornaria o assentamento Taboleirão I. Ali pôde exercer a função de professora e trabalhar junto com a associação dos trabalhadores. Através desse envolvimento se engajou em outras instituições parceiras para realização de cursos e capacitações como o Centru que demarca seu envolvimento e militância através dos cursos de formação política e de capacitação para o campo: mudança de cultura no campo; criação dos agroquintais; plantios diversos de frutas e leguminosas; fábrica de doces e construção de cisternas para amenizar o problema de abastecimento do assentamento. O poço artesiano mede em torno de 220 metros de profundidade e a qualidade da água é questionável.

Os lugares, as pessoas e as instituições deixaram muitas marcas na alma de **Agata**, mas é perceptível pelo seu jeito de falar de sua vida, o quanto sempre teve esperanças e nunca desistiu de lutar pelo que queria, quando afirma que sempre quis estudar. Ela lembra com muitos detalhes de sua casa de taipa, coberta de palha, e de sua infância pobre, no município de Joselândia. Assim se expressa:

Quando Jesus dizia assim: lá vai a chuva, estava tudo molhado. [...] A minha infância a gente viveu quebrando coco, pra comprar o arroz, o feijão, pra poder comer uma vez no dia, muitas das vezes nós comemos uma vez por dia e [...] A nossa comida quase sempre passamos muita fome, muita fome. E, a gente comia farinha com coco, muitas vezes eu matei a fome comendo macaúba. (ÁGATA).

A escola deu um alento à vida de **Ágata**, mesmo com sua entrada tardia no ambiente escolar. Relembra a felicidade ao perceber que conseguia ler pequenas frases. Daí em diante, foi aumentando ainda mais o gosto pela leitura e pela escrita. Entretanto, após seu primeiro casamento, o marido proibiu-a de estudar, tendo ela travado muitas batalhas para não abandonar a escola. Ao chegar ao assentamento Nova Conquista decidiu voltar a estudar e assim relata:

E aí quando eu cheguei aqui, tinha uma escola ali no povoado conhecido como Trinta, aí eu falei pra ele que eu queria estudar. Quando eu vim pra cá eu já tinha minha primeira filha e já tinha tido um filho, que viveu só uns dias e morreu. E. aí eu falei pra ele que eu queria estudar. Tudo bem, eu fui um dia, tudo tranquilo, aí fui no segundo dia, ele começou a reclamar, disse que eu não ia mais pra escola, que ele não era babá, que ele não ia ficar com nossa filha pra eu estudar e aí nós brigamos feio, resultado, eu não fui mais pra escola. Aí logo depois construíram a escola do assentamento. E aí eu disse, pois lá eu não fui estudar, mas aqui agora eu vou. Aí engravidei da minha menina que tem 14 anos agora, e aí ele disse que não era pra mim estudar. Mas aí quando eu ganhei a minha filha, essa última, aí eu me matriculei, falei com a minha cunhada pra ir lá conversar com ele, que eu ia estudar, e aí ele disse que eu não ia, que eu não vinha estudar, aí eu disse: 'pois eu vou, nem que chova canivete aqui nessa casa, mas eu vou estudar', e aí eu peguei e vim pra essa escola, e ele não ficou com as meninas. A minha cunhada e a minha sobrinha compraram um carrinho de segunda mão, aí eu botava minha filha dentro, e a outra que era maiorzinha vinha com a bolsinha, com um isopor cheio de mingau e eu vinha, colocava, botava o

travesseiro em cima do carrinho, travesseiro não, o colchãozinho. (ÁGATA).

Foram dois anos muito difíceis para **Ágata**, mas ela persistiu, enfrentou muitas discussões e chegou a sofrer violência física do seu marido, mas não desistiu de estudar.

[...] E aí eu sei que era briga por cima de briga, e quando eu chegava lá em casa as panelas estavam jogadas no mato. O arroz derramado por cima da mesa, prato quebrado. Panela no fogão tudo jogado lá. Mas eu arrumava tudinho, no outro dia eu vinha de novo, que era a mesma confusão. Arrumava tudinho. Aí foi muita confusão, com esse marido sem me deixar estudar, mas eu sempre vinha, e levei empurrão pra não vir estudar, briga por cima de briga, e ficava me ameaçando e dizia que se as meninas adocesse ele não ia comprar um comprimido, ‘porque essa desgraça ruim, essa porra ruim fica inventando, com a casa cheia de filho fica inventando história de estudar’, mas eu vinha. (ÁGATA).

Dessa forma, conseguiu concluir o ensino fundamental, no próprio assentamento Nova Conquista. Após alguns anos, continuando a luta para dar continuidade aos estudos, perdeu a filha num acidente de carro na estrada para o assentamento. Ficou abaladíssima e passou meses fazendo tratamento psiquiátrico. Mas, novamente com o incentivo dos amigos e da comunidade, foi superando a perda e colocando toda sua energia nos estudos.

Ágata se refere à formação política do MST, à pedagogia do movimento, como um grande salto para ela entender melhor a complexidade da vida e se reconhecer como uma camponesa, afirmando sua identidade de sem-terra, o que é explicado através desta densa narrativa:

O Movimento Sem Terra ele é muito importante, porque eu, eu antes de conhecê-lo, eu era assim como uma zé ninguém, sem futuro, sem nenhuma perspectiva, então, o MST me trouxe pra cá, e me deu a oportunidade que na rua eu não tinha, eu morava de aluguel, né? Casada e trabalhava na casa de família pra poder garantir o aluguel da casa e aí esse grupo social me trouxe pra cá e me deu moradia e um terreno pra trabalhar e

oportunidade. Proporcionou isso tudo e eu sou muito agradecida porque assim é o estudo, é um estudo diferenciado da cidade, porque aqui não é um estudo camuflado, né? Que a gente vai estudando coisas fragmentadas, que a gente tá é sendo, continuando, sendo iludido pelo sistema que tem aí, que sempre dominou o meio de produção, por isso que tem muita desigualdade e o movimento MST mostra na sua formação o avesso das coisas, né? Porque o que é imposto pra nós aí, é o que tá dado aí. [...] Que a gente já vem de muitos anos aí, alienado, ensinado de forma errada. (ÁGATA).

A pessoa que mais marcou a vida de **Esmeralda** foi sua mãe, o que é mostrado logo no início de sua narrativa, como aquela que foi responsável pelo que se tornou como pessoa e mulher. Assim a descreve:

A minha mãe.... Eu tenho sempre o costume de dizer que mesmo com toda a dificuldade que passamos, o que sou hoje e onde estou e tudo que tenho partiu da minha mãe, assim, pela convicção que ela tinha. [...] Eu até me acho com sorte nisso, porque hoje, até hoje tem muita gente que não se interessa pelo estudo dos filhos, né? E a minha mãe, eu costumo dizer que ela não era atrasada, no tempo que viveu [...] Ela costumava afirmar que não tinha outra herança pra deixar pros seus filhos que não fosse o estudo. Só isso eu acho que ajudou muito, que ela já tinha isso na cabeça. Mas assim, só que a vida não, não contribuiu muito, né? Não foi muito fácil. (ESMERALDA).

Veio o casamento, os filhos e depois a ocupação do assentamento. Ela constata que sua mudança para o assentamento Nova Conquista a fez renascer no envolvimento com a produção agrícola, criação de pequenos animais, hortas e na fundação da Associação do assentamento. **Esmeralda** é aquela mulher a que chamamos popularmente de “despachada” para conversar, resolver, ir atrás, discutir, enfim, uma mulher de soluções.

Naquele período, inícios dos anos 2000, as mulheres eram minoria nas reuniões, mas, através de sua participação, conseguiu convencer muitas outras a se engajarem na luta para conseguirem projetos e recursos para a melhoria do assentamento. Logo depois,

começou a atuar na educação do assentamento. Como possuísse o ensino fundamental completo, foi convidada para trabalhar numa turma de EJA, pelo Pronera. Conforme sua narrativa, ela é uma militante, uma líder no assentamento, disseminadora da pedagogia do movimento construída pelo MST.

[...] muitos perguntam: ‘Mas que Pedagogia é essa? Isso existe cientificamente? Porque que é diferente, né? Mas é diferente sim.’ Porque a Pedagogia do Movimento foi construída pelo movimento social e que luta pela melhoria do povo, por uma vida digna do povo e pela permanência do povo do campo no campo. Então por isso é a luta, pela educação no campo. A Pedagogia do Movimento veio ajudar, e contribuir com isso que é a formação do povo, no campo, para o campo. E por isso que a gente valoriza e diz que a Pedagogia do Movimento é importante porque se não, a gente vai ter uma escola no campo, no assentamento formando pessoas do mesmo jeito que era antes, pra mão de obra barata na cidade. Porque antigamente era assim que a gente estudava, o aluno estava aqui todo dia, e diziam: ‘É menino, que cara é essa, tu que ficar é na roça mesmo, o tempo todo?’ ‘Que ser igual teu pai na roça?’ Era uma mentalidade que a roça não prestava, que o campo não prestava. Que tem que estudar pra tu ir lá pra cidade pra se formar e trabalhar no banco, não sei aonde. As pessoas diziam isso sem perceber, e achando que era coisa boa... E era... pra eles era bom porque se interessava pra ser alguém na vida, mas esse alguém na vida que os pais diziam e que os professores diziam, e que se entendia, era que só era alguém quem fosse pra cidade, ser empregado, atrás de um balcão ou em algum escritório, trancado numa sala. Já a Pedagogia do Movimento é diferente o que a gente quer é formar sujeitos críticos, que conheçam os seus direitos e que lutem por um dos direitos principais, é permanecer onde ele está, no campo. E que a criança tem que crescer com orgulho de ser do campo, morar no campo, de ser filho de trabalhador rural, não tenha vergonha dessa identidade sem-terra, dessa identidade camponesa,

não só os sem-terra, mas a camponesa mesmo. Se ver como camponês, e ter o prazer de morar na roça, no campo, estudar e entender que é possível sim, a gente ser o que quiser, aqui, morando aqui. (ESMERALDA).

A entrada na escola com 9 anos foi algo marcante na vida de **Topázio**. Lembra bem de suas dificuldades para aprender a ler e depois escrever. Em virtude da sua idade, iniciou os estudos numa turma de 1ª série, mas não sabia nada, e isso para ela era algo constrangedor. No entanto, sua mãe foi a grande incentivadora, pois convenceu o marido a vender seu pedaço de terra e ir morar em São Francisco do Brejão, para que estudasse.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi quem lhe forneceu as bases para o exercício da docência. Sem nenhuma experiência, foi recebida pela instituição onde, com uma capacitação que julga adequada, realizou durante dois anos o trabalho de alfabetização. Conseguiu ir superando suas limitações e dificuldades em função da entrada tardia na escola; percebia seus avanços nos concursos que realizava, pois em todos conseguiu aprovação. Isso para ela significava muito e elevava sua autoestima.

A decisão de ir morar no assentamento foi um grande divisor de águas na sua vida. Em sua narrativa ela deixa claro que não imaginava que um dia moraria num assentamento, mas decidiu ir para ficar próxima do marido, que era contratado como professor na escola do assentamento João Palmeira. Ele trabalhava durante a semana e só voltava nos fins de semana. Ela ficava sozinha com seus dois filhos no povoado Trecho Seco. Como sentia muito medo e não conseguia dormir, preferiu transferir-se para lá com toda a família.

Casar-se jovem e ser mãe também muito jovem, à primeira vista, não pareceu um desafio para **Ametista**. Desde cedo acabou por se acostumar a conciliar a casa, o marido, os filhos e a escola. Atribui essa harmonia ao fato de ter sempre recebido muito apoio do marido, desde que se casaram:

E meu marido me dava muito apoio. Se não fosse ele, acho que não tinha terminado nem o segundo grau, pois eu tinha preguiça de primeiro, eu não preferia estudar não, eita. Aí ele ficava me dando força, eu terminei. Aí depois que eu comecei a trabalhar eu vi né, que o negócio era estudo mesmo, se eu não tivesse terminado eu não tinha conseguido. (AMETISTA).

Os estudos foram fundamentais para que as coisas acontecessem, tal como sua entrada na docência. Nunca imaginou que seria professora, mas aconteceu o convite e ela aceitou. Após seu ingresso na docência e na formação para professora, através do Curso Pró-Formação, adquiriu conhecimentos e maturidade para refletir sobre sua vida e sua profissão.

Dois grandes acontecimentos marcaram a vida de **Turmalina**. Primeiro, o casamento, muito jovem, aos 16 anos, e, em seguida, sua mudança para o assentamento Taboleirão I, pois seu esposo era filho da professora **Diamante**. O outro acontecimento foi um divisor de águas: sua sogra convidou-a para substituí-la como professora da turma que estava deixando. Depois do choque inicial, assumiu a turma, em virtude de sua história e sua relação com esta função. Engravidou de uma menina e, dois anos depois, separou-se do marido. Com isso, voltou a morar com a mãe e a filha no povoado de Jenipapo, mas continua assumindo a turma multisseriado⁴⁵ do assentamento, indo e voltando todos os dias.

Alexandrita lembra um detalhe interessante sobre seu nascimento, contado pela mãe. Durante a gestação, seu pai havia dito que se nascesse uma menina, iria dá-la para uma tia que só tinha filhos homens. Quando ela nasceu, sua mãe apressou a decisão de virem para o Maranhão, com receio de que seu marido cumprisse a promessa. Ela se diz muito feliz pela atitude de sua mãe e, embora essa lembrança tenha emergido, afirma que é algo resolvido. E se sente responsável pela mudança de vida que o retorno de sua mãe para a família na cidade de Imperatriz lhe proporcionou.

Pôde conviver com excelentes pessoas, suas tias, todas professoras, sua mãe que voltou a estudar e tornou-se professora também. Todas elas tiveram muito impacto em sua vida. Seu pai continuou trabalhando na agricultura e fez parte da ocupação do que se tornou o assentamento João Palmeira. A convite do pai, ela mudou-se para lá, logo após a efetivação da ocupação, a fim de trabalhar na educação das crianças. Ali se deu o seu processo de profissionalização.

A vida aos olhos de **Água Marinha** sempre foi muito dura e difícil. Desde muito cedo, viu seus pais lutarem para ter trabalho nas roças alheias, como meeiros ou posseiros, a fim de criar 12 filhos. Como uma das mais novas, viveu por 20 anos no povoado de São Félix e

⁴⁵ Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries, simultaneamente (MENEZES; SANTOS, 2001).

estudou até a 8ª série, feito que nenhum dos seus irmãos conseguiu. Aqueles que estudaram não chegaram a concluir o ensino fundamental.

Ela ressalta que sua vida deu uma virada quando depois de casada e com seus 4 filhos, seu marido conseguiu ser assentado no Sol Brilhante I. Acabou aceitando o desafio e foram todos morar lá. Foi nessa ocasião que conseguiu retomar os estudos e, aparentemente sem perspectivas quanto a uma profissão, logo abraçou a função de professora, o que demarcou uma nova fase em sua vida.

O pai de **Citrino** era trabalhador rural e optou por deixar seus filhos na zona urbana em companhia da mãe e dos irmãos para frequentarem a escola, mas isto não o impediu de desenvolver uma identificação com o meio rural. Um exemplo disso é que logo no início de sua fala, ele se apresentou como professor e produtor rural. E afirmou que dedica sua vida à docência e à produção de grãos e tubérculos.

Ele migrou para o assentamento a fim de ali morar com seus pais e irmãos e poder realizar seu grande sonho: ser professor. Assumiu a função, numa série não havia qualificação, mas foi preciso, pois ele tinha a maior escolaridade naquele assentamento, magistério, nível médio. E isto garantiu a ele sua contratação como professor do ensino fundamental.

Opala cursou o ensino médio em Açailândia durante três anos que foram marcantes na sua vida, inclusive pelas dificuldades que enfrentou. Para continuar estudando precisou sair do assentamento, pois este ainda não atendia em nível de ensino médio. Apesar das incertezas de moradia, não desistiu, contou com o apoio de amigos que lhe deram abrigo na cidade. O envolvimento com o MST o politizou e o fez entender melhor sua realidade, desenvolvendo nele o senso crítico. É perceptível seu compromisso com a comunidade, com seus alunos e sua preocupação com as novas gerações.

Eu me identifico e passo muito disso para meus alunos [...] eu defendo muito esse ideal do campo. Quando eu cheguei no campo eu mudei aquela ideia que eu tinha e de quem mora na cidade. Quem mora na cidade tem a ideia de que o povo do campo é o *jeca tatu*, é o lugar que nunca se desenvolve, tu tem que estudar pra sair da roça... Sabe? e quando eu cheguei aqui, através dessa dinâmica, através da Pedagogia do MST, que mostra um outro pensamento do campo. O campo não é paisagem. E o povo da cidade tem a ideia do campo é passar um fim de semana, tem a ideia de

paisagem, descansa e depois, tchau. Aqui não dá pra viver, é voltar de novo pra cidade que lá que é o desenvolvimento. De que quem mora no campo não se desenvolve, é do interior, é analfabeto. Daí fui estudando, vendo essas questões e analisando politicamente, eu comecei a perceber: ‘Não, o campo não é isso, não.’ ‘E quem foi que disse que eu tenho que estudar pra sair da roça?’ ‘Eu tenho que estudar pra manter a roça.’ Pra desenvolver as potencialidades da região, do local. E isso cada vez mais foi ficando evidente, mais forte... e hoje eu sou defensor nato do campo e eu não tenho vergonha nenhuma, de nenhum *playboy*, filho de papaizinho que venha criticar o campo. Que eu tenho resposta pra dizer pra eles. E essa é a realidade hoje do campo. (OPALA).

As narrativas das professoras e dos professores, ao rememorarem as marcas e significados das pessoas, das situações e dos lugares que percorreram produzem conhecimento tanto individual quanto coletivo, que aparecem entrelaçados e, com isso, potencializam os movimentos de reflexão sobre suas próprias existências, teorias e práticas, produzindo saberes da experiência.

Essas narrativas apresentam marcos temporais vivenciados por cada professora e cada professor, tais como: a entrada tardia na escola, os casamentos, as rupturas, as esperas, as gestações, a violência, ou seja, modos singulares e plurais de gerar a vida e a profissionalidade. Os contextos das próprias existências refletem a importância de várias pessoas (mãe, pai, irmão, professor e outros), lugares (escola, assentamento, movimentos sociais, faculdade) e de situações (fome, violência) que atravessaram sua constituição como pessoas e como profissionais da educação.

Narrar sobre as marcas deixadas por diferentes lugares, pessoas e situações possibilita as/os nossas/os interlocutoras/es um reencontro consigo mesmas/os e com todos aqueles momentos passados em que conviveram com pessoas e com o mundo, e que permitiram que fossem se construindo como pessoas ao mesmo tempo em que fazem uma reinterpretação dessas vivências e de suas práticas. Esse movimento de autoanálise acaba por repercutir na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, nesse sentido, ser geradora de conscientização, de um ressignificar do vivido.

Parafraseando Maria Isabel Cunha (2008), esse ressignificar assume um caráter emancipatório, pois articula dimensões ontológicas,

pedagógicas e políticas, ou seja, institui formas pessoais, profissionais e sociais de estar no mundo e com as pessoas. A autorreflexão possui um potencial de transformação do sujeito, de reconstrução de suas histórias de vida, reconfigurando sentidos da vida na totalidade da existência.

c) *Formação profissional (Eixo 3)*

Diamante situa em sua narrativa como foi o início da educação no assentamento e no povoado Jenipapo, onde também lecionou. Seu percurso como professora se iniciou em 1998.

Então, eu subi a serra, fui assentada e comecei. Trabalhava só na agricultura, havendo a necessidade de educar as crianças que até então, precisavam se deslocar a 10 km de distância para onde tinha escola. E as crianças viviam sem escola, a gente entrou em contato com uma secretária do município Senador La Rocque, na época, e ela foi quem nos ajudou, mandou que eu iniciasse, eu iniciei debaixo de um barracão com 8 crianças, isso foi o multisseriado. E daí eu fiquei até passar pra outra professora já em 2005. (DIAMANTE).

Na época, as casas do assentamento ainda não haviam sido construídas, eram casas improvisadas, de adubão, palhas etc. Não havia benfeitorias do proprietário anterior, apenas um barracão, e era neste barracão que ensinava as crianças, depois passou a ensiná-las na sua própria casa. Logo o número de crianças aumentou para vinte e ela buscou organizá-las em dois turnos. Ela assumia tudo, ou seja, não havia direção, merendeira nem merenda.

Assumi como professora e trabalhava pela manhã e aí terminava ia pra roça. Eu tinha que dar conta de cuidar da casa, ir pra roça, botar os meninos pra ir pra roça no momento que tinha folga, e na época que ensinei não tinha essa história de ter zeladora, ter uma secretária, eu era tudo. (DIAMANTE).

A carência de mão de obra e a falta de merenda e materiais didáticos não impediram o dinamismo da professora.

Às vezes, algumas coisas, cadernos muito pouco, merenda não tinha, teve uma época até, nessa época eu não me lembro quantos anos, sem merenda. Aí, a partir daí começou, mas a merenda

sempre foi só aquele pouquinho que ia das sobras que ficavam da cidade. Passava ali oito dias com merenda e o resto do mês sem merenda e, às vezes, a gente vinha buscar na secretaria, porque eles ir deixar mesmo lá era muito difícil.(DIAMANTE).

Nesta outra narrativa, expressa como foi organizando a sala de aula, ano após ano.

Eu comecei com oito alunos, depois de uns dois anos, muitas crianças foram nascendo, crescendo, e eram todos só dos assentados mesmos de lá. Cheguei a organizar as turmas até a quarta série. De vez em quando, chegava da Secretaria alguns cadernos, às vezes, vinha livro para a secretaria e a gente ia buscar esses livros, poucos lápis e cadernos. Mas desde que iniciei fui contratada pela Secretaria. (DIAMANTE).

Diamante observa que, além do seu trabalho na terra, no plantio e cultivo de culturas e de ser a professora no seu assentamento, sentiu a necessidade de fundar a Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento do qual tornou-se membro da diretoria executiva.

Eu ajudei a criar a associação e estou até então na Associação. Fui secretária, fui tesoureira, já fui presidente da Associação. Hoje eu sou secretária, e a gente já fez vários projetos. A nossa Associação é uma associação crescida, a gente recebe projetos vindo do banco mundial, de fora, a gente tem mais apoio de fora que do município. Do município a gente não tem apoio nenhum. (DIAMANTE).

E as dificuldades da educação no assentamento Taboleirão I continuam. Até o momento a escola não foi construída; a entrega da merenda escolar continua sendo irregular; a quantidade da merenda continua insuficiente para um mês; os materiais didáticos são praticamente inexistentes, assim como as visitas da supervisão escolar da Secretaria de Educação. A professora precisa ser “criativa” para conduzir o processo ensino-aprendizagem em duas turmas. Uma pela manhã, do infantil até o 1º ano e, outra à tarde, do segundo ao 4º ano.

[...] a nossa luta no assentamento foi grande, a escola nós estamos até hoje lutando. Já teve

quatro mandatos do prefeito aqui no município, nenhum construiu uma escolinha pra nós. Esse ano a gente, a Associação, colocou o prefeito na Justiça, findou o prazo, a justiça disse que a partir daquele momento, ele ia pagar mil reais por dia e aí tá rolando isso aí, estamos nessa época não sei o que vai acontecer. Meu irmão era o presidente da Associação, hoje ele assumiu novamente a Associação, mais dois anos, justamente por conta dessa briga que ele comprou com o município, por conta dessa escola, porque ele disse que não vai sossegar enquanto não construir essas salas de aula que é um direito nosso, entendeu? Estamos aí nessa luta.

[...] há muitas dificuldades, material didático tem que ir buscar na secretaria, a merenda eles vão deixar, mas lá uma vez, um pouquinho, dá uma semana já se acaba. O descaso é muito grande com os assentamentos daqui, muito, minha filha e não é pouco, o povo sofre demais nesse sentido da educação, como que a gente pode dar uma educação melhor pros nossos filhos? Hoje a gente vê na mídia falar das coisas, aí eles só ouvem falar, mas não chega pra eles, né? E quando é pra eles sair, às vezes, é obrigado o aluno sair do assentamento para estudar, porque hoje o mercado tá aí é preciso a pessoa correr muito, estudar muito. (DIAMANTE).

Nesta parte final do seu relato, ela reflete sobre sua atuação como professora, esclarecendo que não estudou o suficiente para continuar atuando como professora, que tinha consciência que precisava de uma qualificação maior para permanecer na função. No entanto, percebemos que foi e continua sendo uma líder atuante na luta pelas melhorias dos/as assentados/as.

Eu mesma desisti de estudar porque eu vi que eu não ia mais alcançar o mercado, tive que passar pra outra professora justamente porque ela que tinha condição de continuar estudando né, pra tá aí atrás desse mercado. Também não quis fazer concurso público porque eu queria me aposentar como trabalhadora rural. (DIAMANTE).

Para compreendermos melhor como se deu a formação inicial de **Ágata**, vamos retroceder um pouco na sua trajetória. Quando ocorreu o acidente que vitimou sua filha mais velha, em 2002, ela destaca que se encontrava fazendo o magistério numa escola particular em Açailândia, nos fins de semana. Continuava enfrentando seu marido para dar seqüência aos estudos, mas um ano depois eles se separaram. **Ágata** esclarece que, além de não permitir que ela estudasse e de lhe aplicar violência física e psicológica, ele era muito mulherengo. Deixou-a por outra mulher que apareceu no assentamento.

Por tudo isso, ela passou por dificuldades financeiras e, para concluir o curso de magistério, precisou vender parte do seu lote, que não é uma atitude legal, mas não tinha outra forma de quitar seu débito com a instituição de ensino. Concluiu o magistério em 2003. Nesse ínterim trabalhou com alfabetização de jovens e adultos no próprio assentamento pelo Pronera/MST. Em seguida, em 2004, foi convidada para trabalhar na escola com a educação infantil.

[...] Eu trabalhei na educação infantil, trabalhei também no primeiro ano, mas sempre fiquei mesmo com os pequenos. E depois, parece que foi 2005, eu comecei a estudar, parece, 2006. Eu estava já com uns 2, 3 anos trabalhando aqui, aí surgiu uma turma de Letras em Marabá, que foi pelo Pronera em parceria com o Incra, MST e Universidade Federal do Pará. [...] E aí eu fui pra lá, aí eu fiz a prova, passei. (ÁGATA).

Iniciou-se nesse período um novo ciclo na vida de **Ágata**. Além de ter conseguido um emprego e uma renda para manter a si e a família, teve uma oportunidade para fazer um curso superior. Ela afirma que aproveitou bem as oportunidades, mas os desafios continuaram a ser enfrentados. Foram cinco anos estudando em Marabá e, no período de férias escolares da escola em que dava aulas, chegava a ficar de 45 a 60 dias estudando em Marabá.

É, as vezes duravam dois meses, aí nesse período, eu sozinha, só com a minha filha e eu deixava minha filha com a minha irmã, quando não era minha irmã era meu irmão. A separação foi muito doída, mas graças a Deus, eu consegui, consegui estudar, colocar a cabeça no lugar pra estudar. (ÁGATA).

E acrescenta sobre sua vivência durante o curso

[...] quando eu fui pra lá estudar, foi que eu descobri que de nada eu sabia. Porque como o meu estudo foi assim, é todo fragmentado. Aí eu me deparei, eu disse assim: eu não vou conseguir, eu não sei, eu sei de nada, eu lia o texto assim e não sabia interpretar. E aí, às vezes, as minhas colegas sorriam da minha cara, porque muitas vezes eu chorei.(ÁGATA).

Mas no dia a dia, as novas leituras de Paulo Freire, Magda Soares, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Vigostky favoreceram uma apreensão de novos conhecimentos que aos poucos iam se interligando e ela já conseguia fazer as ligações possíveis para o entendimento desses autores.

E aí eu pegava o livro e às vezes dava assim de eu ler, aí eu ia ler. E aí os colegas perguntava: ‘Cida e aí o que foi que tu entendeu?’ Eu ficava tão feliz, mas tão feliz porque eu, eu falava pra eles o que eu tinha entendido, e eles falavam: ‘pois é isso mesmo’ eu dei graças a Deus. Meu Deus, eu chorava de emoção, de alegria... de felicidade assim que parece que estava, que meus miolos aqui, os meus neurônios estavam funcionando legal né? Na minha monografia, eu chorei muito. (ÁGATA).

Houve um encadeamento de acontecimentos positivos na vida de **Ágata**. Durante o curso de Letras, abriu o concurso público para professora de educação infantil pelo município de Açailândia, ela fez sua inscrição para a escola do próprio assentamento, eram duas vagas, e foi aprovada em primeiro lugar.

No dia que eu fui receber a nomeação, o termo de posse, eu fiquei numa felicidade tão grande! Agradei tanto a Deus, porque sofri muito. Eu contando assim, a pessoa não tem a dimensão do que sofri do que foi passar na pele. É, mas assim, depois de tudo, chegar e dizer assim: ‘estou concursada!!!’ Porque eu tinha perdido minha filha, perdi o meu marido e agora fiz uma prova, passei em primeiro lugar, E aí eu me senti assim, agora com os pés no chão. (ÁGATA).

Ágata ainda enfatiza em sua narrativa a importância do Curso de Letras para seu crescimento profissional e pessoal. Ela afirma:

Foi nesse curso de Letras que aprendi a interpretar, aprendi a perder o medo de ir pra frente apresentar um trabalho. Foi lá naquela vivência com gente do Pará, com gente lá do Rio Grande do Sul, foram várias pessoas, umas 50 pessoas morando lá naquela chácara.

Cita vários professores e professoras que contribuíram com seu aprendizado, dentre eles, João Wanderely Geraldi, professor aposentado da Unicamp.

Ela começou recentemente um curso de Especialização também pelo Pronera, em parceria com o MST e o Ifma, chamado de Residência Agrária, com aulas em São Luís que inclui as temáticas: agroecologia, educação do campo e questão agrária. Para **Ágata** “é muito gratificante, é mais uma porta para outros aprendizados. Porque o que a gente tem lido de autores aí que falam sobre esse nosso Brasil, esclarece muita coisa sobre a educação”.

Ao chegar ao assentamento Nova Conquista, **Esmeralda** relembra que as casas estavam sendo ainda construídas, como também o prédio do posto de saúde e um outro para escola. No entanto, antes do prédio próprio, a escola sempre funcionou, embaixo das árvores e num casarão da antiga fazenda. Embora só tenha ido morar no assentamento em 1998, esteve ali presente desde a ocupação, nos períodos de férias dos filhos, para que ficassem mais próximos do marido que se fixou lá desde o início, em 1996. Depois, retornavam à cidade para as crianças continuarem estudando, até que se mudaram definitivamente.

No assentamento, trabalhava na roça com o marido e logo começou a colaborar na criação da Associação do assentamento. Nesse período iniciou uma turma de alfabetização e escolarização no assentamento pelo Pronera e foi convidada para trabalhar como professora alfabetizadora. Então ela se dividia entre o trabalho na agricultura, na Associação e nas turmas de alfabetização. Terminado o Curso de EJA foi convidada para ser professora na Escola Oziel Alves do próprio assentamento, em 2001, e neste mesmo ano iniciou seu curso de magistério nível médio, numa escola particular de Açailândia, nos fins de semana. **Esmeralda** explica como se deu seu envolvimento com a pedagogia do movimento que demarcou um novo ciclo na sua vida.

Quando comecei a trabalhar aqui, iniciei o magistério. Desde meu trabalho com a escolarização na EJA, foi quando eu comecei a me identificar e tomar gosto por essa pedagogia do movimento, fiquei apaixonada, e aí eu falava,

‘eu só preciso estudar mais... Quando tiver um curso desses eu vou fazer’. (ESMERALDA).

Em 2002 abriu uma turma de graduação em Pedagogia da Terra pelo PRONERA em parceria com a Universidade Federal de Natal. **Esmeralda** fez a seleção para esta turma e foi aprovada. Assim deu início ao curso superior.

Foram quatro anos de estudos, no período de férias, duas vezes por ano, no meio do ano e no final do ano, aí passava dois meses e 15 dias. Tinha que levar os meninos, tinha essa vantagem, através do movimento, com a abertura da ciranda, aí a gente levava os mais novos, eu levava dois, inclusive uma menina de 3 meses. (ESMERALDA).

Nesse período adquiriu novos conhecimentos que a fortaleceram para desenvolver sua profissão, professora do 1º ao 5º ano. Além dos conhecimentos necessários sobre a educação do campo, o curso a capacitou para entender melhor a dinâmica da sociedade e para lutar pelos direitos dos povos do campo, inclusive o de permanecer no campo, com as condições necessárias: infraestrutura, saneamento básico, educação, saúde, transporte, lazer e outros. Sobre seu sentimento ao abraçar sua profissão, comenta:

Antes de estar aqui, eu acho que, naquele tempo não era nem professora que eu pensava, claro, não era isso que eu pensava, né? Queria mais, sonhava mais coisa, mas aí falava que era muito difícil, mas chegar a ser professora foi uma realidade, muito melhor que um sonho! (ESMERALDA).

Topázio, ao falar sobre sua formação inicial e sua entrada na docência, relembra que, quando estava na 8ª série, em 1996, sua mãe procurou a LBA, que mantinha uma creche naquele município, e pediu uma vaga para sua filha trabalhar e aprender a dar aulas. E assim conseguiu essa vaga e foi começando devagar, meio sem jeito, a trabalhar com crianças. Começou a tomar gosto pelo ensino e pela área da educação. Em seguida fez um concurso para auxiliar de administração, foi aprovada na prova escrita, mas não foi classificada, em função dos pontos insuficientes do seu currículo. Continuou trabalhando na creche mantida pela LBA durante dois anos.

Nesse período, decidiu fazer o curso do magistério nível médio, numa escola pública do Brejão, em 1997, e concluiu seu curso em 2000.

Nesse íterim se casou com um professor, teve seu primeiro filho e se mudaram para o povoado de Trecho Seco, pertencente ao município do Brejão. **Topázio**, com sua experiência e o curso de magistério, conseguiu um emprego como secretária de uma escola pública, mas ressalta que lá assumia as atividades de direção e secretaria.

Tive que ficar lá como secretária, e não tinha diretora, eu não era diretora, mas tinha que responder. Aí eu passei um bom tempo, né, trabalhando. Depois veio, colocaram diretor, só que... por motivo político, a diretora só sabia assinar. Aí eu preparava a documentação e ela assinava. Porque ela só tinha o primário. Até que mudou essa administração, aí colocaram um diretor que tinha competência. (TOPÁZIO).

Ela engravidou do seu segundo filho em 2002 e, nesse mesmo período, abriu concurso público para professor. Ela e seu marido fizeram a inscrição e os dois foram aprovados. **Topázio** ficou lotada no próprio povoado que já morava, Trecho Seco, e seu marido foi lotado no assentamento João Palmeira. Esta situação criou um inconveniente porque ela morava no Trecho Seco sozinha com seus filhos, e seu marido passava toda a semana no assentamento para trabalhar na escola e só voltava nos finais de semana. Daí sua decisão em mudar para o assentamento João Palmeira.

[...] meu esposo estava trabalhando aqui no assentamento e eu ficava lá (Trecho Seco) somente com meus dois filhos. Isso me motivou a tomar uma decisão de também vir morar no assentamento. [...] eu ficava lá sozinha né? A casinha era ruim. Aí eu dormia com medo, não estava dormindo bem. Muito medo que eu tinha. Aí eu comecei a ...eu não gostava daqui. Nem pensei que ia morar algum dia aqui, mas aí a situação fez com que eu viesse, né? (TOPÁZIO).

No início de 2003, **Topázio** pediu transferência e fez sua mudança para o assentamento João Palmeira. Em março do mesmo ano começou a trabalhar na escola Airton Senna do Brasil, na turma de alfabetização. Nesse período surgiu a oportunidade, por iniciativa do prefeito de São Francisco do Brejão, em criar o curso superior em Pedagogia. O município fez uma parceria com um Instituto de Educação particular e abriu duas turmas de Pedagogia e uma de Filosofia,

objetivando qualificar os professores da rede, que na sua grande maioria eram de nível médio. **Topázio** fez a seleção e foi aprovada, e juntamente com outras professoras do assentamento iniciou o curso de Pedagogia. A prefeitura financiava 50% do curso, e a outra parte era paga pelas professoras/es.

Aí a gente passava o mês todinho lá, eu tinha minha mãe, que morava lá e ela cuidava dos meus filhos e eu ia estudar. Todo o mês de férias era para estudar, era cansativo, o dia todo estudando, era cansativo, foram quatro anos, mas foi recompensador, o curso de pedagogia contribuiu muito para minha formação. (TOPÁZIO).

A formação em Pedagogia para **Topázio** foi muito importante, pois segundo ela, deu as bases para realizar seu trabalho com mais qualidade e consciência, ampliou muito o que já havia aprendido no magistério. Quando fala do cansaço se refere também às muitas leituras que realizaram, mas ao mesmo tempo atribui a essas leituras um universo para compreender melhor o processo de alfabetização e letramento das crianças, os aspectos psicológicos e os sociais também. Ao elaborar uma síntese das contribuições do curso, assim avalia os/as autores/as:

Paulo Freire foi muito presente durante o curso, e como ele se preocupava com o processo de alfabetização dos adultos, sobre o método tradicional que utilizavam. Com ele aprendi que devemos deixar de ser tradicional e vamos adequando os novos métodos de acordo com a vivência do aluno e com seu meio. Percebendo que cada aluno é diferente do outro, e cada um aprende de um jeito, de forma diferente, nem todos aprendem ao mesmo tempo, cada um tem seu tempo. Outra autora que muito me ajudou foi a Emília Ferreiro, estou falando dos dois, por que trabalho com alfabetização, e eles dão a base para se entender esse processo. Vygotsky também é outro autor muito importante. Então, com Emília Ferreiro e Vygotsky aprendemos sobre construtivismo e socioconstrutivismo, da importância do aluno no seu próprio aprendizado e do professor como aquele que seja o mediador desse processo de aprendizagem. (TOPÁZIO).

Durante o processo de escolarização, **Ametista** teve duas gestações e conciliou seus estudos com a vida de esposa e mãe. Já morando no assentamento, percebeu que não havia alternativas para obter renda ali, somente a produção da roça na qual trabalhava seu marido. Este não tinha lote próprio e, por isso, produzia no lote do pai. Ela relembra que, de início, não pensava em ser professora.

Assim, eu nunca me imaginava assim ser professora, né? Porque aqui num lugar desses sempre é mais difícil e já tinha professor, um ou dois professores, e a escolinha era pequena.

Em 2005, então com 20 anos, após três anos da conclusão do Ensino Médio, **Ametista** foi convidada a ser professora na escola do assentamento, o que coincidiu com a mudança de prefeito no município de Porto Franco (MA).

[...] aí quando [houve] a mudança de prefeito mesmo, aí tirou uns, aí me chamaram, foi uma oportunidade, né? Eu já tinha meu segundo grau, eu não fiz o magistério, mas aí eu fui assumir... assumir uma salinha de 1º e 2º ano, logo de cara assim, assumi duas turmas. (AMETISTA).

Para ela foi um desafio muito grande, pois não tinha nenhuma experiência com a docência e recorda que teve muito apoio das colegas professoras e da diretora e que participou de uma capacitação e de planejamentos, através da Secretaria Municipal de Educação. Começa, então, uma nova fase na vida pessoal e familiar de **Ametista**. A oportunidade de ser professora lhe abriu novas possibilidades, vividas por ela com entusiasmo. A política educacional do município de Porto Franco incorporou à sua rede um Programa de Formação para Professores Leigos, o Proformação⁴⁶ do qual ela passou a fazer parte.

O Proformação incluía o 2º grau com o magistério. Aconteciam às aulas em Porto Franco, durante dois anos, de 15 em 15 dias, com as atividades para fazer em casa. [...] Alguns encontros eram intensivos e era preciso passar

⁴⁶ O Proformação foi oferecido através da Secretaria de Educação a Distância (SEED)/MEC, e financiado pelo Fundescola em parcerias com estados e municípios, voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida. No Estado do Maranhão foi implantado em 2000. (BRASIL, [2016a]).

uma semana todinha, eram 10 dias. (AMETISTA).

Ela relembra com alegria aquele período. Embora casada e com dois filhos, conseguiu frequentar normalmente o curso e teve muito apoio do marido que ficava com as crianças:

Foi excelente pra mim, eu gostava de ir. Quando terminou eu senti muita falta, e meu marido me dava muito apoio em todos os sentidos, principalmente para estudar e quando comecei a trabalhar foi que percebi realmente o quanto é importante estudar. (AMETISTA).

O fato de ter dado sequência aos estudos lhe foi imprescindível para hoje perceber e avaliar a realidade de outra forma, como esposa, mãe e também professora.

Foi muito bom... O magistério, o Proformação, e aí concluí em 2007. De lá pra cá eu venho lutando pra fazer a Pedagogia. Fiz vestibular num Instituto particular, comecei mas tive que desistir, fiz um ano. Precisava me deslocar todo dia e foi quando engravidei da minha filha, a mais nova. Aí desisti de lá, estudei um ano lá. Depois tentei pela Uema Net, também Pedagogia, fiz um mês e aí desisti, senti dificuldades com o uso das tecnologias. E por último fiz esse no Instituto particular, com dificuldades para pagar, mas com muita luta eu consegui concluir. (AMETISTA).

O relato de **Ametista** demonstra as dificuldades enfrentadas na busca por uma qualificação que a habilite para atuar como professora concursada, a Educação Superior. Em que pese os avanços da última década, esta não foi implantada em algumas regiões e não contempla as pessoas que moram e trabalham em áreas rurais. Os esforços são, na maioria, individuais e familiares, seja para se afastar para estudar fora, seja para financiar esses estudos.

Ametista é professora contratada pela prefeitura de Porto Franco, trabalha 25 horas por semana, no turno matutino. No último concurso público para professora da Educação infantil, não conseguiu ser aprovada, era apenas uma vaga e ainda não tinha concluído o curso superior.

Turmalina após seu casamento e mudança para o assentamento Taboleirão I, sentiu-se motivada a cursar o magistério através do

incentivo recebido de sua sogra, a Profa. **Diamante**. Embora ainda não houvesse uma escola construída, a Prefeitura de Senador La Rocque, através da Secretaria de Educação, mantinha um professor contratado para atender as crianças e os adolescentes daquela comunidade. Este docente enfrentava a insatisfação por parte da comunidade pelo excesso de faltas sem justificativa. **Diamante**, participante da Associação dos pequenos produtores do assentamento Taboleirão I, junto com os associados resolveu tomar providências, entre elas, substituir o referido professor. Então, **Turmalina** decide voltar a estudar e fazer o Magistério, para ter a habilitação mínima para ser professora:

Pra eu trabalhar como professora eu tinha que ter o Ensino Médio completo e, de preferência, o Magistério. E foi o que eu fiz, mas assumi a turma antes de concluir. Estou trabalhando como professora desde 2006, e conclui em 2008, quando já estava grávida de minha filha. (TURMALINA).

O fato de assumir uma função para a qual não estava devidamente habilitada foi uma preocupação para **Turmalina**, mas obteve o apoio necessário daquela comunidade: pais, mães e sua sogra. Ela relembra os conselhos de sua mãe quando de sua decisão:

Assim, no início, a mãe me disse para pensar bem, ‘filha, veja outro meio’, mas eu precisava de um emprego, foi a oportunidade que surgiu e aí eu abracei, né, e até hoje estou trabalhando. E hoje ela me incentiva muito e reclama no dia que eu não quero ir, ou então tem algum problema, aí a mãe diz, ‘não, tem que ir, tem que ir, porque é teu trabalho, porque trabalhando direitinho todo mundo vai gostar’ e é assim mesmo. Eu vi que é porque eu sempre falo que o apoio maior que eu tenho é deles lá. (TURMALINA).

Os momentos de desânimo estão relacionados com seu contrato como professora pela prefeitura de Senador La Rocque, com a construção da Escola Municipal Nelson Gonçalves, promessa antiga de vários prefeitos que nunca foi concretizada e com o atraso na entrega da merenda escolar e dos materiais didáticos. Além disso, enfrenta sérios problemas financeiros. A Prefeitura chega a atrasar o pagamento de seu salário até seis meses, e ela é remunerada apenas por um turno, apesar de trabalhar em dois horários. Conforme acordo firmado com a Secretaria de Educação, pela manhã, atende crianças da pré-escola até o

primeiro ano, e na parte da tarde, as crianças do segundo ao quarto ano. A escola funciona numa casa bem pequena da vila do assentamento dividida em três cômodos: 1 sala de aula, 1 cozinha e 1 sala que funciona como secretaria.

Turmalina iniciou o curso superior em Pedagogia, logo após nosso primeiro contato. Relatou que, após alguns anos que havia feito a adesão a um programa de formação de professores, em parceria com o município, em março de 2014, veio a notícia de que o programa iria funcionar em parceria com a Uema, sendo ela uma das selecionadas. E recorda como teve conhecimento do curso:

Na Secretaria tem uma funcionária que me dá muito apoio, ela sempre entra em contato comigo. Quando surge alguma coisa, ela liga pra mim e me fala 'Vai ter o curso tal, é bom tu fazer, vai ser de graça, tu não vai precisar pagar'. Aí veio esse de Pedagogia, fui lá na Secretaria, ela foi, falou que tinha, e eu me inscrevi. Ela mesma fez a inscrição, pois lá na Secretaria tinha todos meus documentos e informações. Havia outros cursos, Filosofia, Matemática, aí como eu via a mãe fazendo Pedagogia, a mãe começou, não deu certo, parou, depois começou de novo, terminou, aí eu escolhi Pedagogia. Aí fiz, aí ela me inscreveu e já iniciamos, as aulas são na Uema, em Imperatriz. (TURMALINA).

O fato de **Alexandrita** ter concluído o ensino médio, fez com que fosse contratada para trabalhar como professora no seu assentamento, João Palmeira, município de São Francisco do Brejão, para assumir turmas da educação infantil e séries iniciais. Ela assim descreve aquele momento:

Logo após concluir o ensino médio, eu comecei a trabalhar aqui na escola, só que não era esse prédio aqui, era o casarão; aqui tinha um casarão que era dividido por compensados, né? Nesse casarão as turmas eram todas juntas, divididas por compensado, nós não tínhamos formação específica, era só ensino médio, oitava série, tudo incompleto. (ALEXANDRITA).

Nesse período, a prefeitura do município entrou em acordo com os professores e com um Instituto de Educação para oferecer o magistério nível médio para todas as/os professoras/es que estavam atuando em sala de aula e o curso foi pago integralmente pela prefeitura.

[...] Logo depois que a gente terminou o magistério, em 2002, abriu concurso público da prefeitura, pois todos tinham que trabalhar concursado, não podia ter funcionário contratado, mas a maioria era contrato, o município necessitava disso, ele deu a formação e fez o concurso público. Mas infelizmente eu não passei nesse primeiro concurso. (ALEXANDRITA).

A reprovação no concurso a marcou bastante, pelo fato de ter ouvido muitas críticas. Inclusive que não seria aprovada nem para zeladora. Mas continuou firme, estudando e permaneceu contratada pela prefeitura, trabalhando com dedicação na secretaria da escola. Em 2008 fez o concurso público e passou em primeiro lugar de todo o município.

Para melhorar a qualificação das/dos professoras/es foi realizado um contrato da Prefeitura com um Instituto de Educação para formação de professores em nível superior, e a professora **Topázio** fez parte dessa turma. **Alexandrita**, não pode concorrer a uma vaga, pois não era concursada do município, por isso precisou fazer seu curso de Pedagogia numa faculdade particular aos fins de semana, em Açailândia, a 20 km de distância do assentamento.

[...] O meu curso foi difícil, eu tive muitas dificuldades, porque assim, eu tinha que ir pra Açailândia final de semana. Eu ia de moto, daqui pra Açailândia são 20 Km. Muitas vezes não tinha moto pra eu ir, porque meu esposo precisava da moto, eu tinha que pegar carro e final de semana não tem carro pra voltar para o assentamento. Então foi muito difícil pra mim, enfrentei muitas dificuldades, paguei o curso sozinha, com muito sacrifício, ganhava só um salário. Naquele tempo o professor contratado era só um salário, ainda tinha que pagar o transporte, o material, que são as apostilas. Então foi muito difícil pra mim, enfrentei muitas dificuldades, mas eu fui até o fim e consegui vencer. Esse curso pra mim, essa minha graduação, eu digo até que é como uma recompensa pelo meu serviço, porque eu tive que lutar muito pra conseguir. (ALEXANDRITA).

Ela relembra o apoio dos colegas e professores, mas, sobretudo, do esposo:

Ficava o dia todo me esperando porque ele não poderia voltar pra depois vir me buscar de novo. Só que ele me ajuda bastante, meu esposo. Tudo o que eu consegui até hoje, eu digo e é justo, ele contribuiu pra isso. Ele me ajuda, olha as crianças e se ele está em casa, ele cuida da casa, se ele chega primeiro ele faz a comida, ele me ajuda bastante. (ALEXANDRITA).

Enfatiza os laços de amizade com as colegas professoras cuja ajuda foi decisiva para a conclusão de seu curso. E assim se expressa:

Quatro anos estudando a gente cria um laço de amizade com as pessoas. Eu ainda tenho contato com todas do meu grupo de faculdade que me ajudaram bastante, porque foi muito difícil, se eu não tinha onde comer, elas me levavam pra casa delas, elas as vezes compravam comida pra mim. Me ajudaram bastante, as professoras que me levavam pra casa delas também. Porque final de semana a gente sabe que a maioria das coisas são fechadas. Então foi uma luta, dormia também na casa delas quando tinha aula dia de sábado e domingo, eu ia e ficava na casa delas, então a gente cria um vínculo, né? (ALEXANDRITA).

A chegada de **Água Marinha** ao assentamento Sol Brilhante I, município de Cidelândia, à primeira vista seria, segundo seu relato, dar mais tranquilidade e equilíbrio à família, ter moradia própria, desenvolver o trabalho na agricultura e a criação de animais. O primeiro ano no assentamento foi bem difícil, não havia casas construídas, as estradas de acesso eram péssimas e, no período chuvoso, totalmente intrafegáveis; a terra já demonstrava esgotamento e faltava apoio técnico. Mas, naquele momento, já havia muitas famílias, inclusive crianças em fase escolar.

A organização da ocupação logo providenciou um barracão para que as crianças pudessem ter aulas e serem orientadas por quem tivesse um pouco mais de instrução. Ela tinha concluído o ensino fundamental completo, logo foi uma das selecionadas para trabalhar com as crianças. Na luta pela formalização da escola, um grupo de assentados, do qual participou, pressionou a Secretaria de Educação do Município solicitando sua regularização, obtendo o apoio do então secretário de

educação. Em seguida, ela foi contratada como professora do município para atuar na escola do assentamento.

A decisão para fazer o magistério veio na sequência. No mesmo ano deu início ao curso de magistério nível médio, no município de Cidelândia, numa escola particular, nos fins de semana. E relata que foram dois anos de muita luta, pois não havia transportes regulares, mas contou com o apoio do marido que, muitas vezes, ia de moto deixá-la e ficava o dia todo esperando por ela, até acabar a aula. Concluiu o magistério em 1999 e, nesse mesmo ano, prestou concurso público para professora. **Água Marinha** foi aprovada e ficou lotada na própria escola do assentamento. A partir de então, o fato de ser concursada deu a ela mais segurança e a motivou a continuar estudando.

Ela coloca dificuldades e desafios que enfrentou na busca de uma formação pedagógica satisfatória.

Senti muita necessidade de fazer o curso superior, até por que era uma exigência da Lei, mas não foi fácil, tentei várias vezes. Me matriculava, mas não fechava a turma e aí não iniciava o curso. Primeiro fiz para Matemática, não deu certo, depois tentei Pedagogia, era esse o curso que eu queria, mas também não deu certo, até que veio o de História e aí sim, deu certo. A turma funcionava nos fins de semana. E tinha muita coisa para estudar, fazer trabalhos, apresentar... Foram 4 anos de muita dedicação. (ÁGUA MARINHA).

Mesmo com formação superior, **Água Marinha** ainda não está satisfeita. Admite que ainda vai fazer o curso de Pedagogia, pois, como trabalha do 1º ao 5º ano, sente muita necessidade de uma formação mais voltada para esses alunos. Acrescenta que as formações continuadas através do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) têm auxiliado os planejamentos das suas aulas. Toda a rede municipal de educação integra esse Programa. Ela recebe formação de uma supervisora do município e participa de capacitações na Secretaria de Educação.

Meu concurso foi do primeiro ao quinto ano, por isso preciso mesmo fazer o curso de Pedagogia. Eu trabalho principalmente na alfabetização, sempre que tem um curso de formação e planejamento eu participo. Tudo isso contribui: o encontro com outras pessoas, professoras, as

conversas, acabamos trocando ideias e nos ajudando. Os materiais didáticos não são muitos, mas a gente tenta se virar, faço cartazes, uso revistas, materiais recicláveis, sempre buscando auxílio em materiais pedagógicos para as aulas. Os alunos se desenvolvem mais ou menos, são 15 alunos esse ano. O PNAIC tem ajudado bastante, melhorou os estudos, ampliou os conhecimentos e as maneiras de trabalhar. (ÁGUA MARINHA).

Citrino chegou ao assentamento Maravilha com o magistério concluído e um pouco de experiência de sala de aula. E precisou enfrentar um dos maiores desafios: assumir uma vaga para professor de ensino médio. Naquela época, no Maranhão, foi implantado o sistema de Telessala, programa do Governo do Estado em parceria com a Fundação Roberto Marinho, da Rede Globo. Todo o ensino médio virou supletivo, inclusive o regular. As aulas eram em televisor com videocassete e havia apenas um monitor por sala que coordenava o uso dos recursos tecnológicos. **Citrino** relembra aquele período:

De 1999 a 2000 trabalhei aqui com o Telessala. Na época ainda que a governadora Roseana implantou, funcionou aqui mesmo no assentamento. Eram todas as disciplinas, não foi fácil, tive que estudar muito. A matéria que tive mais dificuldade foi Inglês. Trabalhei dois anos neste sistema. Mas mesmo com estas dificuldades, alguns alunos meus se animaram e continuaram os estudos. Hoje são professores e fazem Pedagogia.

A motivação do professor **Citrino** pelo seu trabalho, apesar das dificuldades, foi perceptível durante as entrevistas. O período na Telessala foi de aprendizagem para ele, pois precisou estudar muito para tirar dúvidas dos alunos. Depois, retornou ao Ensino Fundamental de primeira a quarta série, na escola do assentamento. Trabalhou durante seis anos como contratado e, em 2005, fez concurso pela prefeitura de Porto Franco onde hoje é professor do quadro efetivo da escola Maravilha. Assim ele se expressa sobre sua paixão e vocação pelo magistério:

Hoje eu trabalho do sexto ao nono ano, com Ciências e Artes. Quando entrei, eu não gostava muito de Artes, assim. Aí a gente vai trabalhando, vai acabando se apaixonando pela disciplina. Ser professor é quase que assim, um vício, mas o que

me anima, o que me motiva é essa questão da gente ter uma amizade, a gente forma uma família na escola com aquela convivência. É maravilhoso, é o que faz a gente esquecer assim de que não é valorizado, a questão salarial mesmo. (CITRINO)

Fazer um curso superior sempre esteve nos planos de **Citrino** e, como concursado, aumentou sua motivação. Fez o curso de Pedagogia numa faculdade particular no próprio município de Porto Franco, que funciona nos fins de semana, e a Prefeitura foi parceira, assumindo 50% das mensalidades. Enfatizou a importância desta formação pela fundamentação teórica mais ampla que permitiu, a ele e aos colegas, inclusive à Profa. **Ametista**, conhecimentos necessários para melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Particularmente, gosta muito de psicologia, por isso se recorda de Piaget, Vygotsky e de suas contribuições para o entendimento do desenvolvimento da criança. Mas esclarece que, apesar de ter feito o concurso para professor de 1º ao 5º ano, atua como professor do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, em função de não haver professores para tal demanda. Ele encara essa atuação como mais um desafio: dedica-se muito ao trabalho e estuda bastante para dar conta das disciplinas assumidas. Consta de seus planos cursar uma segunda licenciatura na área de Ciências.

Durante o período que **Opala** ficou no assentamento ajudando seu pai na roça, relembra que a escola já funcionava regularmente com professoras contratadas pelo município de Açaílandia e já havia uma parte construída da escola que atendia aos estudantes até o nono ano do ensino fundamental. Uma dessas professoras, que também era técnica em saúde, desistiu de sua função e abriu uma vaga para professor na escola, isto ele recorda bem, era setembro de 2003. Não havia ninguém com o magistério no assentamento e foi então que lançaram a proposta para ele: “vamos colocar o **Opala** pra dar aula, ele terminou o médio agora. Foi um desafio grande, né? Fiquei com muito medo”. E esclarece que seu medo se justificava porque nunca tinha entrado numa sala de aula como professor, mas percebia que, como havia concluído recentemente o ensino médio e gostava muito de matemática, os conhecimentos estavam latentes em sua cabeça.

E assim assumiu o desafio:

Eu peguei várias disciplinas, eu quase morro de estudar. Entendeu? Com medo, com medo. Porque eu entrei com muito medo, né? E eu

passava o dia estudando, o dia inteiro pra poder dar uma aulinha, fim de semana, só medo.

Trabalhou as disciplinas de Ensino Religioso, História e Matemática, afirmando sua afinidade com a matemática. Para continuar na escola precisava ter o magistério e, em 2004, começou este curso na escola Rui Barbosa em Açailândia. Mas, naquele mesmo ano, foi aprovado na segunda turma do curso de Matemática da UEMA/Açailândia, pelo Programa de Formação de Professores (PQD) que funcionava em período de férias. Então deu um salto na sua vida. Não concluiu o magistério e passou a se dedicar ao curso de Matemática. Ficou trabalhando na escola como professor contratado e estudava nos períodos de férias em Açailândia. **Opala** fala de sua experiência nesta turma de formação de professores:

[...] foi nesse período que eu comecei minha vida profissional como professor, trabalhava aqui e estudando lá. No curso, comecei meio tímido, ainda com cabeça de adolescente, de ensino médio, com pouca experiência. Na minha turma, a maioria já possuía dez anos de sala de aula, mas assim, eu fui engatinhando, me organizando. Do meio do curso para lá, eu comecei a me descobrir mesmo como professor, e passei a me dedicar cada vez mais ao estudo e à matemática, descobri que a matemática é a minha área.

O professor **Opala** concluiu com muito sucesso seu curso de Matemática, em 2008, e fez concurso público para professor de matemática pelo Estado e pelo município de Açailândia nesse mesmo período. Foi aprovado nos dois concursos. Ele leciona a disciplina do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Cabe destacar que no assentamento Nova Conquista funciona um anexo do ensino médio, no período da noite, um dos poucos assentamentos na região que dispõe deste nível de ensino. Apesar de ser bem jovem, **Opala** fala com muita satisfação que deu aulas para professores que hoje são formados também.

Nosso primeiro grupo de interlocutoras – **Diamante, Ágata, Esmeralda, Água Marinha e Topázio** – tiveram suas vidas transformadas ao se mudarem para seus respectivos assentamentos. Até mesmo **Topázio** que já havia concluído o magistério, nível médio, e já era concursada pelo município de São Francisco do Brejão, teve no

assentamento a oportunidade de fazer o curso superior em Pedagogia. Estas professoras estão situadas no tempo e no espaço. Embora em diferentes assentamentos, todas estão inseridas na região sudoeste do Estado do Maranhão; seus percursos escolares estão ligados à falta de uma política nacional de educação que atenda à população do campo.

Por outro lado, não podemos desprezar os esforços pessoais e familiares que enfrentaram para estudar e concluir seus estudos, burlando as dificuldades. É questionável do ponto de vista dos embaraços dos percursos educacionais destas professoras, até que ponto a educação formal ofereceu de forma qualitativa os ensinamentos necessários e condizentes com cada série e cada nível de ensino. Quais saberes foram se construindo ao longo de suas vidas a partir de suas experiências pessoais e de seus estudos formais? Como eles se mesclam para demarcar uma identificação profissional, o de ser professora?

Do ponto de vista do gênero, observamos que, como num passado não tão recente, o tornar-se professora foi uma das janelas que se abriram para que as mulheres pudessem assumir uma profissão fora do seu lar. Inicialmente as de classe média, entediadas com seus destinos e logo depois, as mulheres das camadas populares. Não pode ter sido para algumas uma profissão altamente atrativa, mas atendia perfeitamente ao anseio daquelas que almejavam uma atividade profissional. E, como afirma Almeida (1998), essas mulheres souberam como ninguém fazer uso dessa oportunidade, como um espaço libertador e de independência econômica.

A nossa história mostra que as primeiras mestras foram autodidatas, embora, em sua maioria, fossem professoras leigas, ou seja, sem nenhum conhecimento pedagógico ou específico de alguma área de conhecimento. Isso foi mudando, como já visto historicamente, a partir da sua profissionalização com as escolas normais e, posteriormente, com a criação dos cursos de formação profissional em nível médio e superior, desenhando um novo perfil destas e dos profissionais do magistério.

Desse modo, as narrativas das interlocutoras em foco sugerem, por um lado, satisfação pela oportunidade e, por outro, situam seus anseios pelos desafios que viriam, pois foram percebendo, aos poucos, a necessidade de continuar estudando, fazer um curso superior, adaptar-se à exigência da LDB de que todas/os as/os professoras/es que atuavam na educação tivessem curso superior completo. Foi o que aconteceu. Este percurso foi diferenciado para cada uma delas, pois esteve intimamente ligado à forma como o assentamento se constituiu e também pelo apoio ou não das prefeituras locais.

Esmeralda e **Ágata** puderam fazer um curso superior através da parceria das Universidades Federais do Estado do Pará e do Rio Grande do Norte com o MST. **Água Marinha** financiou seu próprio curso superior numa Faculdade que funcionava nos fins de semana, uma vez por mês, e **Topázio** teve apoio da Prefeitura que pagava 50% do seu curso superior, também feito numa faculdade particular. De antemão, já percebemos que cada uma delas recebeu formações específicas bem diferenciadas. Independentemente do curso, as orientações pedagógicas foram pautadas em matrizes distintas, a começar pela compreensão do que seja a educação do campo, conseqüentemente suas práticas foram direcionadas por esses fundamentos.

Diamante, embora não tenha tido uma formação específica para ser professora, assumiu essa profissão com muito zelo. Para desenvolver sua atividade como professora do assentamento recebeu algumas orientações pedagógicas da Secretaria de Educação do município. Então, a partir dos livros didáticos disponíveis, trabalhava os conteúdos das disciplinas de acordo com suas próprias convicções. Essas convicções sempre foram muito fortes, cunharam uma identificação com o assentamento e conseqüentemente com a educação dos que nele viviam.

Os relatos de **Diamante** expressam seu sentimento sobre o que pensa da educação desta população para modificar suas formas de pensar e recriar uma nova cultura no campo, a cultura de que podem viver do que na terra se planta e que esta concepção também favorece a permanência dos mais jovens no campo. Mas, para isso, alerta que é necessário que se crie condições de trabalho também para esses jovens, tanto na agricultura, como na pecuária e em outros setores, caso contrário irá continuar acontecendo o que ela presencia ao longo desses anos: os mais jovens migram em busca de estudo e de trabalho.

Nas narrativas de **Água Marinha** e **Topázio** é possível perceber que compartilham em parte dessa concepção sobre a importância e a função social da educação do campo para esta população. Acreditam no seu potencial, mas ao mesmo observam o lado de fora do assentamento. Apesar de suas convicções serem a de permanecer no assentamento, não veem nele perspectivas futuras para seus alunos quanto a uma profissão. Há um paradoxo entre o que sentem e o que desejam e falam para seus alunos.

Esmeralda e **Ágata** foram se constituindo professoras quando já estavam no assentamento Nova Conquista, de base do MST, o que fez uma grande diferença em como incorporaram a identificação com o campo e como foram sendo forjados na mente e em suas ações através

da Pedagogia do Movimento. Para Roseli Caldart (2000, p. 247), esta Pedagogia deve constituir-se

não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo.

É neste sentido que com a Pedagogia do Movimento buscam-se as tarefas pedagógicas fundamentais relacionadas com a formação humana, buscando valores humanistas seculares, resgatando o papel da escola no processo de formação de sujeitos sociais.

Nas narrativas de Ágata e de Esmeralda é possível encontrar as matrizes pedagógicas do Movimento, que estão centradas na pedagogia da luta social: a experiência de lutar para transformar o mundo, com a luta se educa, se aprende, se ensina que tudo se pode conquistar; na organização coletiva: onde tudo se faz no coletivo, ao organizar-se, os sem-terra se educam e se transformam numa coletividade em movimento; na pedagogia da terra: na relação com a terra, com o trabalho e com a produção; na pedagogia da cultura: a cultura no sentido de processo através do qual práticas e experiências vão se constituindo num modo de vida; e, por último, na pedagogia da história: a educação que se dá através da compreensão da história mais ampla e do cultivo específico da memória do Movimento (CALDART, 2000).

Para avançar nesta análise existem dois pontos que consideramos fundamentais para compreender os diferentes pontos de vista deste grupo de professoras. O primeiro, é a forma de organização pela conquista da terra; e o segundo, é a Instituição na qual realizaram sua formação profissional. Podemos destacar que os assentamentos Taboleirão I, Sol Brillante I e João Palmeira, onde **Diamante**, **Água Marinha** e **Topázio** residem e trabalham, respectivamente, obtiveram seu processo de ocupação através dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado, representados pela Fetaema. Esse processo guarda algumas particularidades em relação ao assentamento de **Ágata** e **Esmeralda** que teve o MST, à frente de seu processo de ocupação. A organização coletiva da educação no primeiro momento da ocupação se dá de forma semelhante em ambos os processos, independentemente de quem o organizou, há uma preocupação com a escolarização das crianças e dos adolescentes. Para isso, num primeiro momento, organizam-se escolas improvisadas onde aquelas que

possuem uma escolaridade maior e tenham interesse pela função assumam a função de professoras.

No entanto, como a questão educacional vai se configurando em cada realidade, depende muito de como encaram a luta pela educação nos assentamentos. Depois de constituído o assentamento, entram em cena outras instituições que deveriam proporcionar políticas públicas básicas, como educação, nesse caso, a prefeitura municipal e sua secretaria de educação. É um processo lento e doloroso, pois nem todos os gestores assumem essa responsabilidade. Os assentamentos que foram constituídos por intermédio dos Sindicatos são os que ficam mais à mercê das vontades políticas de cada município.

Por outro lado, os assentamentos com a bandeira do MST logo de início viabilizam, através de muitas parcerias, inclusive com as Universidades, a implantação de cursos através do Pronera, que iniciou como um Programa e atualmente é uma Política Pública de educação do campo. Abrem-se turmas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e viabilizam para que seus jovens e principalmente as mulheres adentrem aos cursos de nível médio e superior, estes em parcerias principalmente com as Universidades Públicas e Institutos Tecnológicos do Estado. Esse diferencial vai influenciar diretamente nas concepções teóricas que embasam as práticas educativas das professoras nos assentamentos. A formação inicial cunhada pelo MST, através das matrizes da pedagogia deste movimento social é incorporada por seus militantes e os coloca como disseminadores de outra visão do campo, como lugar de produção de cultura.

Isto pode ser constatado respectivamente nas narrativas das professoras, em relação principalmente a como pensam o futuro para seus alunos e alunas. **Água Marinha e Topázio** não veem muitas perspectivas para eles no assentamento, precisam ir para a cidade dar sequência aos estudos e por lá conseguirem seus empregos e desenvolverem suas profissões. **Ágata e Esmeralda**, por outro lado, acreditam que tudo é uma questão de luta, que é necessário criar mecanismos com condições de trabalho no próprio assentamento, na produção qualificada de bovinos e de outros animais, na horticultura, nos serviços básicos, saúde, educação e outros. A perspectiva é de que os jovens se qualifiquem e voltem para contribuir com seu assentamento. Como ocorreu com vários que já se formaram e hoje atuam dentro do próprio assentamento, inclusive um médico formado em Cuba em parceria com o MST.

Cabe destacar que os programas de alfabetização e escolarização também são uma realidade nos assentamentos da região sudoeste do

Estado que tiveram os Sindicatos à sua frente de ocupação. No entanto, o que percebemos é que houve nos últimos anos arrefecimento dos parceiros para a concretização desses Programas. Como já foi caracterizada, a região sudoeste do Estado é bastante extensa e seus assentamentos são bastante distantes da sede dos municípios, o que requer uma logística e um custo financeiro alto para manter os Programas, pois, em geral, são necessários deslocamentos dos assentados para o local de formação, como de professoras/es e universitárias/os para os assentamentos. O último projeto que ocorreu na região foi o Projeto EJA Tocantins em parceria com a Ufma, Fetaema e Incra no período de 2003 a 2005 que atendeu uma população de 1200 alfabetizando e escolarizou nas séries finais do ensino fundamental 60 alfabetizadores (MANZKE, 2005). Desde então, a população camponesa da região citada está desassistida de políticas públicas de educação.

Os saberes constituídos ao longo da vida e adquiridos na formação inicial do segundo grupo – **Ametista, Turmalina, Alexandrita, Citrino e Opala** – estão intimamente ligados ao destino dos seus respectivos assentamentos. Este grupo é formado por uma segunda geração cujos pais estiveram à frente do processo de ocupação dos assentamentos. **Turmalina** por exemplo, não tem pais assentados, mas foi morar no assentamento em função de seu casamento. Os demais são filhos e filhas de pais assentadas. Como já mencionado, a educação foi tida como prioridade para estes pais. Por isso mesmo, **Alexandrita, Citrino e Opala** estudaram nos municípios e povoados que residiam, até concluir o ensino fundamental e médio, no caso de **Citrino**. Só posteriormente mudaram-se para os assentamentos de seus pais: **Alexandrita**, assentamento João Palmeira; **Citrino**, assentamento Maravilha; e **Opala** assentamento Nova Conquista. De certa forma, já havia indicativo de que poderiam ser professoras/es nesses assentamentos. **Ametista** cursou todo o fundamental e médio no próprio assentamento.

Um diferencial deste grupo em relação a sua formação inicial, média (magistério) e superior (Pedagogia) se dá em que esses jovens na sua maioria tiveram uma formação genérica nas escolas públicas municipais e em escolas particulares de nível médio. **Opala** adentrou numa universidade pública, enquanto **Ametista, Alexandrita e Citrino** em Institutos particulares de educação. **Turmalina** está cursando Pedagogia no Programa a Distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Embora representem uma nova geração de pessoas que decidiram residir e trabalhar em assentamentos da Reforma Agrária, o viés de análise utilizado no primeiro grupo, que coloca perspectivas

distintas quanto aos seus saberes e práticas, dependendo da formação política das bases da ocupação de seus assentamentos, aqui não se aplica da mesma forma.

Ametista e **Citrino** fazem parte do mesmo assentamento e este foi organizado pelo MST, no entanto, não percebemos uma atuação de seus militantes na comunidade, e a Pedagogia do Movimento ficou ausente em suas narrativas. As influências que sofreram estão mais ligadas às vivências de suas próprias famílias e de suas formações continuadas através da Secretaria de Educação do município de Porto Franco. Não apresentam um diferencial em suas práticas, em se tratando de Educação no campo, como uma dimensão politizada de seus saberes e fazeres porque foram formados dentro da lógica da matriz colonial de poder.

Percebemos o mesmo nas narrativas de **Turmalina**. Por ser bem jovem, ainda não consegue ter uma dimensão mais política da sua função dentro do assentamento. **Alexandrita** demonstra o quanto teve que se esforçar para custear sua formação inicial. Fez seu curso superior numa Instituição particular e, apesar de ser uma pessoa com diferencial no assentamento, pela sua competência, defende que seus alunos e alunas precisam ir para a cidade se querem melhorar de vida, algo recorrente em sua narrativa, inclusive ao citar que sua filha está estudando em Imperatriz.

Diferentemente daquelas posições, **Opala** é a pessoa do grupo que traz outro discurso. Apesar de ter sua formação em escolas públicas e privadas, ainda muito jovem, teve acesso a uma formação política do quadro do MST, que é muito forte no seu assentamento. Esta formação o qualifica numa compreensão mais ampla da sociedade e da forma como ele se organiza, colocando a questão da luta pela terra e pelas demandas sociais nos assentamentos como questões prioritárias que precisam ser levadas a cabo. Consegue perceber com certo otimismo que a realidade da população camponesa tem se modificado e a educação do campo hoje é uma realidade, embora não seja ainda a realidade em todos os assentamentos do Maranhão.

Podemos inferir, portanto, que os saberes construídos ao longo da vida e a partir da formação inicial destas professoras e destes professores, estão fundamentados em parte, em concepções tradicionais e eurocêntricas da ciência e da educação, e em outra numa concepção emancipatória da educação. Embora suas ações sejam motivadas por um viés emancipatório, dado pelos movimentos sociais, algumas reproduzem em suas práticas a lógica da matriz colonial do poder. No entanto há de se enfatizar que as pedagogias ou processos em que se

formaram essas professoras e professores e os constituíram como sujeitos sociais não podem ser separados dos contextos e das relações de poder dominação/subordinação em que foram constituídos.

As narrativas deste coletivo de professoras e de professores nos sugerem que as concepções e práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelo padrão de poder/saber que os subalterniza. Tais teorias pedagógicas, segundo Arroyo (2014, p. 11), foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, camponeses, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata, conforme poderemos ver no próximo item.

Por outro lado, os coletivos de professoras constituídos a partir dos movimentos sociais se mostram como Outros Sujeitos (ARROYO, 2014); são pessoas forjadas em outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das teorias pedagógicas e que lutam para serem reconhecidos. Esses processos pedagógicos estão intimamente ligados à especificidade da tensa história dos subalternizados de se afirmar como sujeitos de história, memória, saberes e culturas.

8 OS FAZERES DAS PROFESSORAS E AS PERCEPÇÕES SOBRE SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Neste capítulo daremos ênfase aos fazeres das/dos professoras/es e às percepções sobre suas práticas educativas, bem como nos deteremos sobre as interações entre seu espaço profissional e outros espaços da vida. A ênfase recai nas próprias narrativas das/os interlocutoras/es, situando em suas falas os materiais utilizados (livros didáticos, livros científicos, publicações dos movimentos sociais e sindicais) para fundamentar e orientar suas práticas, conforme o Apêndice H.

Neste trabalho, a abordagem adotada ao trabalharmos o termo *práticas educativas*, será a de Freire (1996), fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade. Tem como objetivo a construção coletiva de uma consciência crítica da humanidade a partir de sua práxis libertadora. Na perspectiva de Thais Nivia de Lima e Fonseca (2009, p.10), não desconsideramos o entendimento das práticas educativas, na concepção dos historiadores Michel de Certeau e Roger Chartier e do sociólogo Pierre Bourdieu, como tributárias do conceito de práticas culturais. Estes autores consideram tais práticas como a maneira de fazer cotidiana dos sujeitos históricos, estando as mesmas relacionadas social e culturalmente na construção de seus espaços, de suas posições e identidades.

No entanto, a partir das limitações de realização da pesquisa de campo, não abordaremos profundamente como se realizam suas práticas no interior de suas salas de aula, como abordam os métodos de ensino e como fazem uso das estratégias de ensino. Optamos por uma investigação com base teórico-metodológica na história oral, declinando de uma abordagem etnográfica que nos exigiria condições físicas e materiais de permanência nos assentamentos pesquisados, inviáveis no decorrer da pesquisa. Partimos por considerar que a abordagem de Paulo Freire abarca as dimensões teórica e prática que conduzem as/os professoras/es a um fazer docente que leva em conta os princípios de uma educação libertadora: humanização, dialogicidade, problematização, conscientização e emancipação.

a) Práticas educativas – Eixo 4

Diamante trabalhou como professora no período de 1998 a 2005 e desempenhou suas funções a partir de sua própria experiência como professora particular de reforço. Tendo apenas o fundamental completo, desenvolvia suas atividades desde a alfabetização até a 4ª série do ensino fundamental, atualmente 5º ano. Como era contratada pelo

município de Senador La Rocque, a secretaria de educação fornecia de forma precária algumas orientações pedagógicas, voltadas para o ensino multisseriado, livros didáticos para o professor se orientar e poucos materiais didáticos. Mas garante que sempre foi autodidata, pois se dedicava muito aos estudos e ensinava da forma que acreditava ser a melhor para as crianças aprenderem, e os adultos também.

Em sua narrativa fica explícita a dificuldade dos jovens em dar sequência aos seus estudos. Todos precisam sair do assentamento para os povoados mais próximos e dependem de transportes que nem sempre funcionam a contento, o que acaba por desestimular muitos deles.

Na época eu ensinei esses alunos até a quarta série, depois eles tinham que ir para o povoado Centro dos Machados, outros vinham para Senador La Rocque, Jenipapo e Cumaru. Eles foram distribuídos nessas escolas da região, hoje tem até a oitava série no Centro dos Machados, que fica a 15 km do assentamento. Da oitava série em diante eles já vão pra Senador La Rocque. Existem muitas dificuldades, de transporte e de estradas também. (DIAMANTE).

A sua relação pessoal e profissional com a comunidade foi colocada como ponto chave para o sucesso do seu trabalho. Tal parceria é sempre necessária, e **Diamante** deixa explícito que sempre percebeu empenho dos pais em legar os estudos para seus filhos e suas filhas.

Bom, alguns alunos desistiram, não deram continuidade aos estudos, mas eu acho que é aquele aluno que realmente não quer continuar mesmo, pois os pais dão todo apoio, com toda dificuldade. Mas eles saem do assentamento para estudar, tem deles que já estão na faculdade, o meu filho mesmo está fazendo faculdade, e outros, nós temos três jovens que foram pra casa familiar rural, que hoje são técnicos. Hoje nós temos a casa familiar rural que estava em Amarante, hoje está aqui no Centru, no centro de educação e cultura do trabalhador rural, nós temos vários alunos que tá lá nessa escola. Mas existe uma grande quantidade que pensam mesmo é num emprego e aí deixam de estudar. (DIAMANTE).

Diamante também avalia a própria educação de seus filhos e de sua filha. Como já foi destacado por ela mesma, foi professora deles, inclusive de seus irmãos também.

Meus filhos é o seguinte, esse aqui, é o Edeílson, só tem até o ensino fundamental, veio logo pra essa questão dos sindicatos, tá sendo o presidente daqui do sindicato. Ele tem um saber assim, um conhecimento muito grande, mas assim certificado mesmo não tem. A menina casou, foi embora pra Roraima, essa tem o ensino médio, mas parou aí, hoje é só mãe de família e está lá no assentamento. O meu terceiro filho foi outro, estudou até a quarta série e foi embora pra Roraima, ele foi soldado do exército 8 anos, hoje ele trabalha em máquinas, mas mora lá em Roraima, e o Edenílson que mora em Imperatriz, casou, ele fez o ensino médio vindo do assentamento pra cá pra Senador La Roque. Aí, há uns três anos atrás ele casou, hoje ele trabalha no Mateus e faz faculdade à noite, depois de casado que ele tá fazendo a faculdade dele. A esposa dele é pedagoga, e ela sempre incentiva muito, dá muito apoio pra ele, tá com dois anos fazendo, e o meu caçula tá fazendo faculdade de Ciências Contábeis. Eu fui professora até a quarta série de todos os meus filhos e meus irmãos, porque eu ensinei também jovens e adultos. Eu ensinei, então teve uns irmãos meus e mais alguns assentados que chegaram a fazer ensino médio, o ensino fundamental, porque estudaram jovens e adultos comigo e depois foram pra Telessala que tinha no Jenipapo, eles iam do assentamento pra lá. (DIAMANTE).

Ao abordar as práticas educativas, a professora **Ágata** centra sua narrativa em como se construiu o coletivo de educação da Escola Oziel Alves. Esse coletivo de Educação, embora atue dentro de um sistema público de educação, tenta manter suas particularidades em relação ao que querem da educação para a sua população do campo. Nesse sentido, como parte integrante deste coletivo, eles – as/os professoras/es - possuem uma dinâmica própria e tentam, na medida do possível, manter uma autonomia nas suas práticas escolares e no próprio calendário da escola. Esta foi uma conquista do próprio MST através do coletivo de

Educação. Na sua opinião fica clara a importância daquilo que é conhecido como Pedagogia do Movimento.

Aqui, nessa escola, hoje já mudou um pouco. Quando eu entrei nessa escola, comecei a trabalhar aqui, as pessoas eram, eram totalmente dedicadas, mas dedicadas mesmo de passar dois dias em crítica e autocrítica. Eu não sei se vocês entendem o que é isso, assim, é, aqui na nossa escola a gente tem um regimento interno e nós temos um PPP, que é o Projeto Político-Pedagógico. Essa escola aqui é ainda o meu orgulho, as pessoas são dedicadas no trabalho e o planejamento é todo mundo aqui, coletivamente. Aqui a nossa escola tem crítica e autocrítica, assim, aluno critica o professor, onde é que tá bom e tá ruim. Aí tem a crítica da escola, assim, dos professores e direção, que, às vezes, vai dois dias de crítica e autocrítica, mas assim uma crítica construtiva. Isso por que, às vezes, eu vejo você melhor do que você se vê. E aí nós temos isso aqui na escola, nós ainda temos muita gente comprometida com a luta. (ÁGATA).

Diante desta explicação **Ágata** demonstra a importância desta formação para sua vida e de como ela direciona suas práticas e acrescenta:

[...] eu tenho aprendido muito com o Movimento Sem Terra e tenho tentado passar isso para meus alunos, eu acredito que eu de alguma forma estou contribuindo com a formação deles, porque o que eu compreendo de um mundo justo que, que pode ser um dia igualitário pra todo mundo, eu estou passando pra eles. E antes de eu entrar no Movimento, eu era assim, uma pessoa alienada, não conhecia nada, não, não sabia de muita coisa [...] É muito, é muito gratificante a gente se abrir para outros aprendizados, né? Porque a gente tem lido muitos autores que falam sobre esse nosso Brasil, né, e esclarece muita coisa sobre a educação. (ÁGATA).

Atualmente **Esmeralda** trabalha na coordenação do Programa Mais Educação⁴⁷, mas atuou como professora da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Esclarece desde o primeiro momento que toda sua prática em sala de aula é forjada na pedagogia do Movimento. Embora existam os conteúdos obrigatórios para se trabalhar, sempre estão problematizando, desde a educação dos mais pequenos.

No entanto, ainda enfrenta muitos desafios. Um deles diz respeito aos filhos e filhas de moradores que não são da geração dos primeiros assentados. Ainda é comum a venda de lotes para pessoas alheias à causa da Reforma Agrária e sem comprometimento com sua luta. Outro desafio ainda é a migração de jovens para as sedes dos municípios em busca de empregos. Na opinião de **Esmeralda**, isso acontece pela fragilidade dos pais em relação ao projeto que se quer para o futuro do assentamento. Ela afirma: ‘muitos estão aqui, mas não acreditam na nossa luta’. E complementa:

A gente sabe que avançou muito, melhorou, mas também tem muitos fatores que contribuem pra que haja evasão. E a gente sabe que não é fácil, a gente vem lutando contra isso, mas é dentro de um sistema capitalista, temos consciência que não é fácil conseguir essas coisas tão bonitas que a gente coloca. Mas sabemos que com persistência é possível. (ESMERALDA).

Esmeralda faz uso de sua própria experiência como mãe e como professora para demonstrar que é possível conciliar a vida no campo, com estudo, formação e melhorar a vida. Ela comenta sobre seus filhos:

⁴⁷ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2016b).

Tenho seis rapazes, o mais novo tem 17 anos e o mais velho tem 32 anos, que é professor também, tá morando bem aqui (Ela se refere ao professor Opala, também nosso interlocutor). Nenhum deles migrou, os que não estão aqui, estão lá fora estudando, tem um estudando veterinária no Rio Grande do Sul e o outro na Bahia fazendo Direito, também pelo PRONERA. Os demais estão aqui no assentamento, estudando terminando o ensino médio, estudam à noite e durante o dia vão pra roça, pra horta, tem criação de porcos e de galinhas. (ESMERALDA).

Para ela esta é a luta diária dos sem-terra, afirmar esta identidade, ter esse pertencimento ao Movimento. Isto na sua visão só é possível na parceria da família e da escola, principalmente. Na escola há um trabalho contínuo de formação com professores e professoras que envolve a identidade do campo, também estimulado pelas professoras e professores nas salas de aula. Mas nem sempre na família há o mesmo entendimento e, por isso, muitos jovens migram. Sobre isto comenta:

[...] como eu estava dizendo, a luta não é fácil, mas também se a gente cruzar os braços fica mais difícil, né? Está longe de conseguirmos o que a gente almeja, o que a gente espera que seja, né? Que é essa permanência do jovem no campo, porque por mais que a gente tente alguns adquire essa consciência, através dos cursos de formação, na própria escola, na história de vida dos seus pais e parentes. Por exemplo, eu sei que meus filhos têm essa consciência, nunca foram pra lugar nenhum, estão aqui estudando, tem um deles ainda de menor, mas está aqui, produz na terra e vive trabalhando, mas infelizmente, muitos migram ainda. (ESMERALDA).

Por outro lado, **Esmeralda** esclarece que, através do Pronera, muitos jovens do assentamento foram formados e retornaram para o próprio assentamento para desenvolver as atividades ligadas às suas formações. Professoras, técnicos agrícolas, enfermeiras e um médico formado em Cuba pelo Movimento. São mais de 50 jovens formados do assentamento, ocupando diversas funções nesses espaços. E, nesse sentido, afirma que “essa escola aqui é a grande força para se permanecer vivo”. Diz também que o Coletivo de Educação é o coração

da escola, formado pelo corpo docente com representação dos pais e alunos de todas as turmas. Ela explica como isso funciona:

Então tem o coletivo formado por todo esse povo, representante de cada turma, tem pai, mãe e aluno, onde os coordenadores das turmas participam do coletivo onde a gente trata de tudo da escola. Todas as discussões, todas, isso tem sido bem positivo, a gente acredita muito que sem coletivo não dá, né? Então a gente trabalha essa questão da formação, da identificação. A gente estuda o PPP da escola, que é dentro de todas essas orientações que tem como base a pedagogia do Movimento, então, tem os estudos da formação no coletivo, o jeito da gente viver, da gente trabalhar, da gente agir, tudo dentro da pedagogia do Movimento. Além dessa formação, desenvolvemos também atividades fora da sala de aula, como o trabalho com a horta, mutirões, onde todos são responsáveis. Tentamos fazer aqui o que aprendemos da teoria da pedagogia do Movimento. (ESMERALDA).

A transversalidade no ensino é outra característica que marca as práticas dos professores e das professoras no assentamento Nova Conquista. **Esmeralda** relata como as questões de gênero, sexualidade, racismo, drogas são abordadas no cotidiano da escola. Destacamos alguns fragmentos de seus pontos de vista:

[...] quando se fala de humanizar, não tem jeito, tem que entrar tudo isso, a questão do preconceito, racismo, sexualidade, gênero... isso a gente trabalha, mas percebemos que essas questões não são problemas aqui na escola, não temos muito *bullying* de menino ficar chamando o outro de neguinho, de não querer sentar perto do neguinho, não tem isso, entendeu? Então não está 100% não, mas a gente não deixa acontecer essas coisas que a gente vê por aí. Quando a gente inicia o processo de avaliação do nosso trabalho, da escola, a gente sempre coloca tudo isso, toda essa problemática, mas a gente não pode só cruzar os braços, a gente tem que fazer alguma coisa, que nós não podemos deixar nossa escola ficar como outras que tem bem pertinho da gente por aí, onde

o professor não é mais respeitado, não é mais nada, não é mais ninguém pro aluno.

[...]

Aqui na nossa escola a gente não vê o que vê bem aí em Açailândia que é droga, prostituição, ninguém vê um cigarro aqui dentro da escola, hora nenhuma, e aqui tem aula até de noite. À noite tem adulto, tem adolescente, tem todo mundo, mas ninguém vê um cigarro aceso nessa escola, isso é uma coisa que eu já sempre admiro. Não tem um professor que fume aqui dentro, também não tem aluno que fume cigarro aqui dentro.

[...] E eu sempre digo, eu aprendi dar aulas, trabalhando o próprio aprendizado do aluno. Ele vai deixar de aprender se eu ensinar ele a ler e a escrever dentro da pedagogia de humanizar, de mudar como pessoa, de ver o mundo, de ler o mundo como diz Paulo Freire, não impede, né? (ESMERALDA).

Em sua narrativa de sobre práticas educativas, **Topázio** enfatiza que é uma das professoras que trabalha na sua escola com o “Programa Alfa e Beto Alfabetização⁴⁸” do Instituto Alfa e Beto, através de uma parceria com a Secretaria Municipal de São Francisco do Brejão.

[...] eu senti muita dificuldade, com o programa Alfa e Beto, pois ele exige muito da gente, ‘Meu Deus, isso aqui é difícil demais pra esses meninos’, mas é uma coisa que é pra gente tá colocando, auxiliando... tem muito material didático: ábaco, material dourado, aí a gente vai usando essa metodologia, e já entra em adição, subtração, os meninos já tem que ter noção de dúzia, e toda essa metodologia, eu acho assim,

⁴⁸ O “Programa Alfa e Beto Alfabetização”, do Instituto Alfa e Beto, trabalha oficialmente com o método fônico (baseado na marcha sintética), que toma como unidade de análise básica o fonema, que, combinado a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. O processo de alfabetização proposto no “Programa Alfa e Beto” consiste em fazer com que a criança entenda “que a palavra é formada por letras, e que cada letra tem um valor sonoro. Ou seja, que existe uma correspondência entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Se muda a letra, muda o som e muda a palavra. Isso se chama descobrir o princípio alfabético” (OLIVEIRA, 2011, p. 21-22).

que contribui. É difícil, no início eu até me recusei a trabalhar, mas a gente vê que tem muita coisa nova, que vem contribuir, isso que a gente tem que refletir, e continuar a trabalhar. (TOPÁZIO).

A exigência do Programa recai também no apoio das famílias e, segundo **Topázio**, as professoras não podem contar muito com isso, pois os pais e as mães são na maioria analfabetos/as, não tem como ajudar os filhos em casa. E a escola acaba assumindo também o papel da família. Diante dessas insatisfações a professora **Topázio** apresenta alguns desafios que têm enfrentado para desenvolver o Programa:

Eu comecei trabalhando, depois não quis mais porque era difícil. Vieram umas pessoas para trabalhar, dar orientação de como desenvolver as atividades do programa para alfabetização e séries iniciais. Como eu tinha folga à tarde pra trabalhar com esses alunos, eu aceitei, pra eu planejar melhor, eu trazia todas as fichas para fazer em casa no computador. Aí depois a Prefeitura sentiu dificuldade, e disse que não tinha mais condição de me deixar com um horário vago a tarde, pra planejar. Aí eu fiquei um pouco zangada com isso. E me recusei a trabalhar o programa, pois a exigência é muito grande, e eu tinha que ficar exclusiva para este programa, estudar, me preparar, orientar. Mas com esse desacerto, eu me recusei a trabalhar, mas fui chamada atenção pela secretaria que eu estava sendo insubordinada e não podia deixar o programa. Então, fiquei de mal gosto, não estava satisfeita. Mas continuei trabalhando, estou trabalhando, mas só até o fim do ano, não quero mais. (TOPÁZIO).

Por outro lado, revela que essa insatisfação está ligada ao fato de ela sozinha assumir duas turmas do programa.

Eu e outra colega fizemos a capacitação e nós duas trabalhávamos, só que ela pediu uma licença, aí juntou-se turma, tudo isso cortando gasto né? Porque eu acho assim, que tem que se preocupar com a qualidade. Aí, essa outra se recusou trabalhar, porque juntou 4º ano com 3º ano, não tinha como trabalhar o programa, aí ficou horrível, aí eu fiquei até um pouco magoada,

porque eu tenho que trabalhar e a outra não? Mas aí se passou, estou trabalhando. (TOPÁZIO).

Além da capacitação para trabalhar com o Programa Alfa e Beto, atualmente ela recebe formação do Pnaic⁴⁹ todos os meses e enfatiza que o foco maior dessa formação se concentra nas disciplinas de matemática e português. A professora também leciona a disciplina de ética e nela desenvolve várias atividades, incluindo os temas como gênero, sexualidade, raça e outros. Planeja suas aulas com base nos livros didáticos que a Secretaria de Educação fornece e também de seu próprio material, além de fazer uso de DVDs educativos. A escola dispõe de TV e aparelho de DVD. Afirma ainda que possui muitos livros e materiais que tratam dessas temáticas.

Os planejamentos semestrais, muitas vezes realizados na Secretaria de Educação de São Francisco do Brejão, servem para refletir sobre o que está dando certo e o que não está. Os conteúdos são selecionados com base nas orientações nacionais, mas sempre tentando incluir os temas regionais e questões locais:

Eu planejo também junto com as meninas no Brejão do Programa. Que de vez em quando nos convidam, a gente vai pra lá, aí a gente discute, mostra o que a comunidade tem que ter. Ai a gente conversa lá com a pessoa que capacita a gente e tem esses encontros. (TOPÁZIO).

Uma das questões levantadas nas entrevistas com as professoras foi sobre as mudanças que a formação inicial e continuada traz para suas vidas e para a profissão. Existem elementos do passado que são refletidos durante o processo de formação e que favorecem mudanças nas suas práticas em sala de aula. **Ametista** explicita os “ganhos”, referindo-se aos conhecimentos adquiridos no magistério e no atual curso de Pedagogia.

Hoje eu consigo enxergar que a formação é um incentivo, quando temos as aulas, nos fins de semana, e escutamos os professores, lemos os

⁴⁹ O Pnaic responde à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) e é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

autores, conseguimos entender melhor a nossa realidade, e orienta a trabalhar melhor com as crianças, lidar com elas. Cada professor, eu fico observando lá, conta uma história que eu não sei, e eu vou tirar as dúvidas, é muito bom porque é uma troca de conhecimento nesse curso. Fazer Pedagogia sempre é importante na vida de cada professor. (AMETISTA).

As mudanças acompanham o trabalho em sala de aula, mas influenciam diretamente na forma como educa seus próprios filhos. **Ametista** esclarece:

Eu mudei muito até com os filhos da gente. A gente tem que saber educar de forma que não venha prejudicá-los, a educação de primeiro dos pais era completamente diferente. Hoje em dia é diferente, tem que saber educar. Mudou completamente, de primeiro qualquer coisa a criança apanhava, hoje não, tem que saber conversar com a criança, saber ensinar direitinho.

A professora **Turmalina** conhece bem a rotina na vida de uma professora. É filha de uma delas. Então, reconhece a importância da dedicação e do compromisso com seus alunos e com suas alunas. Para desenvolver melhor sua atividade docente entrou em acordo com a secretaria de educação do município e dividiram as crianças em duas turmas multisseriadas, uma pela manhã, que atende até o 1º e outra à tarde que atende até o 4º ano. Atua como professora desde 2006. Inicialmente não recebia o salário mínimo integral, só depois que concluiu o magistério é que conseguiu equiparar seu salário com as demais professoras do município. Por ter dobrado seu turno, recebe mais meio salário mínimo com os devidos descontos.

Em sua narrativa esclarece que há pouco acompanhamento pedagógico por parte do órgão competente. Durante o ano, há apenas uma ou duas reuniões e, desde que começou a trabalhar como professora do assentamento, lembra que recebeu apenas duas visitas da supervisoras das escolas do campo. Quando necessita de informações, precisa se deslocar até a Secretaria para tirar suas dúvidas. Sobre seu trabalho em sala de aula, conta muito com o apoio das famílias, para que as crianças não faltem e sempre tenham

o básico como lápis e cadernos. Os livros didáticos são fornecidos pela Secretaria. Dificilmente chegam materiais didáticos para utilizar em sala de aula. A respeito das condições de trabalho, afirma:

[...] o espaço da casa que funciona a escola é pequeno demais, quando chove não tem nem como trabalhar, porque fica respingando, não tem conforto para os alunos, na hora de uma brincadeira não tem um espaço adequado, brincamos no quintal mesmo [...] Desde que eu cheguei aqui são as mesmas cadeiras, nunca veio nenhuma cadeira nova pra cá, pra ver como os alunos cuidam, porque eu também presto atenção e nunca quebrei nenhuma, e faz tempo. É só a quantidade das cadeiras, só a continha, aí só, nem mesa não tinha, aí eles deram um computador pras escolas, aí veio uma mesa pra mim, que é a mesa que eu uso lá, na verdade não tem nem espaço pro computador, os computadores estão lá na Associação do Taboleirão I. (TURMALINA).

No seu dia a dia tenta aliar o que aprendeu com a mãe àquilo que estudou na formação do magistério. Lembra que este lhe deu muita base para trabalhar com alfabetização e para construir materiais didáticos alternativos como sucatas e outros materiais recicláveis. Nestes últimos anos, tem percebido uma avaliação positiva do seu trabalho, através da opinião dos pais das crianças.

[...] o momento que eu fico mais alegre é quando eu vejo que eles estão aprendendo e quando eu vejo os pais falando, ela é uma boa professora! Meu irmão foi lá no Taboleirão com outras pessoas daqui, foram lá conversar com os pais, aí ele foi chegado e falou assim pra mim: Turmalina, ontem eu fui lá no Taboleirão, o pessoal lá te elogiou demais! E disseram que enquanto tiver aluno pra estudar, eles vão lutar direto pra você permanecer lá, principalmente quando construírem a escola, porque os meninos aprenderam demais contigo! Ave Maria!!! Aquilo ali me deixou muito feliz, né? É bom, né, a gente se sentir reconhecida. (TURMALINA).

A professora **Alexandrita** está trabalhando atualmente na coordenação pedagógica da escola Airton Senna do Brasil. É professora concursada e também já exerceu a função de diretora dessa mesma escola. Ela faz uma síntese de seu trabalho, em poucas palavras, entre a demonstração de várias fichas de acompanhamento dos estudantes, em relação à leitura e à escrita.

Eu já passei pela direção, pela sala de aula, e agora estou na coordenação. Eu amo o que faço, me sinto bem, gosto de ser professora também. Mas aqui na coordenação eu consigo contribuir de uma forma mais ampla, não só com os alunos, mas principalmente em dar suporte para as professoras e os professores. Eu tento organizar da melhor forma as coisas para que elas tenham tudo em mãos para facilitar o trabalho delas, eu também ajudo na hora de realizar as avaliações de leitura e escrita dos alunos. (ALEXANDRINA).

Informa que os planejamentos são bimestrais e cada professora fica responsável pelo seu planejamento diário. Nos encontros mensais, são discutidas as propostas de ensino e a melhor forma de trabalhar esses conteúdos, também se haverá algum projeto para trabalhar algum tema específico. Sobre a questão dos temas transversais ela explica:

As temáticas de gênero, sexualidade, raça, elas fazem parte do planejamento e são trabalhadas pela professora de Ética e Cidadania. Ela trabalha tanto com a sexualidade, o preconceito, o *bullying*, tudo isso ela trabalha nas aulas dela e aqui na nossa escola nós temos, toda a escola tem esses casos. Mas a professora, ela trabalha com os alunos e a gente vê que tem um efeito, pois reflete na personalidade dos alunos o que a professora trabalha. Entendemos que todos somos iguais, todos iguais. O que tá por fora é só a casca. Que o que importa é o que está dentro da pessoa. (ALEXANDRINA).

As práticas educativas de **Água Marinha** são baseadas nas orientações da secretaria de educação do município e do Pnaic. Ela avalia que melhorou bastante, participa de todas as formações e recebe o material de apoio, que são os livros com orientações teóricas e práticas. Enfatiza que o planejamento do Pnaic focaliza mais português e

matemática. Assim se expressa sobre suas práticas e seu dia a dia na escola:

Eu gosto de ser professora, me sinto bem, gosto de ajudar meus alunos e ver que eles estão aprendendo, se desenvolvendo... muitos saem daqui para continuar estudando, quem tem mais condições, porque aqui só tem o 9º ano do ensino fundamental, pela manhã do 1º ao 5º ano e à tarde do 6º ao 9º ano. Os pais dão muito apoio e nos ajudam nessa missão, mas na escola o convívio com as outras professoras não é muito bom, sei lá, a gente vê coisa errada. Também a relação com o diretor não é lá essas coisas, mas a gente vai levando. O pessoal da Secretaria dá apoio, dá os cursos do PNAIC e de vez em quando estão por aqui. Nosso planejamento é coletivo e bimestral, sempre com a supervisão aqui com a gente. No dia a dia vamos vendo o que é melhor para trabalhar, utilizamos livros didáticos, materiais alternativos, tem que ter criatividade. (ÁGUA MARINHA).

Como já foi mencionado, a professora **Água Marinha** é formada em História, daí sentir algumas dificuldades em trabalhar mais pedagogicamente com as crianças. Justamente por isso, dedica-se bastante ao curso de formação do Pnaic, pois ele dá um suporte essencial para desenvolver suas disciplinas em sala de aula. Dessa forma, ao longo dos anos, vem desenvolvendo suas atividades com base também em suas convicções e no que é orientada pelas supervisoras do município. Admite que pode ter cometido falhas, mas, por outro lado, percebe que contribui para que as crianças alcancem um bom desenvolvimento. Acentua que o reconhecimento das dificuldades do magistério pode justificar a busca de outros caminhos profissionais pelos alunos.

Muitos alunos que já passaram por minha mão, falam que eu sou uma boa professora, alguns terminam o 9º ano e ficam aqui, outros saem para Cidelândia para continuar, ou vão durante o dia de ônibus. E outros alunos fazem curso superior em Cidelândia, mas na área de Administração. Não percebo que eles têm interesse em ser professor, acho que porque veem as lutas enfrentadas pelos professores. (ÁGUA MARINHA).

Citrino enfatiza em sua narrativa que a equipe da secretaria de educação sempre oferece cursos de capacitação no início de cada semestre e faz acompanhamento do planejamento semanal, com reuniões todos os sábados, na própria escola do assentamento. Acrescenta que, durante três anos tiveram a assessoria do professor Pedro Demo, contratado pelo município de Porto Franco para desenvolver um trabalho de formação continuada com as/os professoras/es da rede de ensino. Nas suas aulas de ciências tenta sempre articular a teoria com a prática. Embora a escola não tenha laboratório, faz uso do próprio meio natural e não são raras as vezes que professor e alunos saem da sala para olhar o meio natural em torno da escola e nas proximidades a fim de tratar de temas específicos da disciplina.

Na disciplina de Ciências desenvolvemos muitas atividades como gincanas, feira de ciências, essas coisas assim eu estou na frente. Aí os alunos gostam de uma pessoa assim que seja motivado pra tá fazendo.

[...]

Na disciplina de Artes oferecemos um leque de possibilidades para os alunos, como não sou formado na área, eu entendo que os alunos devam deixar fluir o que sentem e como veem as coisas artísticas da vida, a música, as pinturas, as esculturas, a própria literatura... a gente leva muita coisa para sala de aula, passa vídeos também de museus etc... eles gostam muito, e até dizem que a cada aula ele conhecem alguma coisa diferente. (CITRINO).

Segundo o professor **Opala**, a matemática precisa ser praticada e ter sentido para os alunos. Usa sua própria experiência do tempo de estudante para não repetir os erros cometidos pelos professores, através de um ensino mecânico e sem contextualização. Por isso faz questão de afirmar “a matemática faz parte da vida, e precisamos aproximar a realidade do aluno ao problema matemático e ao cálculo”. Acredita que os livros didáticos de hoje mudaram muito, são contextualizados e priorizam a problematização para se chegar ao cálculo.

[...] O livro começa a contextualizar logo, cria uma historinha a partir da história para inserir o conteúdo, e a partir do conteúdo, trabalhar o cálculo. Isto aí, cativa os alunos e com isso

conseguimos alguns resultados, ainda não é satisfatório, mas já se consegue, principalmente por que trabalhamos a interpretação dos problemas, através da leitura, e com isso fortalece também a língua portuguesa. Como eu trabalho matemática e física também aproximamos as duas áreas e trabalhamos com várias atividades, apesar de não termos um laboratório de ciências. Fazemos algumas experiências com materiais do meio natural e do ambiente, reciclamos objetos e utilizamos tudo para dar a eles novas experiências. E depois realizamos feiras de ciências e cultura. Nós também priorizamos muito a cultura, a nossa cultura. (OPALA).

Opala amplia sua visão ao falar de como é construída coletivamente toda a sistemática da escola, a partir do coletivo de educação, identificando sua fala com as opiniões expressas pelas professoras **Esmeralda** e **Ágata**. Percebemos, então, o quanto estão inseridos nessa dinâmica. Assim se expressa o docente:

A primeira ideia que a gente montou é que nós precisávamos de um coletivo de educação, porque na educação se fala muito disso, democracia, então qual foi a primeira estratégia? Foi a da Pedagogia do MST: ‘nós vamos garantir sim a autonomia das pessoas, direito de voz e vez, vamos montar um coletivo de educação, composto por todas as pessoas da escola e da comunidade, representante da igreja, associação, e esse coletivo é pra ter vez, ter autonomia, pra ser respeitado, se ele não for respeitado, nós vamos reivindicar.’ A primeira ideia foi essa, conversamos, fizemos estudos, criamos o PPP, o PPP é todo nessa visão também, que todas as pessoas têm oportunidade, voz e vez, e descentralizar o autoritarismo do diretor, de alguém que tá no cargo maior, primeiro porque são todos professores. Nós estamos no mesmo nível, não adianta o cara tentar, porque é diretor, tá num cargo maior de coordenação e acha que é diferenciado, estamos no mesmo nível. Essa ideia nós construímos muito aqui com os alunos, com a comunidade, nós estamos assim no mesmo nível, não tem pirâmide não aqui. Entendeu? Nós temos a oportunidade de escolher o que vai ser

feito, ou não, na escola, organizamos a comunidade! É, a gente tem a ideia de... que o professor é além de sala de aula, além do planejamento formal da escola, mas a gente insere no currículo também, as nossas ideias, os nossos projetos. Esses projetos que a Secretaria dá pra trabalhar. Dá, mas nós precisamos trabalhar isso aqui também. E os projetos que a gente desenvolve é em cima de eixos temáticos aí, que trata além da sala de aula. A gente tem que entender que se tem uma responsabilidade social muito grande, né. (OPALA).

As práticas educativas desenvolvidas pelas/os professoras/es são resultado de seus processos formativos formais, informais e de sua própria experiência social. As narrativas demonstram que, independentemente da Instituição em que realizaram suas formações, foram unânimes em citar Paulo Freire como um dos grandes referenciais para a educação e para a educação camponesa. **Esmeralda** foi a que mais evidenciou a influência do pensamento de Freire na educação, educar para humanizar, muito presente em sua fala.

Constatamos também que, de certa forma, as práticas pedagógicas são direcionadas por Programas adotados pela Secretaria de Educação, como o Programa Alfa e Beto, na escola Airton Senna do Brasil, assentamento João Palmeira; o Programa Mais Educação onde realizam diversas oficinas nas diferentes linguagens, na escola Oziel Alves, assentamento Nova Conquista; e o Pnaic, um Programa do MEC que funciona como curso de formação continuada para professores em todas as escolas do Maranhão, inclusive nas dos assentamentos pesquisados.

O programa Alfa e Beto recebe muitas críticas em relação a sua metodologia, visto que funciona com pacotes adquiridos e aplicados sem nenhuma análise da realidade local. O programa Mais Educação é uma forma de manter o aluno em tempo integral na escola, onde recebe orientações de diferentes áreas do conhecimento. Em relação a este Programa as críticas repousam sobre as pessoas que desenvolvem as atividades, muitas vezes sem a qualificação específica. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa visa à alfabetização das crianças até os 8 (oito) anos de idade, ou seja, no final do 3º do ensino

fundamental. No Maranhão, as ações do Pnaic são coordenadas pelo Departamento de Educação – I da Ufma. Apresenta-se de forma positiva na visão das/dos professoras/es, sendo, por vezes, o único curso de formação continuada de que fazem parte. A professora **Água Marinha** foi uma que elogiou as formações recebidas do curso, considerando que este contribui para o desenvolvimento de suas aulas.

Os referenciais das/dos professores que fazem parte do Movimento Sem Terra se traduzem em ações que perpassam pela problematização, base da pedagogia de Paulo Freire, e se aliam às matrizes da Pedagogia do Movimento. Embora suas aulas sigam uma rotina diária com base nos conteúdos obrigatórios, eles conseguem realizar uma renovação nos conteúdos e nas datas comemorativas, como por exemplo, no dia 7 de setembro, quando comemoram o Dia dos Excluídos. Dessa forma, sempre há tempo para o diálogo e para a crítica que, na concepção das professoras **Ágata e Esmeralda** e do professor **Opala**, fazem a diferença para que estes entendam o processo educativo como algo construído na relação entre professor e aluno. Estes demonstram uma consciência política de não serem meros destinatários de concepções pedagógicas hegemônicas, mas que é possível produzir outras formas de pensar a educação, o conhecimento e a docência fora do padrão de poder/saber.

Não podemos desconsiderar que esse coletivo de professoras e de professores foi vítima de pedagogias desumanizantes que destruíram culturas, valores, memórias e identidades coletivas. Pedagogias estas que “produziram” subalternos e inferiorizados. Esta produção foi e continua inseparável das formas de pensar e de colocar os Outros, os camponeses, nos padrões de poder/saber, objetivadas nas formas de produção dos padrões do trabalho, de expropriação da terra, do seu lugar de sub-humanos. O que se questiona, portanto, é o seguinte: até que ponto os currículos escolares e de formação de professores garantem aos seus estudantes o direito de compreender como se deu esse processo que os coloca ‘do outro lado da linha’, como invisíveis?

Esse coletivo de professoras e de professores demonstra, em parte, o reconhecimento desse processo de dominação ao qual foram submetidos e que isso influenciou decisivamente seus processos de escolarização e formação, pois estava baseado em pedagogias de

dominação e subalternização construídas aqui na América, que fazem parte das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciaturas e de Pedagogia.

Observamos que, quando estas professoras e estes professores fazem parte de coletivos sociais conseguem estabelecer uma visão mais crítica da própria realidade e apreender os elementos necessários para uma superação de uma situação subalterna. Então conseguem perceber que embora constituídos nessas pedagogias centradas num padrão poder/saber, produzem em si e na coletividade resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

É perceptível nas narrativas **de Ágata, Esmeralda, Diamante e Opala** que as vivências de professores e professoras se entrelaçam a práticas coletivas de resistências - assim como reconhece Paulo Freire na sua *Pedagogia do Oprimido* - e das vivências da opressão tiram saberes, aprendizados do mundo, fogem dos padrões de dominação que os oprimem. E suas práticas partem da afirmação de permanecerem resistentes, amparados nos saberes acumulados nesse processo. Seus saberes são situados e aprendidos nas ações e resistências à exploração, à expulsão das terras, à espoliação de suas culturas e de sua memória. Suas práticas educativas são apreendidas na prática dessas lutas, nas ações coletivas do resistir.

b) *Interações entre o espaço profissional e os outros espaços da vida - Eixo 05*

Apesar de passados muitas dificuldades, **Diamante** afirma que nunca se colocou como vítima, assumia seus erros e sempre teve coragem de lutar para melhorar sua vida e a de seus filhos. Seja como professora ou trabalhadora rural, ela tem sido uma mulher que está à frente das negociações, seja com o poder público, com organizações não governamentais e outras instituições. Tem compromisso com os interesses coletivos e busca melhorias para sua comunidade, o assentamento Taboleirão I. Seu depoimento sobre o trabalho que vem desenvolvendo demonstra satisfação, mas também revela uma criticidade sobre o descaso dos políticos e dos governos locais.

A gente sente um prazer tão grande em tá fazendo algo, só que tem momentos que cansa, que a gente se sente tão cansada de tanto lutar e às vezes quem poderia tá ajudando a gente como o poder público não dá um pouco de força pra gente. Quando a gente vê que busca tudo isso fora, que a gente tem apoio de fora e o próprio município de onde a

gente tá, em política né, às vezes dá vontade até de não votar. De tanta luta que a gente faz e que a gente busca, porque você sabe que tem muitas entidades hoje lutando por isso ter o melhor para os mais fracos, como os sindicatos, o próprio CENTRU, tem muitas entidades que foram criadas pra isso. A luta das mulheres como a Marcha das Mulheres Trabalhadoras Rurais Margarida Alves que tem todos os anos, buscando através dessas lutas assim. Mas mesmo assim, olha é difícil, cada tempo que passa, tem dia que você... mas aí no mesmo momento você dá vontade de continuar. Eu mesma já senti muita vontade de sair fora da Associação, é porque a gente adoce, a mente da gente também cansa muito, mas entendo que é preciso ter alguém que leve a luta adiante, outras pessoas dependem disto, por isto continuo a luta. (DIAMANTE).

As narrativas de **Diamante** têm o peso de uma mulher que se reconhece como camponesa, trabalhadora rural, que assumiu esta identificação e incorporou a luta pelas melhores condições de vida e de trabalho no campo, ao lado da defesa ferrenha por uma educação melhor para a população camponesa.

Após 16 anos como assentada no Taboleirão I, ela percebe que muita coisa mudou na vida dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, como em todo o assentamento, isso em consequência das atividades coletivas que estão desenvolvendo ao longo desses anos.

Mas já houve muitas mudanças. Muitas pessoas, você chega, já vê, a alimentação em si hoje tá totalmente diferente, porque até então você ia comprar fruta na rua. E hoje quando tu chegas no assentamento tu vê o abacaxi, tu vê o mamão, tu vê a laranja, tem tudo isso lá, não dá pra vender ainda, mas pra casa, pro consumo. A mudança foi grande, eu acho assim, ainda falta muito, precisa acreditar mais em si próprio. Porque assim, gente é coisa difícil da gente mudar, assim a mente dele, muito difícil. (DIAMANTE).

É possível falar de seu legado, depois de trabalhar seis anos como professora no assentamento. Acredita que plantou várias sementes que se tornaram árvores, e estas já deram e estão dando frutos. Constata isto através das notícias sobre seus ex-alunos em um número considerável

que continuaram estudando e hoje fazem faculdades e outros estão formados. “Me sinto quase realizada, porque as coisas ainda nessa situação, ainda há muito o que fazer e mudar”.

Para **Ágata** falar sobre sua vida e sobre suas experiências traz uma forte reflexão sobre tudo que viveu. Seu relato é carregado de emoções, mas é uma mulher que demonstra força e muita liderança. É muito presente em suas falas o reconhecimento do trabalho do MST e tudo que ele proporcionou para mudar e melhorar sua vida. **Ágata** se considera uma vencedora, ocupa um lugar, como professora concursada, que antes não imaginava que conseguiria. Atribui essa força a sua mãe, que persistiu e lutou bastante para alimentar seus filhos e suas filhas. Ao falar de tudo isso, é como se revisse o filme de sua vida, diz ela:

Posso dizer que eu sou o resultado de um projeto que pode mudar a vida dos sem-terra, com uma educação que emancipa, e não que aliena. Antes eu era alienada, hoje tenho consciência de quem eu sou e luto para que meus alunos e alunas possam também perceber o mundo com criticidade. Mesmo os mais pequenos, nós vamos ensinando os valores, o respeito pela diversidade, as diferenças sociais, culturais, como também trabalhamos a nossa identidade sem-terra, camponesa, do orgulho de ser do campo, morar no campo e do valor que tem ser filho ou ser filha de trabalhadores rurais. E vamos problematizando, trabalhando nossos alunos, que um dia serão os adultos que continuarão nossa luta. (ÁGATA).

Esmeralda, ao expressar seus sentimentos diante de tantas lutas travadas e muitas batalhas ganhas, percebe-se como uma mulher forte, guerreira que nunca se deixou abalar ou se diminuir por ser mulher, ou por acharem que era menos capaz. Ela atribui a sua mãe essa força e persistência. Hoje contrariamente a essa situação chegam a falar que ela “manda no marido”. Explica que, na verdade, ele é parceiro e um apoia o trabalho do outro, com confiança e respeito.

Essa questão de ser mulher é uma coisa que a gente percebe durante toda a vida e acaba sofrendo, vendo as outras mulheres sofrerem. Só que assim, não sei se por causa do jeito da minha mãe, que ela já era uma pessoa parecida comigo, assim hoje. Eu nunca dei bola pra certas coisas, né? Essa coisa de falação, porque mulher não

pode isso, não pode aquilo, mulher manda no marido, isso eu nunca liguei, mas a gente sabe que existe. Por exemplo, eu sou uma pessoa muito[...], eu não vejo isso em mim, eu sempre falei, eu não sou mulher de dizer, eu não vou pra ali porque eu tenho que fazer isso em casa, cuidar dos meninos, cozinhar para o marido, não, mesmo antes desse estudo, eu já tinha esta postura. Claro que depois que fui estudar no movimento mais sobre gênero é que vi como é a realidade de muitas mulheres que acabam sendo dominadas pelos homens. (ESMERALDA).

Mas **Esmeralda** admite que sua realidade como mulher não é a mesma de outra vivida por colegas do próprio assentamento. Existem muitos fatores que contribuem para que a mulher permaneça calada e sem participação ativa na comunidade, na associação e mesmo na escola, na participação da vida escolar dos seus filhos e de suas filhas.

[...] Então por isso que eu digo que não sou essa pessoa que sofri e tal porque eu não deixo, mas a gente percebe que existe e que muitas mulheres sofrem e são submissas. Percebe dentro da família, da forma que o marido trata a mulher. Mas assim, é algo que é preciso trabalhar, pois é muito comum e o marido não deixar a mulher participar das reuniões, ou entrar em comissões, porque vai ter que viajar, ficar dias fora de casa e eles não aceitam. (ESMERALDA).

O debate sobre a importância da participação da mulher nos espaços sociais do assentamento acontece sempre, mas para **Esmeralda** a visão patriarcal e machista ainda predomina nas mentes de muitos homens, e as mulheres acabam reproduzindo isso na educação de seus filhos e de suas filhas. Muitas mulheres não adquiriram forças suficientes para se emanciparem e mudarem o rumo de suas histórias.

Dentro do movimento a gente sempre trabalha isso, porque a gente só acredita na mudança se for com a participação da mulher. Mas assim, a gente trabalha com jeitinho, quando a gente forma grupos de mulheres e tal, participação, a gente fala mais no gênero, não só na mulher, porque o gênero também tem que entrar o homem e a mulher. No coletivo de gênero tentamos trazer o homem e a mulher para discutir isso, não é

colocar o marido e mulher pra brigar, tem que chegar e dizer pra mulher ‘mulherada, ó, vocês não têm que aceitar isso, vocês têm que ser assim’, com jeitinho. Não é fácil o ser humano mudar, nem homem, nem mulher, pra mudar consciência, nós fomos criados assim. O homem é assim, e a mulher tem que ser assim, a Bíblia diz que tem que ser assim, não sei quem disse que tem que ser assim. Aí pronto. (ESMERALDA).

A professora **Topázio** admitiu que nunca havia pensado morar num assentamento, apesar de ser filha de trabalhador rural. Mas hoje se sente muito bem morando onde está e não pretende se mudar de lá. Tem uma vida confortável com seu esposo e seus dois filhos. Já foi diretora da escola por quatro anos e gosta do seu trabalho como professora. Considera-se uma pessoa bastante positiva e não aceita ser explorada, por isso mesmo justifica sua atitude, como já mencionado, quando decidiu sair do Programa Alfa e Beto. No entanto, reviu sua posição e reconsiderou-a permanecendo na execução do mesmo na Escola Airton Senna do Brasil. Sobre como se percebe, assim se expressou:

Eu creio que eu já mudei muito, como pessoa e como professora também! Hoje eu penso assim, meu Deus quando eu comecei eu ensinava do jeito que eu achava certo, e eu nem sei como os meninos aprendiam. Depois que fiz o curso de Pedagogia e com as capacitações que recebemos, aí sim, vamos experimentando outras formas, métodos e percebendo como se dá mesmo o aprendizado dos alunos. Antes eu não tinha nem noção, eu trabalhava só os números, não sabia que a matemática é bem extensa, que para trabalhar com crianças pequenas não é só contar, existem várias metodologias para trabalhar a matemática, o português e as outras disciplinas. (TOPÁZIO).

Em outro momento, expressa como incorporou razões que a fizeram aceitar o fato de morar no assentamento, apesar de não se considerar camponesa.

Eu sempre falo que às vezes as pessoas querem te olhar meio estranho e dizem, ela é professora, mora lá naquele assentamento. Eu olho bem nos olhos da pessoa e digo, sim sou eu mesma, qual é o problema? Eu não me intimido por qualquer

coisa não. Aqui mesmo na Vila, eu percebo que muitas pessoas não gostam de morar aqui. Nós somos da igreja aqui e participamos ativamente, e também conversamos muito com outras famílias quando estão com problemas, a gente também tem um trabalho social, fora da escola. Com certeza, nós acabamos sendo um tipo de referência aqui, qualquer coisa, ou problema eles acabam vindo procurar a gente para saber o que pensamos. Tentamos também não nos meter muito e sempre conversarmos com a associação dos trabalhadores daqui, pois de tudo eles precisam ter conhecimento. (TOPÁZIO).

Para **Ametista**, ser professora não foi um sonho, nem um desejo, simplesmente aconteceu, a vida lhe deu esta oportunidade: *Assim, eu nunca me imaginava ser professora*, principalmente em um assentamento da Reforma Agrária. Mas como ela mesma afirmou, era muito jovem quando casou, começou a ter os filhos, não havia muito tempo para refletir. Hoje ela entende melhor tudo que passou. Mas, sente-se bem pelo retorno que tem de seu trabalho como professora. Destaca como é difícil para seus alunos mudarem de série, pois ficam muito acostumados a ela:

[...] meus alunos em tudo falam é com a professora, uma forma de reconhecer que eu é que sei dizer alguma coisa sobre algo. Na escola às vezes ficam dizendo, ‘mãe eu quero voltar é pra classe da professora’. Os que ficam do outro ano ficam dizendo, ‘ah não professora eu gostava tanto da senhora, eu vou mudar pr’aí, porque a senhora me passou?’ (AMETISTA).

Ao se referir como é percebida pela sua família e seus colegas, **Ametista** fala do orgulho que sua mãe tem dela, pois mesmo casando muito jovem, sendo mãe cedo também, continuou estudando e progrediu bastante na vida. O companheirismo do grupo de professores que trabalha na Escola Maravilha é mencionado no seu relato. Destaca a importância desse companheirismo na hora das dificuldades, principalmente quando um filho adoece e é preciso levar ao médico ou mesmo ficar em casa para dar mais atenção: “Eu me dou bem com todo mundo lá na escola, no momento que eu precisava eles sempre estavam ali pra me ajudar, se eles precisarem também, estou ali pra ajudar, nunca tivemos desavenças.”

Ametista e seu marido enfrentam algumas dificuldades no assentamento, em função de não possuírem lotes. Os dois são filhos de pais que possuem lote, e eles não. Dessa forma, a produção que seu marido empreende é na maioria das vezes insuficiente para o consumo. A sua renda como professora é a garantia do sustento dos filhos e da casa. Esta situação deixa **Ametista** com algumas incertezas em relação a sua permanência no assentamento. Ela expressou o desejo de ir para Porto Franco, município a que o assentamento pertence. Lá seu marido poderá arrumar um emprego, segundo ela, e ela poderá realizar seu grande sonho de cursar a graduação em Direito. A educação dos filhos, também faz parte desse projeto.

Ah! O meu futuro é grande demais! Estamos nos organizando para ir morar em Porto Franco né, porque lá há mais oportunidade, tem melhor emprego, melhor salário, quem sabe até me formar em Direito, que eu tenho vontade de estudar, de ser uma advogada, aí assim por diante. (AMETISTA).

As narrativas de **Ametista** trazem em si um sentimento contraditório, certas insatisfações com as situações concretas que a impedem de vislumbrar um futuro, em particular para os filhos e para sua filha.

É, porque aqui é bom pra gente morar, é bom demais, mas a gente tem que pensar mesmo é nos filhos da gente. Tem que ter oportunidade, pra gente foi muito difícil, pra mim foi muito difícil estudar. Se eu não tivesse arrumado serviço, eu acho que eu tinha ficado mesmo só no meu segundo grau. Porque tive oportunidade de emprego, mas pra quem não tem um emprego, fica difícil o estudo. (AMETISTA).

E continua:

Aqui é bom por causa disso, que a gente planta, tem a roça, todo dia não tem aquela preocupação com o que vamos comer amanhã, não, não tem isso, muito mais fácil, né? A gente está morando aqui por causa da parte financeira, mas se a gente for pensar nos estudos mesmo, só até a oitava série. Se tivesse pelo menos o segundo grau era mais fácil passar por aqui, logo eu não sou

assentada aqui. É por isso, também não tenho minha terra aqui, trabalho aqui, meu marido trabalha na terra de outro, porque a do pai dele é o irmão dele que trabalha, é assim arrumando outro lugar pra plantar, se tivesse mesmo a terra acho que a gente nunca iria embora daqui não. (AMETISTA).

Apesar de todos os desafios impostos a **Ametista** e diante das incertezas em relação ao futuro, reconhece o valor da sua profissão e de tudo que já conquistou com seu salário. Percebe que sua profissão é um emprego, e que o emprego é que lhe permite estudar. Esta associação está relacionada à situação financeira que lhe permite pagar um curso superior, pois somente a parceria da prefeitura não seria suficiente. A educação é consequência do emprego e não o emprego uma consequência da instrução. Tal questão permanece ancorada no pensamento de **Ametista** e é demonstrada quando fala que sua casa foi construída com seu salário de professora, como também já está construindo outra, em Porto Franco, para onde deseja mudar-se com a família. Por isso mesmo afirma:

Pra mim, ser professora significa muita coisa, se eu não tivesse essa profissão hoje, eu acho que eu não estaria no lugar que eu estou. Hoje não, tenho conseguido minhas coisas né, porque se não tivesse esse emprego não tinha como eu ter estudado, de ter construído já essa minha casa. Estou lutando pra construir outra lá em Porto Franco e dando a vida melhor para os meus filhos... mas é melhor né, é uma vida mais confortável. Pra mim, ser professora é uma grande realização em minha vida que eu consegui, é um sonho realizado, de emprego né, ser professora. (AMETISTA).

Para **Turmalina** ser professora não foi acidente. Apesar de ser filha de professora, esse não era seu sonho. Talvez tenha sido o destino, ela afirma. Hoje ao perceber como se sentiu quando foi convidada a assumir a turma do assentamento diz que teve medo, ficou apreensiva, mas buscou forças e lembrava muito da coragem e força que sua mãe sempre demonstrou:

Eu gosto do que faço, mas também não era o que eu queria, eu queria assim outra coisa, outra profissão, assim que não fosse mexer com

educação, porque realmente dá trabalho dar educação para os filhos dos outros, é uma responsabilidade grande pra mim. (TURMALINA).

Após sete anos assumindo a função de professora e responsável pela escola do assentamento Taboleirão I, percebe através das falas dos pais dos seus alunos que tem realizado um bom trabalho, que seus filhos têm aprendido e dado sequência aos estudos, isto tudo é muito importante para **Turmalina**. Como já mencionado, não há escola construída no assentamento, e as aulas funcionam numa casa comum de morador, alugada pela prefeitura. Portanto, há muitas dificuldades em organizá-la para atender aos interesses dos alunos, além de outras, como: a chegada da merenda à escola, a supervisão da Secretaria de Educação e recebimento de materiais didáticos, apenas livros e, de certa forma, apoio pedagógico. Outro fator que a desmotiva é a falta de pagamento que atrasa durante meses. Mesmo assim, Turmalina não falta a sua atividade: “Às vezes eu vou pra escola por que eu gosto do que faço, apesar de tudo, e eu gosto dos meus alunos e também pelos pais deles, eu vou mais também por eles, porque eu não quero vê-los prejudicados.”

Turmalina iniciou em 2012 o curso superior em Pedagogia e, com isso, está pensando em se formar e fazer concurso para a escola do assentamento. Consegue equilibrar seu emocional com as situações concretas já relatadas em relação ao apoio e manutenção da escola. No entanto permanecerá lutando, e mais ainda em função de sua filha.

Para o meu futuro, eu penso que, vou concluir a Pedagogia, e quando tiver concurso eu quero fazer, vou fazer mesmo pra essa área mesmo, professora. Apesar deles não me pagarem direito, eu acho bom trabalhar aqui, e o ruim é que prejudica a gente. Mas eu vou seguindo em frente, e acredito que as coisas poderão melhorar. (TURMALINA).

A professora **Alexandrita** sente-se parte do assentamento, apesar de não ter vivido na infância uma relação direta com o campo, seu pai sempre preservou uma visão positiva do meio rural e da sua importância. Então desde que chegou lá, começou a desenvolver um sentimento pelo lugar. Apesar disso, revela uma contradição ao apontar a solução para as novas gerações, o estudo fora e o desligamento da condição camponesa.

[...] eu me sinto, eu me sinto parte desse lugar, né? Porque assim, eu não vejo minha vida fora daqui né, meu esposo trabalha pra fora, ele fala que não vai viver aqui muito tempo não, só que eu digo 'pra onde tu vai, que eu não vou sair daqui', né? Então assim, eu me sinto importante, eu sinto que as crianças daqui tem a importância delas, e eu... e eu quero ver essas crianças daqui, né? Com a educação de qualidade, quero ver eles formados, quero ver doutores, né? Quando a gente pergunta em sala de aula, 'o que é que tu quer ser?' não tem jeito pra gente não perguntar. Aí quando eu vejo, 'ah eu quero ser um policial, quero ser advogado'. Eu digo 'estuda, estuda pra você sair daqui, porque se ficar aqui não consegue não', aí eles sorriem, ele diz 'mas aqui vocês ensina...', eu digo 'mas aqui só tem até a oitava série, né? Depois vocês vão mais pra frente, vão criar asas, né?' É tanto que minha filha mora na casa da minha mãe para estudar em Imperatriz. (ALEXANDRITA).

Percebemos que está ancorado no seu imaginário que o campo, apesar de ser um bom lugar para viver, não dá oportunidades, principalmente para os mais jovens. Ao falar do seu futuro, enquanto professora, nutre desejos e vontades. Ao mesmo tempo em que relata que seu esposo pretende ir embora do assentamento e ela não, demonstra que para os seus desejos se realizarem será necessário sair do assentamento. Não fica explícito se somente por um determinado tempo.

[...] Ainda, ainda pretendo estudar mais, né? Eu pretendo fazer o mestrado, um doutorado, né? E aqui, a gente vê que aqui na nossa região não tem, só se eu sair pra fora né? Pra estudar. Então é isso, o que eu pretendo ainda é crescer mais dentro da minha área, né? Eu não pretendo me acomodar no que, no que eu estou. (ALEXANDRITA).

Alexandrita desenvolve suas funções, seja como professora, diretora ou coordenadora, com bastante eficiência, como já foi mencionado, e é uma profissional muito comprometida com o que faz. Tal dedicação incomoda o marido, que considera que a mesma prioriza o trabalho em detrimento da família e da casa. No entanto, sente-se realizada e acredita que tem o reconhecimento de seus pares e da comunidade.

[...] eu me sinto bem, bem gratificada, porque meu trabalho, eu vejo que ele é reconhecido, eu trabalhei aqui na direção, eu não saí por incompetência não, saí por questão política, porque sempre muda o prefeito, há trocas na direção. Mas logo em seguida eu fui convidada a ser coordenadora de ensino, então eu vejo que eu sou reconhecida, que as pessoas percebem o meu trabalho, o meu envolvimento, quando eu vou fazer, eu sou muito envolvida, no que eu faço, em relação ao meu trabalho na escola. Meu esposo diz: ‘vai morar lá, leva a cama’ e ainda diz, ‘tua mãe só liga pra escola, menino, tua mãe não se importa com casa não’. Eu vejo assim, também os pais me elogiam, outras pessoas também falam, elogiam. Então eu vejo que eu tenho recompensa. (ALEXANDRITA).

A professora **Água Marinha** se posiciona como alguém que se sente realizada e que hoje ocupa uma posição nunca imaginada antes. É concursada pelo município de Cidelândia 25 horas por semana. Prefere trabalhar só um turno a fim de se dedicar também a outras atividades. Sobre seu trabalho, afirma que se sente feliz sendo professora e camponesa. Dedicar-se muito para que seus alunos aprendam e se desenvolvam e sente que com isso também ajuda a si mesma. Afirma que tem o apoio dos pais dos alunos, dentro dos limites, pois muitos não conseguem ajudar as crianças porque são analfabetos, mas ajudam dando incentivo para que não faltem às aulas.

Sua reflexão é direcionada também para a família ao falar que seus 4 filhos, 3 homens e uma mulher, todos estudaram, fizeram o ensino médio, e sua filha está cursando Administração, no Pará. Assim expressa seus sentimentos:

A minha vinda pra cá para o assentamento só trouxe coisas boas. Aqui voltei a estudar, fiz um curso superior, a minha formatura foi um momento muito especial, depois de muita luta e muitos ônibus quebrados e perdidos, consegui me diplomar. Depois fui concursada pela Prefeitura e hoje tenho uma vida confortável, não é de luxo, mas temos o que precisamos, melhoramos de vida, antes a gente não tinha nada. As lutas são muitas ainda, mas a gente vai avançando. É uma vitória, quando eu penso em Caxias e em São

Félix, penso em como melhoramos a vida que tivemos em outros tempos. Valeu cada esforço! (ÁGUA MARINHA).

Citrino, como jovem professor, sente-se feliz pela sua profissão e, como já deixou explícito, é o que sempre quis: ser professor. Desenvolve um trabalho muito próximo aos adolescentes, com quem cria um clima de amizade. Ele é alguém que faz a mediação entre a escola, os pais e a comunidade, buscando orientá-los quanto às questões cruciais desta fase, drogas, sexo sem proteção, gravidez na adolescência, temas mais próximos dos alunos da Escola Maravilha, além de aprofundar outros temas. Promove, com o apoio da direção da escola e da Secretaria de Educação, palestras com profissionais das áreas para promover a prevenção nas vidas dos alunos.

Provavelmente, por este trabalho, **Citrino** constata que percebe sua influência na vida desses adolescentes e nas decisões que estão tomando ao longo do tempo.

Outro dia, nós estávamos conversando, falando dos alunos antigos, desde 1999, a quantidade de alunos que a gente tinha, daquela turma, e vimos que somente uns cinco que não estão bem. Hoje todos vivem bem, aí é uma coisa que a gente sente assim prazer em ver os frutos do nosso trabalho. Eu ajudei a construir aquilo, um fez Pedagogia, o outro é Técnico, tudo hoje, a maioria daqueles alunos vivem bem, isso dá muita satisfação. (CITRINO).

Nesse sentido, reafirma que seu sonho sempre foi ser professor: “Eu assim não tinha assim outro objetivo, outra coisa não. Claro que eu queria, gostaria de ser mais bem remunerado, que fosse valorizado, mas meu sonho era trabalhar com criança mesmo, sempre foi.”

Ele revela que a vida de muito trabalho na roça e sem estudos de seus pais fez com que eles priorizassem a educação dos oito filhos. Todos estudaram, e três deles, incluindo **Citrino**, concluíram curso superior.

Para os meus pais é um motivo de alegria. Meu pai nos contou uma história que o pai dele colocou ele três dias na escola. Aí quando chegou perguntou o que foi que ele aprendeu. Aí, ele disse: ‘não, não aprendi nada não’, então tirou ele da escola e botou pra foice. Então hoje ele vê, nós somos oito irmãos e ele da roça e mamãe em

Campestre quebrando coco, e deu essa oportunidade de todos fazerem o magistério, aliás, quatro fizeram o magistério e quatro, o ensino médio. (CITRINO).

Ele expressa gratidão a seus pais por terem se esforçado para dar-lhes instrução e reconhece o quanto foi fundamental para que hoje ele e os demais irmãos e irmãs, estejam bem melhor financeiramente. “É assim uma alegria enorme, tanto pra nós, como pra eles (seus pais) que não tiveram essa oportunidade e todos os oito filhos eles deram oportunidade pra estudar e se formar.”

O professor **Opala**, apesar de não ter nascido no meio rural, é alguém que incorporou a luta pelas condições dignas de se viver e trabalhar no campo. Sua narrativa é politizada e ser professor para ele também é um ato político, como afirmava Paulo Freire. Apesar de ser bem jovem, começou a dar aulas no ensino médio em 2005 e dez anos depois já percebe a contribuição de seu trabalho na vida das pessoas. Ele refere que foi professor de muitos professores e professoras, hoje são formados pelo Pronera, como, por exemplo, a professora **Ágata**.

Assim descreve seus sentimentos sobre o lugar, as pessoas e sobre si mesmo e suas práticas:

Meu desejo, meu maior desejo era conseguir entender essa sociedade, e hoje eu entendo um pouco como é que ela funciona, dentro desse sistema capitalista. É a partir daí que eu começo a atuar pra transformar ela pra melhor, principalmente pra quem mora no campo, que é a população menos atendida, de direitos sociais. Nessa questão dos direitos sociais, nós somos menos favorecidos. No Maranhão 37% da população está no campo. Agora, se você procurar as políticas públicas, que são desenvolvidas no campo, é minoria, e ainda é com deficiência. Na minha visão, e o meu objetivo, é tentar o máximo possível, entender como é que funciona isso, passar isso para meus alunos e também emancipar nossa consciência, e saber que nós somos os sujeitos protagonistas da nossa própria história, quem faz a história somos nós. Eu me sinto bem em fazer parte desse assentamento aqui, principalmente porque eu tenho essa liberdade de fazer isso, porque em outras escolas talvez eu não teria, tenho liberdade porque não é só eu que faço,

essa visão que não é só minha, então a gente tem mais facilidade. É um grupo, é um assentamento organizado, um coletivo. (OPALA).

Opala sente que está fazendo sua parte, contribuindo para que se eleve a consciência de classe e de pertencimento das novas gerações para ter autonomia e lutar pelos seus direitos, para assim ocorrer uma transformação da realidade. Para ele a escola é o principal agente nesse processo, representado pelos professores e todo seu coletivo.

A maneira como narram suas experiências e vivências na educação do campo estão intimamente ligadas à forma como construíram seus saberes e conhecimentos e de como eles se traduzem em práticas educativas, a partir de suas próprias percepções. Durante as entrevistas não fizemos perguntas específicas sobre como vivenciaram as questões de gênero, étnico-racial e sexualidades em suas vidas, a intenção foi permitir que essas temáticas emergissem a partir de suas próprias falas, sem o prévio direcionamento. Em algumas narrativas estas questões ficaram mais evidentes, noutras não, o que também nos dá indicativos para outro tipo análise.

A professora **Diamante** não se coloca como uma feminista, mas é enfática ao afirmar que luta pelos direitos das mulheres, que faz parte do grupo que organiza a Marcha das Margaridas e que batalha para que as mulheres de seu assentamento cada dia mais se mobilizem e efetivem suas participações nos espaços públicos.

Esmeralda tenta explicar que o seu jeito de ser, a que atribui uma herança da mãe, por ser uma mulher de voz alta, muitas vezes é tida como “aquela que manda no homem”. Ela explica que a vida lhe ensinou a ser firme, forte mesmo, nas dificuldades e nos problemas. Foi criada sem a figura do pai, que a abandonou quando sua mãe estava grávida e aprendeu com esta, desde cedo, a não depender de homens. No entanto, admite que muitas mulheres no assentamento não gozam dessa mesma liberdade e forma de agir; percebe o quanto a família é permeada por valores machistas e patriarcais.

Ágata sentiu na própria pele o peso de querer se libertar de uma situação de opressão e de violência, cometida por seu primeiro marido, mas conseguiu. Atribui o fato de sair de uma situação de subalternidade a uma força interior muito grande que a movia, e depois, à educação, sua grande libertadora, através dos escritos de Paulo Freire e consolidada com a teoria e prática da Pedagogia do Movimento. Arriscamos a afirmar que assim como para Bell Hooks (2013) a teoria para Ágata serviu como lugar de cura, como prática libertadora. A autora esclarece

que a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária, ela só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim, embora muitas vezes, não se utilize um termo apropriado para nomear os processos de pensamento e crítica, como teorização. É aqui que, a nosso ver, ela lança mão de um ponto crucial ao afirmar que a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer ou possuir o termo, assim como podemos viver e atuar na resistência feminista sem jamais usar a palavra “feminismo”.

Da mesma forma, as narrativas de **Diamante, Ágata e Esmeralda**, apesar de não apresentar uma discussão teórica sobre os feminismos e as relações de gênero, demonstram como essas temáticas foram se consolidando nas suas vidas, através de suas próprias vidas e de suas práticas, seja na associação, nos sindicatos, nas reuniões dos coletivos no próprio assentamento, reafirmando o que nos diz Hooks (2013), ou seja, nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público.

Citrino e Opala, formados e forjados em contextos distintos, buscam a seu modo realizar seu trabalho e contribuir com a educação das novas gerações em seus assentamentos, reconhecendo respectivamente os esforços familiares e as contribuições através de uma formação política proporcionada pelo MST.

As falas das professoras **Topázio, Ametista, Turmalina, Alexandrita e Água Marinha** enfatizaram como elas se percebem e como a inserção delas no assentamento, através de suas famílias, foram aos poucos incorporando o sentimento de pertencimento ao lugar; as questões de gênero e feminismos nas suas narrativas estão aparentemente silenciadas. É nesse sentido que, para nós, não basta apenas localizar em suas narrativas o que apreenderam ou não de teorias que explicariam suas maneiras de ser e de agir como mulheres, professoras, mães, esposas, filhas, mas entender que o processo de exclusão que sofreram se deu em todos os âmbitos, antes de serem assentadas.

Apoiamo-nos na feminista decolonial Maria Lugones para entender que estas mulheres professoras e homens professores, pertencentes a uma população camponesa, são uma parte dos seres que foram classificados e sujeitificados a uma desumanização, dentro de uma lógica do padrão de poder/saber que os/as reduziram a menos que humanos. Mas são seres que resistem à colonialidade de poder e de

gênero partindo da “diferença colonial” e, por isso mesmo, são parcialmente compreendidos como oprimidos.

Aqui entendemos a categoria resistência também baseada em Lugones (2014) para quem resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa: aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão – resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno. O que significa que estes coletivos de professoras e professores mostram o potencial que as/os oprimidas/os possuem de si e entre si, de constituir significados que, de certa forma, recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder, ou seja, acabam por se tornar diferentes daquilo que os padrões hegemônicos os torna.

As verdades de suas vidas são outras, trazem complexidades que ultrapassam os problemas de gênero. O processo de exclusão a que foram submetidas é muito mais profundo, pois está relacionado ao sistema de classificação racial/étnica da população do mundo e, portanto, de inferiorização na expressão da colonialidade do poder/saber (QUIJANO, 2005). Partindo para uma análise mais local, apoiamos-nos em Arroyo (2014) com base nos estudos de Quijano (2005) para afirmar que na base da formação social, econômica, política, cultural e pedagógica da nossa sociedade está a questão da terra e da raça, e isso se revela nos modos de pensar e conformar os outros como inferiores, sub-humanos. Nesse sentido, concordamos com estes autores para os quais a educação tem contribuído para converter a diversidade racial em padrão de superioridade/inferioridade humana, intelectual, cultural e moral, o que tem sido em nossa História um dos mecanismos pedagógicos mais perversos e persistentes.

Essas professoras e esses professores de assentamentos da Reforma Agrária da região Tocantina do Estado do Maranhão representam *Outros Sujeitos* na agenda política e cultural do país. O conjunto de suas narrativas de vida demonstra que foram excluídos das políticas públicas, em especial da educação, mas suas lutas como a de seus pais por direito à terra, à educação e à universidade, assim como as pressões por cursos de Pedagogia da Terra e pelas Licenciaturas do Campo representam reações políticas às inferiorizações que ainda estruturam nosso sistema escolar, assim como o pensamento pedagógico hegemônico.

Esse pensamento pedagógico, reproduzido e aplicado na periferia colonizada, traz no seu âmago as marcas étnico-raciais da origem e da configuração da história das ideias e das práticas educativas.

Analisando numa ótica decolonial, desde a educação jesuítica, considerada o primeiro capítulo da história da educação ainda no Brasil Colônia, como toda educação colonizadora que a sucedeu, foram pensadas no padrão racista e etnicista de poder e de classificação social. Tal constituição do sistema de classificação social e étnica fundamentou à história das concepções, teorias e práticas pedagógicas não apenas na colonização, mas na Modernidade.

Nesse contexto, Mignolo (2003) afirma que não há pedagogia moderna sem pedagogia colonial, porque não há modernidade sem colonialidade. A pedagogia moderna se constrói atrelada a esse sistema de classificação e contribui para reforçá-lo. Arroyo (2014) acrescenta a esta análise que as teorias pedagógicas são concebidas em função das relações de poder e do lugar de cada coletivo racial, étnico, de gênero nas relações racistas de dominação/subordinação.

Não há como desconsiderar que as teorias e práticas pedagógicas são pensadas em função do lugar dos sujeitos nas relações de produção, de trabalho, de gênero e de raça/etnia. E ao analisarmos as narrativas de vida desde coletivo de professoras e de professores isto se dá de forma muito evidente. Basta retomarmos seus históricos de vida, de onde vieram, quem eram seus pais, quais as oportunidades que tiveram. Essa retomada permite concluir que os pais ocupavam um lugar de subalternos, oprimidos e, porque não, de condenados da terra, sua educação estava de acordo com essa classificação social/racial da matriz colonial de poder/saber.

Podemos afirmar, portanto, que, desde a colonização, as teorias pedagógicas aqui implantadas, bem como as políticas educacionais nacionais, foram pensadas dentro dessa classificação social/racial. A nosso ver, as tentativas de avançar para políticas de igualdade social e educacional encontram nesses padrões classistas e racistas as maiores resistências. Nesse sentido, faz-se necessário reconstruir esse padrão e essa classificação racistas e etnicistas para se entender que concepções e práticas pedagógicas foram conformadas para legitimá-los e reproduzi-los.

Nas narrativas dos dois grupos de professoras e professores interlocutoras/es em nossa pesquisa, fica evidente que aqueles que conseguiram uma formação através de uma parceria com o movimento social, no caso, MST, obtiveram junto com os conteúdos dos cursos, uma formação que os habilitava a construir uma consciência política. De diferentes formas lutam contra as estruturas de segregação da propriedade da terra, do solo, da exploração do trabalho, da apropriação da justiça, do conhecimento, das instituições do Estado. Lutam por outro projeto de campo, de sociedade. Lutam também pela superação das

representações sociais inferiorizantes, negativas que pesam sobre eles e que ao longo de nossa história vem se legitimando. Ao lutarem por terra, território, espaço, moradia lutam também por ocupar os espaços do saber, do conhecimento e da ciência e assim seguem resistindo às representações negativas.

Por outro lado, há um número significativo de professoras e professores que são o resultado de práticas pedagógicas que os conformaram e os legitimaram numa situação de subalternização, apesar de adquirir instrução, frutos do sistema educacional brasileiro excludente, com educações diferenciadas para pessoas que ocupam lugares diferenciados. As pedagogias críticas dos anos 1970 e 1980 contribuíram com as análises sobre como essas práticas conformadoras ocorreram e de como continuam sendo eficientes na desconstrução identitária das trabalhadoras e dos trabalhadores e de seus filhos/as. No entanto, o que não ficou destacado nessas críticas, e que questionamos a partir da ótica decolonial, é como a racialização da educação e das teorias e práticas pedagógicas se prolongam desde a colonização, tanto nas periferias colonizadas, como no centro colonizador, com os trabalhadores e grupos subalternizados.

Atualmente estão emergindo os coletivos representados pelos camponeses, afrobrasileiros, quilombolas e indígenas. *Outros Sujeitos* que habitam línguas e subjetividades racializadas e negadas estão tomando consciência dos efeitos da colonialidade. Estão em curso diversas experiências educacionais decolonizadoras na Bolívia, Equador, Peru, México, Brasil e em outros países da *Nuestra America*. Estes coletivos revelam que toda pedagogia que ignore e silencie o peso da questão racial na formação dos Outros não dará conta dos processos racializados que conformam a estrutura e a cultura social, política e pedagógica brasileira e latino-americana, nem contribuirão nos processos formadores, libertadores, pedagógicos que esses coletivos estão pondo em nossa dinâmica social.

Nosso trabalho tenta explicitar esse padrão racista de poder e de classificação como também sinalizar como esses coletivos foram e ainda continuam sendo inferiorizados e segregados. Por isso mesmo, compreendemos nossa tarefa como parte de um processo de decolonialidade, uma forma de se libertar e de contribuir para a construção de Outras pedagogias.

9 CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as professoras e os professores dos assentamentos rurais da Região Sudoeste do Estado do Maranhão têm experimentado ao longo dos anos práticas educativas e desenvolvido saberes formais e informais forjados em sua dura luta diária pela sobrevivência e reprodução de suas famílias. As mulheres vêm liderando a docência no ensino básico no país e isso não tem sido diferente no caso da educação do campo, desafiando as condições objetivas de suas existências e superando as limitações impostas pela sociedade ao seu desenvolvimento. Nascidas no meio rural e mantendo com este uma relação conflituosa, relacionada à sua origem, às suas condições materiais de vida, à diáspora pelas terras de outros e de ninguém, na busca de um chão seu para construir suas vidas, muitas vezes marginalizadas nas periferias urbanas à espera da redenção, reconstróem-se e afirmam-se em suas trajetórias, tornando-se referência para os jovens assentados.

À luz da teoria decolonial, no primeiro capítulo, demonstramos a importância da educação para a superação das diferenças sociais e a emancipação das mulheres, negros e outros grupos subalternos. A educação no Brasil Colônia limitou-se praticamente à catequese católica, fornecendo instrução elementar para os filhos dos brancos e dominação ideológica para negros e índios, desaculturando-os de suas identidades e ancestralidades e aculturando-os, de modo subalterno, à cultura branca. A educação feminina vai aparecer no Brasil Império, ao longo do século XIX, com uma formação sexista, diferenciada curricularmente, orientada para uma formação dependente do pai e do marido, voltada para a reprodução da família patriarcal. Essa pouca educação burguesa era extremamente excludente, negando acesso à massa da população negra, indígena, mestiça e de brancos pobres. Além do Estado brasileiro em suas diversas instâncias, a Igreja Católica e suas agências desempenharam um papel fundamental na limitação de oportunidades para as mulheres. Através da fé religiosa inculcavam ideologicamente a docilidade e a submissão como ideário comportamental. A rebeldia a estes cânones condenariam a mulher a humilhações, espancamentos e, em último caso, a “internações” em conventos.

O protagonismo feminino vai trilhar um longo caminho de adversidades na virada do século XIX e início do século XX para garantir oportunidades educacionais às mulheres. A modernização

conservadora da República Velha (1889-1930) manteria a característica excludente da sociedade brasileira, e o modelo agroexportador de *commodities* permaneceria intocado até a crise mundial de 1929. Neste período, as elites conservadoras dividiam-se basicamente em dois grupos: um deles ligado ao latifúndio e à produção agrícola, que não via valor algum na instrução em geral e menos ainda na educação das mulheres; e outro, ligado ao capital comercial-exportador e à infraestrutura de exportação, que via um valor limitado na educação voltada para a realização de sua operação. A crise do capitalismo mundial no período entre as duas grandes guerras geraria consequências importantes no Brasil. Começa aí o desenvolvimento de um modelo substitutivo de importações que, aliado ao protagonismo operário de imigrantes europeus no Sul-Sudeste e à radicalização dos quartéis pela incipiente classe média urbana, iria desaguar na Revolução de 1930 e na reforma do Estado. É nesse contexto de crise que as mulheres passarão a adquirir visibilidade social e política, tornando-se também protagonistas, de modo específico, diferentemente dos homens, invadindo a seara educacional como profissionais.

Partindo do pensamento de Quijano (1991), tal modernização conservadora se inscreve no papel histórico de colonialidade das elites brasileiras que veem o país na perspectiva eurocêntrica de colônia fornecedora de matérias-primas. Seus habitantes, os brasileiros (designação dos portugueses que se ocupavam da retirada do pau-brasil na Colônia, posteriormente, de forma equivocada, o gentílico que designa os habitantes do Brasil) são um fardo necessário às elites para a extração da riqueza da Terra. A massa popular que se constitui a partir daí: indígenas, principalmente mulheres; negros; brancos deserddados da Metrópole portuguesa e mestiços originarão o povo brasileiro, acrescido posteriormente de imigrantes europeus – último esforço das elites do século XIX para “branquear” a população brasileira e substituir o braço escravo, já que os acontecimentos do Haiti ainda aterrorizavam as elites brancas. A sociedade e a cultura brasileira se formam nesse “caldo” de gentes, culturas e biomas em que o Estado antecede a Nação no domínio do território (PORTO-GONÇALVES, 2005).

A bibliografia consultada aponta que as elites brasileiras formaram-se a partir de fidalgos, de aventureiros e da capatazia portuguesa e seus descendentes, muitas vezes mestiços, buscando o branqueamento através de casamentos, compra de títulos nobiliárquicos e tortuosas genealogias. Exemplo claro disso é o da elite cafeeira paulista, originada dos mamelucos do Planalto de Piratininga. Processos semelhantes ocorrem em Pernambuco, com a valorização demasiada da

colonização holandesa e no Maranhão, da fundação francesa. As elites brasileiras não surgem do povo, nem com ele guardam qualquer traço de alteridade, de re-conhecimento, pois mesmo os indivíduos que ascendem socialmente repudiam suas origens. As elites carregam em sua alma a dicotomia do feitor colonial e a infelicidade de terem que conviver com “este povo” do qual necessitam economicamente mas a quem repudiam socialmente.

A colonialidade escravocrata e sua forma de acumulação primitiva do capital foram condição para a empresa capitalista da *plantation* nas Américas. A modernidade e a Revolução Industrial não teriam ocorrido sem a aventura colonial europeia, o apresamento e escravização de milhões de africanos e a dizimação de populações indígenas, vítimas do cativeiro e dos maus-tratos, doenças e genocídio. Conforme Quijano (1991), não pode haver modernidade sem colonialidade. O colonialismo afroamericano praticado pelos europeus, do século XV ao XIX, associado às revoluções científicas, criaram condições extremamente favoráveis ao advento do capitalismo e da modernidade. O colonialismo é a *face escura* da modernidade.

Destacamos, no segundo capítulo, *Educação e mulheres no Maranhão*, o papel subalterno destinado às mulheres. No Maranhão do século XIX, como nas demais províncias, as filhas das elites brancas eram preparadas para serem esposas e mães, guardiãs da moral e reprodutoras da família patriarcal. Entre seus atributos de seres amáveis, dóceis, frágeis, inferiores, submissas, a sociedade esperava total pudor das mulheres, vistas como “santa esposa” e “santa mãe”. As meninas tinham menor acesso à educação elementar que os meninos e, mesmo assim, com um currículo diferenciado – “em razão de suas limitações intelectuais” - que objetivava desenvolver-lhes o gosto pelas prendas, pela família e pela casa. O ideário do romantismo, com histórias de amor em formato de folhetim, vicejava entre as moças. As famílias de posse enviavam as filhas para a Europa, para ampliarem seus estudos e melhorarem as chances de bons casamentos. A carência de informações científicas do currículo das mulheres seria determinante para a baixa formação das professoras das primeiras letras e para o atraso na implantação da escola normal no Maranhão (MOTTA, 2003; ABRANTES, 2004).

No final do século XIX, com o aumento da influência do positivismo entre as elites brasileiras, surge uma polêmica entre autores sobre o papel da mulher na sociedade. Enquanto o conservadorismo defendia o papel tradicional de subalternidade feminina, os positivistas propugnavam um papel mais atuante da mulher, melhor preparada para

coadjuvar o marido. O cuidado com a casa, o marido e os filhos, e, por vezes, os negócios, exigiam das damas uma melhor formação, de base científica, de acordo com as necessidades dos novos tempos que a modernidade trazia. A consolidação da Escola Normal de São Luís insere-se neste contexto, na última década do XIX (MOTTA; NUNES, 2008).

As mulheres negras, mestiças e brancas pobres pouco ou nenhum acesso tinham à instrução, sendo que boa parte delas estava no cativeiro. Viviam para o lar e para a família em atividades meramente reprodutivas compatíveis com sua condição social. A falta de instrução limitava as oportunidades para as mulheres em uma sociedade arcaica, injusta e discriminatória. As escravas eram objeto de exploração sexual por homens livres, enquanto para as mulheres pobres e desvalidas, “propensas à prostituição”, sugeria-se o internamento em asilos, para receberem educação moral e casarem ou trabalharem como domésticas.

O quadro geral da educação e da educação das mulheres em particular iria sofrer alterações na virada do século XIX para o XX. A ação de dirigentes esclarecidos da Primeira República, como o primeiro presidente do Estado, José Thomaz da Porciúncula – que organizou o ensino público, a Escola Normal e o ensino técnico – e do intelectual e político Barbosa de Godóis – que implantou os Grupos Escolares em São Luís e no Interior – iria ampliar significativamente o acesso às primeiras letras, encontrando limitação apenas de orçamento, devido à decadência econômica do Maranhão (MOTTA, 2006).

A Segunda República (1930-1945), ou Era Vargas, representaria para o País uma revolução na expansão da escola pública. O ideário positivista, agora com tons nacionalistas e autoritários, incrementa a expansão física, o aumento de matrículas e o crescimento da categoria do magistério, já majoritariamente feminino. Rapidamente as meninas e moças igualam as matrículas dos meninos e moços. Este processo não se deu de maneira uniforme. Os grandes centros urbanos e os Estados do Sul-Sudeste obtiveram melhores resultados, enquanto os interiores e o Norte-Nordeste, os piores. O Maranhão pouco se beneficiou deste processo. Os indicadores da educação no Estado mostram uma lenta expansão de ofertas e de matrículas, mantendo fora da escola a maior parte da população. O Estado entra na década de 1950 com quase 80% da população analfabeta (MEIRELLES, 2001).

Conforme vimos nas/os autoras/es Pinto (1982), Rodrigues (1993), Meirelles, (2001) e Motta e Machado (2006), a segunda metade do século XX vai experimentar inúmeras iniciativas governamentais, oriundas do Estado e com apoio Federal, através de programas

formativos de professores e da construção e equipamento de escolas. A maior parte das iniciativas fracassou ou obteve resultados pífios, e, entre os motivos do fracasso, podemos relacionar: o aligeiramento político na concepção-execução dos programas; a carência de fundamentação teórico-científica; a falta de avaliação e acompanhamento; a desqualificação das matrizes formadoras; o baixo nível de formação inicial dos professores; as limitações orçamentárias; a descontinuidade administrativa; e o caráter predominantemente rural do Maranhão, com sua falta de transportes e comunicações. Este quadro só vai experimentar mudanças com a redemocratização, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Decorrentes de tal contexto, irão surgir o Fundef e o Fundeb, fundos de universalização do Ensino Fundamental e da Educação Básica, respectivamente.

As ações do Estado brasileiro referentes à educação, particularmente no caso do Maranhão, no período de 1988 até os dias atuais, apresentam características reprodutivas do próprio sistema. Numa perspectiva decolonial, podemos observar que essas políticas educacionais são pensadas em função do lugar dos sujeitos nas relações de produção, de trabalho, de gênero e de raça/etnia. As políticas não conseguem ser pensadas fora dessa classificação social. Nesse sentido, reafirmamos Arroyo (2014) quando diz que os esforços de avançar para políticas de igualdade social e educacional encontram nesses padrões classistas e racistas as maiores resistências.

No terceiro capítulo, tratamos de *Mulheres, feminismos e educação*, buscando estabelecer a origem e o desenvolvimento do feminismo no Brasil a partir de inspirações externas. Já no final do século XIX e início do século XX, por inspiração positivista, famílias abastadas investiam na formação de suas filhas brancas, contratando-lhes professoras e preparando-as para o novo século de avanços da ciência e da tecnologia que se descortinava. Seguindo essa trajetória, muitas mulheres protagonistas arriscaram-se em profissões tidas anteriormente como masculinas. Incluem-se aí as profissões liberais – advocacia, medicina e farmácia –, o magistério de uma forma geral e atividades de administração intermediárias. Foram seguidas por jovens mulheres da classe média urbana que viram na instrução a sua carta de alforria da dependência econômica de pais e maridos.

Não foi por acaso que, entre as primeiras reivindicações do movimento feminista, desponta o acesso das mulheres aos bancos escolares, sabendo-se que sua emancipação social e política passava pela emancipação econômica, para o que tinham que educar-se formalmente. Nesse contexto, um grupo de 27 mulheres – entre elas: professoras,

escritoras e donas de casa – reuniu-se no Rio de Janeiro e assinou a ata de fundação do Partido Republicano Feminino, em 1910. Eram mulheres brancas e filhas das elites que inauguravam um longo processo de lutas ao longo século XX na busca de igualdade de direitos e oportunidades. Embora ruidosas, tiveram pouca adesão por parte da massa das mulheres. A participação feminina mais expressiva na política vai ocorrer no final dos anos de 1910 e início de 1920, quando o movimento anarquista, trazido ao Brasil por imigrantes espanhóis e italianos, adquire importância social e realiza levantes populares em São Paulo e Porto Alegre, ocasião em que as mulheres trabalhadoras aparecerão nas trincheiras ombreando com os homens em armas.

Na década de 1930, a FBPF, formada por mulheres e filhas de intelectuais, militares, políticos e profissionais da elite, ganhará destaque na busca do sufrágio feminino. Respeitadas pela classe política conservadora, conquistam o direito de votarem e de serem votadas pelo Código Eleitoral de 1932, numa manobra artilhada de Vargas. O autoritarismo do regime, a partir de 1937, irá desestruturar ou reprimir os movimentos sociais, incluídos os feministas.

As profundas mudanças ocorridas na sociedade, a partir desse período, com uma rápida industrialização e urbanização, demandariam às elites o investimento em educação para preparar o jovem proletariado brasileiro em sua inserção na força de trabalho. Há um aumento quantitativo da oferta de vagas na educação elementar, propiciando a escolarização de milhões de meninos e meninas. Correspondendo a esse processo, ocorre a expansão de cursos de formação para o magistério, ocupados majoritariamente por mulheres. A continuidade de estudos destas mulheres as lançaria na busca do ensino superior nos anos de 1960. Em paralelo e a nível mundial, acontece, com início na década de 1950, a “revolução sexual” provocada pelo uso da pílula anticoncepcional, o que mudaria, de forma marcante, os padrões de comportamento femininos e jovens. A liberdade sexual representada pela “pílula” – que libertava as mulheres da gravidez indesejada e suas consequências –, associada às liberdades da instrução e econômica, representou um duro golpe na tradição patriarcal e apressou a projeção das mulheres à condição de protagonistas da História.

A emergência das demandas populares, capitaneadas por estudantes no ano de 1968, levaria as forças conservadoras do Brasil a endurecerem a Ditadura Militar iniciada em 1964. Jogados na clandestinidade, muitos estudantes aderem à luta armada. Muitas jovens mulheres participaram do processo na condição de militantes, de cônjuges e de familiares, inclusive como dirigentes de organizações

guerrilheiras. Muitas pagaram com a própria vida ao final deste processo, passando por raptos, maus-tratos, torturas e toda sorte de barbarismo sexual, culminando com a prisão, o banimento e o exílio. As sobreviventes tornaram-se protagonistas femininas e feministas nas décadas seguintes, contribuindo decisivamente com suas ações para a emancipação das mulheres no país.

A década de 1970 viu surgir uma nova produção científica feminista e o movimento feminista negro no Brasil. Nesse contexto, em plena ditadura militar, trava-se uma luta incessante pela democracia e pela igualdade social e conquista da cidadania. As mulheres negras participantes destes movimentos e conscientes da sua importância buscaram desmascarar as situações de conflito e de exclusão, trilhando um caminho próprio através de um movimento autônomo, pois, durante muito tempo, não foi considerada a diversidade no interior do movimento feminista (RIBEIRO, 1995).

Posteriormente, nos anos 1990, o encontro do feminismo com a categoria gênero demarcou um novo momento no feminismo brasileiro: gênero como categoria de análise. No feminismo anglo-saxão, liderado por mulheres brancas e da elite, algumas levantavam a bandeira da igualdade, e outras lutavam pela afirmação de uma identidade centrada na diferença, quer biológica, quer cultural. Autoras e autores latino-americanos, críticos da Modernidade/Colonialidade, questionavam essa produção científica hegemônica por obscurecer envolvimento e movimentos de mulheres dos demais estratos sociais: as camponesas, as indígenas, as negras, as prostitutas, cujas demandas tinham características marcadamente políticas no sentido amplo. Estas feministas, conhecidas como feministas decoloniais, quanto ao entendimento das desigualdades de gênero nas sociedades latino-americanas, propugnavam uma visão ampliada do feminismo, não restrito apenas à lógica de gênero, mas considerando a diversidade cultural e social dos povos colonizados. Questionavam o saber produzido pelas elites brancas e *criollas* como subalternidade epistêmica ao eurocentrismo colonizador.

A descolonização do feminismo, com base na desconstrução de sua ocidentalidade, apresenta-se como tarefa difícil para o feminismo decolonial (GARGALLO, 2007), necessitando, nesse processo, da articulação de diálogos interculturais que rompam com as lógicas de apagamento de outros saberes e com a desnaturalização de hierarquias de gênero, classe e raça (CASTILLO, 2013). Tudo isso já vinha ocorrendo com a participação de mulheres na longa tradição de resistências indígenas e de lutas populares, dando uma nova voz ao

feminismo latino-americano, e, nesse momento, se abria para o discurso produzido a partir do feminismo decolonial, antirracista e indígena como forma de legitimá-lo (ESPINOSA MIÑOSO, 2009).

Na sequência do trabalho, no capítulo quarto, abordamos *A colonialidade do saber e a emergência dos saberes pluriversais*. Partimos de um conjunto de elaborações denominadas Teorias e Epistemologias do Sul, para quem a dominação colonial e capitalista global é, também, uma dominação epistemológica que coloca os dominados numa relação de subalternidade. Vozes do grupo Modernidade/Colonialidade acabam somando-se a um movimento mundial em curso de refundação e descolonização epistemológica. Buscam uma proposta contra-hegemônica e de valorização dos saberes locais e pluriversais (SANTOS; MENESES, 2009). A categoria **epistemologia do Sul** pode ser entendida como a demanda de novos processos de produção e de valorização de conhecimentos válidos, científicos e não científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimentos, a partir das práticas das classes e grupos sociais que têm sofrido de maneira sistemática as injustas desigualdades e as discriminações causadas pelo capitalismo e pelo colonialismo. Daí surge outra categoria importante para estes teóricos, a da **colonialidade do saber**, já que a episteme capitalista ocidental não dá conta da complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo.

A colonialidade do saber refere-se à colonização intelectual eurocêntrica, em que o *locus* de enunciação, em especial a Europa, valoriza-se em detrimento dos outros. Este conceito articula-se com o de eurocentrismo, formado da combinação do etnocentrismo e do sociocentrismo europeus que buscam se impor como paradigma universal da História, do conhecimento, da política, da estética e da forma de existência (MIGNOLO, 2003). O eurocentrismo, como legado epistemológico do Ocidente, não nos permite ver o mundo a partir do próprio mundo e de suas diversas epistemes. Com o surgimento do Iluminismo, no século XVIII, os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados, desqualificados como representações de uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano (QUIJANO, 2005). O conhecimento “verdadeiro” era apenas o conhecimento branco, europeu e “científico”, reprimindo outras formas de conhecimento. O legado de povos indígenas e negros reduz-se a uma categoria inferior, a partir do conceito de raça construído na Europa da segunda metade do século XIX para

justificar a superioridade racial dos brancos e autoritarismo, como o neocolonialismo (WALSH, 2007).

As grandes contribuições à construção de uma *episteme* latino-americana surgem da teologia e da filosofia da libertação de Dussel (1998), na obra de Freire (1967, 1970), de Borda (1959, 1978) e de Moreno (1995). O brasileiro Paulo Freire, reconhecido internacionalmente desde a década de 1960, quando escreveu *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, propunha um desvelamento da realidade através da desconstrução e reconstrução da palavra. Em sua pedagogia, partia do educando e de seu universo temático, respeitando o outro e sua alteridade para buscar sua libertação pelo entendimento. Paulo Freire tem seu trabalho e sua filosofia da educação reconhecida pelos estudiosos de currículo que o veem como um predecessor dos processos decoloniais. Sua obra e sua teoria são referência de estudo e normatizadoras das reflexões e práticas dos movimentos sociais no Brasil e no mundo.

No quinto capítulo, denominado *Reforma Agrária e campesinato no Brasil*, apresentamos, numa perspectiva decolonial, uma avaliação histórica das lutas sociais e políticas dos camponeses brasileiros nas últimas décadas, particularmente a partir de 1985. Concentramo-nos na perspectiva educacional da Reforma Agrária, tentando esclarecer os processos sociais em que se formam e agem as professoras de assentamentos rurais. Destacamos, ainda, como são construídos seus saberes e como se estabelecem suas práticas como mulheres, professoras e agricultoras.

A partir dos referenciais em estudo, podemos dizer que a educação do campo faz parte da construção de políticas emancipatórias que promovem e fortalecem a compreensão de luta contra-hegemônica, a favor de outro projeto de sociedade, de campo e de escola. É uma forma de resistência na luta anticapitalista e um território para avançar na constituição de uma sociedade democrática e menos desigual. É, nesse sentido, que a educação do campo hoje se contrapõe à educação rural que historicamente foi oferecida aos camponeses pelo

estado oligárquico hegemônico pelos interesses do latifúndio, o qual tem se caracterizado pela negação ao direito de estudar, pela precariedade, pela desvalorização da cultura, da produção do modo camponês de viver e produzir. (CAVALCANTE, 2014, p. 18).

Por outro lado, a educação do campo como prática social e educativa afirma-se como projeto constituição dos camponeses que lutam pela emancipação e libertação dos povos do campo.

Nessa perspectiva, a autora Sônia Maria da Silva Araújo (2010) afirma que os discursos da educação do campo no Brasil são considerados não apenas como discursos de resistência e como práticas contra-hegemônicas, nas palavras de Santos (2007) mas, ainda, como enfrentamento à tentativa de subjugação, ou seja, um enfrentamento propositivo que alia crítica e política e, assim, coloca em xeque a naturalização das diferenças e das desigualdades promovidas pela historiografia do Norte.

Por outro lado, como parte de uma análise parcial da Educação do Campo, como modalidade e concepção educativa, em que pesem seus fundamentos críticos, baseados em teorias emancipatórias, críticas da dominação econômica, social e política, o materialismo dialético e de uma concepção crítica da educação, com base na filosofia de Paulo Freire, continua operando dentro da matriz colonial do poder. O referencial crítico contribui para a afirmação da identidade camponesa e o fornecimento de equipamento teórico para os embates políticos e sociais com as instituições públicas e os interesses privados. No entanto, a institucionalização da educação do campo e seus processos ainda opera nos marcos inclusivos da modernidade/colonialidade. Não existe redenção social dentro do modelo excludente do capitalismo, nem mesmo no modelo de Reforma Agrária praticada no Brasil. Justamente por conta do caráter excludente das sociedades capitalistas.

A instituição Reforma Agrária no país é gerenciada por uma agência, o Incra, criada na primeira hora da Ditadura Militar com o objetivo de esvaziar bandeiras dos movimentos sociais antes do Golpe de 1964. Autores como Fernandes (2008), Sabourin (2009), Mattei (2012), Norder (2013) e outros sinalizam que a redemocratização ampliou os assentamentos de famílias camponesas, desde 1985, distribuindo terras sem a infraestrutura necessária ao desenvolvimento do processo. Associada às delongas da burocracia estatal, a corrupção assentou muitas vezes em terras improdutivas e esgotadas pelo latifúndio, fragmentando lotes aleatoriamente e tornando insustentável sua produtividade. Como resultado das demandas dos movimentos sociais, educação e assistência técnica aparecem na ordem do dia como questões fundamentais ao sucesso do processo no final da década de 1990. São criados o Pronera, e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária

(Pronater), objetivando atender às necessidades fundamentais dos assentados.

A expansão destes Programas, na primeira década do século XXI, ainda convive em sua abrangência com limitações orçamentárias e organizacionais, não modificando substancialmente o quadro de insustentabilidade econômica, social e ambiental do processo. O Ensino Fundamental nos assentamentos depende da combatividade dos movimentos sociais locais e do compromisso dos prefeitos e secretários municipais de educação. Regra geral, estes gestores fazem pouco e não assumem compromisso com a Educação do Campo.

Nos capítulos seis e sete, abordamos as *De-colonialidades de saberes e práticas educativas na educação camponesa*, respectivamente. Investigamos 10 (dez) profissionais, 08 (oito) professoras e (02) professores de assentamentos da Reforma Agrária da Região Sudoeste do Estado do Maranhão seus saberes e suas práticas educativas através de suas narrativas de vidas. A pesquisa foi estruturada a partir de cinco eixos: *Percurso de vida: origem social e pertencimento (Eixo 1)*; *Espaços sociais: pessoas, lugares e instituições (Eixo 2)*; *Formação profissional (Eixo 3)*; *Práticas educativas (Eixo 4)*; e *Interações entre o espaço profissional e os outros espaços da vida (Eixo 05)*.

Questionadas/os as/os entrevistadas/os quanto ao seu pertencimento étnico-racial, a colonialidade se mostrou presente nas ambiguidades. Houve certa predominância de pessoas que se autodeclararam pardas, mesmo parecendo pretas. As pessoas que se autodeclararam brancas foram maioria e são também miscigenadas. Mas nelas a cor branca se sobressaía em relação às demais. A afirmação de identidades étnicas e raciais acaba sendo articulada nas lutas pela terra e reforçada na identidade de camponeses e trabalhadores/as rurais. No entanto, não se percebeu uma hierarquização entre professoras/es das escolas em função da cor e ou do pertencimento étnico.

Em relação a sua formação, os entrevistados dividem-se claramente em dois grupos: um de idade mais elevada, de professoras que enfrentaram muitas dificuldades para estudar, conseguindo-o ao custo de sacrifícios pessoais e familiares; e outro, mais jovem, no qual os participantes não enfrentaram os mesmos sacrifícios pessoais das pioneiras, mas também tiveram que contornar dificuldades e conseguiram realizar sua formação com o apoio dos movimentos sociais. O primeiro grupo teve acesso tardio à leitura e à escrita e vivenciou com os pais diversos processos migratórios e incertezas antes de fixarem-se. Já o segundo grupo encontrou uma realidade mais favorável aos estudos no assentamento, com uma exceção, iniciando a

vida escolar regularmente no ensino fundamental e tendo dificuldades de deslocamentos para o ensino médio e a graduação. O primeiro grupo participou dos acampamentos e ocupações de terras do latifúndio na região, apoiados pelo MST e STRs. Como resultado de suas lutas, legaram aos filhos, representados pelo segundo grupo, a oportunidade de estudarem regularmente o nível fundamental dentro do próprio assentamento, os meios para fazerem o ensino médio fora da comunidade e, em alguns casos, se articularam com o movimento social para cursarem a graduação em universidades públicas de prestígio do País.

No questionamento dos *Espaços sociais: pessoas, lugares e instituições*, as/os entrevistadas/os manifestaram a importância dos estudos e da escola para suas vidas. As professoras do primeiro grupo apresentaram relatos emocionados, carregados de dor e sofrimento. As reflexões sobre suas vidas e espaços sociais, pessoas e situações reativaram recordações significativas que as marcaram. Estes processos reflexivos materializam-se em sua práxis, onde seus saberes são construídos socialmente.

As narrativas de cada professor/a apresentam marcos temporais, momentos e períodos importantes de suas vidas, tais como: a infância pobre e desenraizada; a fome assombrando a todo instante; a entrada tardia na escola; os relacionamentos familiares – os casamentos, as gravidezes e os filhos; a violência do latifúndio; a presença do movimento em suas vidas e a solidariedade gestada nas lutas de afirmação como mulheres, professoras e assentadas. A narrativa de lugares, pessoas e situações favoreceu um movimento de autoanálise, de ressignificação de suas práticas e de seus saberes, assumindo um caráter emancipatório, capaz de articular as dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas, ou seja, instituindo formas pessoais, profissionais e sociais de estar no mundo e com as pessoas (CUNHA, 2008).

A formação profissional das/os professoras/es apresenta-se bastante distinta, tanto a inicial quanto a continuada. As professoras do primeiro grupo obtiveram uma formação inicial acidentada, com sacrifícios pessoais em institutos e faculdades particulares, em finais de semana e períodos de férias. As/os professoras/es do segundo grupo tiveram maior facilidade para a formação inicial, através do Pronera e de convênios dos movimentos sociais com universidades públicas. A formação continuada é, em boa parte, proporcionada pelos movimentos, diferenciando-se daquelas proporcionadas institucionalmente pelas secretarias municipais de educação, com caráter de planejamento e limitada.

As narrativas dessas/es professoras/es demonstram como as concepções e práticas educativas foram pensadas para educá-las/os, civilizá-las/os, condicionando-as/os pelo padrão de poder/saber que as/os subalterniza. Teorias pedagógicas que, segundo Arroyo (2014), foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, camponeses, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata.

As/os professoras/es camponesas/es incorporaram em suas práticas educativas e em suas interações entre o espaço profissional e os outros espaços da vida os saberes que desenvolveram em seus itinerários pessoais e sociais, forjados na luta pela terra e na busca de uma vida melhor para si, para sua família e para sua comunidade. Desenvolveram uma identidade nestes processos marcados por uma educação etnicista e discriminatória com base na matriz colonial de saber/poder. A análise das entrevistas sugere que o caráter emancipatório dos movimentos sociais, em que pesem a afirmação da diversidade e o papel destacado das mulheres, ainda opera nos marcos da modernidade/colonialidade.

A educação camponesa no Brasil alcançou progressos exponenciais nas últimas décadas, no que se refere ao seu alcance e importância social. Praticamente inexistente na história do País, expande-se em quantidade e qualidade a partir do último quarto do século XX e início do XXI. Surge da redemocratização da sociedade brasileira e da cobrança de suas dívidas sociais seculares, no que se refere à ampla parcela de sua população, sejam mulheres, camponeses, negros e indígenas. Os movimentos sociais, inicialmente de forma tímida e hesitante, e, posteriormente de forma organizada e militante, demandam políticas públicas reparadoras do abandono histórico das mulheres e homens do campo.

De forma muito precisa, na virada do século XX, os movimentos sociais identificaram na falta de assistência técnica e de educação as principais causas das dificuldades para o sucesso da Reforma Agrária. As demandas dos movimentos sociais e a construção pelo Estado brasileiro de políticas públicas educacionais - seja no plano federal: Pronera, secretaria do MEC e eventos nacionais e regionais de educação do campo; nos governos estaduais: criação de subsecretarias de educação do campo; ou nos municípios: com a criação de subsecretarias de educação do campo e ampliação da rede física escolar - em muito contribuíram para a modificação do panorama educacional nos assentamentos nas últimas décadas.

A formação continuada das/os professoras/es dos assentamentos rurais do Maranhão ainda é deficiente, não se diferencia da escola pública em geral, no meio urbano e no Brasil. O trabalho formativo dos movimentos sociais aparece como uma alternativa positiva para uma política de formação/aperfeiçoamento permanente dos docentes. Da mesma forma, a perspectiva emancipatória dos movimentos sociais incorporou importantes elementos de luta de segmentos sociais, como: gênero, etnia/raça e diversidade cultural. Há a necessidade de um giro nesta abordagem, com a denúncia da modernidade/colonialidade e afirmação da decolonialidade como elemento de ruptura desta ordem estabelecida secularmente pelo eurocentrismo.

Finalmente, a análise da bibliografia consultada, os resultados das entrevistas, bem como as evidências da pesquisadora, inclusive como docente, sugerem que o sucesso da Reforma Agrária no Brasil está intimamente ligado à sustentabilidade econômica dos assentamentos. Enquanto o camponês assentado tiver dificuldades para trabalhar a terra e gerar renda que o sustente e à sua família, sua condição de vida estará ameaçada. Sua reprodução enquanto classe passa por sua redenção econômica e a manutenção dos filhos no assentamento. Milhões de camponeses maranhenses foram expulsos da terra nas últimas décadas, migrando para o Sudeste do Pará e Norte de Mato Grosso. O latifúndio e a sua versão atualizada, o agronegócio, desmantelaram a agricultura de subsistência no Estado, tornando-o importador de alimentos. Nesse contexto, atravessado por contradições, o trabalho denodado das professoras dos assentamentos rurais do Sudoeste do Maranhão representa importante elemento de resistência à lógica do capital no meio rural, bem como condição para a formação das novas gerações camponesas, o sal da terra.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. A educação feminina em São Luís – século XIX. In: COSTA, Wagner Cabral (Org.). **História do Maranhão: novos estudos**. São Luís: Edufma, 2004.

ABRÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1986.

ALBUQUERQUE, Severino V. de. **Formação continuada de professores no Estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2013. 497 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1882**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ALMADA, Francisco de Assis C. de. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local. Universidade Federal do Pará – UFPA**. 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Mulher e educação: uma paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVAREZ, Sônia E. **Engendering democracy in Brazil: women's movements in transition politics**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ALVAREZ, Sônia E. Feminismos e antirracismos: entraves e intersecções: entrevista com Luiza Bairros, ministra da Secretaria de

Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 833-850, set./dez. 2012.

_____. Los feminismos latino-americanos se globalizan: tendencias de los años 90 y retos para un nuevo milenio. In: ALVAREZ, Sônia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs.). **La política de las culturas y las culturas de la política**: revisando los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá: Taurus, 2001.

ALVAREZ, Sônia E. et al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 541 -575 , jul./dez. 2003.

AMORIM, Elisângela Santos de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos da reforma agrária na região Tocantina-MA**. Florianópolis: Mulheres; São Luís: Edefma, 2009.

AMORIM, Elisângela Santos. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região Tocantina – MA**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

AMORIM, Elisângela; MANZKE, José Fernando. A escolarização de meninas no interior do Maranhão oitocentista (1831-1840). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2010. **Anais...** São Luis, 2010. Dvd/Rom.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, 1939-1940. Anual. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1939_1940.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

ARAÚJO, Marta; MEDEIROS, Maria. A pedagogia cultural da Igreja Católica para Caicó-RN e a Festa de Sant'Ana, século XVIII. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. CD-Rom.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 221-242, ene./jun. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAIROS, Luiza. Lembrando Lélia Gonzalez. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas; Criola; Global Exchange, 2000. p. 42-61.

_____. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, jul./ago. 1995.

BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil: lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo**. São Luís: UEMA, 2006.

BATISTA, Ieda Cutrim. **Rompendo a cultura do silêncio: mulher rural e a luta pela terra**. São Luís: Grupo de Mulheres da Ilha/UFMA, 1995.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1981.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre: Difel: 1976.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BETO, Frei. Marcas de batom: como o movimento feminista evoluiu no Brasil e no mundo. **Rainha dos Apóstolos**, São Leopoldo, p. 3-8, jan./fev. 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BORDA, Fals Orlando. *Acción comunal: una vereda colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional, 1959.

_____. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá, 1978. Disponível em: <<http://pridena.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. Primeira parte: a ruptura. In: _____; _____; _____. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 23-44.

_____; _____; _____. Segunda parte: a construção do objeto. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999b. p. 45-72.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. **O que é o método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1, de 15 de março de 2006. Recomenda a adoção da pedagogia da alternância em escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** Niterói: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a.

_____. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996a.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 5 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010b. Seção 1, p. 824.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. **Entendendo o pacto**. 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação de Professores em Exercício. **Apresentação**. [2016a]. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: introdução: ensino fundamental. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações**. Brasília, DF: Incra/Pronera, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Imprensa e Divulgação. **Discurso do Presidente da República**: discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no III Fórum Social Mundial. Porto Alegre, 24 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/14480351.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRAZIL, Vital Érico; SCHUMAHER, Schuma. **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

BUTTO, Andrea; HORA, Karla Emmanuela R. Mulheres e reforma agrária no Brasil. In: LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea. **Mulheres na reforma agrária: a experiência recente do Brasil**. Brasília, DF: MDA, 2008.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt1.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

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.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. Estabilidade social e crise política: o caso do Maranhão. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 46, 1978.

CANAVAE, Doris Lamus. Localización geohistórica de los feminismos latinoamericanos. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Santiago, v. 8, n. 24, p. 95-109, 2009.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO, 2001, Durban. **Anais...** Durban, 2001. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CARTA do Maranhão para educação do campo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO, 1, 2004, Santa Inês. **Anais...** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

CARVALHO, Horácio Martins de. **Interação social e as possibilidades de coesão e de identidade sociais no cotidiano da vida social dos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil**. Curitiba: NEAD, 1999.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 197-2012, set./ dez. 2015.

CASTILLO, Rosalva A. Hernández. Hacia la construcción de un feminismo descolonial. **Revista Con laA**, n. 4, p. 21-23, 25 jul. 2013.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Leis e Regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar, 2007.

_____. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Cauca: Instituto Pensar/Universidade Javeriana, 2005.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A produção e a socialização da pesquisa sobre educação do campo a partir dos Encontros de Pesquisa e Pós Graduação do Norte e Nordeste: periodo 2007-2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Pesquisas em educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Editora da UFPE, 2014. v. 1. p. 83-109

CERIMÔNIA comemorativa dos 4 anos do Real: discurso do Senhor Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na Cerimônia comemorativa dos 4 anos do real. **Resenha de Política Exterior do Brasil**, Brasília, DF, n. 83, p. 7-14, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_biblioteca/resenhas_peb/Resenha_N83_2Sem_1998.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo Brasil 2012**. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9179501-Conflitos-no-campo-brasil.html>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder: mulher e política na Bahia**. Salvador: Assembleia Legislativa da Bahia, 1998.

_____. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, Hildete Pereira de et al. (Orgs.). **Olhares feministas**. Brasília, DF: Ministério da Educação/UNESCO, 2006.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacelar. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida; BINGEMER, Maria Clara (Orgs.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994.

COSTA, Cláudia de Lima. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **P: Portuguese Cultural Studies**, n. 4, p. 41-65, fall 2012.

COSTA, Cláudia Lima. O tráfico de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 127-140, 1998.

COSTA, Fabiano. **Pará tem maior percentual dos que se declaram pretos ou pardos, diz estudo**. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/11/para-tem-maior-percentual-dos-que-se-declaram-pretos-ou-pardos-diz-estudo.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CUNHA, Maria S. Do ontem para o hoje: práticas escolares em diários íntimos de professoras. In: SOUZA, Elizeu C. et al. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CURIEL, Ochy. Hacia la construcción de um Feminismo descolonizado. In: PRIMER COLOQUIO LATINOAMERICANO, 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2009.

CURIEL, Ochy. Subvertiendo el patriarcado desde una apuesta lésbica-feminista. **ENCUENTRO FEMINISTA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**, 10., 2005, Serra Negra. **Anais...** Serra Negra, 2005. Mimeografado.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Maria Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.73-89, jan./abril. 2004.

DAMAZIO, Eloise da Silveira Petter. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia jurídica**: da uni-versalidade a pluri-versalidade epistêmica. 2011. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DATALUTA. Banco de Dados da Luta pela Terra. **Relatório Brasil 2012**. [São Paulo], 2013. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2012.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu C. et al. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____; _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

DIÁRIO LIBERDADE. “**O feminismo comunitário é uma provocação, queremos revolucionar tudo**”: Julieta Paredes em entrevista ao Diário Liberdade em La Paz. 2011. Disponível em: <<https://gz.diarioliberalidade.org/america-latina/item/12022-o-feminismo-comunitario-e-uma-provocao-queremos-revolucionar-tudo.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Édition L’Harmattan, 1990.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión**. Madri: Editorial Trotta, 1998.

_____. Sistema mundo y transmodernidad. In: DUBE, Saurabh; BANERJEE, Ishita; MIGNOLO, Walter (Eds.). **Modernidades coloniales**. México: El Colegio de México, 2004. p. 201-226.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, ene./dic. 2003.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 14, n. 33, p. 37-54, jul./dic. 2009.

_____. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, México, n. 184, p. 7-12, mar./abr. 2014.

FARIA FILHO, Luciano. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Paulo Freire: primeiros tempos. In: VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima C.; OLIVEIRA, Edna Castro de (Org.). **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: Edufes, 2000.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio (Org.). **Luta pela terra: reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Presidente Prudente: [s.n], 2013.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **Revista Nera**, ano 8, n. 6, p. 24-34, jan./jun. 2005.

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. Reforma agrária e dezoito anos de assentamentos rurais: diferentes dimensões desta difícil maioridade. **Retratos de Assentamentos**, n. 9, p. 11-60, 2004.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.

_____. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012.

_____. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, Alceu R.; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

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

FIGUEIREDO, Mariza. A evolução do feminismo no Brasil. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria B. (Orgs.). **O feminismo no Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: NEIM/UFBA, 1988.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da Escola Normal à habilitação específica para o magistério em 2º grau**: práticas e apropriações

(1961-1981). 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

FREIRE Paulo. **A importância do ato de ler**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1984b.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução**. Palestra no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília [8 de novembro de 1985]. Brasília: UNB, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/amilcar.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978. (O Mundo, hoje, 22).

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1970.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 1990. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNCK, Susana Bornéo. A sexualidade nas utopias feministas dos anos 70 na literatura norte-americana. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (Orgs.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. Paulo Freire na África: Encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996.

GARCIA, Inara. **Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863)**. 2005. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GARGALLO, Francesca. “Feminismo Latinoamericano”. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v.12, n. 28, p. 17-34, jun. 2007.

_____. **A propósito de un feminismo propiamente nuestroamericano**. 2009. Disponível em: <<https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/feminismo/no-occidental/a-proposito-de-un-feminismo-propiamente-nuestroamericano/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Ideas feministas latinoamericanas**. 2. ed. Ciudad de México, 2006.

GARGALLO, Francesca. **La urgencia de descolonizar el feminismo**. 2011. Disponível em: <<https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/feminismo/no-occidental/la-urgencia-de-descolonizar-el-feminismo/>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a política de pós-colonialismo. In: McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; MOACIR, Gadotti (Orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 191-202.

_____. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

GIULANI, Paola Cappelini. 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.

GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler: 40 anos depois**. Natal: UFRN, 2001.

GÓMEZ, Alicia Gil. Feminismo decolonial. **Revista Con la A**, n. 24, jul. 2013.

GONÇALVES, R. de C. **Gênero e gerações: o processo de aposentadoria de idosos junto à Previdência Social**. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS, 4., 1980, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 1980. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Colonial difference, geopolitics of knowledge and global coloniality in the modern/colonial capitalist world-system. **Review**, v. 25, n. 3, p. 203-224, 2002.

_____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón

(Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 81, p. 99-114, jul. 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HANHER, June E. Educação e ideologia: profissionais pioneiras na América Latina do século XIX. In: IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe M. F. (Orgs.). **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.

HEMMINGS, Clare. Contando estórias feministas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 251-263, jan./abr. 2009.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Estado da população. **Anuário Estatístico do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 11, p. 23, 1951. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1950.pdf> . Acesso em: 10 set. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária**: avaliação de ações no Maranhão: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2016.

_____. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária**: II PNERA: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Incra nos Estados**: Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Portaria nº 981, de 2 de outubro de 2003. Altera a Norma de Execução SDA nº 29 de 2002. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=185200>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Roteiro para criação de projeto de assentamento casulo (PCA)**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://tinyurl.com/h4vehqx>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

IOKOI, Zilda M. G.; BITTENCOURT, Circe M. F. **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.

JARAMILLO, Nathalia. El o feminismo decolonial: una breve introducción. **Revista Con la A.**, n. 24, p. 4-6, jul. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro**: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão. 1982. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.

LAGO, Maria Regina Teixeira. **Assentamentos rurais no Maranhão e Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária**: uma leitura dos números do PROCERA-MA nos anos de 1994-1999. 2000. 82 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2000.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Tradução Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LAUANDE, Rosemary. **Entrevista sobre o vitorinismo no Maranhão**. São Luís, jun. 1981.

LEITE, Miriam Moreira. **Outra face do feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Sergio et al. **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília, DF: NEAD; São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

LERRER, Débora F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451-484, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Maria Y. L.; SILVA, Francisco C. T. da. **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LISBOA, Teresa Kleba. Um olhar por baixo do tapete: mulheres terceirizadas. **Mulher e Trabalho**, Porto Alegre, v. 4, p. 161-168, 2004.

LISBOA, Teresa Kleba; GONÇALVES, Rita de Cássia. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10 p. 83-92, 2007. Número especial.

LISBOA, Teresa Kleba; PINHEIRO, Eliane Aparecida. A intervenção do Serviço Social junto à questão da violência contra a mulher. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 199-210, 2005.

LISBOA, Teresa. Kleba. **Gênero, classe, etnia**: trajetórias de vida de mulheres migrantes. Florianópolis: EDUFSC; Chapecó: Argos, 2003.

LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

_____. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.

_____. Hacia un feminismo descolonial. **La Manzana de la Discordia**, v. 6, n. 2, p. 105-119, jul./dez. 2011.

_____. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Isabel M. Sabino. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira Escola Normal Rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

MANZKE, José Fernando. **Educação de jovens e adultos em assentamentos da Reforma Agrária: o Pronera Maranhão**. Porto Alegre: Fórum Mundial da Educação, 2003.

_____. **Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos em asentamientos de la reforma agraria**. São Luís: EDUFMA, 2009.

MANZKE, José Fernando. **Relatório final do Convênio EJA Tocantins – Pronera**. São Luís: INCRA/UFMA/FETAEMA, 2005.

MANZKE, José Fernando; AMORIM, Elisângela Santos de. O ambiente escolar: a escola como espaço de construção do sujeito. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Rede Diversidade. Núcleo de Educação à Distância. **Curso de formação continuada**. São Luís, 2012.

MARANHÃO. Assessoria de Planejamento da Secretaria de Educação e Cultura. **Políticas governamentais**. 1967. Mimeografado.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Informe estatístico**. São Luís, 1996.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Informe estatístico**. São Luís, 2006.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Informe estatístico**. São Luís, 2014.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Informe estatístico**. São Luís, 2013.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **Maranhão em dados 2005**. 2005. Disponível em:

<http://www.seplan.ma.gov.br/estudos_pesquisas/estatisticas/ma_dados_2005.html>. Acesso em: 25 jul. 2006.

MARCOS, Sylvia. Descolonizando o feminismo: la insurrección epistemológica de la diferencia. In: TORRES, Gerogina Méndez et al. (Coord.). **Senti-pensar o género: perspectivas desde los pueblos originários**. Guadalajara: Red de Feminismos Descoloniales, 2013.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes 1981.

MARTINS, Pablo. Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire: el surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial. **Educación**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2012.

MARTINS, Willian. Clero regular. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MATTEI, Lauro Francisco. A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 301-325, 2012.

MATTOS JUNIOR, José Sampaio. **O entroncamento das políticas agrárias no Maranhão**: encontros e desencontros institucionais na Microrregião Geográfica de Itapecurum Mirim. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MATTOS, Ilmar. **O tempo saquarema**: a formação do estado imperial. São Paulo: Hucitec, 1990.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de et al. (Orgs.). **Assentamentos rurais**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Unesp, 1994.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. “Sem Terra”, “Assentados”, “Agricultores familiares”: considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros. In: GIARRACCA, Norma. **¿Una nueva ruralidad en América latina?** Buenos Aires: CLACSO, 2001.

_____. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MEIRELLES, Mário M. **História do Maranhão**. São Paulo: Siciliano, 2001.

MELO, Hildete Pereira de; CAPPELLIN, Paola; CASTRO, Elisa Guaraná de. Agricultura familiar nos assentamentos rurais: nas relações entre as mulheres e os homens, o caso do Portal de Paranapema. In: LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea. **Mulheres na reforma agrária**: a experiência recente do Brasil. Brasília, DF: MDA, 2008.

MELO, Sandra M. B.A. Formação de professores: o Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973). **Revista Interespaço**, Grajaú, v. 1, n. 1, p. 126-141, jan./jun. 2015.

MENDOZA, Breny. La epistemología del sur, la colonialidad de género y o feminismo latinoamericano. In: ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderksy (Coord.). **Aproximaciones críticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**. Buenos Aires: En la frontera, 2010.

MENDRAS, Henri. **Les sociétés paysannes**: éléments pour une théorie de la paysannerie. Paris: Armand Colin, 1976.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete classes multisseriadas. In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF, Dossiê**: Literatura, Língua e Identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_____. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción descolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINELLA, Luzinete Simões. Disciplinas ou interdisciplinaridade? Meu lugar, um não lugar. In: RIAL, Carmen; TOMIELLO, Naira; RAFAELLI, Rafael. **A aventura interdisciplinar**: quinze anos de PPGICH/UFSC. Blumenau: Nova Letra, 2010.

MOHANTY, Chandra Talpade. Bajo los ojos del Occidente: academia feminista y discursos coloniales. In: NAVAZ, Lilian Suárez; HERNANDEZ, Rosalva Aída (Eds.). **Descolonizando el feminismo**: teorías y prácticas desde los márgenes. Instituto de la Mujer. Valencia: Ediciones Cátedra, 2008. p. 117-163.

MOLYNEUX, Maxine. **Movimientos de mujeres en América Latina**: un estudio teórico comparado. Madrid: Catedra/Universidad de Valencia, 2003.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORALES, Victoria Aldunate. **Feminismo comunitario es feminismo revolucionario**: entrevista a la artista feminista anarquista Julieta Paredes (Bolívia). 2008. Disponível em: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=76352>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

MOREIRA, Emilia. De território de exploração a território de esperança: organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 10, n. 10, p. 72-93, jan./jun. 2007.

MORENO, Alejandro. **El aro y la trama**. Caracas: Centro de Investigaciones Populares, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTTA, Diomar das G. et al. O estado do Maranhão e a institucionalização da escola graduada na Primeira República. In: ARAÚJO, Jose Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

MOTTA, Diomar das G. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & L Inguagem**, ano 11, n. 18, p. 123-135, jul./dez. 2008b.

_____. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. A outra escola Normal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...** São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008a.

_____. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luis: Edufma, 2003.

_____. **Pioneirismo da escolarização feminina no Maranhão.** 2004.

Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo6/406.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.

MOTTA, Diomar das Graças; MACHADO, Raimunda N. Silva. O Maranhão e a reconstrução educacional (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta, M.; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964).** Brasília, DF: Inep, 2006.

MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria L. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAUJO, José Carlos Souza et al. **As escolas normais no Brasil: do império a República.** Campinas: Alínea, 2008.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano.** São Paulo: Difel: 1975. p. 259- 291. tomo 3.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do. **Política Educacional no Maranhão nos anos 80: ensino público de 1º Grau.** 1995. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, M. A. Tendências da expansão da Educação Superior pós-LDB: o caso do Maranhão. In: CHAVES, Vera Lúcia; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do (Orgs.). **Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 69-84.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889).** 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NORDER, Luís Antônio. Contextos e estimativas da Reforma agrária no Brasil (1982-2010). **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 7, n. 2, p. 48-61, ago./dez. 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

O INEP e o ensino público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 64-83, abr./jun. 1958.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Não Reforma Agrária e Contra Reforma Agrária no Brasil do governo LULA**. 2010. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal13/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-23, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto**. 10. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, Rosângela Silva. **Do contexto histórico às idéias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na primeira república**. 2004. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

PAREDES, Julieta Hilando Fino. **Desde el feminismo comunitario: comunidad Mujeres creando Comunidad**. La Paz, 2008.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. 3. ed. La Paz: CEDEC y Mujeres Creando Comunidad, 2010.

PARENTE, Temis G. Gênero e memória de mulheres desterritorializadas. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 99-111, jan./jun, 2007.

PARENTE, Temis G.; GUERRERO, Olaya Fernández. O desempoderamento das mulheres dos reassentamentos rurais em Porto Nacional (TO, Brasil). **História Oral**, v. 14, n. 2, 173-197, jul./dez. 2011.

PATAI, Daphne. **História oral: feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PEDRO, Joana. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, v.12, n. 22, p. 270-283, jan./jun. 2011.

_____. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. Interpretações sobre o Brasil. In: LOUREIRO, Maria Rita (Org.). **50 anos de ciência econômica no Brasil: pensamento, instituições, depoimentos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PINEAU, Gaston. O “gaio saber” do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu C. et al. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008.

PINHEIRO, Luana et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília, DF: Ipea/SPM/UNIFEM, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

PINTO, Maria Núbia Bonfim. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. 1982. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto Avançados de Educação, Rio de Janeiro, 1982.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dic. 2008.

_____. Recriando a (categoria) mulher?. In: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/Adriana01.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.

PIZA, Suze de Oliveira; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, São Paulo, v. 26, n. 43, p.25-35, 2012.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Tradução Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Clacso, 2005.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Projeto de Cooperação Técnica**: relatório do diagnóstico da educação básica no estado do Maranhão. Brasília, DF, 2011.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, 1991.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas Latino-Americanas**. Tradução Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Anibal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, Malden, v. 44, n. 4, p. 549-557, 1992.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manoele, 2011.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertiooga a Beijing. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 446-457, jul./dez. 1995.

ROCHA, Herivelto Fernandes. **Análise e mapeamento da implantação de assentamentos rurais e da luta pela terra no Brasil entre 1985-2008**. 2009. 63 f. Monografia (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

RODRIGUES, Maria José Lobato. **Educação feminina no Recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Estado Nacional e ensino fundamental (Maranhão 1937 - 1945)**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. **Maranhão: do europeísmo ao nacionalismo política e educação.** São Luís: Sioge, 1993.

ROSA, Walquiria, M. et al. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria C.; PASSOS, Mauro. **A escola e seus atores: educação e profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Inep/Reduc, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

_____. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Cépia, 2011.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira. O ruralismo pedagógico: uma proposta para a organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 61-83, 2014. Disponível em: <<http://revistapuca.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/302/439>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SABOURIN, Eric. **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade.** Tradução Leonardo Milani. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SALDANHA, Lílian Maria Leda. **A Instrução Pública Maranhense na Primeira década republicana – 1889/1899.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1992.

SALVATICI, Silvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres. In: História Oral. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Hay que reinventar la universidad como tenemos que reinventar las ciencias sociales. **Gaceta**, México, n. 91/93, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta91/91/mar/Mar2.htm>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. **Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur**. Lima: IIDS/IILS, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____; _____. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Manoel da Conceição. **Chão de minha utopia**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SARNEY, José. **Política educacional do Maranhão**. São Luís, 1966. p. 2. Mimeografado.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2004.

SAUER, Sérgio. O significado dos assentamentos de reforma agrária no Brasil. In: FRANÇA, Caio Galvão de; SPAROVEK, Gerd (Org.). **Assentamentos em debate**. Brasília, DF: Nead, 2005.

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

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Escola e democracia: teorias da educação**. Campinas: Autores Associados, 1992.

SCHNEIDER, Liane. “Contando estórias feministas” e a reconstrução do feminismo recente. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 251-263, jan./abr. 2009.

SCHUMAHER, Maria Aparecida; VARGAS, Elisabeth. “Lugar en el gobierno: ¿Alibi o conquista?” **Debate Feminista**, n. 15, p. 128-145, 1997.

SCHUMAHER, Schuma. Panorâmica dos 30 anos de feminismo no Brasil. **Sexualidade, Gênero e Sociedade**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 23-25, p. 1-3, out. 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 1960**. Campinas: Autores associados; Brasília, DF: Plano, 2003.

_____. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

_____. África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITROSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. Os usos e abusos do Gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, v. 18, p. 106-131, dez. 2012. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1533>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SILVA, José Gomes da. **A reforma agrária no Brasil: frustração camponesa ou Instrumento de desenvolvimento?** São Paulo: Zahar Editores, 1971.

SILVA, Maria Beatriz N. da. **Vida privada e cotidiano no Brasil na época de D. Maria I e D. João VI.** Lisboa: Editora Estampa, 1993.

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

SIQUEIRA, Elizabeth. Instrução pública e modernidade em Mato Grosso: do idealizado ao real. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920).** Rio de Janeiro: Forense, 1989.

SOUZA, José Boaventura de. **Escola Normal de Juazeiro: uma experiência pioneira.** Juazeiro do Norte: Edições IPESC, 1994.

SOUZA, Rosa de Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil).** São Paulo: Cortez, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. ¿Puede hablar el subalterno? **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 39, p. 297-364, 1988.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 243-257, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29821428014>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

STRECK, Danilo. **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, 6).

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Maria Del Priore (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TODOROV, Tzevan. **A conquista da América**: a conquista do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TREVISAN, Salvador M. **O que é rural? O que é urbano? E a Educação?** 2003. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/o-que-e-rural-o-que-e-urbano-e-a-educacao.pdf/view>>. Acesso em: 10 set. 2015.

TRISTÁN, José María Barroso. Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa: entrevista con Yuderlys Espinosa Miñoso. **Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales**, ano 2, n. 3, p. 22-33, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de gestão**. São Luís, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de gestão**. São Luís, 2013.

VALDÈS, Teresa. **De lo social a lo político**: la acción de las mujeres latino-americanas. Santiago: Lom Editora, 2000.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Os conceitos e tipos de práticas interdisciplinares e Inter paradigmáticas. In: VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa Interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 102-128.

VEIGA, Cynthia. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana; CORTEZ, Maria Cecília (Orgs.). **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLELA, Heloisa de O. S. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século

XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza et al. **As escolas normais no Brasil: do império a República**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, n. 26, p. 102-113, 2007.

_____. **Desde Abya Yala: temas de Interculturalidade Crítica**. Chiapas: SCLC, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político y epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, jul./dic. 2008.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b. p. 12-42.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades**. 2004. Texto apresentado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004, no CPDA/UFRRJ. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 52, p. S025-S044, 2015. Suplemento 1.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Agricultura familiar realidades e perspectivas**. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. et al. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: Instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2007.

_____. (Org.). **Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. A educação para a zona rural no sul do Brasil: sentidos e perspectivas a partir das Conferências Brasileiras de Educação. In: PÉREZ, Teresa González; LÓPEZ, Oresta (Orgs.). **Educación rural em iberoamerica: experiência histórica y construcción de sentido**. Las Palmas de Gran Canaria: Anroat Ediciones, 2009. v. 1. p. 79-108.

WERNECK, Jurema. De lalodês y feministas: reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y el Caribe. **Nouvelles Questions Féministes**, v. 24, n. 2, p. 33-49, 2005.

WOLF, Eric R. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

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

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser docentes (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Assentamento Nova Conquista – Açailândia

Foto 1 - Escola Municipal Ozziel Alves. P.A Nova Conquista



Foto 2 - Almoço na Escola Ozziel Alves. P.A Nova conquista



Foto 3 - Conversa com professora P.A Nova Conquista



Foto 4 - Conversa com professora P.A. Nova Conquista



Foto 5 - Encontro de Formação de Professoras. Escola Ozziel Alves



Foto 6 - Mística Educação do Campo

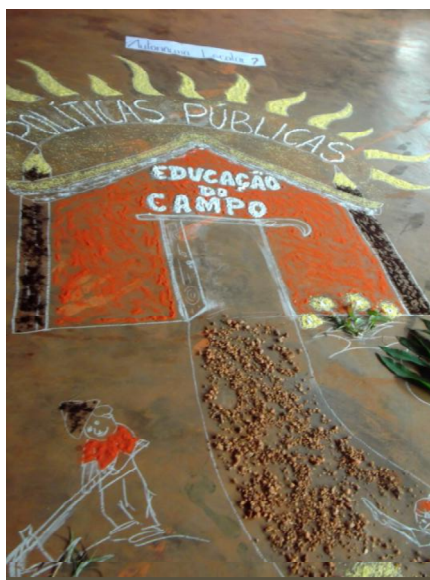


Foto 7 - Mística na Formação de professoras Escola Oziel Alves



Foto 8 - Participantes da formação de professores. Escola Oziel Alves



Foto 9 - Pátio da Escola Oziel Alves



Foto 10 - Professor e pesquisadora. P. A Nova Conquista



Foto 11 - Sala de aula da escola Oziel Alves. P. A Nova Conquista



Foto 12 - Coordenador Educação do Campo do município de Açailândia



APÊNDICE B - Assentamento Sol Brilhante I – Cidelândia

Foto 1 - Assentamento Sol Brilhante I



Foto 2 - Fachada da Escola João Palmeira. P.A Sol Brilhante I



Foto 3 - Interior da Escola João Palmeira P. A Sol Brilhante I



Foto 4 - Ônibus Escolar – Cidelância



Foto 5 - Professora e pesquisadora 1



Foto 6 - Assentadas P.A Sol Brilhante I



Foto 7 - Representação da Escola João Palmeira. P.A Sol Brilhante I



Foto 8 - Salas de Aula - Sol Brilhante I







RESQUIS DE PREÇOS

PRODUTO	QUANT.	DATA VAL.	PREÇO A PAGAR
ARROZ	5 Kg	18.05.20	R\$ 10,50
FEIJAO	1 Kg	02.05.16	R\$ 3,90
ACUCAR	2 Kg	31.06.17	R\$ 3,80
CAFE	250 g	03.04.16	R\$ 3,80
MANTEIGA	250 g	08.01.16	R\$ 2,00
MILHARINA	500 g	29.06.16	R\$ 1,50
CREME DENTAL	180 ML	02.09.16	R\$ 2,50
MACARRAO	500 g	05.01.16	R\$ 2,50
FRANGO	1 Kg	10.12.15	R\$ 6,00
OLEO	900 ML	06.08.15	R\$ 3,50
SAL	1 Kg	06.07.16	R\$ 1,00
VELA	19,5 g		R\$ 2,50
BOMBRIU	60 g	36 MESES	R\$ 1,80
BISCOITO	135 g	16.08.15	R\$ 1,25
SARDINHA	125 g	09.02.17	R\$ 2,80
FARINHA	1 Kg	02/09/15	R\$ 3,50

Small calendar sticker on the right side of the table showing the month of May (M A) with dates 1, 2, 8, 9, 15, 16, 22, 23, 29, 30.

APÊNDICE C - Assentamento Maravilha, Porto Franco

Foto 1 - Escola Maravilha



Foto 2 - Lateral da escola Maravilha



Foto 3 - Estrada de acesso ao Assentamento Maravilha



Foto 4 - Encontro com corpo docente da Escola Maravilha



Foto 5 - Encontro com o corpo docente da Escola Maravilha



Foto 6 - Professora e pesquisadora



Foto 7 – Assentados



Foto 8 – Assentados



Foto 9 - Família de assentados



Foto 10 - Posto de Saúde do Assentamento Maravilha



Foto 11 - Quadra da escola Maravilha



APÊNDICE D - Assentamento João Palmeira - Município São Francisco do Brejão

Foto 1 - Identificação do P.A João Palmeira



Foto 2 - Lateral da Escola Airton Senna. P.A. João Palmeira



Foto 3 - Prédio da Escola Airton Senna. P.A. João Palmeira



Foto 4 - Entrada do Assentamento João Palmeira



Foto 5 - Sala de aula P.A João Palmeira



Foto 6 – Refeitório



Foto 7 - Materiais didático-pedagógicos P.A João Palmeira



Foto 8 - Laboratório de Informática P.A João Palmeira



Foto 9 - Banheiro feminino



Foto 10 - Banheiro masculino



Foto 11 – Cozinha



Foto 11 – Bebedouro



Foto 13 - Professoras e pesquisadora



APÊNDICE E - Assentamento Taboleirão I – Senador La Rocque

Foto 1 - Associação do P.A Taboleirão I



Foto 2 - P.A Taboleirão I



Foto 3 – Professora com alunos e assentados em frente a Escola do P.A
Taboleirão I



Foto 4 - Professora e pesquisadora 2



Foto 5 - Sala de Aula do Assentamento Taboleirão I



Foto 6 - Sala de Aula



Foto 7 - Professora e sindicalista



Foto 8 - Assentados do P.A Taboleirão I



Foto 9 – Árvore jaqueira



Foto 10 - Fábrica de doces do P. A Taboleirão I



APÊNDICE F – Roteiro para Entrevistas com as Professoras e Professores das Escolas dos Assentamentos – Campo da Pesquisa

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS E PROFESSORES DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS – CAMPO DA PESQUISA

Serão os fios condutores das entrevistas: a formação para o magistério; seus saberes trazidos ao longo da vida; suas práticas escolares e sua relação com a comunidade.

- O que vem à sua memória em relação a sua infância, onde você nasceu, viveu e estudou, como era a vida com seus pais e irmãos?
- E sua família era composta por quantos irmãos? E irmãs? Fale sobre como foi para eles também estudar? Todos estudaram? Até qual série?
- E após esse período, o que você fez? Onde viveu, estudou, e quais os acontecimentos que marcaram sua vida durante a adolescência e a juventude?
- Seus demais irmãos e irmãs continuaram os estudos? Conseguiram se formar?
- Que relação você possui com o meio rural? Seu pai era ou é agricultor? E sua mãe era ou é agricultora?
- Quando decidiu estudar para ser professora? Como aconteceu, o que motivou esta sua escolha? Como foi sua formação, estudou magistério?
- O ensino médio de magistério foi em escola pública ou particular? E o curso superior foi em instituição pública ou particular? Houve financiamento ou parceria de

outra Instituição (prefeitura, sindicato ou movimento social)?

- Quais as dificuldades e as facilidades que você teve para cursar o ensino superior?
- Quais os principais autores e autoras estudadas no decorrer de teu curso? Com quais autores você se identificou mais e procurou usar como orientadores de sua prática?
- Cite livros, textos ou algum material que influenciou sua prática como professora.
- Qual seu sentimento em relação à conclusão do curso superior?
- Como é para você, viver aqui no meio rural e ser professora? Você se sente camponesa? Como você concilia estes papéis: mulher, camponesa e professora?
- Como é sua relação com o sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais? É sócia? Participa de algum movimento social do campo?
- Em que você percebe que esses envolvimento têm contribuído para o desempenho de suas aulas?
- Quais cursos você tem realizado por meio desses envolvimento, no sindicato ou no movimento social
- As temáticas: raça, racismo, sexualidade, gênero já foram discutidas nesses cursos de formação? Qual sua percepção sobre estes temas?
- Qual a importância destas temáticas em suas vidas e suas práticas escolares?
- Como é sua relação com a Secretaria de Educação do Município? Como esta secretaria se faz presente na sua

escola? Fale sobre os cursos de capacitação que você fez oferecido pela secretaria.

- Em que você se baseia para organizar e desenvolver suas aulas? Que referências você utiliza para isto?
- Ao longo desses anos na docência, que reflexão você faz sobre suas aulas? Percebe mudanças em suas práticas escolares, quais, o que as motivou? Fale a respeito.
- Qual a sua participação no planejamento escolar para o ano letivo? Como é feito este planejamento? Qual sua relação com os demais professores nesse processo?
- Você sofreu algum tipo de discriminação em relação a sua condição de mulher, camponesa e professora? Você percebe discriminação social, racial, de idade, de gênero, ou outras em sua vida social e profissional?

APÊNDICE G - Roteiro: Informações das Secretarias de Educação

Setor educação do campo

Responsável:

- Supervisoras das escolas dos assentamentos:
- Quantitativos de escolas na zona rural:
- Quantitativos de escolas por assentamentos:
- Relação setor educação do campo com as escolas dos assentamentos/ algumas particularidades/ participação das professoras nas escolhas dos livros didáticos ou nas orientações didático-pedagógicas.
- Qual a orientação nacional – MEC para estas escolas?
- Professoras da própria localidade, assentamentos? A partir de quando este quadro se alterou?
- Concurso ou contrato? Percentual ou média de percentual de concursadas ou contratadas.
- Participação políticas das professoras nas decisões escolares? Calendário escolar alternativo?
- Evasão nas escolas dos assentamentos?
- Cursos de formação ou capacitação para as professoras?
- Participação na aquisição dos cursos superiores?
- Dificuldades ou facilidades em desenvolver este trabalho.

Foto 3 - Calendário Escolar da Escola João Palmeira - P.A Sol Brilhante I

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
 Rua 4, Lote 14000 - Vila Prata - Curitiba - Paraná - CEP: 81211-000
 e-mail: escola.joao.palmeira@sem.paraná.br www.escola.joao.palmeira@sem.paraná.br

Calendário Escolar 2015

1º Período		2º Período		3º Período		4º Período			
fev/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 FERIADOS: 02/02 - Carnaval		mar/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 FERIADOS: 01/03 - Dia da Mulher 05/03 - Dia da Criança 08/03 - Dia da Mulher 14/03 - Dia do Professor 15/03 - Dia do Livro 19/03 - Dia do Trabalhador		abr/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 FERIADOS: 07/04 - Dia do Trabalhador 14/04 - Dia da Juventude 15/04 - Dia do Livro 16/04 - Dia do Livro 21/04 - Dia do Livro		maio/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 FERIADOS: 01/05 - Dia do Trabalho 05/05 - Dia das Crianças 08/05 - Dia do Livro 12/05 - Dia do Livro 15/05 - Dia do Livro 24/05 - Dia do Livro		jun/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 FERIADOS: 01/06 - Dia do Livro 03/06 - Dia do Livro 04/06 - Dia do Livro 05/06 - Dia do Livro 06/06 - Dia do Livro 07/06 - Dia do Livro 08/06 - Dia do Livro 09/06 - Dia do Livro 10/06 - Dia do Livro 11/06 - Dia do Livro 12/06 - Dia do Livro 13/06 - Dia do Livro 14/06 - Dia do Livro 15/06 - Dia do Livro 16/06 - Dia do Livro 17/06 - Dia do Livro 18/06 - Dia do Livro 19/06 - Dia do Livro 20/06 - Dia do Livro 21/06 - Dia do Livro 22/06 - Dia do Livro 23/06 - Dia do Livro 24/06 - Dia do Livro 25/06 - Dia do Livro 26/06 - Dia do Livro 27/06 - Dia do Livro 28/06 - Dia do Livro 29/06 - Dia do Livro 30/06 - Dia do Livro	
ago/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 FERIADOS: 01/08 - Dia do Livro 02/08 - Dia do Livro 03/08 - Dia do Livro 04/08 - Dia do Livro 05/08 - Dia do Livro 06/08 - Dia do Livro 07/08 - Dia do Livro 08/08 - Dia do Livro 09/08 - Dia do Livro 10/08 - Dia do Livro 11/08 - Dia do Livro 12/08 - Dia do Livro 13/08 - Dia do Livro 14/08 - Dia do Livro 15/08 - Dia do Livro 16/08 - Dia do Livro 17/08 - Dia do Livro 18/08 - Dia do Livro 19/08 - Dia do Livro 20/08 - Dia do Livro 21/08 - Dia do Livro 22/08 - Dia do Livro 23/08 - Dia do Livro 24/08 - Dia do Livro 25/08 - Dia do Livro 26/08 - Dia do Livro 27/08 - Dia do Livro 28/08 - Dia do Livro 29/08 - Dia do Livro 30/08 - Dia do Livro 31/08 - Dia do Livro		set/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 FERIADOS: 01/09 - Dia do Livro 02/09 - Dia do Livro 03/09 - Dia do Livro 04/09 - Dia do Livro 05/09 - Dia do Livro 06/09 - Dia do Livro 07/09 - Dia do Livro 08/09 - Dia do Livro 09/09 - Dia do Livro 10/09 - Dia do Livro 11/09 - Dia do Livro 12/09 - Dia do Livro 13/09 - Dia do Livro 14/09 - Dia do Livro 15/09 - Dia do Livro 16/09 - Dia do Livro 17/09 - Dia do Livro 18/09 - Dia do Livro 19/09 - Dia do Livro 20/09 - Dia do Livro 21/09 - Dia do Livro 22/09 - Dia do Livro 23/09 - Dia do Livro 24/09 - Dia do Livro 25/09 - Dia do Livro 26/09 - Dia do Livro 27/09 - Dia do Livro 28/09 - Dia do Livro 29/09 - Dia do Livro 30/09 - Dia do Livro		out/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 FERIADOS: 01/10 - Dia do Livro 02/10 - Dia do Livro 03/10 - Dia do Livro 04/10 - Dia do Livro 05/10 - Dia do Livro 06/10 - Dia do Livro 07/10 - Dia do Livro 08/10 - Dia do Livro 09/10 - Dia do Livro 10/10 - Dia do Livro 11/10 - Dia do Livro 12/10 - Dia do Livro 13/10 - Dia do Livro 14/10 - Dia do Livro 15/10 - Dia do Livro 16/10 - Dia do Livro 17/10 - Dia do Livro 18/10 - Dia do Livro 19/10 - Dia do Livro 20/10 - Dia do Livro 21/10 - Dia do Livro 22/10 - Dia do Livro 23/10 - Dia do Livro 24/10 - Dia do Livro 25/10 - Dia do Livro 26/10 - Dia do Livro 27/10 - Dia do Livro 28/10 - Dia do Livro 29/10 - Dia do Livro 30/10 - Dia do Livro 31/10 - Dia do Livro		nov/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 FERIADOS: 01/11 - Dia do Livro 02/11 - Dia do Livro 03/11 - Dia do Livro 04/11 - Dia do Livro 05/11 - Dia do Livro 06/11 - Dia do Livro 07/11 - Dia do Livro 08/11 - Dia do Livro 09/11 - Dia do Livro 10/11 - Dia do Livro 11/11 - Dia do Livro 12/11 - Dia do Livro 13/11 - Dia do Livro 14/11 - Dia do Livro 15/11 - Dia do Livro 16/11 - Dia do Livro 17/11 - Dia do Livro 18/11 - Dia do Livro 19/11 - Dia do Livro 20/11 - Dia do Livro 21/11 - Dia do Livro 22/11 - Dia do Livro 23/11 - Dia do Livro 24/11 - Dia do Livro 25/11 - Dia do Livro 26/11 - Dia do Livro 27/11 - Dia do Livro 28/11 - Dia do Livro 29/11 - Dia do Livro 30/11 - Dia do Livro			
dez/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 FERIADOS: 01/12 - Dia do Livro 02/12 - Dia do Livro 03/12 - Dia do Livro 04/12 - Dia do Livro 05/12 - Dia do Livro 06/12 - Dia do Livro 07/12 - Dia do Livro 08/12 - Dia do Livro 09/12 - Dia do Livro 10/12 - Dia do Livro 11/12 - Dia do Livro 12/12 - Dia do Livro 13/12 - Dia do Livro 14/12 - Dia do Livro 15/12 - Dia do Livro 16/12 - Dia do Livro 17/12 - Dia do Livro 18/12 - Dia do Livro 19/12 - Dia do Livro 20/12 - Dia do Livro 21/12 - Dia do Livro 22/12 - Dia do Livro 23/12 - Dia do Livro 24/12 - Dia do Livro 25/12 - Dia do Livro 26/12 - Dia do Livro 27/12 - Dia do Livro 28/12 - Dia do Livro 29/12 - Dia do Livro 30/12 - Dia do Livro 31/12 - Dia do Livro		LEGENDA ■ início e término de período ■ FERIADOS ■ FERIAS		dez/15 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 FERIADOS: 01/12 - Dia do Livro 02/12 - Dia do Livro 03/12 - Dia do Livro 04/12 - Dia do Livro 05/12 - Dia do Livro 06/12 - Dia do Livro 07/12 - Dia do Livro 08/12 - Dia do Livro 09/12 - Dia do Livro 10/12 - Dia do Livro 11/12 - Dia do Livro 12/12 - Dia do Livro 13/12 - Dia do Livro 14/12 - Dia do Livro 15/12 - Dia do Livro 16/12 - Dia do Livro 17/12 - Dia do Livro 18/12 - Dia do Livro 19/12 - Dia do Livro 20/12 - Dia do Livro 21/12 - Dia do Livro 22/12 - Dia do Livro 23/12 - Dia do Livro 24/12 - Dia do Livro 25/12 - Dia do Livro 26/12 - Dia do Livro 27/12 - Dia do Livro 28/12 - Dia do Livro 29/12 - Dia do Livro 30/12 - Dia do Livro 31/12 - Dia do Livro					

Handwritten notes on the right side of the calendar:
 Unidade
 Pref. V
 Plano
 81x0
 15.000
 6.000
 6.000
 2.8
 (107)

Foto 4 - Capa de livro de Projetos didáticos



Foto 5 - Capa livro de Projetos Didáticos

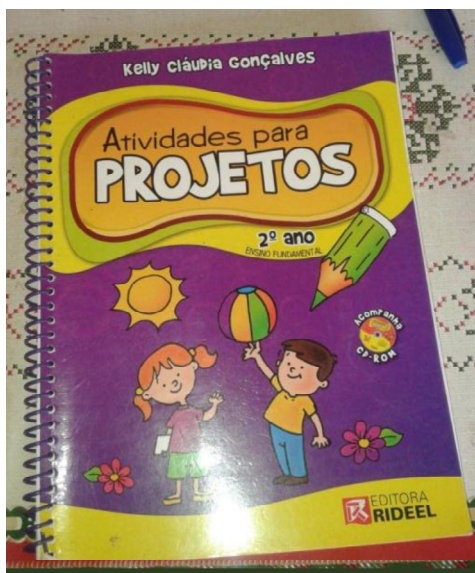


Foto 6 - Capa livro PNAIC - Alfabetização e letramento

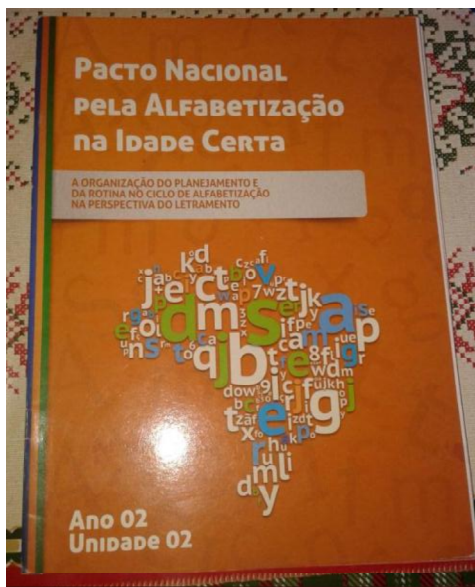


Foto 7 - Capa livro PNAIC – Alfabetização

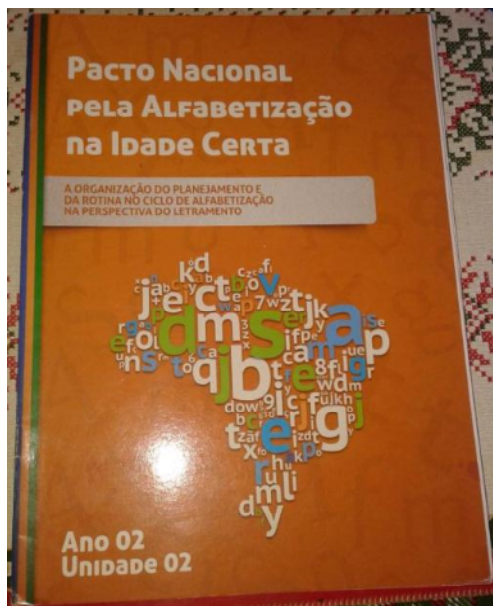


Foto 8 - Capa livros PNAIC – Matemática

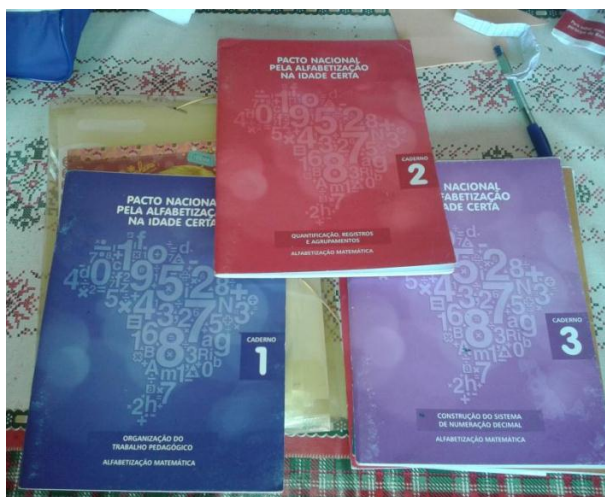


Foto 9 - Livro Pedagogia do Movimento

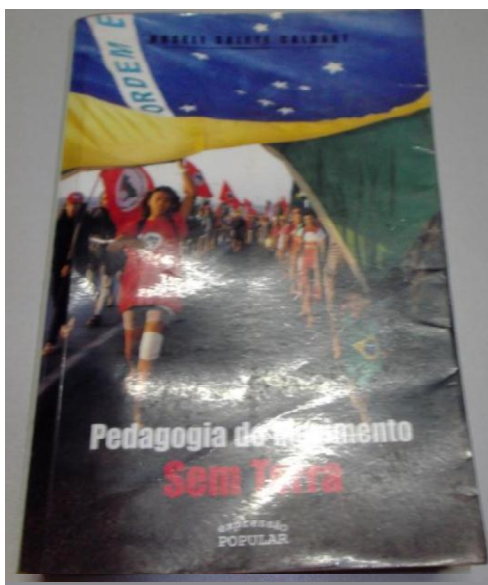


Foto 10 - Livros base de estudos da Escola Ozziel Alves. P.A Nova Conquista

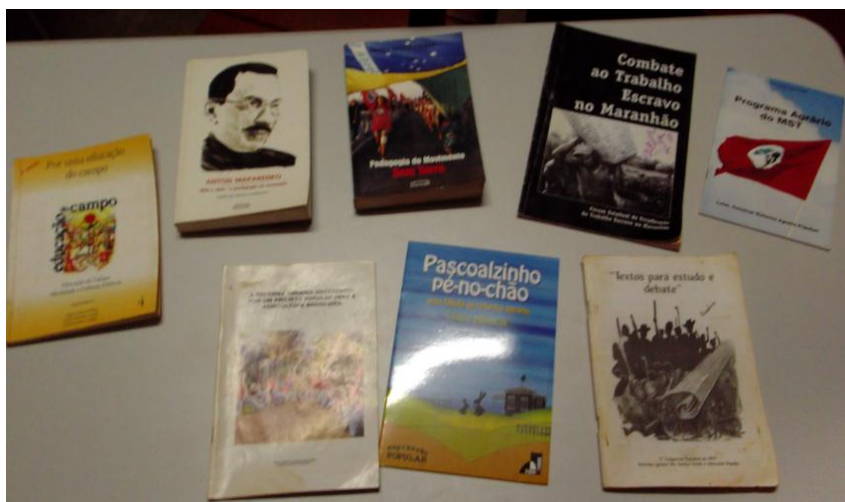


Foto 11 - Paradidático_Projeto Alfa e Beto. Escola Airton Senna



Foto 12 - Ficha Diagnóstico - Escola Airton Senna. P.A João Palmeira

SEMED
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, COMPROMISSO DE TODOS NÓS

ESCOLA MUNICIPAL: AIRTON SENNA DO BRASIL TURMA: _____ ANO: _____
 DIRETORA: BENALDE BARBOSA RODRIGUES PERÍODO: 11/02/14 A 21/02/14
 COORDENADORA: JOTHEA DE MELO LIMA
 PROFESSORA: _____

LEGENDA
 S-SIM
 N-NÃO
 P-PARCIAL

DIAGNÓSTICO INICIAL 4º e 5º ANO

ORDEM	NOME	ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE palavras e sílabas e sílabas e fonemas		LEITURA		ESCRITA		
		Leitura silenciosa com apoio de desenhos...	Leitura silenciosa sem apoio de desenhos...	Localiza informações explícitas no texto	Infere informações implícitas em um texto	Identifica a finalidade de um texto	Identifica o tema de um texto	Completa palavras com o apoio de um desenho
01	Ademário de A. Santos Junior							
02	Eduardo do Espírito S. Silva							
03	Eduardo Monteiro Lima							
04	Gabriel Ribeiro dos Santos							
05	Gabriela de Souza Silva							
06	Gustavo Gomes da Silva							
07	Hatus Barbosa Silva							
08	João Marcos Teixeira de Sousa							
09	Kelliane da Conceição							
10	Lidia Barbosa Silva							
11	Pablo Henrique dos Santos							
12	Pedro Costa Silva							
13	Willian Souza do Nascimento							
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								

_____ DIRETORA _____ PROFESSORA _____ COORD. DE ENSINO

Foto 13 - Planejamento diagnóstico - Escola Airton Senna. P.A João Palmeira

ESCOLA MUNICIPAL AIRTON SENNA DO BRASIL
VILA JOÃO PALMEIRA 07/02/2014
PROFESSOR: IRACEMA LIMA SOBREIRO COORDENADORA: JOTHEA
TURNO MATUTINO: TURMA JARDIM III E 1º ANO

PLANEJAMENTO DIAGNÓSTICO

ORALIDADE/IDENTIDADE	COORDENAÇÃO MOTORA	LEITURA E ESCRITA	AUTONOMIA/SOCIALIZAÇÃO
- ATRAVÉS DO DIÁLOGO COM A CRIANÇA.	MANUSEIO DO MATERIAL DIDÁTICO	DISTINGUE ESCRITA DE DESENHOS	DIALÓGO QUE A CRIANÇA EXPRESSA VOLUNTARIAMENTE
- REALIZAÇÃO DE LEITURA PELO PROFESSOR DE HISTÓRIAS INFANTIS E CONTOS	PINTURA RECORTES E COLAGENS	DISTINGUE LETRAS DE NÚMEROS	CONSEGUE IR AO BANHEIRO OU AO BEBEDOURO SOZINHA
- MÚSICAS INFANTIS	BRINCADEIRAS DIVERSAS	IDENTIFICA NO ALFABETO MÓVEL AS LETRAS DO PRÓPRIO NOME	CONSEGUE DAR RECADOS
- MANIFESTA DESEJOS COMO: PEDIR PARA IR AO BANHEIRO, TOMAR ÁGUA, MERENDAR.	JOGOS MODELAGEM	ESCREVE E LER AS VOGAIS	CONVERSA COM OS COLEGAS E PROFESSORA.
		ESCREVE O PRÓPRIO NOME DE MANEIRA INDEPENDENTE.	

Foto 14 - Planejamento do Programa Mais Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED CIDELANDIA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA - 4º ANO
Programa Mais Educação

Leitura	Prática de análise linguística e ortografia	Oralidade	Produção textual	Habilidades
<p>Quem conta outro conto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gêneros trabalhados: contos clássicos, história em quadrinhos e poema - Identificação de elementos da narrativa: personagens, tempo, espaço, enredo e narrador - Diferenciação entre autor e narrador - Identificação dos valores criticados no poema - Ler em voz alta com 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso das expressões de tempo em textos literários. - Uso do travessão (diferentes funções) - De olho na ortografia: regras de acentuação (oxítonas e proparoxítonas). - Identificação dos tipos de balões em histórias em quadrinhos. - Discussão acerca das variedades linguísticas. - Retomada do conceito de verso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas - Escuta de textos narrativos - Narração oral de contos, buscando aproximação com as características discursivas do texto – fonte - Relatos de experiências, ideias e opiniões de acordo com assunto solicitado - Discussão, argumentação e contra-argumentação. 	<p>Transformação de uma história em conto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recriação de um conto em forma de poema, estabelecendo relação com texto não-verbal. - Relatos de personagens. - Descrição de parágrafo, listagem, convites - Elaboração de cartazes. - Narrativa real e ficcional. 	<p>Localizar informações explícitas em um texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar informações veiculadas nos textos • Inferir o sentido de palavras e expressões, a partir do contexto. <p>Reconhecer o tema central dos textos referentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características dos gêneros textuais. <p>-Produzir textos narrativos considerando os elementos que os estruturam.</p> <p>-Reescreva textual sem perder o foco do texto original.</p>

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO/MA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULHERES-PROFESSORAS:De-colonialidade de práticas e saberes na educação do campo

Pesquisador: Elisângela Santos de Amorim

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34067214.9.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 927.863

Data da Relatoria: 29/09/2014

Apresentação do Projeto:

MULHERES-PROFESSORAS:De-colonialidade de práticas e saberes na educação do campo. Os sujeitos da pesquisa serão as professoras e professores que moram e trabalham nas escolas, situadas no próprio assentamento dos municípios de Açailândia: Califórnia; São Franciscodo Brejão: João Palmeira; Cidelândia: Sol Brilhantee Itaiguara e Imperatriz: Itacira. Farão parte ainda da pesquisa, os estudantes e demais funcionários da escola, bem como parentes próximos aos sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Quais são os fundamentos que norteiam as práticas escolares e os saberes das professoras do campo na região Sudoeste do Estado do Maranhão e em que medida contribuem para uma educação de-colonizadora? Como se deu a formação educacional e profissional dessas professoras?

2. Como a cultural local, as discussões dos movimentos sociais do campo, dos sindicatos e da secretaria de educação contribuem para a apropriação, criação e recriação de suas práticas e saberes escolares?

3. Quais as características destas mulheres professoras como camponesas a partir de suas experiências de migração e de territorialidade?

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 927.863

4. Como as questões de gênero, se articulam a outros eixos de dominação, como classe, raça/etnia, sexualidade e geração na vida das mulheres professoras e em suas práticas escolares?
5. Que lugar as experiências e os saberes dessas mulheres professoras ocupam no (re)fazer de suas práticas escolares e na configuração de seu assentamento ou comunidade?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na

Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 196/96 do CNS. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos as pessoas envolvidas não terão nenhum benefício direto. Mas, os participantes estarão contribuindo para a

construção de uma pesquisa, que nos dias atuais, mostra-se indispensável para compreensão das práticas e saberes das professoras do campo, e

em particular, dos assentamentos da Reforma Agrária.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância social e científica, os participantes estarão contribuindo para a

construção de uma pesquisa, que nos dias atuais, mostra-se indispensável para compreensão das práticas e saberes das professoras do campo, e

em particular, dos assentamentos da Reforma Agrária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora propõe dispensa do TCLE, com a justificativa de que trata-se de um estudo

o sem a realização de experimentos, sendo mantida em total sigilo a identificação nominal da população estudada, seguindo-se os preceitos da Resolução CNS 196/96.

Recomendações:

A pesquisa deveria conter os resultados esperados e a divulgação dos mesmos tanto para a comunidade local como acadêmica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugerimos aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO/MA



Continuação do Parecer: 927.863

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO LUIS, 31 de Dezembro de 2014

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C,Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br