



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA DE ALMEIDA SORANO TROPALDI

**MULHERES ASSENTADAS E FIGURAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO SOBRE AS
EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS/PRONERA
UFGD/MS**

**DOURADOS-MS
2015**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA DE ALMEIDA SORANO TROPALDI

**MULHERES ASSENTADAS E FIGURAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO SOBRE AS
EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS/PRONERA
UFGD/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Beatriz Rocha Ferreira

Dissertação defendida e aprovada em 16/04/2015

Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Rocha Ferreira
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Marilda Garcia Moraes Bruno
(Membro)

Prof.^a Dr.^a Marisa Lomba de Farias
(Membro)

**DOURADOS-MS
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T856m	<p>Tropaldi, Roberta de Almeida Sorano.</p> <p>Mulheres assentadas e figurações sociais : um estudo sobre as egressas do curso de licenciatura em ciências sociais/PRONERA UFGD/MS. / Roberta de Almeida Sorano. – Dourados, MS : UFGD, 2015.</p> <p>134f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Mulheres assentadas. 2. Educação. 3. Figurações sociais. I. Título.</p> <p>CDD – 301.35</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

À minha família e esposo que se fizeram
mestrandos para permanecerem ao meu lado
neste período de presença-ausência.

AGRADECIMENTOS

Talvez não exista situação mais delicada do que nominar agradecimentos, em uma caminhada intensa sempre podemos ser injustos com alguém, mas todas as pessoas que contribuíram para este momento tenham certeza de quão importante se fizeram.

Agradeço a Deus por me manter saudável e não me permitir fraquejar diante de tantos obstáculos que se fizeram presentes.

Aos docentes que partilharam de tamanho conhecimento. Aqui um agradecimento especial a minha orientadora Professora Doutora Maria Beatriz Rocha Ferreira, Prof^a Bia, obrigada pela paciência, respeito aos meus limites e por sempre me apoiar e compartilhar de tanto conhecimento na construção desta dissertação.

Aos componentes da banca Professora Doutora Marisa de Fátima Lomba de Farias e Professora Doutora Marilda Garcia Moraes Bruno por contribuições tão caras a esta dissertação.

Aos colegas de sala, quantas alegrias e preocupações divididas. Mesmo com tantos trabalhos, prazos apertados, vidas fora da universidade conseguimos construir verdadeiras amizades.

Aos técnicos-administrativos que sempre nos atenderam com dedicação e presteza, meu carinho especial a Fernanda.

As mulheres assentadas que gentilmente aceitaram partilhar experiências por vezes tão íntimas com uma pessoa nunca vista. Obrigada!

A minha família querida que sempre acreditou em mim quando nem mesmo sabia pra onde ir. A minha mãe Rosimeire pelo apoio, confiança e oração; ao meu pai Roberto quantos quilômetros percorridos, heim?!?!? Quase perco o 'posto' de entrevistadora... A Letícia pelo apoio que se fez primordial; aos meus avós pelas orações; aos meus tios pela confiança e ao meu esposo que sempre acreditou que posso ir além e me aguentou quando nem mesmo eu me suportava.

A Amanda, Rose, Jaina, André, Andressinha, Jéssica e Leandro obrigado pela hospedagem e carinho com que me receberam.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Câmpus Nova Andradina. Agradeço ao Márcio por compreender os afastamentos, Juliana e Cláudio pelas contribuições e um agradecimento especial a Mari que 'segurou as pontas' durante minhas ausências, obrigada amiga você é nota mil.

RESUMO

A população do campo, mesmo com as diversas limitações que lhe são impostas, atribui grande valor à educação e esperam que o acesso ao ensino traga mudanças culturais e sociais que influenciem nas relações e nos espaços que circulam. Nessa perspectiva, esta Dissertação de Mestrado teve como objetivo geral estudar as figurações sociais de mulheres assentadas egressas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA da Universidade Federal da Grande Dourados. E como objetivos específicos: compreender as figurações sociais de mulheres assentadas no meio familiar e no assentamento rural antes do ingresso no curso em Ciências Sociais/PRONERA, compreender os compromissos com a família e o assentamento rural durante o período do curso e analisar as figurações nos diversos espaços em que elas se encontram inseridas e as relações com o curso superior realizado. Os métodos utilizados foram o estudo caso, com procedimentos de coleta de dados através de entrevista semi-estruturada e análise das informações pela análise de conteúdo. As participantes da pesquisa foram doze egressas do curso de Ciências Sociais oriundas de assentamentos rurais do estado do Mato Grosso do Sul. As influências do curso mostraram indícios de mudanças figuracionais nos seguintes aspectos: no reconhecimento da comunidade frente a sua formação superior, nos espaços domésticos para dialogar e se fazerem ouvidas, na ampliação da visão de mundo, no olhar crítico sobre as situações que as cercavam no meio familiar, político e comunitário, no crescimento pessoal e profissional pautado na percepção do outro com maior prudência e superação da visão de senso comum. A entrada em um novo espaço (universidade) estabeleceu novas relações sociais, questionamentos e expandiu a rede de interdependência o que contribuiu para novas figurações sociais.

Palavras-chaves: Mulheres Assentadas, Educação e Figurações Sociais.

ABSTRACT

The rural population, even with the various constraints imposed on it, attaches great value to education and expect access to education bring cultural and social changes that influence the relationships and spaces circulating. From this perspective, this Master's Dissertation aimed to study the social figurations of settled women graduates of the Bachelor's Degree in Social Sciences of the National Education Program in Agrarian Reform - PRONERA from Federal University of Grande Dourados. And as specific objectives, understand the social figurations of settled women in the family environment and rural settlement before entering the course in Social Sciences / PRONERA; understand the commitment to family and the rural settlement during the course period and analyze the figurations in various spaces in which they are inserted and relations with the college held. The methods used were the case study, with data collection procedures through semi-structured interviews and analysis of information by the content analysis. The participants in this study were twelve graduates of Social Science course from rural settlements of Mato Grosso do Sul. The course influences showed evidence of figurational changes in the following aspects: The recognition of the community front their higher education in domestic spaces to dialogue and make their voices heard in the expansion of world view, in critical look at situations that surrounded them in the family environment, political and community, personal and professional growth guided by the perception of others with greater prudence and overcoming the commonsense view. The entry into a new space (University) established new social relations, questions and expanded the interdependence network which contributes to new social figurations.

Keywords: Settled Women, Education and Social Figurations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Região de Assentamentos Rurais no MS.	22
Quadro 1 - Perfil das Mulheres Assentadas Entrevistadas	27
Quadro 2 - Nível de escolaridade dos pais	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPT	Comissão da Pastoral da Terra e Clube de Mães
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAF/MS	Federação Agricultura Familiar do Mato Grosso do Sul
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RASEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - CAMINHO METODOLÓGICO	19
1.1 Delineamento da Pesquisa	19
1.2 A Seleção dos Sujeitos Participantes da Pesquisa	20
1.3 Procedimentos para Coleta e Análise das Informações	28
CAPÍTULO 2 OS DESAFIOS TEÓRICOS DA PESQUISA: GÊNERO E EDUCAÇÃO	32
2.1 Mulheres Assentadas na Universidade	42
2.2 Acesso à Educação Superior e a Mulheres Assentadas	45
2.3 Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	50
2.3.1 O acesso ao ensino superior através do Licenciatura em Ciências Sociais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Mato Grosso do Sul	56
CAPÍTULO 3 MULHERES ASSENTADAS NA UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIA E CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA	62
3.1 Perfil Social das Entrevistadas	63
3.1.1 Idade, estado civil e inserção no mercado de trabalho	63
3.1.2 Escolaridade dos pais	65
3.1.3 Inserção em movimentos sociais	66
3.1.4 Vínculo com a terra	68
3.1.5 Apontamentos sobre profissionalização da mulher e relações de gênero	73
3.2 Fase anterior ao Curso: Formação, Opinião sobre o Papel da Educação, Apoio Familiar e Comunitário	80
3.2.1 Apoio familiar e comunitário	88
3.2.2 Comunidade	92
3.3 Fase Durante a Graduação: Mudanças, Tempo Universidade e Tempo Comunidade e Fatos que Marcaram	94
3.3.1 Vivências no curso em Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA	95
3.3.2 Fatos que marcaram este período	101
3.3.3 Apontamentos sobre mudanças pessoais, sociais e comunitárias durante a graduação	105
3.4 Fase Após a Graduação: Possibilidades e Mudanças	108

3.4.1 Identificação de mudanças figuracionais após a formação	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNCICES	124
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

O tema sobre mulheres inseridas na educação sempre foi uma preocupação no desenvolvimento de minha carreira profissional e o contato com a literatura sobre o assunto despertou ainda mais o interesse pela temática.

Verifiquei que as pesquisas com ênfase na discussão feminina estão consolidadas no espaço acadêmico internacional e brasileiro sob várias abordagens e perspectivas teórico-metodológicas. E independentemente do discurso, passam muitas vezes a denunciar o “[...] mito do sexo frágil, da impotência feminina e da sua dependência existencial do masculino” (TEDESCHI, 2012, p.9).

Neste contexto, a opção por esta temática de pesquisa firmou-se após um convite para coordenar um programa social voltado para mulheres em situação de vulnerabilidade no ano de 2011. Sob responsabilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) Câmpus Nova Andradina.

O programa é conhecido como Programa Mulheres Mil e busca aliar educação, cidadania, inclusão socioeconômica e desenvolvimento sustentável com o objetivo de atenuar os problemas sociais da comunidade trabalhada, bem como trazer o empoderamento feminino. Visa, além da profissionalização e certificação das mulheres, o resgate da autoestima, do protagonismo, do potencial de empregabilidade e elevação da qualidade de vida pessoal, familiar e comunitária.

Foram capacitadas em torno de 200 (duzentas) mulheres em cursos de preparo e conservação de alimentos com foco na inserção profissional de maneira autônoma e/ou cooperada e no resgate da autoestima e elevação da escolaridade.

A experiência da convivência com as mulheres e com as diversas situações sociais que as cercavam despertou minha atenção, em especial, a experiência daquelas que residiam em comunidades rurais, onde o acesso à informação, ao ensino formal e às políticas públicas eram difíceis. Nestes espaços rurais eram perceptíveis as relações desiguais de poder e a invisibilidade do trabalho feminino e como estes fatores influenciavam as relações de gênero.

Todavia, devido ao envolvimento profissional e pessoal com o programa, não me propus a estudá-lo, uma vez que temia pelo enviesamento da proposta, pois poderia estar pautada em pré-concepções e também havia a possibilidade das entrevistadas não refletirem a separação da minha função de coordenadora do papel da pesquisadora.

Mesmo ciente deste risco, as questões levantadas por minha atuação no programa não

cessaram e optei por pesquisar mulheres assentadas advindas de um programa específico voltado à população do campo no âmbito da educação superior.

Meu interesse por este público se justifica e não surgiu ao acaso, pois resido em um município circunvizinho a diversos acampamentos e assentamentos rurais, e a instituição educacional em que atuo tem o compromisso social de atendimento à população local e fomento à pesquisa.

Impulsionada por estes motivos, conheci o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e também me detive em alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que, através de diversos artigos e livros, contavam a experiência que a instituição adquiriu ao longo da implantação do curso superior voltado à população do campo seguindo a metodologia requisitada pelo PRONERA.

Em meios a tantas novidades me instigava conhecer como viviam as mulheres naqueles lugares e qual era a importância que a educação possuía em suas vidas, logo o que teve início com a curiosidade tomou corpo e desencadeou a discussão sobre as possibilidades que a política educacional pode proporcionar nas relações sociais que as mulheres assentadas e escolarizadas estabelecem, mantém e/ou modificam a partir do acesso ao ensino formal.

Rua e Abramovay (2000, p.95) ao discutir o acesso à educação a partir da perspectiva dos assentados asseguram que os mesmos:

[...] atribuem grande valor à educação, em suas diversas acepções e são capazes de muitos esforços para superar os obstáculos ao prosseguimento dos estudos, como a baixa qualidade do ensino e as difíceis condições de frequência à escola nos assentamentos. Embora em geral a escolaridade seja baixa, a população assentada mostra-se um pouco mais escolarizada que o conjunto do meio rural brasileiro [...] destacam-se as mulheres como as portadoras de nível de escolaridade mais elevado e são elas as possíveis agentes de mudança cultural nos assentamentos rurais, especialmente no que se refere às relações de gênero (RUA; ABRAMOVAY, 2000, p.95).

As autoras enfatizam a educação a partir de dois polos distintos, um de caráter economicista e outro a construção do conhecimento simbólico, mítico/poético. O primeiro assenta-se na formação para a produção dos bens e serviços de maneira especializada com foco para o mercado do trabalho, em oposição o segundo vai além da agregação de conhecimento para gerar a mão de obra especializada, pois pode oportunizar o desenvolvimento integral do ser humano ao expandir sua visão de mundo e potencialidades para além do capital.

Já que “[...] o conhecimento racional-empírico-técnico, típico do preparo para o

mercado de trabalho, jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico ou poético, que se inscreve na esfera do desenvolvimento cultural, psicológico e filosófico do indivíduo” compreende-se que a partir desta contraposição dos pontos “[...] as oportunidades educacionais estão relacionadas à construção da cidadania e são consideradas também uma das mais relevantes condições para o desenvolvimento humano e social” (ABRAMOVAY; RUA, 2000, p. 71).

A proposta de pesquisa foi submetida ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFGD, pois o mesmo se propõe a discussões laicas e interdisciplinares com o objetivo de disseminar a pesquisa educacional regional e nacional.

Com a caracterização do público-alvo, a linha de pesquisa *Educação e Diversidade* mostrou-se ideal para o desenvolvimento da proposta, uma vez que sustenta discussões desafiadoras no espaço escolar e acadêmico ao estimular pesquisas e acalorar discussões sobre questões educacionais ligadas às temáticas de gênero, identidade e diversidade cultural com fundamental debate sobre a inclusão e/ou exclusão educacional e social do público clássico (ou não) das salas de aula.

Esta pesquisa se vincula a um projeto maior intitulado *Educação e Diversidade: fronteiras culturais entre o rural e o urbano*, que busca convergir as discussões para a investigação de processos sócio-históricos-culturais da educação formal e não formal em contextos rurais, urbanos e nas comunidades indígenas.

O objetivo geral foi estudar as figurações sociais de mulheres assentadas egressas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA da Universidade Federal da Grande Dourados

Os objetivos específicos foram:

- Compreender as figurações sociais de mulheres assentadas no meio familiar e no assentamento rural antes do ingresso no curso em Ciências Sociais/PRONERA;
- Compreender os compromissos com a família e o assentamento rural durante o período do curso;
- Analisar as figurações nos diversos espaços em que elas se encontram inseridas e as relações com o curso superior realizado.

Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico na literatura utilizando banco de dados de diferentes acervos e banco de Dissertações e Teses da CAPES (Centro de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e de universidades brasileiras, nas temáticas mulheres do campo, mulheres assentadas, egressas do PRONERA e documentos sobre este Programa.

Na busca, refinamos a pesquisa com delimitação de tempo em cinco anos, assim encontramos produções pouco específicas relacionadas com mulheres assentadas egressas de curso superior. As pesquisas localizadas são abrangentes e se relacionam com educação de jovens e adultos, estudantes em processo de formação no ensino superior e gênero, mas não atendem assentadas e universidade, mesmo porque esta situação é recente do país. Desta forma nos aprofundamos nas questões sobre gênero e educação, mulheres assentadas.

Algumas pesquisas nas regiões Norte/ Nordeste foram localizadas, uma vez que houve uma intensificação das ações do PRONERA, visando a diminuição dos altos índices de analfabetismo nestas regiões e conseqüentemente incentivo para a expansão das ações do programa para além da alfabetização.

As abordagens metodológicas desenvolvidas nas pesquisas são diversas, mas há predominância nas ações pautadas em entrevistas semi-estruturadas devido à necessidade de compreender o assunto a partir da vivência do sujeito.

As duas pesquisas que mais se aproximaram do presente estudo são citadas ao longo do texto, a saber: Silva (2009) que disserta sobre a mulher camponesa inserida no PRONERA em pesquisa intitulada *“Do assentamento a universidade: a mulher camponesa no ensino superior”* defendida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Traça um comparativo entre os cursos de Pedagogia da Terra e Agronomia com o objetivo de analisar a inserção da mulher camponesa nos espaços de Reforma Agrária e discutir as opções pelas áreas estudadas durante o processo de formação.

A outra pesquisa é de Amorim (2009) que disserta sobre a *“Trajetória Educacional de Mulheres em Assentamentos de Reforma Agrária na Região Tocantina-MA”* defendida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Seu objetivo era compreender como as relações de gênero interferem na vida educacional das mulheres jovens e adultas residentes em assentamentos.

O foco da presente pesquisa difere das mencionadas acima, pois pretende estudar as figurações sociais, ou melhor dizendo as redes de interdependências relacionadas com o processo de formação das mulheres assentadas no curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA da Universidade Federal da Grande Dourados. Contribui para o debate sobre a educação de nível superior de mulheres assentadas a partir das experiências vivenciadas no decorrer do curso e das

possibilidades que a educação superior pode trazer para sua vida e de sua comunidade.

Os teóricos utilizados por vezes se repetem, mas ambos vem denunciar que o acesso aos serviços educacionais pelas mulheres foi durante um longo tempo cerceado e quando acessado caracterizou-se a partir da vocação para o zelo, a bondade e a maternidade num processo que se estende do Brasil Colônia até a atualidade.

No Brasil, denegou-se a educação formal às mulheres em nome de sua ‘natureza corruptível’, sustentou-se a necessidade de se educar as mulheres (comedidamente) porque elas seriam ‘educadoras de homens’. Defendeu-se a educação diferenciada, porque as mulheres eram tidas como menos inteligentes e mais frágeis que os homens. Incluiu-se Economia Doméstica em seu currículo, porque a ‘mulher é a rainha do lar’. Criticou-se a escola mista, por ser ‘promíscua’. Estimulou-se a formação de professoras, porque elas, ‘verdadeiras mães’, têm ‘vocação para o sacerdócio’ que é o ‘magistério’. Combateu-se a educação diferenciada por relegar a mulher ao ‘exercito de reserva’. Defendeu-se a ampliação da educação, pois ‘mulheres educadas adiam a primeira gravidez, cuidam melhor dos filhos’. Voltou-se a defender a segregação sexual para não haver competição entre os sexos (ROSEMBERG, 2012, p. 338).

Na trajetória exposta podemos verificar que a concepção de educação voltada às mulheres mostrou fortes características cerceadoras e, quando disponível, focou a vocação feminina para o cuidado. Todavia, atualmente reivindica-se o acesso, permanência e êxito das mulheres no sistema educacional, a partir de políticas de coeducação.

Rosemberg (2001) enfatiza que a educação destinada às mulheres integrou com maior ênfase as discussões políticas brasileiras nos anos 1990, quando o país vivenciou um intenso processo de reformas educacionais estimuladas por movimentos sociais e organizações internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, entre outras).

Foram incorporadas as discussões de gênero nos espaços educacionais o que silenciou conflitos e disparidades internas. Observou-se a paridade entre os sexos no acesso e progressão escolar, com certa elevação das mulheres aos sistemas de ensino, embora as paridades entre mulheres urbanas e rurais não tenha sido eliminada (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

As primeiras inserções femininas nas universidades também suscitaram debates acalorados, e como necessidade primeira requereu-se a contraposição aos modelos e valores que se esperava delas naquele período. A ideia de que as mulheres deveriam ser educadas para serem boas esposas e donas de casa eficientes começa a abrir espaços para a percepção de que com algum nível de escolaridade poderiam ser vistas como “[...] companheiras valorizadas e um trunfo para suas famílias, desde que não queiram competir com os homens ou trocar de posição com eles” (PINSKY, 2012, p.474).

A inserção universitária exigia uma autonomia intelectual e pessoal, enquanto espaço público que divergia dos princípios que até então regiam o mundo privado arraigados na dependência, fragilidade e passividade feminina. Desta forma, a partir desta inserção tiveram que conviver dois espaços distintos de poder: público e privado.

Este fato se confirma nas pesquisas de Amorim (2009), ao destacar que mesmo inserindo-se em novos espaços as mulheres possuem uma trajetória educacional diferenciada do homem, condicionada pelos saberes socialmente construídos nas relações familiares, escolares, religiosas, midiáticas, entre outros, tendo em vista que ninguém escolhe nada ao acaso.

As autoras Rosemberg (2012) e Amorim (2009) não desconsideram que as mulheres estão inseridas em espaços antes destinados apenas aos homens, como em cursos voltados às engenharias e exatas, todavia ainda não percebem com otimismo que a educação não sexista esteja garantida.

Pinsky e Pedro (2012) mesmo ao considerar o século XX como o “século das mulheres” em razão das diversas transformações sociais que foram vivenciadas e como consequência as aceleradas mudanças na experiência feminina, alertam que ainda há caminhos para se firmar, como por exemplo, os salários se equipararem e ocorrer uma desmistificação que o trabalho doméstico é apenas função feminina.

Costa (2013) afirma que:

Ocorreram significativos avanços na escolaridade feminina, embora não se deva esquecer que apesar dos progressos a escolaridade média da população permanece baixa e nove anos de instrução obrigatória ainda não foram atingidos. O hiato de gênero que beneficiava o sexo masculino foi revertido. As mulheres suplantam ligeiramente os homens em média de anos de estudo (7 anos eles, contra 7,4 elas) (IBGE, 2010). O incremento ao acesso das mulheres no ensino superior foi notável: em 2009, 59% dos concluintes no ensino superior era do sexo feminino (COSTA, 2013, p. 38).

Com os questionamentos da formação feminina para o exercício do cuidado, zelo e abnegação, começamos a olhar a educação como direito, e hoje não estar inserida no sistema regular de ensino é o que causa tensionamentos, mas será que a educação é acessada por todos/as de igual maneira e com os mesmos efeitos? Estes são alguns questionamentos que me fizeram enveredar por estes caminhos.

Podemos visualizar as mulheres assentadas como herdeiras deste processo, sucessoras de uma sociedade estratificada, com papéis sociais definidos para mulheres e homens “[...] sustentados numa rígida divisão sexual do trabalho que tem, historicamente, relegado às

mulheres um papel secundário no trabalho, na vida pública, nas lutas sociais” (AMORIM, 2009, p. 90).

Para que haja um maior equilíbrio na balança de poder, a educação possui um papel fundamental. E, a constituição do PRONERA tornou esse objetivo alcançável pela população do campo e alguns estudos indicam este avanço.

As análises têm possibilitado a visibilidade do acesso em termos quantitativos, mas também a qualidade dessa formação escolar e superior, no que diz respeito aos significados para a vida das mulheres, nas áreas de Reforma Agrária. Estudam-se os impactos e desdobramentos que deles derivam, tanto nas relações familiares destas educandas, nos espaços de convivência em seus assentamentos de origem, quanto nas relações políticas dentro dos próprios movimentos aos quais elas pertencem (MOLINA; JESUS, 2010, p.37).

Nesta perspectiva Amorim (2009) afirma que o valor social atribuído à educação está associado ao prestígio e reconhecimento, por parte de outros indivíduos, dos saberes que adquirem, o que faz surgir expectativas quanto à possibilidade de ajudar na educação dos filhos/as, ter autonomia financeira, espaço profissional que contribua para a superação dos conflitos de gênero.

A incorporação da discussão de gênero nos movimentos sociais e na educação proporciona um salto qualitativo nestas abordagens, na medida em que ele retira o foco das diferenças entre homens e mulheres do campo biológico e o coloca no campo social, chamando atenção também para as relações de poder estabelecidas socialmente, ao considerar as diferenças étnicas e de classe social (SILVA, 2009).

A ampliação das discussões para se estudar o impacto e os desdobramentos dos programas educacionais, no caso o PRONERA, no cotidiano das mulheres assentadas é uma necessidade a ser estudada e discutida.

Diante desse cenário a temática se justifica pela realidade inserida no contexto da universidade e traz um mosaico de ideias, opiniões e percepções que instiga a escrever sobre a vida destas mulheres e a compreender a importância que a educação proporciona para os/as egressos/as.

Neste contexto, foram entrevistadas 12 (doze) mulheres oriundas de diversos municípios do Estado do Mato Grosso do Sul, egressas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A seleção das entrevistadas ocorreu de maneira aleatória, embora fosse respeitado o critério de se entrevistar pelo menos uma representante por região. Estas regiões foram definidas pela coordenação do curso em polos, sendo eles: Corumbá, Nioaque, Campo

Grande, Terenos, Rio Brilhante, Nova Alvorada do Sul, Itaquirai, Sidrolândia e Ponta Porã (UFGD, 2012).

A turma inicial possuía 60 (sessenta) estudantes, dos quais foram licenciados 56 (cinquenta e seis) acadêmicos/as, destes 23 (vinte e três) homens e 33 (trinta e três) mulheres, oriundos de 32 (trinta e dois) projetos de assentamentos rurais distribuídos em dezessete municípios.

Capítulos/Sínteses

Os assuntos aqui propostos serão discutidos em três capítulos, sendo: 1 - Método; 2 – Discussão teórica e 3 – Análise dos Dados.

No primeiro capítulo, é apresentado o caminho metodológico realizado no desenvolvimento da pesquisa, com base nos trabalhos de André (1995), Minayo (2005; 2007), Bardin (2011) e Lüdke e André (2013). Optou-se por iniciar com este tema no intuito de inserir o leitor no contexto da pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que envolveu os conceitos já citados: (i) figurações em Norbert Elias, (ii) gênero, identidade/ mulheres assentada, (iii) assentamentos rurais e (iv) Educação do Campo e PRONERA.

Para subsidiar as discussões de cunho figuracional nos reportamos aos estudos de Norbert Elias (1994; 2011; 2014) que nos permitiu as análises das interdependências, permeadas por tensões e equilíbrios destas tensões e as relações de poder, uma vez que esta teoria contribui para se compreender os processos de mudanças sociais e as relações de poder imbricadas nestas relações.

Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (2013) foram as balizadoras do que se compreende por gênero. As discussões sobre as implicações da educação formal para as mulheres foram respaldadas pelos estudos de Fúlvia Rosemberg (1994; 2001; 2012) e Guacira Lopes Louro (2013).

As pesquisas e discussões de Marisa de Fátima Lomba de Farias, Alzira Menegat e Losandro Tedeschi (2009; 2010; 2012; 2013), Maria das Graças Rua e Miriam Abramovay (2000) nos permitiu compreender a identidade das mulheres assentadas e a rica experiência na execução da Licenciatura em Ciências Sociais. E, por fim Miguel Gonzales Arroyo e Mônica Castagna Molina (2010; 2011) balizaram as discussões sobre a Educação do Campo e PRONERA.

No terceiro capítulo, são realizadas observações e análise das transcrições das

entrevistas com aspirações no método da Análise de Conteúdo. A apresentação de dados é configurada a partir do perfil social, seguido da categorização dos dados em cinco blocos de informações com questões atinentes a: (i) perfil socioeconômico; (ii) fase anterior ao curso: formação, opinião sobre o papel da educação, apoio familiar e comunitário; (iii) fase durante a graduação: mudanças, tempo universidade e tempo comunidade; opinião sobre o curso, fatos que marcaram; (iv) fase após a graduação: possibilidade e mudanças.

As considerações finais registram os resultados obtidos com a pesquisa e o apêndice contém o questionário aplicado às mulheres, seguido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) e algumas informações sobre o curso.

CAPÍTULO 1 - CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os caminhos trilhados pela pesquisa. A primeira preocupação para sua execução foi realizar um levantamento bibliográfico dos principais temas: PRONERA, gênero, mulheres assentadas e figurações. Estes conceitos fundamentam o objeto da pesquisa que consiste em estudar as *possíveis* mudanças figuracionais das mulheres assentadas, influenciadas pelo curso de Ciências Sociais /PRONERA ofertado pela UFGD.

Ao se propor desenvolver uma pesquisa de cunho social e qualitativo, a investigação científica exigiu técnicas, métodos, teorias e pressupostos epistemológicos articulados, pois sem o respeito a este processo de elaboração, o conhecimento científico se torna deficiente (GAMBOA, 2006).

A pesquisa qualitativa é preponderante no presente estudo, uma vez que considera os sujeitos como possuidores de uma consciência histórica e social que trazem imbuídas em suas práticas representações sociais, subjetividade e figurações constituídas a partir dos grupos ao que são interdependentes.

Esta opção se ratifica na perspectiva elisana, pois caminha ao encontro desta valorização dos aspectos pessoais/grupais e sociais a partir das inter-relações estabelecidas com o contexto que se inserem. Também, subsidia a discussão ao primar pelo conhecimento e processos de mudanças de maneira interdependente, uma vez que os sujeitos ao exercerem influência no meio que convivem e na interação destes com a ação do meio sobre elas provocam mudanças que alteram as relações como um todo.

Traçamos a partir destas considerações um esquema de estudo que nos permitiu observar os sujeitos pesquisados nos mais diversos aspectos da sua vida.

1.1 Delineamento da Pesquisa

A partir dos objetivos já descritos, foi necessário definir um método de pesquisa que considerasse a diversidade no tempo e espaço e a compreensão da realidade social por diversos ângulos.

Adotou-se como estratégia de investigação o Estudo de Caso, uma vez que possibilitou o aprofundamento dos casos selecionados e permitiu a observação do contexto

em que os sujeitos estavam inseridos, pois este tipo de estudo admite que seja acurado de modo mais completo o objeto de pesquisa sem perder de vista o meio em que se situa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Os autores, além de agregar a este método uma ferramenta para visualizar o contexto em que o sujeito está inserido, destacam ainda alguns atributos importantes que vão ao encontro dos objetivos almejados nesta pesquisa, como a possibilidade da descoberta de novos fatos que influenciam no contexto, as diversas fontes de informação e a mensuração dos dados a partir de diversos pontos de vista (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Cruz (2006) reitera esta importância e assevera que a eficácia do Estudo de Caso vai além do conhecimento do contexto que cerca os sujeitos da pesquisa, pois é permitido conhecer o “lugar da fala” o que consente a expansão dos dados colhidos e pode oferecer uma opinião diversificada da realidade até então exposta.

A partir deste entendimento, foi adotado o Estudo de Caso de doze egressas do curso de Ciências Sociais/ PRONERA distribuídas entre os assentamentos rurais no Estado do Mato Grosso do Sul. Cabe ressaltar que o emprego do Estudo de Caso admite uma análise das figurações sociais do lugar e dos sujeitos a serem estudados. Este aprofundamento nos permitiu enveredar por aspectos da vida pessoal e familiar destas mulheres.

No processo de coleta dos dados optou-se pela realização de entrevistas, por representar um dos instrumentos mais comuns na obtenção de informações e uma das principais técnicas de trabalho, além de permitir um fluxo de informações e interação entre os envolvidos e a criação de um ambiente de integração reciprocidade, ao contrário das técnicas exclusivas de observações e de aplicação de formulários.

E, a análise dos dados seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo, pois ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições, focou-se na Análise de Conteúdo Temática que sugere a descrição das categorias por feixes de informações relacionadas em torno de colocação silábica, frase ou fragmento (resumo) (MINAYO, 2007).

1.2 A Seleção dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

A definição dos critérios de seleção das egressas do curso superior em Ciências Sociais/PRONERA para a composição deste estudo exigiu acionar várias fontes de informações o que permitiu uma aproximação com a realidade vivenciada no período e

também o aprofundamento bibliográfico.

Tivemos acesso ao projeto político pedagógico do curso, legislação vigente, produções acadêmicas das egressas, artigos científicos publicados em livros e a produção científica com foco linear na pesquisa produzida pelos docentes envolvidos na execução do curso, que estão disponíveis no Capítulo II.

Após, as inserções iniciais definimos até uma representante por polo a fim de não concentrar a pesquisa em uma determinada região, o que conferiu o quantitativo de doze egressas. Entrevistamos mulheres oriundas de diversos municípios do Estado do Mato Grosso do Sul através dos polos definidos pela coordenação do curso: Corumbá, Nioaque, Campo Grande, Terenos, Rio Brilhante, Nova Alvorada do Sul, Itaquiraí, Sidrolândia e Ponta Porã¹.

A partir destes polos, as mulheres assentadas foram contatadas, por meio de telefone e e-mail. Estes dados foram fornecidos pela Coordenação do Curso, e em alguns casos fomos à residência destas mulheres sem prévio aviso, uma vez que o serviço de telefonia e internet são precários nos assentamentos. Das que conseguimos contatar, aceitaram participar da pesquisa.

O mapa na próxima página corrobora para termos a dimensão da distribuição dos assentamentos rurais que influenciaram na composição dos polos de atendimento distribuídos pelo Estado.

Vamos perceber pela figura que existe uma maior concentração de assentamentos rurais no centro-sul do Estado em comparação com as demais regiões. Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) existem no Estado 203 projetos de assentamentos rurais, com 32.074 famílias instaladas em 715.195,7794 hectares de terra (INCRA, 2014).

¹ Estes polos foram constituídos com a finalidade de acompanhar as atividades didáticas necessárias ao cumprimento do Tempo Comunidade. Funcionavam como pontos centrais para onde convergiam os/as acadêmicos/as de determinada região com o objetivo de facilitar este acompanhamento, pois viviam em assentamentos diversos e distantes entre si.

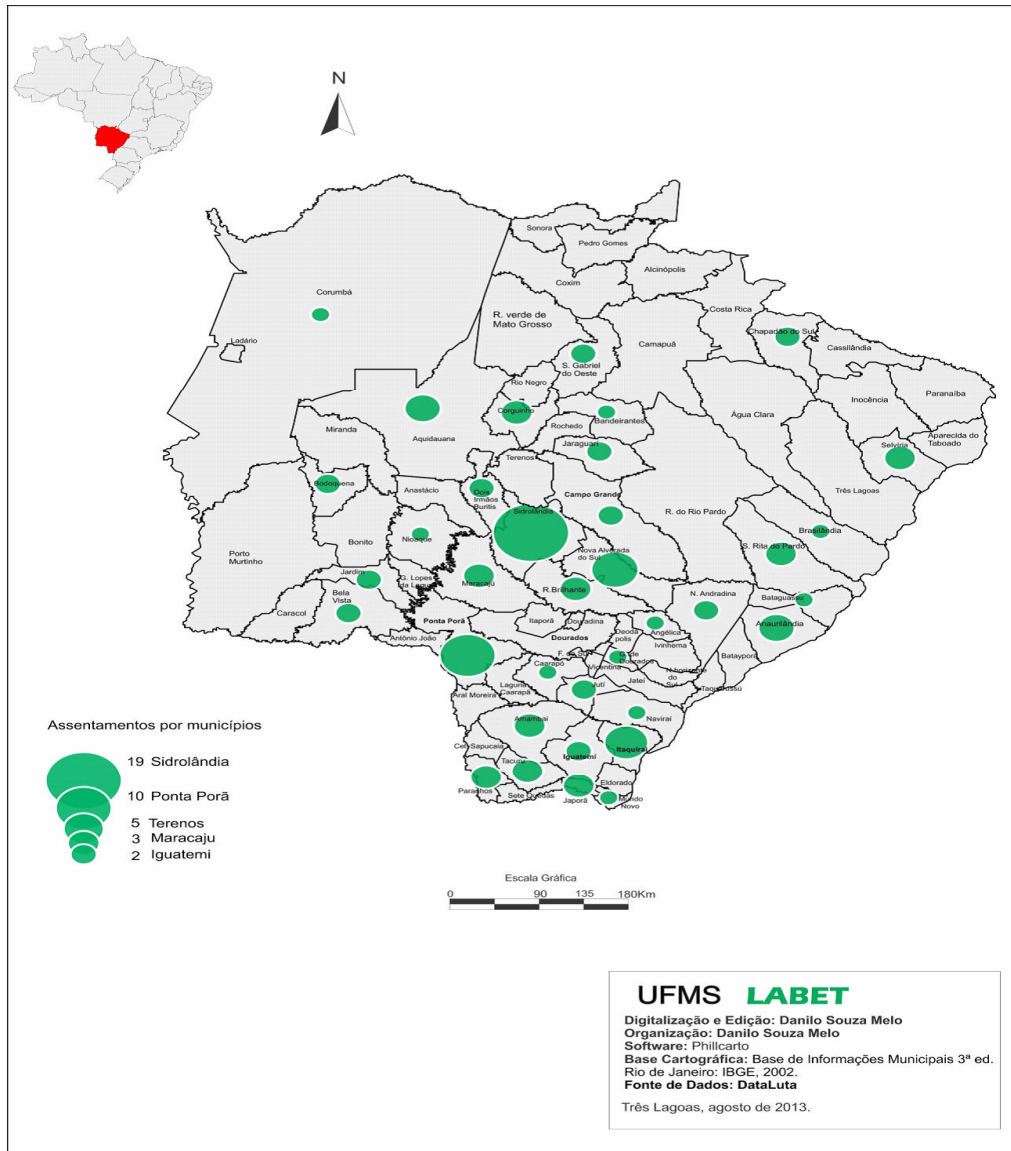


Figura 1 – Região de Assentamentos Rurais no MS.

Os deslocamentos até os assentamentos rurais foram custeados com recursos próprios e percorridos uma distância de 2.500 km (dois mil e quinhentos quilômetros), onde se pode perceber *in loco* a realidade social das egressas, bem como as características da região.

Durante as visitas pudemos perceber alguns problemas de infraestrutura duramente criticados pelas entrevistadas, como: condições precárias das estradas vicinais, terras pouco produtivas, abandono de lotes, distância da cidade, entre outros. Em contrapartida, foi possível observar a produção de alimentos para subsistência e venda de excedentes, consumo sustentável e valorização da propriedade².

²Informações baseadas nas anotações em Diário de Campo.

Abaixo, pontamos brevemente o perfil destas mulheres subdivididas pelos polos de pesquisa:

Polo Nova Alvorada do Sul

Mulher 1 (M1) – Solteira, sem filhos, 39 anos, primeira graduação, atua como professora na Escola do Campo, convocada pelo Estado para ministrar aulas nas áreas de Literatura e Espanhol. Reside no assentamento rural com os pais, sempre morou na zona rural. Não está inserida em nenhum movimento social. Sua trajetória escolar foi interrompida por dois anos devido à distância entre sua casa e a escola. Atualmente não está estudando, embora tenha pretensão de concorrer a uma vaga para mestrado.

Mulher 2 (M2) – Casada, sem filhos, 31 anos, primeira graduação, atua como professora na Escola do Campo, convocada pelo Estado para ministrar disciplinas de Sociologia e Filosofia. Reside no assentamento rural com o marido e sempre morou na zona rural. Está inserida no movimento social da Pastoral da Terra, embora não componha a diretoria. Sua trajetória escolar foi interrompida diversas vezes por situações de distância, saúde e casamento, concluiu o ensino médio apenas com a vinda da escola para o assentamento rural.

Polo Ponta Porã

Mulher 3 (M3) – Solteira, um filho, 46 anos, segunda graduação, atua como coordenadora pedagógica na Escola do Campo e aguarda chamada no concurso público para lecionar Sociologia. Reside no assentamento rural com o filho e sua mãe. Com exceção do período de escolarização infantil, sempre residiu na zona rural. Está inserida no Movimento de Mulheres Camponesas, mas não compõe a diretoria. Sua trajetória escolar foi interrompida devido a constantes mudanças de cidade, falta de recursos e acesso escola *versus* residência. Atualmente não está estudando, embora tenha pretensão de concorrer a uma vaga para mestrado.

Polo Itaquiraí

Mulher 4 (M4) – Casada, quatro filhos (dois já falecidos), 62 anos, primeira graduação, atua como coordenadora de projetos sociais de transferência de renda. Reside no

assentamento rural com marido e neto. Com exceção do período de escolarização infantil, sempre residiu na zona rural. Participa do Movimento de Mães (Clube de Mães) da Igreja Católica. Trajetória escolar com constantes interrupções devido a distância, necessidade de trabalho, casamento e filhos.

Polo Rio Brilhante

Mulher 5 (M5) – Casada, três filhos, 43 anos, segunda graduação, atua como diretora da Escola do Campo. Reside no assentamento rural com o marido e filhos (estes também são estudantes do PRONERA). Morava na cidade, antes de casar-se. Participa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no setor de Educação, mas não possui cargo diretivo. Sua trajetória escolar foi contínua até a conclusão do ensino médio, embora ressalte percalços devido o falecimento da mãe.

Mulher 6 (M6) – União Estável, um filho, 34 anos, segunda graduação, atua como professora concursada na Escola do Campo. Reside no assentamento rural com o marido e filho. Sempre residiu na zona rural. Participa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no setor de Educação, mas não possui cargo diretivo. Sua trajetória escolar foi interrompida devido problemas de saúde e constantes mudanças de acampamento.

Polo Corumbá

Mulher 7 (M7) – Casada, dois filhos, 40 anos, primeira graduação, atua como professora concursada no ensino infantil e em disciplinas de Sociologia. Não reside no assentamento, devido a problemas de saúde do marido, agravados pelas péssimas condições estruturais do assentamento rural e distância, mora com o marido e os filhos. Não participa de nenhum movimento social. Sua trajetória escolar foi interrompida por problemas de saúde.

Mulher 8 (M8) – Divorciada, dois filhos, 33 anos, segunda graduação, atua como pedagoga e mestranda em Educação. Não reside no assentamento rural, devido distância e mora com os filhos na cidade. Não participa de nenhum movimento social. Sua trajetória escolar foi ininterrupta até a conclusão do primeiro ano do ensino médio, após esse ano houve interrupções devido problemas familiares e casamento.

Polo Nioaque

Mulher 9 (M9) – Casada, quatro filhos, 59 anos, segunda graduação, atua como

assessora na Coordenadoria de Assuntos para Mulher do município. Reside no assentamento rural com o marido apenas nos finais de semana, durante a semana permanece na cidade devido à distância entre assentamento rural e cidade sede. Participa do Movimento de Trabalhadores Sem Terra no setor de Educação, mas não possui cargo diretivo. Sua trajetória escolar teve diversas interrupções até a conclusão do Ensino Médio, devido à distância, trabalho e casamento.

Polo Sidrolândia

Mulher 10 (M10) – Casada, dois filhos, 43 anos, primeira graduação, atua como professora concursada na área de Sociologia. Reside em outro município diferente do assentamento rural onde morava na época da graduação devido a concurso público, mora com os filhos e marido e está aguardando remoção para a Escola do Campo do seu assentamento de origem. Devido à mudança não participa de nenhum movimento social, porém quando participava era vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e coordenava o setor de Educação. Sua trajetória escolar foi interrompida precocemente devido à necessidade de trabalhar. Sempre teve vontade de cursar Serviço Social.

Polo Campo Grande

Mulher 11 (M11) – União Estável, uma filha, 34 anos, primeira graduação, atua na agricultura familiar e é bolsista da especialização em Residência Agrária/UFGD (PRONERA). Reside no acampamento com a filha e o marido, e recentemente recebeu seu lote e está em processo de mudança, sempre residiu na zona rural. Participa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e possui cargo diretivo como coordenadora de um dos núcleos do acampamento. Sua trajetória escolar não foi interrompida até a conclusão do ensino fundamental, mas com dificuldades, pois no acampamento era oferecido apenas até a 4ª série, o ensino médio foi concluído com interrupções.

Polo Terenos

Mulher 12 (M12) – Casada, três filhos, 38 anos, primeira graduação, atua como Técnica Administração de Cooperativa na área social e é estudante da especialização em Residência Agrária/UFGD (PRONERA). Reside no assentamento rural com marido e filhos.

Sempre morou na zona rural. Participa do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra compõe o grupo de estudos local do movimento. Sua trajetória escolar foi ininterrupta até a conclusão do ensino médio, este realizado em escola especificada do MST localizada em Santa Catarina.

De maneira breve, conforme Quadro 1 (a seguir) podemos caracterizar nossas entrevistadas, em sua maioria, na faixa etária entre 30 anos a 35 anos, maioria casada, com filhos, todas inseridas no mercado de trabalho e em sua maioria participantes de movimentos sociais. Das entrevistadas, apenas três não residem mais nos lotes: uma alegou problemas de saúde decorrentes da precária infraestrutura dos assentamentos rurais e as demais por motivos de trabalho.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de abril, maio, junho e novembro de 2014 por meio da realização de entrevistas individuais com as mulheres participantes, totalizou doze encontros cuja duração variou entre 40 minutos e 1 hora e meia conforme a disponibilidade de tempo destas mulheres.

Quadro 1 - Perfil das Mulheres Assentadas Entrevistadas

Polo	Dados Pessoais					Atividade Remunerada		Movimentos Sociais	
	Ref.	Idade	Est. Civil	Filhos Quantos	Reside Assentamento	Área	Coord./ Direção	Participação	Coord./ Direção
Nova Alvorada do Sul	M1	39	Solteira	Não	Sim	Educação	Não	Não	Não
	M2	31	Casada	Não	Sim	Educação	Não	Sim	Não
Ponta Porã	M3	46	Solteira	Sim (1)	Sim	Educação	Sim	Sim	Não
Itaquiraí	M4	62	Casada	Sim (4)	Sim	Assistência Social	Sim	Sim	Não
Rio Brilhante	M5	43	Casada	Sim (3)	Sim	Educação	Sim	Sim	Não
	M6	34	União Estável	Sim (1)	Sim	Educação	Não	Sim	Não
Corumbá	M7	40	Casada	Sim (2)	Não	Educação	Não	Não	Não
	M8	33	Divorciada	Sim (2)	Não	Educação	Não	Não	Não
Nioaque	M9	59	Casada	Sim (4)	Sim	Assistência Social	Sim	Sim	Não
Sidrolândia	M10	34	Casada	Sim (2)	Não	Educação	Não	Não	Não
Campo Grande	M11	34	Casada	Sim (1)	Sim	Agricultura Familiar	Não	Sim	Sim
Terenos	M12	38	Casada	Sim(3)	Sim	Assistência Técnica	Não	Sim	Não

Fonte: Entrevistadora. Dados colhidos durante as entrevistas.

1.3 Procedimentos para Coleta e Análise das Informações

Tais procedimentos foram iniciados com as anotações em Diário de Campo. Este instrumento auxiliou nos três momentos da pesquisa: antes da entrevista com informações pré-coletadas sobre os assentamentos rurais, no momento da entrevista com anotações breves sobre as reações da entrevistada às perguntas e após a intervenção algumas impressões da pesquisadora. As anotações ocorreram apenas para melhor se contextualizar ou compreender as falas.

A opção pela realização de entrevistas permitiu a apreensão de informações construídas no diálogo com os sujeitos entrevistados, com captação imediata dos dados que admitem a troca de informações, a reflexão dos fatos que os cercam e a interação com situações-problemas, por vezes não refletidas (MINAYO, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada com roteiro foi elaborada a partir do estudo bibliográfico realizado. Esta alternativa também se fez devido a maior flexibilidade na junção de perguntas abertas e fechadas que permitiu às entrevistadas abordar os assuntos sem se prenderem a tópicos ou opções de respostas. No quesito de opiniões fechadas, as únicas questões que compunham o questionário eram as relacionadas ao perfil socioeconômico.

A construção do roteiro de entrevista aconteceu mediante os temas selecionados para apreender o objeto da pesquisa abaixo:

- Perfil socioeconômico: idade, estado civil, número de filhos, atividade produtiva, residência, inserção movimentos sociais e escolaridade dos pais;
- Perfil anterior ao curso: trajetória escolar, como percebia a educação de nível superior, acordos familiares e na comunidade para realizar o curso;
- Perfil durante a graduação: problemas enfrentados e resoluções para frequentar o curso, percepção do Tempo Universidade e Tempo Comunidade e relações sociais estabelecidas com os colegas e professores;
- Relação entre o curso e as possíveis mudanças: mudanças em sua vida pessoal, profissional e comunitária.

Este estudo, por tratar da visão de mulheres oriundas de assentamentos rurais, suas percepções sobre a constituição do ser mulher, sua interligação com a educação como política

pública e as possíveis mudanças pessoais que podem ter ocorrido neste processo, exigiu pesquisarmos processualmente os diferentes momentos pelos quais as mulheres vivenciaram a inserção na educação superior, nos períodos anteriores, durante e posterior ao curso.

A partir disto, este procedimento propiciou caminhar pelos espaços que as entrevistadas foram permitindo, umas se mostraram mais abertas e descontraídas, já outras mais retraídas e reticentes nas respostas. Todavia em todas as intervenções pode-se identificar momentos de emoção, silêncio, reflexão e saudosismos.

As entrevistas ocorreram em diversos espaços, tais como: lotes de residência, escolas e unidades de atendimento sócio-assistencial, com predominância para os espaços de trabalho.

Os dados foram coletados através da gravação de voz, previamente autorizada, como o objetivo de tornar a entrevista mais dinâmica. Lüdke e André (2013) indicam os prós e contras da utilização de gravador no momento da entrevista, uma vez que com:

[...] a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, gestos, mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 43).

Mesmo cientes destas contradições optou-se pela gravação de voz com respaldo do roteiro físico em mãos para anotações de alguns aspectos ou gestos que fugiam a capacidade de retenção de informações do gravador de voz.

No momento da transcrição das entrevistas foram criados alguns sinais, por exemplo, para evidenciar momentos de silêncio [...] e emoção (!). A transcrição foi morosa e delicada e também para resguardar a fidedignidade dos dados, foi necessário momentos de releitura para compararmos os relatos com a transcrição.

As diversas fontes de coleta de dados foram necessárias para a consolidação do trabalho de campo e Minayo (2007) assevera que:

É bom que nos lembremos, mais uma vez, que no campo, assim como durante todas as etapas da pesquisa tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representações teórico-ideológicas, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica (MINAYO, 2007, p. 75).

Percebeu-se que durante todo o processo de construção da pesquisa, os dados colhidos, por meio das diversas fontes de informação, e o embasamento teórico permitiu a

articulação necessária para os pressupostos de análise dos dados nomeados.

A fase de análise das informações mostrou-se como a mais minuciosa e complexa de todo o processo de pesquisa, pois ao nos propormos a uma pesquisa qualitativa nos comprometemos a trabalhar uma gama de informações advindas de observações, relatos e leituras que exigiram uma análise apurada e exaustiva sobre os dados coletados e seu estreito diálogo com os aspectos teórico-metodológicos selecionados.

Segundo Lüdke e André (2013),

[...] a classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem então surgir neste processo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.54).

O foco de análise foi centrado nas falas por considerá-las fontes riquíssimas de informações. Após a transcrição, buscou-se a triangulação das informações colhidas em pesquisa de campo, as anotações do diário de campo e o material bibliográfico utilizado na fundamentação da pesquisa.

Diante das técnicas existentes nas Ciências Humanas, optamos por preceitos da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) que a conceitua como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Para cumprirmos as exigências que tal técnica requer foi necessária a realização de algumas etapas principais, a saber:

- Leitura do material coletado para a apreensão das particularidades do objeto de estudo. Foram criados dois arquivos das entrevistas transcritas: um contendo as entrevistas completas por mulher e outro separado por perguntas seguidas das respostas de todas as entrevistadas com o objetivo de tornar a leitura mais hábil;
- Análise e interpretação das falas: as informações foram fragmentadas em pequenos grupos, exposto em textos corridos sem a utilização de tabelas com informações correlatas e após cada pequeno grupo realizávamos a análise das informações com base nas contribuições teóricas selecionadas para esta pesquisa.

Após a execução desta etapa para uma melhor visualização e correlação com o roteiro de entrevistas distribuímos as informações conforme os tópicos abaixo:

- Perfil social das entrevistadas;
- Fase anterior ao curso: formação, opinião sobre a importância da educação, apoio familiar e comunitário;
- Fase durante a graduação: mudanças, tempo universidade e tempo comunidade e fatos que marcaram;
- Fase após a graduação: possibilidades e mudanças.

Norteadas pelas informações acima expressas, realizou-se a categorização e análise dos dados que poderão ser observadas no Capítulo III.

O procedimento de coleta das informações nos permitiu contemplar as percepções e olhares dos sujeitos em relação às próprias vivências, interações, e aproximações com a pluralidade de significados atribuídos aos saberes escolares e às experiências de vida. Uma vez que nos permitiu correlacionar os escritos elisianos e de outros autores, que apresentam os diversos desdobramentos sociais, ora ensinados ora aprendidos, interligados aos níveis de interdependência.

CAPÍTULO 2 OS DESAFIOS TEÓRICOS DA PESQUISA: GÊNERO E EDUCAÇÃO

O conceito de gênero deflagra discussões complexas, pois pretende compreender as relações estabelecidas entre homens e mulheres com aspectos biológicos e culturais diferenciados, constituídos nas relações sociais distintas e permeados por disputas de poder. Existem abordagens que enfatizam o aspecto biológico, outras o cultural e outros ambos os fatores na tentativa de esclarecerem as relações de desigualdade de gênero na sociedade contemporânea.

Norbert Elias não se deteve em discussões específicas sobre gênero, todavia sua teoria contribui no sentido de compreendermos o processo histórico das relações de gênero, os desequilíbrios e tensões de poder, as teias de interdependência e a compreensão de que as mudanças sociais não partem de um ponto zero, elas são processuais e de longo prazo.

A utilização do referencial teórico elisiano permite, mesmo que o tempo histórico pesquisado seja curto em comparação ao utilizado pelo autor, analisar as figurações³ que se estabelece entre o grupo pesquisado.

O termo figuração é cunhado em diversas obras do autor, no livro *Os estabelecidos e os outsiders* (2000), afirma que:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (ELIAS; SCOTSON, 2010, p. 184).

Em sua obra celebre, o primeiro volume de *O processo civilizador* (2011) contextualiza o termo a partir do exemplo das danças de salão.

A imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança talvez torne mais fácil imaginar Estados, cidades, famílias, e também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações. Usando este conceito,

³Elias usa o termo configuração e/ou figuração na sua obra. Nos últimos textos publicados, houve uma tendência pela utilização de figuração. Num resumo dos princípios básicos da obra de Elias, Landini (2005) traz elementos de entrevistas realizadas com Stephen Mennell, Eric Dunning e Johan Goudsblom e diz “[...] o ponto que incomodava Elias é que, no latim, o prefixo com significa exatamente “com”, ou seja, se figuração (figuration) quer dizer padrão (em inglês, patter), com-figuração (configuration) queria dizer com padrão (with patter). Entretanto, como o objetivo do autor era entender o padrão em si, o prefixo com passou a ser visto como redundante e ele preferir o uso de figuração.

podemos eliminar as antíteses, chegando finalmente a valores e ideais diferentes, implicados hoje no uso das palavras ‘indivíduo’ e ‘sociedade’. Certamente podemos falar na dança em termos gerais, mas ninguém a imaginará como uma estrutura fora do indivíduo ou como uma mera abstração. As mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há dança. Da mesma maneira que as pequenas configurações da dança mudam – tornando-se ora mais lentas, ora mais rápidas – também assim, gradualmente ou com mais subtaneidade, acontece com as configurações maiores que chamamos de sociedades (ELIAS, 2011, p. 240-241).

Podemos compreendê-la como um “padrão” mutável criado pela pluralidade dos indivíduos (jogadores), que se deu a partir das relações estabelecidas entre os mesmos e se sustentam na relação com o outro e com o grupo ao qual pertencem. Logo, o “padrão” se figura a partir das relações interdependentes com a rede em que convive.

As redes de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexa do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações (ELIAS, 2011, p. 240).

Assumir que os indivíduos se relacionam a partir das redes de interdependência permite inferir que existe uma construção mútua de símbolos entre os indivíduos e entre estes e a sociedade, que molda as figuras. E, isto nos ajuda a compreender a crença nos estereótipos e preconceitos que foram criados em torno das mulheres ao longo das últimas gerações.

O autor abarca que devemos refutar a visão de sociedade e indivíduos como fatores díspares e isolados e, entende que as pessoas constituem teias de interdependência de variados tipos e maneiras construídas nas relações familiares, educacionais, religiosas e políticas.

A vinculação da teoria elisiana às discussões de gênero contribuiu para debates profícuos visto que pensamos a constituição de gênero em meio a estas relações estabelecidas, pois as discussões são oriundas de uma gama de visões construída ao longo das mutabilidades das relações sociais, das ‘bandeiras’ de lutas feministas⁴ e do momento histórico que estão situadas.

⁴De acordo Yannoulas *et.al.* (2000, p.2) feminismo refere-se aos movimentos ou conjuntos de pensamentos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Muitas vezes são alvo de conotações pejorativas, por entender-se que se trata do contrário de machismo. No entanto, o contrário do machismo, que prega a superioridade do homem sobre a mulher, seria o femeanismo, que pregaria a superioridade da mulher sobre o homem.

Estas discussões figuram-se a partir da constituição das relações de gênero que intrinsecamente traz nelas os tensionamentos de poder, uma vez que ser homem ou mulher se dá na mediação com o outro, influenciadas por questões temporais, espaciais e culturais diretamente envolvidas neste processo.

Soihet (2012) destaca que as aspirações femininas mudaram significativamente a partir do advento da República, todavia não diminuíram as discriminações e exclusões que sofriam pelo fato de serem mulheres. A autora destaca que:

[...] havia na sociedade brasileira em geral, e entre autoridades e políticos em particular, forte oposição às reivindicações das mulheres. Respalhando tal oposição, a ciência da época considerava as mulheres, por suas supostas fragilidades e menor inteligência, inadequadas para as atividades públicas, afirmando que o lar era o local apropriado à sua inserção social e o cuidado com a família, sua ocupação prioritária. Críticas ácidas às demandas femininas estavam presentes também em peças teatrais, crônicas, caricaturas e em diversas matérias na imprensa, que inclusive, ridicularizava as militantes (SOIHET, 2012, p.219).

A possibilidade de convivência feminina nos espaços públicos suscitavam diversas discussões e tais posicionamentos absorviam as estruturas simbólicas de poder, uma vez que ocorria à naturalização das ações que moldavam os comportamentos esperados de cada um.

Podemos citar a dominação masculina neste contexto, uma vez que Bourdieu (2012) a considera uma violência simbólica desenvolvida em meio a incorporação de comportamentos e emoções que se reproduzem no *habitus* e se desencadeia de maneira influente “[...] por se exercer, nos aspectos mais essenciais, de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação (BOURDIEU, 2012, p. 50-51).

Nesta construção teórica o sociólogo pontua a concepção de que as mulheres em meio à violência simbólica sofrida acabam por colocar em prática as exigências que se espera dela enquanto mulher. Diz que as possibilidades de mudanças são limitadas, uma vez que o discurso de dominação está tão imbricado no inconsciente feminino, que acredita que as mulheres não conseguiam se desvencilhar⁵.

Todavia, Rocha Ferreira (2009) alerta que “[...] as mudanças são lentas, mas contínuas, num processo de idas e vindas [...] e nos faz pensar no hoje, no agora de uma maneira processual, histórica. Nos incita a observar as diferenciações nos comportamentos,

⁵Bourdieu, recebeu críticas por este posicionamento. Embora, reconheça no decorrer de sua obra como positivo o trabalho dos movimentos feministas ao criticar a dominação masculina como irrefutável.

nos *habitus* e poder e suas inter-relações inseridas num processo mais amplo e complexo” (ROCHA FERREIRA, 2009, p.8).

Landini & Passini (2007) fizeram uma análise sobre a noção de *habitus* em Pierre Bourdieu e Nobeert Elias. Para os autores, uma das conclusões é que em Bourdieu o *habitus* é incorporado pelo agente ao longo de sua trajetória no interior de um ou mais campos – internalizando, assim, as regras específicas do campo do qual faz parte –, em Elias o *habitus* é introjetado a partir da participação do indivíduo numa dada figuração.

Ambos os autores criam uma espécie de jogo relacional entre os agentes sociais. A diferença é que a sociologia de Bourdieu é uma sociologia do poder (simbólico), isto é, de como o poder é constituído e desigualmente repartido entre os grupos sociais. A de Elias, é uma sociologia processual na medida em que busca compreender, a partir das relações entre indivíduos e grupos, o devir histórico, bem como Bourdieu parece preocupar-se, no interior e no decorrer dos jogos, com a disputa entre os participantes, enquanto Elias preocupa-se com o “resultado” do jogo, ou seja, com o que seja prevalecte a partir da dinâmica social (LANDINI; PASSIANI 2007, p.9).

Os eixos principais na teoria elisiana são *habitus*, figurações, poder e comportamento, estes eixos se entrelaçam em processos históricos-sociais de longa duração. A noção de figurações é fortemente desenvolvida e nesta direção, podemos pensar que as mudanças figuracionais, mesmo que de maneira lenta e processual, ocorridas nas questões de gênero podem ser percebidas, também, a partir dos movimentos feministas, e alguns teóricos os classificam em movimentos históricos conhecidos como: “Primeira Onda”, “Segunda Onda”, “Terceira Onda” do feminismo e, posteriormente o pós-feminismo⁶.

Na “Primeira Onda” – final do século XIX e início do século XX – as manifestações de maior destaque foram pelo sufrágismo - reconhecimento do direito ao voto e candidatura feminina - uma vez que o acesso ao direito político era essencial para conseguirem diversas outras garantias legais (LOURO, 2013).

Agregou-se às reivindicações pelo sufrágio as manifestações contra a discriminação feminina ligada à organização familiar, oportunidades de estudos com currículos iguais aos ofertados aos homens e acesso a determinadas profissões com salários equiparados aos masculinos.

A “Segunda Onda”, a partir de meados 1960, não abandona as questões políticas e sociais, mas volta-se para construções teóricas sobre a conceituação do termo gênero.

⁶Na teoria elisiana, as correntes de pensamentos que caracterizam os fatos de maneira segmentada/categorizada são criticadas, pois se entende as mudanças de maneira processual que demandam idas e voltas ou guiam-se em outras direções, uma vez que não são estáticas. Todavia, esboçaremos os momentos históricos com vistas a uma percepção didática do assunto, embora conscientes de estes momentos se entrecruzam.

Contam, criticam e, algumas vezes, celebram as ‘características’ tidas como femininas [...] levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos (LOURO, 2013, p. 21-22).

No Brasil o feminismo de “Segunda Onda” foi adaptado às dificuldades políticas conjunturais, pois o país vivia sob a ditadura militar com cerceamento do direito à liberdade de expressão e era visto como política de esquerda. Todavia, Pedro (2012) afirma que “[...] os grupos de oposição ao governo contavam com grande participação feminina [...] com isso, no Brasil, a questão do trabalho e os problemas da mulher trabalhadora tiveram inicialmente prioridade na pauta feminista de Segunda Onda” (PEDRO, 2012, p. 240).

Mesmo com o cerceamento dos direitos civis no período ditatorial não demorou para integrar a pauta de reivindicações femininas os assuntos ligados à sexualidade e ao corpo, à violência contra as mulheres e ao trabalho doméstico. Estes assuntos eram tratados em grupos de estudos que tinham por função debates e pesquisas sobre o machismo ao qual as mulheres eram submetidas.

Nestes embates, Verdena Pereira (2004) em sua obra *Gênero: dilemas de um conceito* discute a complexidade do termo gênero e ressalta a sua construção a partir do deslocamento do “[...] objeto empírico mulheres, para o objeto teórico gênero” (PEREIRA, 2004, p. 173).

A autora nos reporta aos estudos de Simone de Beauvoir (1980) em sua obra clássica *O Segundo Sexo* onde apregoa “não se nasce mulheres, torna-se mulheres”. Segundo Pereira (2004) “[...] o texto de Beauvoir (1980) assegurou rupturas entre o natural e o cultural no que se refere ao estar no mundo para as mulheres” (PEREIRA, 2004, p. 174).

Neste período é publicado um estudo da autora Joan Scott (1995) intitulado *Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica*, que inaugura uma nova maneira de pensar as questões de gênero, uma vez que passa a considerar a construção social do indivíduo em vez do aspecto puramente biológico, assim rejeita o determinismo biológico implícito nos discursos que tratam de sexo ou diferença sexual, por exemplo, e ainda dissemina a concepção que as desigualdades entre homens e mulheres são socialmente construídas (SCOTT, 1995).

Conceitua o termo como possuidor de uma “[...] conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86).

Em seus estudos justifica que tal termo foi empregado na tentativa de requerer um campo de significados que fosse capaz de apontar a incompletude das teorias até então existentes para explicar as constantes desigualdades entre homens e mulheres.

Ao utilizar gênero, deixa-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações sociais de poder (LOURO, 2013, p.15).

Esta ponderação não anula os aspectos biológicos, mas destaca a construção social e histórica ao situar as discussões no campo social, uma vez que observa este espaço como construtor e reprodutor das relações sociais, sejam elas iguais ou não entre os sujeitos. Aponta para a concretude das redes de interdependência imbricadas por relações de poder, uma vez que este não existe por si só e sim de maneira relacional.

Rejeita-se a interpretação de ideias que colocam homens e mulheres em polos opostos e ampara a ideia de que se estudarmos as mulheres ou os homens de maneira isolada reforçará o imaginário de que a experiência de um determinado sexo não tem nada ou muito pouco a ver como o outro. O que ratifica a teoria elisiana ao afirmar que não é possível fragmentar as relações estabelecidas entre os sujeitos, na tentativa de observá-las de maneira estanque.

Nesta perspectiva, Louro (2013) enfatiza a necessidade de superação do pensamento que polariza os gêneros e afirma a necessidade de alterações na organização das relações sociais, mudanças nas representações de poder alterando práticas antes tidas apenas como masculinas ou femininas para superar o nexu inflexível de dominação/ submissão.

O deslocamento das representações de poder move, mesmo que lentamente, a balança de poder ao interpelar a dominação masculina que define espaços sociais masculinos (públicos) e femininos (privados), tal movimento pode questionar a divisão sexual do trabalho e os papéis sociais distribuídos entre homens e mulheres.

[...] as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. Sob esse ponto de vista, a utilização simples do termo “poder” pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que se metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas — de todas as relações (ELIAS, 2014, p. 81).

Para Elias (1994) o poder influencia de maneira ampla a auto-regulação e o destino de

outros indivíduos, uma vez que se vive uma dependência funcional do outro.

Todas essas funções interdependentes, as de diretor de fábrica ou mecânico, dona-de-casa, amigo ou pai, são funções que uma pessoa exerce para outras, um indivíduo para outros indivíduos. Mas cada uma dessas funções está relacionada com terceiros; depende das funções deles tanto quanto estes dependem dela. Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos "sociedade" (ELIAS, 1994, p. 23).

E são nestas relações de poder que se justifica a desigualdade entre homens e mulheres, como oriunda de relações de dominação e subordinação. Por vezes, como apontado por Scott (1995) e Tedeschi (2012) o poder das mulheres tende a ser referenciado como manipulador e ilegítimo o que inferioriza sua participação nas relações sociais.

Nessa perspectiva, o gênero não pode ser analisado puramente como um conceito para descrever diferenciações e/ou semelhanças entre homens e mulheres, e sim ser observado como uma categoria definidora de um conjunto de significados e símbolos que são construídos nas relações sociais e transmitidos ao longo das gerações, pois o gênero deve ser observado como uma construção social, cultural e história (LOURO, 1995).

Sugere-se que seja rompido o rigoroso arranjo masculino e feminino para que a partir daí, as relações interdependentes estejam embasadas na pluralidade de cada um destes extremos, que se considerem as convivências e os conflitos que podem arranjar e/ou desordenar as relações sociais.

Com estas discussões em voga, no despontar da década de 1990, tem início a “Terceira Onda” do feminismo. Este movimento vem assinalar supostas falhas dos períodos anteriores (segunda onda) e contestar os estudos até então desenvolvidos, pois representavam apenas as experiências das mulheres brancas de classe média-alta.

A nova onda exigiu que as análises de gênero abrissem um leque de debates e vinculassem as discussões aos aspectos sociais, econômicos e culturais, uma vez que influenciavam na constituição da identidade e não poderiam ser ignoradas.

Pereira (2004) aponta que “[...] cada grupo humano elabora estruturas sistêmicas onde gênero, em seus papéis, é determinado por convenções sociais” que buscam evidenciar “[...]”

as análises da complexidade contemporânea, que têm mostrado que as malhas das relações sociais não são tão claras, simétricas e lineares” (PEREIRA, 2004, p.185).

As críticas trazidas por algumas feministas neste período, com destaque para Judith Butler, vem denunciar um discurso universal da desigualdade entre homens e mulheres, onde não são observadas as assimetrias socioeconômicas, de raça, credo, sexualidade, entre outros. O que tornava os discursos excludentes, uma vez que as opressões atingem as mulheres de maneiras diferentes. Expandir as possibilidades de discussão a partir do local de fala dos sujeitos tornou-se primordial para ter-se a dimensão que a opressão poderia causar nas relações sociais.

Nos estudos pós-feministas Pereira (2004) destaca que a filósofa estadunidense ao considerar seus estudos pautados na desconstrução de gênero embasada nos estudos de Jaques Derrida, “[...] gênero é um assumir uma certa espécie de corpo, um estilo ativo de viver o corpo no mundo, não é um ato radical de criação e sim de interpretação, processo de interpretação da realidade cultural carregada de sanções, tabus e prescrições” (PEREIRA, 2004, p.187). A diferença entre sexo e gênero acentua-se no sentido social que o sexo é adotado no interior de cada cultura.

Não se despreza as conquistas feministas até então, mas este momento traz a constituição de uma multiplicidade de lutas pautadas no reconhecimento das diferenças identitárias como possibilidade de fortalecimento das reivindicações feministas.

Diante das diversas bandeiras de lutas e conquistas a inserção do conceito de gênero nos estudos feministas no Brasil e América Latina se deram de maneira distinta da Europa e da América do Norte, e esta situação recebeu críticas ácidas por parte de alguns estudiosos. Uma vez que asseguraram que a categoria gênero não foi problematizada, ocorrendo apenas a substituição de um termo (mulher) para outro (gênero) (PEREIRA, 2004).

Sem dúvida, a categoria gênero reivindica para si território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens. Enquanto nova categoria, o gênero vem procurando dialogar com outras categorias históricas já existentes, mas vulgarmente ainda é usado como sinônimo de mulher, já que seu uso teve uma acolhida maior entre os estudiosos deste tema. Considerada mais neutra e objetiva, seu uso também pode ser visto como uma faceta que busca dar legitimidade acadêmica por parte dos estudiosos do tema (MATOS, 2009, p. 283).

Embora as críticas sejam contundentes, Silva (2009, p.49) considera que “[...] se, do ponto de vista das feministas radicais, o uso da categoria de análise gênero descaracteriza e desmobiliza a luta das mulheres, por outro lado ela inclui a questão feminina na agenda das

políticas públicas que até então eram negligenciadas”.

Dessa maneira, o conceito gênero integrou os debates brasileiros e tornou-se uma ferramenta necessária para compreender os processos sociais, políticos e econômicos que compõem as relações instituídas entre homens e mulheres.

A maior mudança está, sem dúvida, no fato de que a dominação masculina não se impõe mais com a evidência de algo que é indiscutível. Em razão, sobretudo, do enorme trabalho crítico do movimento feminista que, pelo menos em determinadas áreas do espaço social, conseguiu romper o círculo do reforço generalizado, esta evidência passou a ser vista, em muitas ocasiões, como algo que é preciso defender ou justificar (BOURDIEU, 2012, p.106).

Diante destas ponderações podemos constatar que as percepções sobre o conceito de gênero são influenciadas por tempos e espaços distintos não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no seu interior independente dos diversos grupos que as formam, sejam eles étnicos, religiosos, raciais ou de classe.

Louro (2013) assevera que não podemos confundir a discussão de gênero com a construção de papéis femininos e masculinos, pois acredita que esta concepção reduz e torna simplista a discussão, pois para a autora “[...] papéis seriam, basicamente padrões ou regras que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas e seus modos de se relacionar” e excluiriam das análises “[...] as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, como também as complexas redes de poder que constituem as hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 2013, p. 28).

Ao considerarmos a discussão teórica sobre gênero para além da constituição de papéis passamos a compreendê-lo como constituinte das identidades dos sujeitos, observados como possuidores de identidades plurais, múltiplas, não rígidas ou permanentes, uma vez que são influenciados por diversas situações, espaços e normas.

Aceitar, desta forma, que a construção de gênero é histórica e se constitui nas relações que homens e mulheres estabelecem e modificam no decorrer desta coexistência refutando a constituição de identidades estáticas.

Podemos compreender que a identidade de gênero é parte dos múltiplos aspectos que compõem a identidade do indivíduo caracterizada pelo meio e pelas relações sociais que estabelece com outros. Nascemos pertencentes ao sexo feminino ou masculino, mas nos constituímos homens ou mulheres a partir das vivências que estabelecemos.

Este fato se confirma na medida em que feministas afirmam que as formas que nos tornamos homens e mulheres se constituem em uma questão política e social e não somente

em pontos ligados às histórias pessoais (LOURO, 2013).

As mulheres passam a ser pensadas através das individualidades e concepções culturais grupais. Essa ruptura permitiu outras oportunidades na construção de suas identidades não mais únicas e universais, mas individuais e múltiplas.

[...] a fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. Assim, de uma postura inicial em que acreditava na possível identidade única entre as mulheres, passou-se a uma outra em que se afirmou a certeza na existência de múltiplas identidades (SOIHET, 1997, p. 277).

Proporciona novos questionamentos em torno de questões indicativas à identidade, uma vez que ampliou a visão de sua constituição ao superar a percepção da construção da identidade unicamente através da cultura de classe e sua transmissão geracional. Na contemporaneidade, o debate assinalar-se pelas múltiplas identidades que podem caracterizar o sujeito.

Hall (2006) os define como sujeitos com identidade plurais⁷, múltiplas, que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias, pois existe “[...] uma ‘celebração móvel’ formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente” (HALL, 2006, p.30).

Escosteguy (2010) advoga que a constituição das identidades estão relacionadas com as discussões sobre os sujeitos e sua inserção no mundo, ao afirmar que:

[...] como nos constituímos, percebemo-nos, interpretamos e nos apresentamos para nós mesmos e para os outros; sobre o deslocamento do indivíduo do seu lugar na vida social e de si mesmo. Esses movimentos e questionamentos acabam gerando tensões, instabilidade e ameaça aos modos de vida estabelecidos, conseqüentemente, a identidade cultural torna-se foco de questionamento” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 145).

Louro (2013, p. 28) compreende o gênero como “[...] constituinte da identidade dos sujeitos”, ao englobarmos as percepções que construímos a respeito da constituição das

⁷Para Hall (2006) este sujeito é o sujeito pós-moderno, pois possui uma identidade fragmentada, múltipla; refutando a concepção de sujeito com identidade unificada e estável.

identidades⁸. Chama atenção para a complexidade de ambos os temas, pois podem ser contextualizados a partir das mais variadas perspectivas, todavia assenta sua opinião a partir da aproximação com o conceito de identidade cunhado por Stuart Hall.

Cruz a compreende como um “[...] fenômeno social, estruturando-se em um contínuo processo de identificação estabelecido através da rede de relações sociais, construídas nas diferentes esferas do cotidiano, enfim, nos diferentes lugares onde homens e mulheres vivem sua experiência individual e coletiva” (CRUZ, 2005, p. 49). Neste contexto, as identidades se constituem e funcionam num sistema de relações sociais e sua representação acontece no delinear das figurações sociais.

Neste emaranhado de relações, os espaços escolares tornam-se uma das instâncias em que ocorrem esta construção e utiliza-se de discursos explícitos nos currículos e nas legislações e/ ou implícitos, através das práticas cotidianas, uma vez que, segundo Louro (1995) é realizada em “[...] diferentes práticas, espaços e instituições [...] através das intrincadas redes de relações entre os sujeitos” (LOURO, 1995, p. 174-5).

Dessa maneira, as formulações sobre identidade se interligam com as discussões conceituais sobre gênero, pois integram os debates brasileiros e se tornam uma ferramenta necessária para compreender os processos sociais, políticos e econômicos que compõem as inter-relações.

As discussões tratadas neste capítulo permitem compreender as mudanças sociais a partir da realidade em movimento, advindas de inter-relações não estagnadas onde há processos dinâmicos nas mudanças históricas que envolvem os indivíduos e o equilíbrio de poder.

2.1 Mulheres Assentadas na Universidade

Ao tentarmos apresentar um debate aproximado de alguns posicionamentos sobre o conceito de gênero e sua implicação na constituição das identidades, faz-se necessário aproximarmos as discussões sobre as mulheres do campo, neste estudo representadas pelas

⁸Louro (2013) alerta que por vezes há certa confusão entre o que se compreende por identidade de gênero e identidade sexual (sexualidade). As identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (p. 30).

mulheres assentadas.

As mulheres, objeto desta pesquisa, são provenientes de assentamentos rurais da Reforma Agrária. Na literatura sobre a população do campo, são classificadas por vezes como mulheres do campo, ora mulheres camponesas, ora campesinas, ora mulheres rurais.

Para Farias e Menegat (2010, p. 282) a identidade é vista como uma dimensão do ser humano “[...] efetivada na relação com o mundo com outros sujeitos sociais mais próximos e com grupos que se relacionam na trajetória de vida de cada uma (um). Assim, a história se faz no cotidiano, nas resistências, nas conquistas e, também, nas perdas de antigas referências”.

Os aspectos que influenciam na identidade das mulheres assentadas se constituem também a partir das relações sociais estabelecidas nos espaços de convivência e podem ser entendidos como processos em contínua transformação ao manter ou transformar os espaços pelos quais transitam.

A identidade das mulheres se constitui por meio de um processo conflituoso, uma construção que passa pelo plano individual, com marcas íntimas de sua própria trajetória e experiência; e pelo plano coletivo, ampliando tais experiências e as vivências nos grupos dos quais participam. Este caminho não está isento das disputas ideológicas, religiosas, políticas e sociais; ao contrário, há uma correlação de forças, concepções e ideias, que são assimiladas e ou transformadas no dia-a-dia, nas relações de confronto ou de reciprocidade trilhadas por mulheres e homens, ao buscarem identificação nos grupos sociais (FARIAS; MENEGAT, 2010, p. 282).

Menegat (2009) associa o termo assentado a sua condição perante a terra e é contrária à corrente de pensamento que relaciona o termo a provisoriedade e/ou precariedade.

As pessoas assentadas são as que constituem os assentamentos, que passam a dar vida a esses novos espaços, entendidas, como novos sujeitos. As denominações “assentado/a” e “parceiro/a” são termos criados pelo projeto de colonização, que antecedeu o projeto de reforma agrária. Tratam-se de referências que, conforme Neves, “indicam modalidades de relação provisória ou precária com a terra, mediada pelos programas respectivos e pelas instituições que participam de sua objetivação” (1997, p. 72). Contudo, para as famílias, que efetivam a conquista de lotes de terras em assentamentos, essas denominações expressam também a conquista de uma autonomia, relativa, com respeito à terra, aos meios de produção e ao uso da força de trabalho. O que não acontece com o termo bóia-fria que indica, de forma pejorativa, a condição de dependência do trabalhador rural em relação ao assalariamento (MENEGAT, 2009, p. 211).

A constituição destes espaços de convivência, moradia e reprodução da vida é formada a partir da luta de diversos movimentos sociais e são provenientes de ações de “[...] ocupação e desapropriação de terras privadas, por ocupação de terras públicas, por transferência e reassentamento de populações afetadas por projetos governamentais” (RUA; ABRAMOVAY,

2000, p. 50).

Segundo as autoras, as formas de distribuição das terras impactam na formação coletiva, uma vez que em alguns casos, demanda maior ou menor conflito pela posse da terra, influi na constituição de identidades coletivas, busca por objetivos comuns e lideranças desarticuladas.

A abordagem dos estudos sobre as mulheres assentada-acadêmicas traz um leque de possibilidades de matéria e remete atenção à análise de papéis comumente desempenhados por elas nos assentamentos e anteriormente nos acampamentos. As referências à invisibilidade do trabalho feminino, à maternidade como intrínseco à mulher, a submissão à figura do marido, as barreiras educacionais e de saúde que devem superar, são constantemente retomadas pela academia e não passaram despercebidas nas entrevistas realizadas.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que há implicadores nesta invisibilidade do trabalho feminino ao apontar como:

[...] característica relevante acerca das desigualdades no mercado de trabalho está relacionada com as jornadas diferenciadas entre homens e mulheres nos diversos tipos de trabalho. O conceito de trabalho associado a políticas de geração de empregos está relacionado com o caráter de mercado das atividades. No entanto, uma visão mais ampla sobre o tema envolve também a análise acerca do trabalho não remunerado realizado no âmbito dos domicílios voltados para a reprodução humana e outros aspectos sociais. As atividades de cuidado, os afazeres domésticos e o voluntariado são formas de “trabalho” que têm uma enorme implicação social, além da repercussão sobre a distribuição do tempo das pessoas. Com efeito, a maior participação das mulheres na realização de afazeres domésticos e a menor jornada delas no trabalho para o mercado mostra um padrão diferenciado por sexo nos papéis sociais (IBGE, 2013).

Perrot (2005), ao aludir sobre os estudos atinentes à temática feminina, afirma que “[...] as mulheres agricultoras ou artesãs, cujo papel econômico era considerável, não são recenseadas, e seu trabalho, confundido com as tarefas domésticas e auxiliares, torna-se assim invisível. Em suma, as mulheres 'não contam'. E existe aí muito mais do que uma simples advertência” (PERROT, 2005, p.11).

O discurso das mulheres nascidas para serem mães e educadas para serem boas esposas, não difere da realidade das mulheres assentadas, este discurso passado entre gerações contribui eficientemente na produção/reprodução do ideário social que garantirá a permanência das mulheres no espaço privado um “ser para os outros” como define Tedeschi (2009).

Este ideário de mulheres nascidas para serem boas mães e esposas se constitui em meio as figurações sociais estabelecidas no grupo. O lugar socialmente destinado a elas é a

família, são educadas e educam para está função e acreditam, por vezes, que será o espaço que encontraram realização pessoal.

A construção social da figura feminina *versus* masculina ou a solidariedade entre ambas ocorre em contextos permeados por relações de poder, o que traz a reprodução de práticas socioculturais, sejam elas discriminatórias ou não, que se transmite entre gerações.

É nesse sentido que podemos afirmar que os mecanismos de naturalização da desigualdade entre os gêneros na sociedade camponesa se inscrevem em um processo mais amplo de naturalização, referente à divisão do mundo público e privado. Estes espaços passam a operar a partir de racionalidades opostas, produzindo uma divisão da sociedade em duas modalidades sociais, regidas por pensamentos diferentes, a partir das quais seus espaços, produções e atores ficam enredados em uma lógica que subordina uma racionalidade à outra, um espaço ao outro (TEDESCHI, 2009, p. 158).

Neste emaranhado de relações, os espaços escolares tornaram-se uma das instâncias em que se (re)produz o discurso da naturalização das desigualdades de gênero, pois sua construção e utilização ocorre em discursos explícitos nos currículos e legislações e/ ou implícitos através das ações cotidianas, uma vez que, é realizada em diferentes espaços, instituições através das redes de interdependência estabelecidas nas figurações sociais.

Conjugados a estes fatores temos a exclusão educacional, vivida no âmbito da educação por grande parte da população brasileira, com acentuada proporção na população do campo. Esta apresenta especificidades e modos de vida em um contexto de necessidades diferenciadas, pois a realidade do campo é envolvida por modos de vida muitas vezes incomuns aos espaços urbanos, movidos por desejos e projetos familiares díspares.

2.2 Acesso à Educação Superior e a Mulheres Assentadas

A educação é pensada nesta pesquisa como um princípio gerador de cidadania e ampliação de possibilidade para além da visão utilitarista já destacada por Rua e Abramovay (2000). Ponderada a partir das reivindicações feministas para superação da educação diferenciada para meninos e meninas, em prol de uma maior equiparação de oportunidades.

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação,

reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente (HADDAD, 2012, p. 217).

O Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM, 2013) que aponta a situação socioeconômica da população feminina brasileira assinala que a elevação das matrículas na educação superior na última década foi influenciada por diversos fenômenos: a universalização da educação básica, a necessidade de profissionalização das/os trabalhadoras/es brasileiras/os para fazer frente as demandas do mercado de trabalho, a ampliação do número de universidades, institutos de educação técnica, programas de financiamento e subsídios estudantis, programas/cursos para populações específicas, como o PRONERA, entre outros.

Estes fatores foram bandeiras de lutas dos movimentos sociais, feministas ou não, e são demonstrados nos estudos de Rosemberg (1994) e Gohn (2011)⁹ a entrada das mulheres nos sistemas de ensino a partir da influência de alguns fatores: alteração na economia decorrente do processo de modernização pelo qual o país passou na década de 1980, maior inserção no mercado de trabalho, adiamento do casamento e filhos, a opção por carreiras vinculadas à prestação de serviços, enquanto os homens optaram por carreiras como forte apelo em disciplinas exatas, lei de cotas para universidades, demandas por vagas nas escolas de educação infantil, expansão do Ensino de Jovens e Adultos, entre outros.

Pesquisas apontam que desde meados do século XX ocorre nos espaços educacionais brasileiros uma reversão no hiato de gênero¹⁰. As mulheres ultrapassaram os homens em termos de anos médios de escolaridade. Exceto entre as mulheres com mais de 50 anos (faixa etária em que se concentra grande parte das analfabetas do país), as mulheres têm níveis de escolaridade maiores do que os homens (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

Em 2011, as mulheres representam a maioria dos matriculados, dos ingressantes e dos concluintes do ensino superior: 55,8% dos ingressantes no ensino superior são mulheres e

⁹Gohn (2011, p. 346) define que os movimentos sociais voltados a educação abrange várias áreas, destacando-se: formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem). Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania.

¹⁰Segundo Beltrão e Alves (2009, p. 126) O hiato de gênero (*gender gap*) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres. Na maior parte do século XX, o hiato de gênero na educação brasileira ocorreu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres.

61,1% dos concluintes são do sexo feminino. Isto indica que a taxa de sucesso feminina é superior a dos homens no sistema educacional universitário (RASEAM, 2013).

Bourdieu (2012, p. 107) considera que uma das mais significativas mudanças sociais seja o aumento do acesso feminino à instrução formal em oposição a “[...] inércia do *habitus*, e do direito que tende a perpetuar o modelo dominante da estrutura familiar e, no mesmo ato, o da sexualidade legítima, heterossexual e orientada a reprodução”.

Os índices censitários afirmam a superação da escolarização feminina em detrimento da masculina influenciam os estudos atuais sobre acesso, permanência e rendimento escolar no campo da educação superior no Brasil e demonstram que a medida que o acesso aos bancos escolares não mais interferem de maneira sistêmica no ingresso feminino, passam a discutir a escolha das carreiras que acabam gerando uma “guetificação”¹¹ por sexo.

A referência ao termo “guetização” pode ser encontrada na obra de Bourdieu (2012), todavia abordada sobre o prisma da “vocação”. O sociólogo a v e como uma violência simbólica, pois a ‘opção’ por carreiras universitárias ocultam os efeitos da dominação masculina que ainda influencia os corpos e as mentes femininas, demonstra assim que as opções são concretizadas não na ordem de intenções conscientes, mas na ordem do inconsciente.

A partir das trajetórias educativas diferenciadas para homens e mulheres e firmados na concepção que o acesso ao saber, e conseqüentemente a uma formação específica, é socialmente construída “[...] sem d vida, as interpelações produzidas pela experiência familiar, o discurso escolar, os meios de comunicação social, entre outros aspectos, são capazes de criar identificações e de fundar imaginários profissionais e de trabalho, inclusive de gerar expectativas de ‘ xito’ ou ‘fracasso’ que influem nas escolhas” (YANNOULAS, 2000, p. 436):

A educação é um processo "generificado", quer dizer, uma prática social constituída por gênero e que por sua vez constitui g neros. Por meio da educação, diversos tipos de identidades são produzidos (de gênero, mas também de nacionalidade, idade, socioeconômicas, raciais, entre outras). As relações e práticas educativas estão na base da constituição dos diversos tipos de sujeitos, como também produzem as formas pelas quais as instituições sociais são organizadas e percebidas. Neste sentido,   possível afirmar que a universidade, enquanto instituição educativa, não só constitui um espaço social privilegiado para a formação/contenção da juventude, como  , ademais, um espaço generificado, constitutivamente e instituintemente atravessado pelas relações de gênero (YANNOULAS, 2000, p. 440).

¹¹Essa “guetização” refere-se às possíveis escolhas, feitas pelas mulheres, por carreiras consideradas “tipicamente femininas”. Homens e mulheres construiriam verdadeiros redutos sexuais ao escolherem carreiras demarcadamente diferentes (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 93).

Neste processo e ao considerar os espaços sociais como influenciadores das experiências educacionais, o direito à educação de qualidade é uma das bandeiras de luta da Reforma Agrária e após o assentamento das famílias, uma das primeiras reivindicações é o acesso à escola.

A conquista da terra exige destas famílias o esforço para nela permanecer, o que por sua vez demanda um olhar crítico de sua realidade social, pois os desafios que enfrentam neste período são inúmeros. Neste processo de readaptação, a partir do novo espaço social que ocupam ter uma formação acadêmica é essencial para seu desenvolvimento pessoal e local de sua comunidade.

Segundo Marschner (2009, p. 70) “[...] a demanda por educação nos assentamentos não se limita à escolarização, mas diz respeito a todo o esforço dos movimentos sociais do campo em dar um novo significado ao espaço que conquistaram”.

A percepção de espaços educacionais para além dos ambientes formais de ensino, demanda a compreensão de que as oportunidades educacionais estão relacionadas à construção da cidadania e são consideradas como uma das mais relevantes condições para o desenvolvimento humano e social.

Porém, isso não se mostra decisivo para a superação das assimetrias de gênero. A escolaridade parece uma condição necessária, mas não suficiente, para transformar as relações de gênero nos assentamentos rurais. É possível sugerir que isso ocorra porque: (a) também nos assentamentos rurais o sistema escolar reproduz as iniquidades de gênero que organizam a estrutura social e cultural como um todo; e (b) a educação formal pouco tem enfatizado o desenvolvimento humano, privilegiando, em lugar disso, a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho (RUA; ABRAMOVAY, 2000, p. 70).

Mesmo o discurso atual apontar que as mulheres estão mais presentes nos espaços educacionais, para alguns este fato se justifica pela desvalorização do trabalho doméstico/reprodutivo, pois veem que elas estudam por mais tempo porque os afazeres domésticos não são considerados trabalho. Enquanto, os homens evadem pela necessidade de sustentar a família.

A análise de gênero mostra que a taxa de alfabetização é ligeiramente mais alta para as mulheres até 24 anos quando comparada aos homens nesta mesma faixa etária; no entanto, as diferenças regionais persistem para ambos os sexos. Por exemplo, meninos de até 14 anos da Região Nordeste, persiste uma taxa de analfabetismo de 5%, o que é muito elevado para os padrões nacionais. Para as meninas de até 14 anos, há somente 3,3% de analfabetas. Já na região Sul as taxas de alfabetização são praticamente equivalentes. Ao serem analisadas as taxas de alfabetização as pessoas de 25 a 49 anos apresenta um percentual de 94,3% e das pessoas com 50 anos ou mais é de 81,4% (IBGE, PNAD, 2011). É importante que esta taxa cai

progressivamente à medida que avançamos nos demais grupos etários: se 78,94% das mulheres de 60 a 64 anos são alfabetizadas, somente 64,56% das mulheres de 80 a 89 anos e 34,52% das mulheres com 100 anos ou mais o são (IBGE, 2010; RASEAM, 2013, p.69).

Nota-se que nas faixas etárias a partir dos 60 anos há um decréscimo do número de mulheres alfabetizadas, o que nos remete a discussões geracionais, pois trazem as possibilidades de interrupção ou negação do acesso à educação por dificuldades socioeconômicas, questões ideológicas (nega-se o estudo por serem mulheres), familiares, moradia, entre outros. Também, a adoção de políticas de universalização para a educação básica foi iniciada na segunda metade da década de 1990 e atenderam prioritariamente as pessoas nascidas nas décadas de 1980 e 1990.

Mesmo diante deste quadro de exclusão, que parte da população do campo têm sofrido, podemos considerar que definem a educação como primordial. Esta concepção retoma a visão de Rua e Abramovay (2000) que pode ser confirmada de duas maneiras: caráter utilitarista que permite o acesso às estratégias de sobrevivência como o aprendizado de uma formação instrumental, por exemplo, uso de tecnologias e a segunda como formação simbólica agrega elementos abstratos como maior capacidade de articulação e poder que *influência* diretamente na autoestima e nas relações sociais (RUA; ABRAMOVAY, 2000).

Como ressaltamos, as interdependências são construídas nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. A ampliação do acesso ao conhecimento tem implicações no processo de constituição das figurações sociais, pois segundo Elias (1994, p. 57) citado por Sobrinho (2012), “[...] o acesso a um conhecimento mais amplo e a maiores e mais compreensivos meios de orientação, incrementa o poder potencial dos grupos humanos [...]”, o que traz tensões e rupturas ao reconfigurar as relações até então estabelecidas.

Nesta condição, os assentados “[...] tanto homens quanto mulheres têm consciência de que a educação é uma forma de romper barreiras sociais, ampliar horizontes e construir uma vida mais proveitosa” (RUA; ABRAMOVAY, 2000, p. 89).

Todavia, o número elevado de mulheres nos sistemas de ensino e a importância dada à educação, por esta população específica, não deve aquebrantar as lutas por melhorias nos sistemas de ensino. É necessário não perder de vista o entendimento do acesso à educação como direito e garantir sua promoção é viabilizar saberes e aprimorar práticas para agregar transformações tanto individuais quanto grupais.

2.3 Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

A luta dos movimentos sociais do campo, além de chamar a atenção para questão agrária brasileira, recolocou também a discussão da educação destinada à formação da população do campo. Reivindicavam uma educação que atendesse aos interesses e às necessidades dos trabalhadores rurais e suas famílias, a partir do respeito a sua cultura e seus valores (FARIAS; MENEGAT, 2010; RUA; ABRAMOVAY, 2000; MOLINA, 2010).

Este processo desencadeou experiências concretas de educação nas áreas de Reforma Agrária, sua construção, avanços e desafios surgem como crítica ao modelo de educação rural e como proposta educacional para o campo brasileiro: a Educação do Campo.

As características da educação rural no Brasil, refutadas pelo projeto de Educação do Campo, fortaleceram a concepção de campo como lugar do atraso e marginal ao processo de desenvolvimento, agravadas pelo isolamento social, político e geográfico. Quando os movimentos sociais começaram a denunciar a falta de escolas no campo e a necessidade de uma política pública de educação do campo, colocou-se em pauta as necessidades de sobrevivência e de construção de um projeto que respeitasse as necessidades dos camponeses (SIMPLÍCIO, 2011; ARROYO, 2011; CALDART, 2011).

Diante desta realidade os diversos movimentos sociais ligados à terra, com evidência para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reivindicam o acesso ao direito educacional de qualidade condizente com a realidade social do campo e não mais para o campo.

O que culmina na criação da política de Educação do Campo¹² com foco para ações que primem por uma “[...] educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 17).

Podemos entender a terminação “do” e “no” como algo que não é dado e sim construído a partir da referência ao protagonismo da população do campo frente a Educação

¹²O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 260).

do Campo, pois não é uma educação para os mesmos e sim a partir das suas figurações sociais.

O debate para a efetivação deste direito, a partir da valorização da população exige um novo olhar sobre o campo. Arroyo *et al* (2011) afirmam que:

A Educação do Campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO *et al.*, 2011, p. 12).

A população do campo deve defender o direito a educação a partir do local que vivem com o objetivo de fortalecer a luta pela terra e manter a essência e identidade do campo, pois “[...] quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Esse modo de pensar idealizado dificulta a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural” (FERNANDES, 2011, p.141).

Seus fundamentos e pressupostos se originam das lutas sociais camponesas, quando a definem de forma incompatível com o modelo de agricultura capitalista (latifúndio e agronegócio), junta-se à efetivação da Reforma Agrária e de práticas econômicas sustentáveis como a agroecologia e a agricultura familiar.

A Educação do Campo pauta-se na valorização da população do campo e na perspectiva de mudança e superação da visão reducionista do campo como lugar de atraso. Constitui-se como uma luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação que reconheça sua cultura e identidades. Possui uma concepção ampla de luta e acesso a políticas públicas, pois a educação é pensada para além da sala de aula; busca-se a valorização e formação específica dos educadores, pois são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica da população do campo (CALDART, 2008; 2012).

Para Arroyo (2011, p. 48) a “[...] grande disputa da Educação do Campo é simbólica, não só por escolas, currículos e calendários e sim por quebrar, superar, sepultar as velhas, tradicionais, elitistas e negativas imagens da criança, do adolescente, da mulher e do homem do campo”.

A Educação do Campo é pensada para além da visão estritamente geográfica, uma vez que para sua concretização exige-se refletir sobre a prática a partir dos espaços de convivência e reprodução da vida.

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. “Educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões”. Romper com leituras fragmentadas/doras da realidade; construir olhares que captem sua complexidade, propor práticas educacionais constituintes das dimensões essências da reprodução da vida. Este, um dos desafios da Educação do Campo: provocar rupturas em interpretações que unidimensionalizam o multidimensional, tal como é o território rural (MOLINA, 2006, p.11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 traz importantes contribuições ao reconhecimento da Educação do Campo ao propor uma escola que respeite as especificidades da população que a congrega.

Determina no art. 26º. “[...] adaptação curricular, em uma parte diversificada, atentar-se as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. E no art. 28º define que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem priorizar conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 1996).

Com estes desafios, Molina e Freitas (2011) identificam avanços no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses, como os programas educacionais, a ampliação/inserção do tema nas pesquisas universitárias brasileiras, a maior articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

No que diz respeito à legislação, “[...] acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

O amparo legal citado por Molina e Freitas (2011) concentra-se nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008), Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo define, logo no início, a identidade da escola do campo e não a limita ao espaço geográfico, pois expande

sua atuação a partir dos povos do campo.

Essa concepção está expressa no art. 2º, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Estes amparos legais seguem alguns princípios norteadores para a efetiva aplicabilidade dos preceitos da Educação do Campo nos espaços educacionais, a saber: o princípio enquanto formador de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana, uma vez que devem ter respeitados sua história, identidades, concepções, entre outros aspectos figuracionais. E cabe a escola propor currículos que estimulem o desenvolvimento de ações cidadãs, de inclusão social, de produtividade sustentável, levando em conta diversidade do campo ao incentivá-los a criar outros um espaço de convivência social, constituindo-se em estímulo para o exercício do segundo princípio que caracteriza-se pela valorização dos diferentes saberes no processo educativo (RAMOS *et al.*, 2004).

Também é necessário primar pelos espaços e tempos de formação e pelo lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, uma vez que a Educação do Campo é vista para além da sala de aula ao envolver saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, que repercutem na organização das comunidades e dos seus territórios, princípio que traz a educação como estratégica para o desenvolvimento sustentável ao evidenciar a importância do movimento coletivo como forma de participação popular com vistas ao consumo e produção conscientes. E, por fim o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino para implementar políticas públicas que devem ser construídas mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade social desta população (RAMOS *et al.*, 2004).

Com o reconhecimento jurídico, firma-se a universalidade do direito à educação e a obrigatoriedade do Estado em promover intervenções para o cumprimento e garantia desta universalidade. Essa legitimação é um importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras

em curso (MOLINA; FREITAS, 2011).

O Decreto nº 7.352/2010, que elevou a Educação do Campo à política de Estado e implantou o PRONERA, sua importância advém do fato de que, ao caracterizar as ações como política pública, supera o caráter de descontinuidade e precariedade das ações ao garantir sua permanência e continuidade (MOLINA ; FREITAS, 2011).

Neste documento, caracterizam como população do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, grifo do autor).

O decreto define como objetivo principal a ampliação e qualificação dos serviços e em seus princípios, reconhece as especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

[...]

Art.2º São princípios da educação do campo: I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Como antes mencionado o processo de luta até a efetivação deste direito não foi livre de tensões e disputas. E neste meio a implantação do PRONERA também repercutiu em diversos debates. O mesmo surge a partir das discussões ocorridas no ano de 1997, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA com participação de diversos movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino e organismos internacionais para comemorar os dez anos do Setor de Educação do MST e produzir um

balanço dos resultados obtidos na pesquisa do I Censo Nacional da Reforma Agrária, concluído em 1996 que tratava sobre os níveis de escolarização da população assentada.

A discussão em torno da criação do programa veio reforçar a necessidade imediata de políticas públicas para atenção a esta população, pois os participantes do evento viam com preocupação os baixos índices de escolarização, a maneira como o acesso ao ensino formal estava acontecendo e a crescente demanda dos movimentos sociais por acesso a educação no meio rural.

A necessidade de um programa de educação específico para a população da Reforma Agrária justificava-se, à época, pela constatação expressa em um estudo denominado Censo da Reforma Agrária (Schmidt, Marinho e Rosa, 1997) – encomendado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, em 1997, ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) – de que nos projetos de assentamento (PAs) havia um índice de analfabetismo acima da média verificada no campo, e um índice de escolaridade extremamente baixo, ambos decorrentes da ausência do poder público municipal ou estadual na organização das condições que assegurassem educação para esta parcela da população que aos poucos, pela instalação dos PAs, foi se estabelecendo nestes novos territórios (SANTOS, 2012, p.632).

Surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA através da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Traz como princípios a inclusão, a participação, a interação e a multiplicação e como objetivo principal fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária prevendo a promoção, o estímulo, criação e desenvolvimento de projetos educacionais (INCRA/MDA, 2004).

O programa propõe ações que envolvem a alfabetização e escolarização de jovens e adultos; capacitação e formação de educadores/as para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; educação profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.

A princípio as atividades do PRONERA concentraram-se na alfabetização de jovens e adultos influenciados pelo elevado índice de analfabetismo nos assentamentos e comunidades rurais. Todavia, diante das demandas apresentadas, suas atividades foram ampliadas para a escolarização de pessoas em nível fundamental, médio e superior, visou a capacitação da comunidade configurando-se em elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável (SILVA, 2009).

Flávia Piovesan, no artigo denominado *Concepção Contemporânea de Direitos Humanos* confirma a legitimidade e a importância do programa ao afirmar que:

[...] a efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis,

enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade. Ao processo de expansão dos direitos humanos, soma-se o processo de especificação dos sujeitos de direitos (PIOVESAN, 2006. p.26).

O PRONERA constitui-se numa possibilidade proeminente de acesso à educação e capacitação da comunidade assentada ao atrelar o direito a educação pública de qualidade à construção de um novo desenvolvimento para o campo.

2.3.1 O acesso ao ensino superior através do Licenciatura em Ciências Sociais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Mato Grosso do Sul

O objetivo dos cursos de nível superior na perspectiva do PRONERA “[...] destinam-se à formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada área de reforma agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2012, p. 46).

A UFGD inicia no ano de 2008 o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, voltado à população assentada no Mato Grosso do Sul em acordo com as prerrogativas do PRONERA e elabora seleção, currículo e requisitos avaliativos diferenciados, construídos em conjunto com movimentos sociais e organizações ligadas aos assentamentos.

Segundo Farias e Menegat (2010):

Ao ser evocada pelos Movimentos Sociais para assumir mais um compromisso, a UFGD liderou o processo de criação e implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – o primeiro do Brasil nesta habilitação – direcionado às pessoas moradoras de assentamentos rurais do Estado de Mato Grosso do Sul, com o intuito de formar educadores/as políticos sociais para incentivar a atuação em suas próprias comunidades, ao agirem nas escolas, nas comunidades dos assentamentos, em sindicatos, em associações, enfim, em situações educativas e de apoio às famílias assentadas (FARIAS; MENEGAT, 2010, p. 275).

A criação do curso, além do apoio dos movimentos sociais, contou com as parcerias do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Os critérios de acesso ao curso ocorreram por meio de edital de seleção¹³ próprio, com

¹³EDITAL PROGRAD Nº 7 DE 18 DE ABRIL DE 2008.

oferta de 60 (sessenta) vagas, com público-alvo aqueles candidatos que comprovassem sua condição de assentado ou seu dependente (comprovação através de documento emitido pelo INCRA) e formação concluída em ensino médio.

A seleção se constituiu em três etapas: prova produção de redação, prova objetiva (de conhecimentos de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia) e entrevista com banca formada por docentes voluntários/as de diversas áreas acadêmicas (UFGD, 2007).

O curso objetivou formar profissionais em educação que tivessem contato com teorias e metodologias para a construção de conhecimentos críticos e interdisciplinares sobre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos. Habilitando-os para o exercício de algumas atividades como pesquisa, planejamento, assessoria técnico-científica junto aos movimentos sociais. No entanto, apresentou ênfase e aprofundamento no exercício da docência objetivando formar educadores/as político-sociais do campo (UFGD, 2012, p. 8).

O curso buscou formar profissionais, educadores/as político-sociais para atuar frente as constantes mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais verificadas nas sociedades modernas. O que permite a atuação dos acadêmicos em atuar como educadoras e lideranças de movimentos sociais, capacitando-as para estudar a vida social, a interação e a estrutura sociais, a constituição dos grupos sociais, o desenvolvimento e o funcionamento das comunidades e das sociedades, especialmente, a vida nos assentamentos. (UFGD, 2007)

A proposta pedagógica adotada para a execução das atividades acadêmicas estava pautada na Pedagogia da Alternância¹⁴, com atividades subdivididas em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Estas atividades estavam em consonância com as exigências do programa que previa através da resolução CNE/CEB n.º 01/2006, a caracterização da metodologia do curso em dois momentos: tempo universidade (70% da carga horária do curso) e o tempo comunidade (30% da carga horária do curso) (BRASIL, 2012).

Esta metodologia regulada pela pedagogia da alternância se constitui em um processo educativo em que os/as acadêmicos/as alternam os períodos de formação entre momentos de formação com maior propensão teórica e períodos de aplicabilidade dos conhecimentos a campo. Todavia, é necessário frisar que vai além de uma simples aproximação de atividades teóricas e práticas, pois congrega uma concepção teórica e metodológica com base em

¹⁴Foi introduzida no Brasil em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze unidades da Federação brasileira, a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Como, por exemplo, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) (QUEIROZ, 2004).

processos de aprendizagem que se inter-relacionam nos tempos e espaços de formação.

Segundo as coordenadoras do curso em Licenciatura em Ciências Sociais PRONERA, a Pedagogia da Alternância:

Permitiu potencializar saberes à medida que torna possível a aplicação de parte dos conteúdos na realidade vivida pelas pessoas atendidas no curso, estabelecendo uma relação entre teoria e vivências cotidianas. Com isso, construímos conhecimentos sem negar as especificidades dos lugares onde vivem os assentado/as acadêmico/as, o que significa manter um olhar com respeito às diferenças, aos direitos humanos e sociais, na luta pela terra e na importância do campo brasileiro. Permitiu, ainda, a efetivação de uma reflexão acerca da educação a partir da experiência de toda a comunidade escolar e questionou a reprodução da cultura dominante (MEGENAT *et al.*, 2012, p. 24).

Abrimos um parêntese, para considerar que esta adoção reduz as dificuldades de acesso e permanência nos espaços universitários, visto que grande parte da turma estava inserida no mercado de trabalho e em condições corriqueiras de ensino (aulas diárias, com recessos apenas em janeiro/ fevereiro/ julho) não conseguiriam inserir-se na educação superior.

A alternância é mais do que uma relação entre ensino presencial e ensino à distância. Na perspectiva do diálogo de saberes, defendido por Paulo Freire, a proposta da alternância articula teoria e práxis, possibilitando a relação ação – reflexão – ação num processo de formação contínua. Rompe-se, desta forma, com a dicotomia entre o fazer e o pensar, o sentir e o conhecer, o conceber e o atuar. A reflexão teórica desenvolvida no tempo universidade desafia os/as educandos/as a assumirem uma inserção diferenciada em suas práticas no tempo comunidade, sejam elas nas escolas, nos movimentos sociais, nas cooperativas ou nas estruturas comunitárias. Busca-se a cada etapa avançar no sentido de sistematizar criticamente as ações cotidianas no sentido de construir um conhecimento novo acerca do social em seu contexto imediato (MARSCHNER, 2009, p. 82).

A articulação dos períodos Tempo Universidade¹⁵ e Tempo Comunidade constituiu-se como uma prática para além da formação acadêmica, pois requereu um posicionamento político e comprometido com os espaços dos quais advinham.

No tempo universidade¹⁶, aconteceram as aulas presenciais, ministradas na UFGD –

¹⁵Optamos por manter a referência às nomenclaturas dos tempos de estudos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade) conforme Projeto Político Pedagógico do curso, pois a versão final do Manual de Operações PRONERA foi publicado apenas em 2012, neste a referência é Tempo Escola e Tempo Comunidade, ambos os termos se referem a mesma atividade sem prejuízos.

¹⁶As disciplinas de caráter obrigatórios contemplados no Projeto Político Pedagógico do curso foram: Teoria Antropológica Clássica, Teoria Antropológica Contemporânea, Informática, Antropologia Rural, Sociologia

Unidade II, durante os meses de férias e recessos escolares (janeiro/fevereiro/julho), em período integral e com a obrigatoriedade de 75% de frequência. Para isso, os/as acadêmicos/as se deslocaram dos espaços onde residem/residiam, para a sede da UFGD e ficaram alojados por um período médio de 30 (trinta) dias.

Configura-se como um período de programas acadêmicos, de diálogos entre docentes e colegas para sistematização de informações e ampliação do referencial teórico, místicas, execução das atividades e avaliações teóricas. Também, constitui-se em momentos de integração com os colegas nos diversos espaços que circulavam - alojamentos, refeitórios, transporte escolar – compartilhando histórias de vida, aspirações e temores.

Durante a execução deste período, outro fator que merece destaque é a inclusão da disciplina *Relações de Gênero e Poder*. Foi uma inserção pioneira e possibilitou as discussões de temas por vezes relegados a um canto ou superficialmente abordados. A ementa previu a abordagem das discussões que versaram sobre: conceito de relações de gênero, lutas políticas das mulheres e teorias feministas, mudanças culturais e históricas nos papéis sexuais, estudos interdisciplinares recentes no campo das relações de gênero, gênero, sexualidade e identidade, poder patriarcal e teoria do empoderamento (UFGD, 2012).

Podemos considerar que esta disciplina criou espaços de debates interdisciplinares com a finalidade de ampliar/iniciar um leque de discussões críticas acerca da realidade de mulheres e homens brasileiros.

Já o Tempo Comunidade, que representa 20% da carga horária de cada disciplina, foi desenvolvido na comunidade de origem de cada acadêmico/a, destinado à realização de trabalhos científicos, sob o acompanhamento de docentes envolvidos com o curso. Para o acompanhamento, a coordenação e o corpo docente, utilizou-se de polos de referência nas cidades: Corumbá, Nioaque, Campo Grande, Terenos, Rio Brillhante, Nova Alvorada do Sul, Itaquiraí, Sidrolândia e Ponta Porã¹⁷.

Este período de formação permitiu a observação, os questionamentos, os desafios de

Rural I e II, Geografia Agrária, Relações de Gênero e Poder, Teoria Política Clássica, Teoria Política Contemporânea, Psicologia Social, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Teoria dos Movimentos Sociais, Sociologia da Comunicação, Introdução à Sociologia, Teoria Sociológica Clássica, Teoria Sociológica Contemporânea, História do Brasil, Estrutura Social Brasileira, Pensamento Social Brasileiro, Políticas Públicas e Direitos Humanos, História da África, Filosofia, Metodologia Científica, Produção de texto, Didática I e II, Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional, História Indígena, Trabalho de Elaboração Própria, Língua Portuguesa, Filosofia e História da Educação, Introdução à Matemática e à Estatística, Matemática Financeira, Economia e Processos Produtivos, Geografia do Brasil, Projeto de Pesquisa, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Estágio Curricular (Atividade Prática - estágio comunidade) (UFGD, 2007, p.31).

¹⁷No projeto inicial as cidades polos eram: Anastácio, Nova Alvorada do Sul, Assentamento Itamarati, Assentamento PANA, Itaquiraí e Corumbá. Houve a necessidade de expansão devido à distribuição geográfica dos estudantes e seu quantitativo.

conjugação da teoria e prática a partir da vivência no campo nos seus mais variados aspectos. É o momento que os/as acadêmicos/as problematizam a realidade à luz da teoria apreendida em sala de aula e não o fazem com a mesma percepção anterior ao curso.

As alterações nas figurações sociais podem ser referendadas a partir de Farias e Menegat (2010, p. 283) quando afirmam que perceberam um “[...] amadurecimento contínuo e significativo dessas mulheres, uma relação mais dinâmica entre a ciência que adentra suas vidas e o cotidiano nos assentamentos, ainda marcado por relações de poder masculino e hierárquico”.

Esta metodologia respeita a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços, a transversalidade dos conhecimentos que contemplem a diversidade do campo em todas as suas dimensões: sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia; a articulação ensino e pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria prática e o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo (BRASIL, 2012).

As atividades tiveram início no segundo semestre de 2008 e finalizaram no primeiro semestre de 2012, totalizando quatro anos. Iniciaram 60 (sessenta) pessoas e destes 56 (cinquenta e seis) concluíram, o que apresenta uma ínfima evasão.

A turma era oriunda de 33 (trinta e três) assentamentos de Reforma Agrária, localizados em diferentes regiões de Mato Grosso do Sul, com exceção das regiões de Três Lagoas e Coxim, abrangeu 17 (dezessete) municípios. Possuíam faixa etária diferenciada, em média de 30 anos. Houve no curso um predomínio de mulheres, segundo Farias e Menegat (2010, p. 276) “[...] esta característica confirma a participação delas em diferentes instâncias do viver nos assentamentos, especialmente nos processos educativos e de estrutura da vida nos novos lugares”.

As possibilidades trazidas por este curso vão além de benefícios ao corpo discente, uma vez que permitiu a universidade aderir “[...] ao compromisso de abrir seus espaços para as vivências das singularidades e das pluralidades, correspondendo ao seu compromisso social e político com a sociedade, especialmente com os grupos que nela não adentraram por longos anos, especialmente as mulheres sem-terra” (FARIAS; MENEGAT, 2010, p. 287).

O PRONERA atua, desta forma, como política específica integrante das políticas desenvolvidas pelo sistema de ensino, proporcionando a esta população, condições diferenciadas de acesso, com processo de seleção específico; permanência, por meio de apoio à transporte, hospedagem e alimentação dos estudantes; e frequência, por meio da alternância dos tempos educativos (SANTOS, 2010, p. 330).

Deste modo, este curso é um exemplo local da organização das pessoas assentadas e fruto do empenho da UFGD em responder às reivindicações dos movimentos sociais. Garantiu condições aos sujeitos não tradicionais entrarem nos espaços acadêmicos e a partir disso, capacitarem-se para atuar como educadores/as nos diversos espaços sociais.

CAPÍTULO 3 MULHERES ASSENTADAS NA UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIA E CONTRIBUIÇÕES DO PRONERA

Queria ir em busca das coisas, mais parava e pensava será que eu tô certa? Eu pensava que ninguém ia me apoiar no que eu queria, de repente eu me senti apoiada por Ciências Sociais nas minhas ideias e sem contar no que ela me trouxe assim de evolução do conhecimento (Entrevista Mulher 9).

Ao nos propormos discutir mudanças figuracionais a partir da teoria elisiana desencadeada pela formação superior, nos é exigido conhecermos os meandros, o entorno que envolve os sujeitos pesquisados, uma vez que as figurações sociais não acontecem de maneira individualiza, e sim em constante contato com os indivíduos e sociedade mutuamente.

Sendo assim, este capítulo traz os resultados das entrevistas realizadas com as mulheres assentadas egressas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA. Evidencia quem são essas mulheres e a contribuição do ensino superior para suas vidas. As informações obtidas foram gravadas, transcritas e organizadas nas seguintes categorias:

- Perfil social das entrevistadas, p. 61;
- Fase anterior ao curso: formação, opinião sobre o papel da educação, apoio familiar e comunitário, p. 78;
- Fase durante a graduação: mudanças, tempo universidade e tempo comunidade e fatos que marcaram, p. 92;
- Fase após a graduação: possibilidades e mudanças, p. 107.

Utilizamos um roteiro de entrevista com indagações que iam ao encontro dos pontos elencados acima. Por vezes as respostas nos levaram a outros questionamentos e a não necessidade de formular algumas questões.

No decorrer das entrevistas, as mulheres tinham também a liberdade de abordar outros assuntos pertinentes à pesquisa. Foram transcritas abaixo trechos das falas e a seguir analisadas.

As mulheres pesquisadas possuem diferentes perfis pessoais como: casadas com ou sem filhos, solteiras com ou sem filhos, nas mais variadas idades, inserções profissionais e residentes nas diversas regiões do Estado. Este fato foi primordial, pois assim conseguimos

vivenciar, mesmo que brevemente, a experiência da entrada e êxito no ensino superior a partir destes diversos fatores.

3.1 Perfil Social das Entrevistadas

De maneira breve concentramos informações referentes: atividade profissional, escolaridade dos pais, inserção em movimentos sociais e vínculo com a terra. Estes dados foram importantes para conhecermos brevemente os sujeitos da pesquisa e nos inserirmos nos espaços de discussão.

3.1.1 Idade, estado civil e inserção no mercado de trabalho

Conforme Quadro 1 (p. 27), disponibilizado no capítulo um, identificamos que as mulheres entrevistadas encontram-se numa faixa etária variada, com prevalência entre 30 anos a 35 anos. Em sua maioria são casadas e possuem em média dois filhos.

Todas estão inseridas no mercado de trabalho e vinculadas ao poder público nas três esferas governamentais, em quatro áreas: Educação, Assistência Social, Assistência Técnica e Agricultura Familiar. Os dados apontam que a área com maior prevalência de atuação é a Educação com 8 (oito) mulheres, dessas oito, 04 (quatro) possuem cargos diretos.

Das mulheres entrevistadas, cinco estão aprovadas em concursos públicos (M3, M6, M7, M10 M8), destas: três estão atuando na área de formação docente, uma em área afim (literatura e língua estrangeira) e uma aguarda convocação para outro período de aula. A entrevistada M1, M2 ainda não foi aprovada em concurso para docência, embora seu vínculo trabalhista seja decorrente da formação superior concluída. Outras (M4, M5, M9) estão ocupando cargos de gestão, uma (M12) trabalha com assistência técnica e outra (M11) com agricultura familiar.

Contribuem com estatísticas que afirmam a inserção maciça das mulheres no mercado de trabalho o que ratifica a ampliação da participação feminina, entretanto nos seus discursos a igualdade entre homens e mulheres é questionada, uma vez que ainda não se equilibrou e o trabalho tido como reprodutivo ainda é a elas determinado.

A inserção no mercado de trabalho brasileiro ocorre de maneira distinta entre os sexos e é agravada por características de cor/raça, regionalidade, nível educacional, entre outras, que implica, por sua vez, no recebimento de ganhos diferenciados e influi no acesso desigual a bens e serviços.

Scott (1995) enfatiza que “[...] divisão sexual da mão de obra no mercado de trabalho, reúne as mulheres em certas atividades, colocando-as sempre abaixo da hierarquia profissional e estabelecendo salários a níveis insuficientes para sua subsistência” (SCOTT, 1995, p. 73).

Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmam a colocação:

Na perspectiva de gênero, na última década se mantiveram as características da desigualdade de rendimento em relação à escolaridade, visto que a distância entre o rendimento-hora de homens e mulheres aumenta à medida que avança a escolaridade. O acesso de mulheres com 25 anos ou mais de idade aos cargos de direção e gerenciais é menor comparativamente ao dos homens nessa faixa etária: 5,0% para as mulheres e 6,4% para os homens. Em comparação ao último ano quase $\frac{1}{4}$ das mulheres ocupadas eram trabalhadoras domésticas, trabalhadoras na produção para o próprio consumo e não remuneradas enquanto nos homens esta proporção era de pouco menos de 6% (IBGE, 2013).

Para Bourdieu (2012), a divisão sexual do trabalho é visto como natural, pois no processo de socialização ao qual somos submetidos, há uma naturalização dos corpos masculinos ou femininos que ocorre por meio dos ensinamentos de como vestir, portar-se e agir. Às mulheres são reservados os espaços domésticos, enquanto aos homens são naturalizados os espaços públicos e de tomada de decisões.

Também são indicadas como a maioria fora do mercado de trabalho formal. No final de 2013, elas representavam nacionalmente 53,4% dessa população. Em todas as regiões, o percentual da população feminina desocupada era superior ao de homens. Na Região Centro-Oeste, elas representavam 55,8% deste percentual (IBGE, 2013).

Contudo, gradativamente o acesso ao mercado de trabalho formal vem aumentando como aponta a pesquisa.

Em linhas gerais, observa-se que a formalização está reduzindo as desigualdades no interior do mercado de trabalho brasileiro, o que pode ser notado pelo crescimento da participação dos trabalhadores que apresentam, historicamente, indicadores de inserção no mercado de trabalho mais desfavoráveis como as mulheres, os jovens e idosos e os trabalhadores de cor preta ou parda. Esses avanços têm proporcionado o aumento do acesso destes grupos ao mercado de bens e serviços, bem como o crescimento dos níveis de proteção social, viabilizados pela concessão, aos trabalhadores, dos benefícios associados ao mercado formal de trabalho (IBGE, 2013).

As questões da divisão sexual do trabalho, o acesso feminino ao mercado de trabalho formal e a naturalização do trabalho feminino como ajuda são fatores indiscutivelmente visíveis na realidade das mulheres rurais brasileiras, estes fatores não passaram despercebidos pelas mulheres entrevistadas quando demonstram preocupação com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, a invisibilidade do trabalho feminino e atividades de caráter reprodutivo.

3.1.2 Escolaridade dos pais

Questionamos as entrevistadas a respeito da escolaridade de seus pais e verificamos que a maioria teve pouca escolaridade e frequentou somente as séries iniciais. O Quadro 2 apresenta estas informações.

Quadro 2 - Nível de escolaridade dos pais

Nível de ensino	Pai	Mãe
Não alfabetizado	2	3
Alfabetismo Funcional	3	3
Ensino Fundamental Incompleto	5	5
Ensino Fundamental Completo	2	1

Fonte: Pesquisadora – Dados colhidos durante as entrevistas.

Possivelmente a realidade educacional apresentada no quadro não foge da realidade rural da época: famílias numerosas, distância da escola, necessidade de sustento dos familiares, migrações e no caso específico das mulheres a ideia de que as filhas deviam ser educadas para serem boas mães e donas de casa, contribuíram para a baixa escolaridade dos seus pais.

Estudos identificam que a maioria dos adultos “[...] concluiu somente as séries iniciais do ensino fundamental, e o analfabetismo está concentrado entre pais e mães, que correspondem, em parte, às gerações mais velhas” (RUA; ABRAMOVAY, 2000, p. 75). Nesta condição, os assentados “[...] tanto homens quanto mulheres têm consciência de que a educação é uma forma de romper barreiras sociais, ampliar horizontes e construir uma vida

mais proveitosa” (RUA; ABRAMOVAY, 2000, p. 89).

É interessante vislumbrarmos a mudança figuracional geracional, pois alterou-se a percepção sobre a importância do acesso aos serviços educacionais quando os pais entendem e incentivam seus filhos, à sua maneira, a continuarem seus estudos mesmo com impeditivos familiares, econômicos ou territoriais. Conjugados com o aumento de políticas públicas, como o PRONERA que propõe a formação educacional a partir da realidade social da população do campo.

3.1.3 Inserção em movimentos sociais

Procuramos saber se estas mulheres estavam inseridas em algum movimento social, se possuíam algum cargo de representatividade no movimento e se esta inserção ocorreu antes ou depois da formação superior.

Este questionamento é pertinente, pois há uma relação estreita entre movimentos sociais e a população do campo devido ao seu forte apelo social e político, pois os assentamentos rurais, em sua maioria, são frutos de processos de organizações coletivas. Segundo, Rua e Abramovay (2000, p. 255) “[...] sob a perspectiva de gênero, participar expressa a busca de autonomia e pode envolver tanto posições de enfrentamento, como de colaboração e composição de interesses, ou seja, a participação é sempre de natureza política”.

Para Gohn (2006) os movimentos sociais “[...] são uma das formas possíveis de mudança e transformação social” (GOHN, 2006, p. 248). Destaca-se pela união de sujeitos sociais, que reivindicam uma causa semelhante e soluções coletivas em prol da proposição de mudanças em determinadas relações sociais.

Na década de 1980, a abertura política do país contribuiu para a reivindicação dos interesses dos movimentos sociais ligados à terra. Estes tomaram novas proporções e passaram a requerer a transformação da realidade em que viviam.

Os movimentos de mulheres rurais também ganham força e segundo Deere (2004), se destaca em acordo com a consolidação do movimento feminista no Brasil e “[...] levou as mulheres a questionar a injustiça social” (DEERE, 2004, p. 179).

Das doze mulheres entrevistadas, oito declararam participar de algum movimento social. Entre estas, uma ainda ocupa cargo diretivo frente ao acampamento onde reside, as

demais contribuem no setor de educação do movimento.

Todos os relatos afirmam que a inserção ocorreu antes da entrada no curso. Algumas entrevistadas disseram que se afastaram ou nunca participaram do movimento social.

Aquelas que declararam que se afastaram do movimento social, durante ou após a conclusão do curso, disseram que o fizeram por observarem que as ações do movimento sociais estavam caminhando em direção à questões de cunho individualistas e/ou político-partidárias. Para outras o afastamento ocorreu por sobreposições de tarefas, mudança do assentamento e esfriamento do movimento social.

Até o momento de quando a gente estava no acampamento eu participava da coordenação do acampamento, o acampamento é composto pelos núcleos e cada núcleo tem os coordenadores e eu participava da coordenação, **com a mudança o pessoal deu uma acalmada**¹⁸, continua tendo a coordenação mais **não está muito atuante como era antes**, mas eu participava da coordenação. Essa inserção é desde pequena, desde os 3 anos que meu pai foi para o acampamento e nos fomos juntos e estamos até hoje no MST (Entrevista Mulher 11).

Eu **queria mais tempo pra mim** conhecer e estar por dentro, parecia que era mais interessante eu pesquisar mais do que parar e estar envolvida em todo movimento político, porque eu era deste meio, hoje já vejo as pessoas têm uma certa noção tá lá dirigindo, mais sempre **levando a coisa para o outro lado** e hoje já **consigo ter uma visão mais crítica** e eu procuro me reservar, já fiquei mais atenta (Entrevista Mulher 1).

Assim, movimento social MST... não, o movimento que a gente participa que não deixa de ser um movimento são as associações, a mobilização do povo em prol de alguma coisa sim. Agora MST, FETAGRI, MMC, esses não e nem concordo muito, eu **acho que existe uma hipocrisia** muito grande dentro do movimento, que **se prega um ideal e vive-se outro**, então eu não suportaria ficar la dentro (Entrevista Mulher 8).

Participo do MST, **mas tive que deixar**, eu era representante no núcleo de educação. Ai agora estou um pouco afastada desse núcleo, estou mais assim só nos contatos mesmo de ir para o seminário de fazer ir na reunião, depois que acabou a escola ai fraquejou muito (Entrevista Mulher 9).

Eu **não estou participando do movimento porque ficou morno**, o movimento deu uma apagada, eu acho que tem que ter um afloramento, dar uma chacoalhada no povo, no país também, os movimentos sociais eles têm que se aflorar de novo para poder ter uma mudança política (Entrevistada 10).

Podemos pensar estes afastamentos a partir de duas problemáticas ao considerarmos uma representada pela sobreposição de tarefas que inibe as mulheres de uma maior participação política; e como também o fato de que com curso puderam expandir a visão de mundo e perceber os jogos de poder ao qual estavam submetidas.

¹⁸Optamos pelo grifo em negrito de palavras, frases ou fragmentos para delinear as categorias destacando o posicionamento das entrevistadas. Ressaltamos também que foram corrigidos parcialmente erros de concordância verbal.

Mesmo a entrevistada que declara ser coordenadora do acampamento (M11) hoje visualiza uma redução na atuação do movimento social, estes fatos vão ao encontro das ponderações de Rúa e Abramovay (2010) quando retratam uma reação de reclusão nos lotes em comparação aos momentos de intensas mobilizações em busca da efetivação do direito a terra na época do acampamento. Como se após a conquista da terra os objetivos dos acampados – agora assentados - não se configurem mais em coletividades¹⁹.

Alguns estudos apontam que existe um retrocesso em relação às questões de gênero e o envolvimento dos assentados com suas comunidades, pois no período de acampamento as experiências são vivenciadas no coletivo, a definição de divisão de tarefas se dá neste espaço e o objetivo maior é um só, a conquista da terra. Com a constituição do assentamento há um recuo, e é reforçada a divisão espacial entre o público e o privado, o que contribui para a divisão sexual das tarefas, e faz com que muitas mulheres passem a desempenhar apenas a função de trabalhadoras do lar, deixando de lado o espaço de participação política do assentamento (MENEGAT, 2009; RUA; ABRAMOVAY, 2000; HONÓRIO, 2014).

Também, os movimentos sociais não estão isentos de ideologias diversas e por vezes intervenções em prol de benefícios individuais, os silenciamentos das reivindicações femininas ou consideração das bandeiras de lutas como não primordiais, o que reforça os jogos de poder.

Todavia, é importante o estreitamento dos laços de vinculação política, pois ao se inserir as mulheres passam a se reconhecer como detentoras de direitos, e essa nova postura desencadeia um início de ruptura com alguns comportamentos e valores do modelo familiar e patriarcal o que é determinante para gerar novas figurações sociais (SALES, 2010).

A presença da mulher nos movimentos sociais é um diferencial, pois ampliam os limites e questionam as estruturas dos diversos movimentos sociais que integram ao trazerem para discussão pautas diversas como: educação, saúde, violência, acesso a políticas públicas, discriminação, entre outros.

3.1.4 Vínculo com a terra

Os dados expostos no Quadro 1 (p. 27) apontam que, atualmente, do total de

¹⁹Em conversa informal (sem gravação de voz) com a entrevistada (M9) ela também ressalta esta situação quando afirma que para o assentamento caminhar em formas associativas isto deve acontecer anterior ao assentamento das famílias, pois do contrário não conseguiram uma reunir as famílias em prol de um objetivo comum.

entrevistadas apenas três mulheres não residem nos assentamentos rurais. Desde percentual duas residem na cidade e alegam que se afastaram do lote por problemas de saúde (M7) e trabalho (M8 e M9). Com exceção da M7, as demais ainda possuem vínculo com a comunidade devido à permanência dos seus familiares nos lotes.

Com ressalva da entrevistada M2, as demais sempre residiram na zona rural, entrecortadas por algumas mudanças breves para a cidade nos períodos letivos e/ou na busca por melhores postos de trabalho.

Em relação à produção no lote, as entrevistadas M1, M2, M3, M4, M9, M11 e M12 produzem alguns alimentos para subsistência, há também a venda do leite por parte de algumas famílias (M1, M2, M4), agricultura familiar (M9, M11, M12) e pecuária (M6). Todavia, é unânime a necessidade do trabalho fora do lote para contribuição na renda familiar, o que a partir de Schneider e Castilho (2010) classifica-se como pluriatividade.

Esta inserção profissional contribui para a manutenção da família e por vezes é a maneira que encontram para manter as despesas da propriedade e da casa, constituem-se assim vínculos profissionais ao mesmo tempo distinto e complementar.

Esta duplicidade de inserções, mercado de trabalho formal e atividades produtivas nos lotes, caracteriza estas famílias como pluriativas, pois “[...] adotam como estratégia de reprodução social a combinação de atividades agrícolas e não agrícolas” (SCHNEIDER; CASTILHO, 2010, p. 194).

A partir da inserção profissional nos mais variados espaços foram questionadas sobre o que pensavam a respeito do assentamento rural.

Há aquelas que o descrevem como a realização de um objetivo, um projeto de vida e uma terra sonhada. Com referências ao plantar, produzir e colher. Espaços de oportunidades para si e para suas famílias.

Do assentamento... um **projeto de vida** assim que deu certo pra quem tá aqui, porque todos os que vieram para cá necessariamente nenhum tinha um pedaço de terra, todos viviam nas terras dos pais. **A zona rural tem vida, tem projeto, é um projeto que dá certo** (Entrevista Mulher 1).

Ai falar do assentamento... pensar do assentamento. Pra mim é tudo, eu não me vejo longe daquele lugar, assim até os alunos ficam bravo porque eu **falo muito do assentamento**... Pra mim o assentamento é... foi uma **oportunidade** que minha família teve que eu tive, pra mim é tudo (Entrevista Mulher 2).

Eu gosto, é um lugar assim... sabe... eu acho que é a **volta das minhas origens** [...] É o cantinho que você sonhou e quer continuar lá, agora a gente já tem um pomar, todas as árvores frutíferas já estão dando, ai você vê aquela plantinha que você plantou e agora **você vê os frutos dando**... vê dando resultado (Entrevista Mulher 4).

É o meu lugar, o meu lar, moro aqui [cidade], mas não faz muito sentido... moro aqui porque não tem condições de estudar e trabalhar morando lá (Entrevista Mulher 8).

Pra mim o assentamento foi **uma fuga** do que eu vivia aqui na cidade, que eu vivia aqui na cidade trabalhando de assalariada, eu não tinha casa pra morar, **eu não tinha nada a não ser o dia e a noite** e trabalhar de empregada para os outros (Entrevista Mulher 9).

Os assentamentos “[...] surgem como um novo lugar, um lugar tido como seu, e que é um lugar de reconstrução da vida e da identidade dos assentados” (MENEGAT, 2009, p. 74).

Eu penso que é uma possibilidade de **melhoria na vida** das pessoas que são assentadas, entra os direitos das pessoas, porque o assentamento essa terra **é um direito que traz outros** direitos, junto com a terra vem as estruturas básicas que é casa, energia, escola, posto de saúde são direitos que as pessoas têm e quando estão no barraco na beira da estrada você não tem acesso a isso e no assentamento vagarosamente, como são as políticas públicas no Brasil vai aos poucos implementando esses direitos (Entrevista Mulher 11).

Esta concepção nos chama a atenção devido a peculiar noção de que a terra não é um direito fim e sim que junto à concretização deste direito é necessário toda uma gama de ações para a garantia de vida digna nestes novos espaços.

Nos discursos ficou evidente uma mescla de alegrias e descontentamentos no processo de assentamento das famílias. O projeto de reforma agrária é questionado e citam que falta apoio, são assentadas em terras pouco produtivas, o que dificulta a produção e geração de renda, e muitas vezes necessitam buscar trabalho fora do assentamento, comprar produtos industrializados e em situações extremas devolver ou vender o lote.

Um projeto de vida que tá funcionando que tá dando certo, mais que **falta ainda aquele amparo de governo** (Entrevista Mulher 1).

[...] ainda a gente tem **muitas defasagens**, falta de acessibilidade, a falta de manutenção das estradas vicinais, de não termos os outros serviços públicos aqui dentro, de **não termos uma representação efetiva dentro do assentamento**, não tem a quem falar a quem recorrer a quem buscar e a alta de investimento desses recursos, porque aqui dentro produz uma renda, uma receita que é arrecadada e tudo e a gente não tem retorno disso aí (Entrevista Mulher 3).

Quem **não tinha convicção que era aquilo que queria não tinha ficado lá e não ficou** (Entrevista Mulher 9).

Apontamentos sobre a falta de incentivo do governo e a precária infraestrutura que os assentamentos rurais possuem estão presentes nas discussões de todos os polos que visitamos. Percebe-se um desencantamento pós-assentamento “[...] se durante o acampamento o grupo acalentou o sonho da posse de um pedaço de chão, no pós-assentamento enfrentam inúmeras

dificuldades, havendo a necessidade de lutar para garantir a permanência da terra” (MENEGAT, 2009, p.162).

Então, eu acredito que **não existe o processo de Reforma Agrária**, nós fomos assentados teve a conquista da terra mais **não teve uma infraestrutura** nos assentamentos, falta esse apoio, eu vejo que as pessoas acabam sendo assentados e sendo **levados a consumir o que vem do comércio**, não tem incentivo pra produção, para a produção de subsistência mesmo e de geração de renda. No nosso assentamento são poucas pessoas que vivem realmente do lote, porque **falta incentivo**. Este assentamento ainda tem o diferencial de ainda ter essa juventude, mas **a tendência é ir acabando, se tornando um assentamento de idosos** mesmo por falta dessa estrutura do campo, de geração de renda, lazer, do esporte, essas coisas (Entrevista Mulher 5).

Então eu acho assim que é a melhor coisa que já inventaram na vida **foi à Reforma Agrária na marra...** porque quando começou foi na marra, hoje já está mais light, a pessoa faz acampamento e as pessoas já respeitam o acampamento, no nosso tempo foi muito sofrido (Entrevista Mulher 9).

Ambos os relatos elucidam críticas a Reforma Agrária e as ações que decorrem delas. E apontam situações problemas para além das questões diretamente vinculadas ao plantio e a geração de renda. Chamam a atenção para a juventude rural (M5) e a superação dos preconceitos que envolvam as comunidades assentadas.

No relato acima (M9) ao destacar o preconceito e sua superação rememora as lutas também travadas contra a discriminação que recebiam por buscarem o direito a terra.

A entrevistada M2 aponta a precária infraestrutura do assentamento e o fato de terem de consumir produtos industrializados que gera um dispêndio extra com alimentação. Este gasto poderia ser evitado e revertido em renda, uma vez que a produção para subsistência pode gerar excedente e ser comercializada.

Outra preocupação preponderante colocada pela M5 refere-se à juventude rural, ela demonstra preocupação pela falta de estrutura e oportunidade nos assentamentos serem um impulsionador para a saída dos jovens do campo.

Sales (2010, p. 430) afirma que a “[...] falta de expectativa de futuro, somada às dificuldades de acesso a determinados bens e serviços, impele a mobilidade no sentido campo-cidade”. Embora, a mesma autora reconheça que o acesso à educação e a participação política da juventude pode ser um impulsionador na permanência dos jovens no campo.

Eu só sinto porque meu lote, o nosso lote é **terra fraca**, é campo... e a gente já perdeu muita lavoura e por isso que **as vezes têm que buscar trabalho fora pra poder sobreviver**. Até agora, é pra sobrevivência, porque o leite às vezes é pouco, então é uma alternativa estar buscando recurso fora pra estar mantendo o lote, porque muitos até vende, e é por causa da terra fraca. Até acho que deveria ser uma política mais clara, acho que o INCRA e a reforma agrária deveria pensar em

quando for assentar as famílias eles teriam que pegar as terras e quando fosse terra fraca, preparar para poder repassar ao produtor, só assim ele vai ter sustentabilidade pra permanecer na terra. Senão, vão ficar se batendo igual a gente, **e a gente muitas vezes sofre porque não quer sair do lote** (Entrevista Mulher 4).

A ponderação da M4 sobre a necessidade de buscar trabalho fora do lote não é uma realidade particular e sim o retrato das diversas mulheres envolvidas na pesquisa. É fato, que algumas vão buscar trabalho fora do lote por opção, embora a maioria o faça para contribuir com a renda familiar. Neste relato, fica evidente a colocação de Schneider e Castilho (2010) quando diz que a pluriatividade está ligada, de um lado, às estratégias sociais e produtivas e, por outro, as características do contexto em que estão inseridas.

Olha, como eu sempre falava o assentamento rural é a nossa casa, e a gente quando conquistou o lote fica naquela **felicidade** que você sabe que tem o seu lugar ali, sua sobrevivência, mas às vezes acontecem coisas que você não consegue segurar. No meu caso, nós fomos para um assentamento muito longe da cidade **70 km de distância** e aí meu marido começou a ter **problema de rim por causa da água** e o médico falou se você continuar vai ficar pior, aí ele veio pra cidade e ficou eu e os meninos. **O INCRA começou a implicar**, porque ficava um mês e meio longe da terra [para cursar o Tempo Universidade], aí meu marido já não estava lá e aí a gente sempre brigando, porque toda vez eu trazia uma declaração que eu estava lá, estava graduando, estava estudando, mas assim, eles ficavam o tempo todo, não podia sair, não podia abandonar o lote, não era bem um abandono, aí para completar meu filho teve anemia profunda e eu tinha que fazer um tratamento, aí eu e meu marido conversamos e **resolvemos entregar**, a gente não vendeu para não falarem que queríamos só para tirar vantagem em cima, entramos em um acordo de devolver pro INCRA pra ele colocar outra família que estava também de baixo da lona, esperando o tempo de ser assentado, mais não foi isso que aconteceu, eles passaram o lote para uma pessoa que já tinha um lote que não tem família, ele está criando gado dentro do lote, e assim ele vai a passeio lá no lote (Entrevista Mulher 7).

No relato acima, temos a concretização dos ‘fantasmas’ que cercam as famílias assentadas e aqui entrevistadas, a saída do lote. Problemas de saúde decorrentes das precárias condições de saneamento básico e distância dos centros urbanos para tratamento médico foram fortes propulsores da saída, embora a máquina estatal presa a preceitos burocráticos ou por vezes pautada em objetivos dúbios contribuiu para a decisão final de devolução do lote.

E na finalização desta categoria que retoma o perfil social (idade, estado civil, filhos, escolaridade dos pais), trata do acesso ao mercado de trabalho, inserção movimentos sociais e vínculo com a terra foi possível apreender singularidades e semelhanças entre elas. De forma resumida o acesso ao mercado de trabalho é uma realidade para todas, todavia não deixam de questionar as desigualdades de gênero nos baixos salários e no trabalho caracterizado como ajuda. A idade e o estado civil são diversos, o que demandou adaptações e superações em proporções diferentes.

Quanto à participação nos movimentos sociais que formam a base política dos assentamentos rurais, nota-se que a participação não é destacada, embora muitas ainda participem em caráter de colaboradoras em algumas atividades, como palestras, panfletagem, mutirões. A inserção ocorreu anterior à entrada no curso, mas foi por ele influenciado durante toda a formação ora pelos embates ideológicos ora por questionamentos.

Já o vínculo com a terra é vivido e rememorado com apreço, mas não sem destacar as dificuldades que enfrentam por escolherem este projeto de vida. Quando questionadas sobre a escolaridade dos pais, independente de ser mais jovens ou mais velhas, os pais possuem/possuíam baixa ou nenhuma escolaridade, todavia não deixaram de ser incentivadores para que os filhos tivessem uma formação escolar.

3.1.5 Apontamentos sobre profissionalização da mulher e relações de gênero

Para completar este item abrimos espaço para a discussão dois fatores diretamente ligados aos discursos aqui expostos e que merecem atenção, pois são situações recorrentes na literatura sobre o tema e nas falas das entrevistadas, são eles: profissionalização das mulheres e as relações de gênero.

Diversos estudos apontados nesta pesquisa (SCOTT, 1995; RUA; ABRAMOVAY, 2000; PERROT, 2005; BOURDIEU, 2012) assinalam para a invisibilidade do trabalho feminino e sua intensificação nos espaços rurais, ao caracterizá-lo apenas como ajuda com foco nos afazeres domésticos (reprodutivos) e de cuidados com os membros da família.

As entrevistadas (M2, M3, M4, M5) reconhecem um avanço tímido e pontuam problemas a serem superados, como: mulheres únicas responsáveis pelo trabalho reprodutivo (doméstico), conciliação de diversos papéis (mãe, esposa, trabalhadora), salários menores que os recebidos pelos homens e atividades no lote caracterizado como “ajuda”. Para a superação deste quadro atribuem (M2 e M3) a educação papel preponderante, uma vez que acreditam que a capacitação possa conferir valor ao seu trabalho.

Teve avanços, quando a gente pensa nas mulheres do campo eu ainda vejo de uma forma tímida, porque quando você pergunta para algumas mulheres o que você faz elas falam que ajudam seus maridos, elas não se veem protagonistas, elas não falam que trabalham. Com as mulheres do campo teve avanços, mas ainda precisa avançar mais... elas precisam ainda ter essa consciência (Entrevista Mulher 2).

Eu vejo uma visão mais reduzida aqui. Embora, que na escola, a gente percebe que de uns anos para cá até os pais, as mães [!] voltando a estudar, nós estamos com pessoas adultas até em sala do segundo ano, do quinto ano, do sexto ano com mulheres que percebem a importância de voltar a estudar, mas eu vejo que ainda é pouco até essas pessoas o conflito delas em casa com o marido, que acha que ela está indo pra escola atrás de outras coisas, a gente ainda vê aquela fala assim não eu ajudo meu marido aí a gente tá lá no lote e a gente vai pra roça junto e tal e depois eu chego em casa e aí em pergunto, aí ela responde que vai lavar a roupa, vai fazer comida e limpar a casa e o marido vai assistir tv, então tem muito ainda e deixa muito a desejar, embora o movimento, o MST que é o movimento que tenho mais conhecimento ele conseguiu ter um avanço em relação a isso, mas ainda acho um pouco tímido (Entrevista Mulher 5).

Esta invisibilidade do trabalho feminino repercute nas relações de gênero e no seu reconhecimento como trabalhadora rural, pois as coloca como não geradoras de renda.

Rua e Abramovay (2000, p. 152), apontam que a ausência de reconhecimento dos diversos tipos de atividades desenvolvidas pelas mulheres é “[...] constituinte da dinâmica das relações de gênero. No meio rural, um indicador dessa invisibilidade é o elevado número de mulheres caracterizadas como trabalhadoras sem remuneração”.

Interessante observar que as entrevistadas além de compararem as relações entre homens e mulheres confrontam as atitudes das mulheres residentes na zona urbana com aquelas moradoras da zona rural. Veem com timidez o enfrentamento das desigualdades de poder ao mesmo tempo em que reconhecem a invisibilidade, mas a superação não se identifica na mesma proporção. Não podemos desconsiderar o movimento da balança de poder, uma vez que tomam consciência da sua condição, embora a oscilação ocorra de forma lenta.

Outro fator preponderante é a divisão sexual do trabalho, as mulheres atuam inseridas nas unidades de produção, participam do esforço coletivo para manter a propriedade, embora não recebam contrapartida nos serviços domésticos.

Mesmo sendo mais trabalhoso e continuar com as tarefas e missões de mãe e dona de casa, é o que tem que ter. E também o que temos que conseguir fazer é educar diferente o filho, para que ele também busque essa responsabilidade, essa partilha do serviço, essa partilha das despesas da casa, não ser obrigação só de um ou de outro mais de todos. E eu vejo que é onde você vai conseguir a independência e o fim da violência doméstica que hoje é muito presente. Em muitos lugares ainda vemos as mulheres como se fosse na idade da pedra lascada, e com sua independência financeira é mais fácil ela dar um basta nisso do que ela ainda ser submissa (Entrevista Mulher 3).

Acho que é de suma importância não só pela autonomia financeira, mas pelo auto reconhecimento, de sentirem-se valorizadas, uma vez que elas tenham acesso financeiro, que possam comprar, ir e vir elas se tornam autoconfiantes de si mesmo, não precisa de ninguém, mas olha não estou dizendo que ela precisa ir contra o marido não, nós precisamos ter uma troca um diálogo maior e uma vez que a gente tem essa independência, que tem o próprio salário a gente se vê de uma forma

diferenciada, experiência própria que a gente vê na comunidade, as mulheres que se inserem tem um outro olhar, porque hoje também contribuo no orçamento doméstico de forma diferenciada, deixa de ser uma ajuda e tenho uma parte de contribuição e vou exigir respeito. Eu nunca tive este problema, desde que casei trabalhava e um dos meus contratos de casamento foi esse... óh não deixo de trabalhar, não deixo de estudar porque é isso que me faz sentir viva (Entrevista Mulher 6).

As entrevistas acima ressaltam duas visões diferenciadas sobre o emprego fora do lote. M3 diz que as mulheres ao se empregarem fora das dependências do lote ou mesmo ao desenvolver uma atividade reconhecidamente remunerada ocorrem sobreposições de tarefas, o que as onera.

Já M6 salienta que as mulheres ao ingressarem no mercado de trabalho passam a negociar com seu cônjuge, pois começam a contribuir financeiramente com a renda doméstica, o que também demonstra a desvalorização do trabalho reprodutivo.

Todavia, concordam sobre a necessidade de sensibilização dos filhos para a divisão das tarefas domésticas ao partilhar desde o início as obrigações da casa, bem como observa que as mulheres ao possuir uma renda que a sustente a violência doméstica diminui, uma vez que pode manter-se sem a dependência do marido. Muitas vezes, as mulheres se submetem aos mais variados tipos de violações por não vislumbrar uma possibilidade de sobrevivência, uma vez que seu trabalho é apenas reprodutivo e não remunerado.

Já M4, pontua outro fator negativo de receberem salários menores que os homens, o que ratifica a posição de Scott (1995) ao afirmar que o mercado de trabalho estabelece salários abaixo do ofertado aos homens, reunindo-as em certas atividades aquém na hierarquia profissional.

Um avanço, **andando a passos bem lentos mais é avançando**, só que não muito valorizado ainda. **Muitos lugares ainda pagam menos** (Entrevista Mulher 4).

Neste bloco também gostaríamos de compreender como as entrevistadas observam as relações de gênero que estabelecem com seu meio a partir do curso e se este influenciou em sua visão sobre o assunto.

As considerações sobre as relações de gênero envolveram discursos que destacaram nestas relações a submissão feminina, interessante frisar que não houve uma pergunta que envolvesse diretamente o termo, elas o fizeram de maneira espontânea ao longo das colocações. Os relatos caminharam para questionamentos quanto às figurações que antes eram naturalizadas, tomada de consciência sobre os direitos e deveres, ponderações sobre liberdade e independência, questionamentos sobre o papel das mulheres frente aos familiares e a

comunidade, importância da educação para a melhoria de vida e a superação da violência.

Enquanto mulher estou frita (!). Ah acho que assim, o curso influenciou... influenciou, porque eu já sempre pensei assim que **a mulher não tem que ficar pedindo bênção para tudo para poder ser alguém**, mais aquela questão de **querer os seus direitos não a ferro e fogo**, mas o **direito de ser respeitada e de liberdade** o curso influenciou muito, você exigir a sua liberdade e o seu direito de ser respeitado. Faz muita diferença, muita diferença. Porque às vezes fico olhando as mulheres, por mais que elas querem ser respeitadas e ter liberdade não conseguem distinguir ou discernir o que é essa liberdade, que quer e nem esse tipo de respeito, já na minha mente é outra visão, a pessoa quer respeito mais não consegue expressar e não consegue agir de acordo com o que seria esse respeito. Porque meu dever começa na onde o do outro termina. E fica ali naquele sentimento de picuinha (Entrevista Mulher 1).

A entrevistada M1 questiona a submissão feminina ao referir-se à necessidade de ter a aprovação para os desejos, e preocupa-se com a forma que algumas mulheres reivindicam seus espaços.

Como estou dentro do estado há um tempo **a gente já vinha trabalhando está questão** junto com a irmã O. no movimento de Mulheres Camponesas. Mais hoje nós temos condições também de participar das discussões, de estar propondo e buscando outras formas para estar **contribuindo pra diminuir as desigualdades**, ainda mais na questão da violência, da discriminação que ainda sofremos muito, e aí vejo que já nessas possibilidades já nos aproximamos das busca de soluções. **As bandeiras que a gente tem dentro do movimento de mulheres e da busca de melhorias é o que a universidade e o grupo de pessoas que trabalhou conosco também tem muito presente**. E dentro da educação é isso que tentamos passar para os alunos, estuda, estuda não tá bom o que você quer da sua vida?, você não quer nada, não quer mais estudar? Faça um curso do Pronatec, melhore, mais **busque conhecimento**. E o grupo de professores que trabalhou conosco, neste ponto foi muito bom (Entrevista Mulher 3).

Eu acho que mulheres tem que crescer mais, evoluir mais... eu acho que elas ainda **não se deram conta de que elas pode mais**, pararam, se estacionaram... **Apanha e fica calada**... todo mês a gente faz palestra socioeducativa a gente fala sobre a Lei Maria da Penha, falo pra elas estudarem, porque ela vai andar... mas tem marido que não deixa estudar. Tem marido que fala assim que se for estudar eu não vou ficar com você. Então eu acho assim que falta elas se conscientizar, porque o **marido não é dono é parceiro**... se elas não acordar pra isso... tá difícil (Entrevista Mulher 4).

Nas considerações realizadas pelas M3 e M4, a violência sofrida pelas mulheres do campo vem à tona, em roupagens diferenciadas. O primeiro refere-se à importância de ações de sensibilização voltadas às mulheres do campo e acredita que discussões de gênero possam contribuir para a diminuição das desigualdades e violências. Já no segundo fragmento a entrevistada observa a violência feminina como estagnação, a partir da figura do marido como único detentor das decisões familiares e de poder.

Os relatos acima se igualam na discussão sobre a submissão feminina e superação da

desigualdade de acesso aos direitos sociais e profissionais. Ressaltam que a educação é importante neste processo de superação e ampliação da visão de mundo e se destaca em ambos os discursos.

Embora as mulheres tenha **conquistado muito espaço** na sociedade, **ainda deixa muito a desejar**, ela tem que continuar buscando, o curso contribuiu muito pra gente nessa questão de estar visualizando melhor até alguns conceitos. Dentro da comunidade elas falam **eu ajudo** meu marido tá errado (!) tem que ser uma distribuição de tarefas, **não é ajudar é distribuir tarefas** e aí a gente se pergunta o que tá fazendo para essa formação, pra essas mulheres dentro da própria escola porque nós temos que desconstruir isso tanto com os alunos quanto com o pessoal que trabalha contribui pra essa formação (Entrevista Mulher 5).

Ainda há muito preconceito, eu falo isso para a nossa profissão que agora sou professora, a desvalorização do professor, e a minha visão é que o professor agora virou uma profissão feminina, então desvalorizou-se bastante por conta do preconceito, a mulher pode ter mais estudo que o homem ocupar o mesmo cargo mais **ela ganha menos**, ainda é assim no nosso país, mas temos que lutar pra isso terminar (Entrevista Mulher 10).

A invisibilidade do trabalho feminino é retomada pela M5 e faz referência à necessidade de sensibilização quanto às distribuições das tarefas e acredita que a intervenção da escola pode contribuir neste processo de desmistificação e gerar novas figurações sociais.

Como ressaltado anteriormente, a balança de poder se move lentamente, mas a tomada de consciência ao perceberem que é necessário alterar as ‘regras do jogo’ já apontam uma mudança figuracional e indicam a necessidade de alterarem sua própria maneira de tratar com o outro para que ocorra a sensibilização das questões de gênero.

Também na escola observam o preconceito quanto à profissão de educadores/as, a ocupação é desvalorizada tanto financeiramente quando ideologicamente e na visão da M10 se deve ao fato de seu quadro ser composto na maioria por mulheres. Nesta, profissão vemos arraigada à docência o zelo, o amor pelo ensino e o cuidado, “[...] se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha ‘espiritual’” (LOURO, 2004, p. 450).

Acreditam que o curso levou-as a questionar o que pensam ser mulher e ser homem na sociedade e tentam imprimir nas práticas cotidianas mecanismos que auxiliem outras mulheres e homens a ponderarem sobre maneiras igualitárias de se relacionarem.

Eu penso que a mulher hoje **não se deixa mais ser um objeto**, porque até um tempo atrás nós éramos vistas mais como objetos, era a dona da casa, empregada, uma pessoa que ia fazer tudo as coisas e hoje não, **a gente se impõe**, quer trabalhar, quer estudar e muitas mulheres fazem isso **inclusive no assentamento**, na comunidade mesmo, **você percebe que elas não estão no seu canto quietas elas querem se movimentar**, querem sair do lugar também, mesmo que permanecem no

assentamento mais querem que seja uma vida diferente (Entrevista Mulher 11).

Com certeza, porque assim desde criança a minha mãe falava assim a mulher tem que ocupar o seu espaço, mais a gente não entendia muito bem... porque **você é criada pra ser dona de casa**, você não é criada para trabalhar fora, pra ter relações com outros tipos de pessoa. Você casa e aí é seu marido, seus filhos e sua casa você ali prendada do lar. Mas minha mãe sempre falava isso e depois na UFGD a gente tinha reunião com as meninas do MST que tinha **um programa só pra mulheres, todas as etapas elas iam pra conversar com a gente, pra falar da importância da mulher**, de que quando a gente trabalha fora a gente não ajuda o marido é compartilhado ele faz eu faço, se ele ajuda eu também ajudo não é uma ajuda que eu dou pro meu marido, é um companheirismo, uma partilha e isso veio reforçar, no segundo ano o meu marido falava assim pra mim, puxa que mudança minha mulher é outra pessoa, porque ai eu tive essa vontade de viver, vontade de ser mulher, vontade de ser mãe, vontade de lutar pelo meu espaço, de dizer não quando eu não quero, quando eu não quero lavar uma roupa olha eu não vou lavar hoje porque estou cansada, hoje não quero ter relação com você, não estou com vontade, então tudo isso foi mudando em minha vida, tudo dentro da UFGD porque além dos professores que tinham toda essa orientação com a gente que tem a professora M. que ela fala muito da questão de gênero a gente tinha nossas conversas, **depois da UFGD porque antes era normal o meu marido ser como se fosse meu dono e lá a gente aprendeu que não é assim** eu preciso dele mais ele também precisa de mim, enquanto a gente está vivendo bem vamos vivendo o respeito acima de tudo, o companheirismo, acho que tudo isso (Entrevista Mulher 7).

Convém ponderar nestes discursos a ampliação da participação política das mulheres nos diversos espaços sociais e a contradição e vivida por muitas mulheres. M7, afirma que a mãe a preparou para alcançar espaços antes não permitidos as mulheres, mas, ao mesmo tempo, afirma uma educação voltada para a casa, os filhos e marido. Acredita que compreendeu os ensinamentos da mãe quando pode discutir as relações de gênero com outras mulheres que ali estavam, por vezes na mesma situação. Justifica que as discussões travadas nas oficinas voltadas à temática de relações de gênero foram de grande valia ao ampliar a visão sobre seu papel diante da família e o que devia esperar do seu companheiro, isso refletiu na convivência familiar tornando-a mais prazerosa.

Também podemos apontar para situações a respeito da naturalização de alguns papéis ditos femininos também no fragmento abaixo.

[longo silêncio] Acho que nós somos completas, antes do curso eu tinha uma visão de que a mulher... de que a gente só seria completa se tivesse alguém com a gente, se fosse mãe, se tivesse uma família, um lar e eu mesmo me sentia muito incompleta quanto a isso por estar divorciada, pra mim tinha sido um fracasso o meu casamento, não ter continuado com o casamento eu me sentia fracassada, hoje eu vejo que não que a gente é capaz, consegue ser independente, não estou dizendo que tem que ficar sozinha também porque é bom ter alguém que divida as responsabilidades com você, mas eu já não vejo mais a mulher aquela coisa que o marido trabalha e a mulher cuida de casa, a submissão, eu sou evangélica e a bíblia está dizendo que a mulher é submissa do marido, eu entendo isso, mas hoje eu entendo isso de forma bastante diferente e será que foi só o curso? **Talvez o curso tenha feito eu ir buscar uma resposta não que ele me trouxe a resposta porque eu acho que a resposta eu encontrei na igreja**, mas fui buscar será que submissão é isso apanhar e ficar quieta é ouvir ordens e executar?... e eu vi que não, na própria palavra de Deus eu vi

que a mulher tem que ser submissa como a igreja é a Cristo e que o marido deve amar a mulher como Cristo amou a igreja e por ela se entregou e quando eu voltei pra estudar isso eu percebi que submissão é respeito não é acatar tudo, mas também não é pisar na cabeça do marido e falar sou em quem mando, mas aquele negócio do diálogo de respeitarem mutuamente de se amar mutuamente então isso mudou bastante e eu acredito que eu só fui buscar a resposta porque o curso me trouxe indagações, questionamentos, como assim mulher submissa, apanhar e ficar quieta, será que eu estou errada de estar aqui ou devia estar lá ainda apanhando e ouvindo coisas, sendo traída o que é isso, eu acho que nesse sentido o curso ajudou bastante (Entrevista Mulher 8).

Percebemos um discurso pautado nas contradições que lhe foram impostas, na busca por respostas e embora hoje tenha uma leitura diferenciada a respeito da igreja e dos instrumentos que utilizam para disseminarem seus preceitos.

O relato abaixo traz uma consideração interessante, pois ao mesmo tempo que não considera o sexo como limitador e afirma que a mulher é superior ao homem por fazer várias coisas ao mesmo tempo. Cumprir essa “façanha” não pode ser vista como mérito, uma vez que reafirma os diversos papéis sociais que as mulheres devem exercer para ocupar os mais variados espaços. Como se o fato de não limitar-se ao doméstico justifique a sobreposição de tarefas.

Eu me vejo maravilhosa [!], o fato de **ser mulher não me causa limitações** nenhuma, pelo contrário me vejo até capaz, não me achando superior a homens mais acho maravilhoso, **ser capaz de fazer muitas coisas ter tantas habilidades**. O curso me ajudou principalmente em ver as diferenças que são impostas pela sociedade, questão de gênero de achar que não pode fazer isso não pode aquilo, porque até então querendo ou não **já acabava ficando restrita**, se prendia a religião, a alguns conceitos familiares, em deixar meu marido em casa, mas o que é que tem[!] **companheirismo é isso, é um se doar ao outro** (Entrevista Mulher 2).

Embora, considere a sobreposição de funções como mérito feminino. Acredita que o curso tenha ampliado sua visão de mundo e isto influenciou diretamente em sua posição no relacionamento conjugal, antes preso a conceitos familiares e religiosos agora o visualiza pautado no diálogo e companheirismo (doar-se ao outro).

Nós mulheres, **vivemos em processos de avanços e retrocessos** porque essa questão de relação de gênero é uma relação que esta associada a essa questão do empoderamento²⁰, mais é de consciência também, e a consciência da gente avança e regride. Então as mulheres, como todo ser humano, é um ser humano que a cada dia a gente precisa descobrir os nossos potenciais, eu tenho falado isso pras nossas mulheres lá, trabalho nessa área e a gente vai percebendo e vai falando isso pra elas, quando é muito submissa **vocês precisam conquistar passo a passo**, vai lutando por isso, vai conquistando, vai contornando a situação, mas também não pode demorar

²⁰O termo empoderamento é uma pré-condição para obtenção da igualdade de gênero e está diretamente ligada as relações de poder enquanto transformadora das relações sociais. Não se constitui num processo linear com começo e fim definidos para todas as mulheres, uma vez que o contexto, a posição social, familiar é preponderante para sua efetivação (DEERE; LEÓN, 2002).

muito porque as vezes esse poderio dos homens é falso, ele só é aparente, então a gente precisa aprender a lidar com isso, aprender a conhecer o medo masculino, e eles existem e são muitos e nós temos uma força muito grande porque a gente consegue fazer um monte de coisas, coisas que os homens não conseguem, mais as mulheres eu acredito que elas são realmente o carro chefe das coisas e precisam ser, quando as mulheres estão nos lugares de poder dentro do assentamento, o assentamento com certeza é mais organizado, as mulheres que estão com a produção nas mãos, mas as vezes o cheque não cai na mão dela elas precisam pegar esse cheque, mais isso vai ser devagar (Entrevistada Mulher 12).

O fragmento acima perpassa os diversos discursos evidenciados neste tópico ao aglutinar questões de balança de poder (avanços e retrocessos), tomada de consciência do processo de submissão e importância da sensibilização para a expansão da visão crítica das mulheres assentadas, embora mostra-se contraditório no momento que afirma que as mulheres podem fazer várias coisas ao mesmo tempo o que demonstra mais uma vez a naturalização do acúmulo de funções.

Diante das ponderações que ora destacam progressos, ora identificam retrocessos, ora mesclam um e outro, nos permitimos dizer que a opinião que estas mulheres possuem sobre as figurações que abarcam o seu cotidiano é dinâmica e em processo de amadurecimento contínuo que está sendo ampliado e por vezes descortinado pelo acesso à universidade que adentra suas vidas e o cotidiano nos assentamentos e espaços de trabalho (FARIAS; MENEGET, 2010).

Nos aproximamos de alguns aspectos da realidade social destas mulheres foi necessário para o aprofundamento no tema problematizado, pois são nestes espaços que as relações sociais se formam e conhecê-los se fez necessário para nos apropriarmos das situações que cercam as entrevistadas.

3.2 Fase anterior ao Curso: Formação, Opinião sobre o Papel da Educação, Apoio Familiar e Comunitário

Para se compreender como ocorreu a formação escolar das mulheres entrevistadas perguntamos como foi sua trajetória escolar até chegar à UFGD. As respostas abaixo mostram as dificuldades e desafios enfrentados.

Houve **interrupções por falta de recursos e mudanças**. E nesse período a maioria das pessoas que estavam estudando iam pra Prudente. **Hoje o acesso ao ensino superior está diferente** (Entrevista Mulher 3).

A entrevistada M3, cita que atualmente o acesso ao ensino superior acontece de

maneira diferenciada ancorado numa maior flexibilidade devido a diversos programas de incentivo governamental, Rosemberg e Madsen, (2011) apontam para um panorama desta “facilidade”, pois consideram que a educação brasileira, nas últimas décadas, foi marcada pela necessidade de resposta aos compromissos assumidos internacionalmente e ao próprio processo de desenvolvimento socioeconômico ao qual o Brasil deve responder, o que exigiu a promoção do acesso e a universalização da educação básica e superior.

A construção da igualdade de gênero e o acesso à educação de qualidade são elementos fundamentais para a inserção social de mulheres e homens em todos os campos do desenvolvimento humano e econômico. A elevação das matrículas na educação superior na última década foi influenciada por diversos fenômenos: a universalização da educação básica, a necessidade de profissionalização das/os trabalhadoras/es brasileiras/os para fazer frente às demandas do mercado de trabalho, a ampliação do número de instituições de ensino superior e de programas de financiamento e subsídios estudantis, entre outros (RASEAM, 2013, p. 67).

As considerações abaixo nos situam diante da realidade brasileira enfrentada por muitas trabalhadoras rurais e suas famílias. Demonstrem constantes interrupções, difícil acesso à escola, casamento, gravidez, aumento das atribuições frente à família devido ao falecimento dos pais, condição socioeconômica e mudanças de cidades como fatores que contribuíram com as diversas interrupções escolares.

Sempre na escola pública rural, depois quando viemos para o acampamento fiquei **dois anos sem estudar**. Quando abriu o Ensino Médio voltei a estudar, quando terminou o ensino médio fico **dois anos e pouco para poder entrar em uma universidade** (Entrevista Mulher 1).

Em 2003 eu comecei a estudar [ensino médio] aí não consegui e parei, fiquei parada 2003, comecei estudar depois **parei por causa das dificuldades** saía as 8 da manhã e voltava 8 da noite. A **distância** foi um dos motivos por não ter um estudo contínuo. Porque na época **quem conseguiu terminar eu vejo como heróis**, eu tive problemas de saúde porque não me alimentava direito, **às vezes não tinha dinheiro**, mesmo que a escola oferecesse a refeição, saía 9 horas chegava na escola meio dia, e não era sempre e aí não me adaptei... aí no final de 2003 eu já casei, 2004 já não era para Bataguassu que o pessoal ia, vinha para a Casa Verde, aí eu tinha que ir a noite, saía 4 horas e chegava meia noite, também não gostei não dava, daí em 2005 **abriu o Ensino Médio no assentamento aí fui quando eu vim terminar em 2005** (Entrevista Mulher 2).

De **maneira contínua embora com muita dificuldade**, porque por ser de família muito pobre tinha muitas dificuldades. Minha **mãe faleceu** muito cedo e aí fiquei sem fazer a faculdade e não tinha condição e fui ficando e **depois que vim para o assentamento que surgiu a oportunidade** de fazer o normal superior (Entrevista Mulher 5).

Nestes relatos, somado a as dificuldades apontadas, também salientaram o fato do retorno aos bancos escolares após o assentamento nos lotes. Este fato pode demonstrar que a política de Educação do Campo e os programas que surgiram a partir dos seus princípios vêm

atingir seu público.

O quadro de situações problemas que impediram a formação no tempo correto pode ter sido agravado pela forma que a educação voltada à população do campo era caracterizada. Era vista como atrasada e sem perspectivas, agravada pelo isolamento social, político e geográfico constituindo-se por décadas como uma educação neutralizada, abandonada, abreviada e, portanto, para tal lugar, não valeriam investimentos públicos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A Educação do Campo surge para refutar estas concepções e Caldart (2004) assevera que o desafio não é criar um ideário de Educação do Campo “[...] mas abstrair das experiências e debates um conjunto de ideias que orientem o pensar sobre a prática de Educação da classe trabalhadora do campo, sobretudo orientando e projetando outras práticas e políticas de educação da classe trabalhadora do campo”.

Agora se nos detivermos na entrevistada M4, podemos notar que para além das constantes interrupções escolares, houve a necessidade de superar a barreira do preconceito e ser a primeira mulher casada e com filhos da cidade a voltar aos bancos escolares. Este fato foi extremamente importante, pois como o próprio relato aponta, surtiu efeito e levou outras mulheres a retomarem os estudos.

Eu tive a quarta série, morávamos no sítio e meu pai tinha 6 alqueires e a gente andava 6 km... quando a gente morava na cidade tudo bem, mas quando a gente mudava pro sítio como era esse até... E, antes não tinha merenda, a escola não oferecia então **passávamos muito sufoco**, e mesmo assim conseguimos passar. Ai quando casei, tinha 18 anos, aí foi quando chegou a admissão aqui e eu vi minhas irmãs tudo estudando e eu não, aí meu marido percebeu que eu estava muito triste e **ele falou que poderia estudar**, depois **engravidai** da caçula e saí da escola. Quando tinha meus filhos na época de estudar... pensei **agora era minha vez** e comecei a fazer a 5ª série, e **até então nenhuma mulher casada aqui estudava**, daí chamei uma colega de infância e entrou nós duas na escola, aqui lá ninguém tirou sarro, daí terminamos a 5ª e fomos pra 6ª, **aí menina abriu um caminho**, porque daí na 5ª série o que deu de mulheres casada estudando (Entrevista Mulher 4).

Todavia, se observarmos mais atentamente seu discurso podemos notar em sua contribuição que seu esposo ‘autorizou’ seu retorno à escola quando afirma que *“ele falou que poderia estudar”* (M4) e mais a frente que interrompeu seus estudos novamente devido à gravidez e o retomou após os filhos atingirem idade escolar. Reforçando o estereótipo da doação para o outro, primeiros os filhos e a família depois os objetivos.

Nunca se é totalmente autônomo ou emancipado (tampouco empoderado), pois todos os que vivem numa sociedade defrontam-se com coerções maiores ou menores. Tampouco se vive em condições de total dependência. A questão que

normativamente se coloca é equilibrar o jogo, para que a distância entre os mais e menos empoderados se reduza (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007, p.494).

Não podemos deixar de considerar que houve um processo de negociação a partir do momento em que consegue retomar os estudos, pois a princípio procura a aprovação do marido e a superação de seus próprios sentimentos de culpa e, com o passar de tempo, vai transformando a necessidade de aprovação em negociações, uma vez que começa a perceber a participação como um direito (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2010).

Foi uma questão de **força de vontade** de querer estudar, fiz ensino médio em contabilidade, técnico em contabilidade que tinha no lugar, **porque o meu marido não deixava sair fora** e eu **ainda obedecia** muito, mais minha vontade era ser professora... fui conquistando espaço aos poucos (Entrevista Mulher 9).

Em alguns momentos a subordinação à vontade do marido fica evidente. Houve o adiamento do objetivo de ser professora para a sujeição ao ensino técnico que estava ao alcance de suas possibilidades no momento e o objetivo maior precisou ser adiado.

Diante dos complicadores apontados, notamos que a conclusão dos estudos e a preocupação com a inserção na educação superior era um objetivo a ser alcançado. Assim, questionamos qual seria a importância da educação para estas mulheres e foram unânimes em afirmá-la como primordial para suas vidas e da população assentada.

Eu sempre achei que como a **minha condição era rural**, era aquela dificuldade que aqui tudo era começo, né tudo era começo, então te faltava tudo. Então... Pensava sempre **se eu não estudar**, não fizesse algo diferente por mim eu **não vou conseguir dar um passo para frente na vida**, então... sempre tive em mente que a educação que iria me ajudar, porque sei lá, não sei porque a gente é mulher ou se isso é uma coisa que já tem lá na mentalidade mesmo... **a mulher que der um passo para se garantir**, porque você não sabe se amanhã ou depois como você vai estar e a educação neste campo seria uma profissionalização, depois com o tempo isso foi mudando na minha mentalidade... não é mais uma profissionalização é um conhecimento universal (!) (Entrevista Mulher 1).

A entrevista M1, observava que devido sua *condição rural* o acesso ao sistema de ensino aconteceria com maior dificuldade. Este posicionamento pode ser constituído pela visão negativa que se estabelece em torno dos espaços rurais, por vezes influenciados pelo precário acesso aos serviços públicos e estende-se aos que lá residem. Devido a essa compreensão pensa-se a educação como propulsora apenas da profissionalização, embora após sua inserção no curso evidencie que a educação foi mais além e possibilitou o acesso a um conhecimento diverso e amplo.

A valorização do acesso à educação superior acontece em proporções diferentes para

homens e mulheres. Para eles, é vista como propulsor no momento de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, já para as mulheres inserir-se em curso superior significa ter uma profissão e ser reconhecida como tal, ou seja, é uma condição necessária para o alcance do reconhecimento profissional e social (AGUIAR; STROPASOLAS, 2010).

O que nos leva a considerar as ponderações de Rua e Abramovay (2000), ao apontarem a educação para além da perspectiva economicista e utilitarista, pois incentiva o desenvolvimento integral do ser humano, para o pleno exercício cultural, filosófico e de cidadania.

Eu via só um sonho, quando eu terminei nunca esqueço... às vezes sempre falo para meu marido que **ele nunca acreditava**, quando estávamos sentados conversando e eu falava que queria estudar... e perguntei quando íamos começar a falar da minha faculdade, daí **ele virou e falou assim que era pra falar de coisa séria**, chorei um monte e depois de tanto tempo e depois surgiu a oportunidade e **hoje ele olha e fala que a aposentadoria está garantida**, e eu lembro ele que era contra. Agora a gente acaba rindo, mais assim era sonho mesmo, por estar muito distante da cidade, não ter esse acesso. Sonhava e ao mesmo tempo já pensava que não ia conseguir. Esse curso foi uma oportunidade e tanto (Entrevista Mulher 2).

Já a entrevistada M2, enfrentou a posição contrária do marido que não acreditava em seu potencial ou até mesmo, não acreditava que a família poderia ser beneficiada com o acesso ao ensino formal. Foi necessário superar o descrédito do marido e demonstrar que a formação superior poderia contribuir para a melhoria da vida de ambos, o que diretamente influenciou em sua forma de posicionar-se perante o cônjuge e sentir-se valorizada.

Nota-se uma mudança figuracional na relação do casal frente a formação superior e suas consequências, uma vez que ocorre uma ruptura com algumas concepções que possuíam em relação à educação feminina, que nos faz rememorar as colocações dos teóricos aqui expostos sobre a condição de naturalização da subalternidade feminina e que as mudanças não são isentas de embates e rearranjos nas relações de poder.

O relato abaixo é uma junção das diversas dificuldades apontadas pelas demais entrevistadas ao demonstrar vulnerabilidade socioeconômica, vínculos familiares fragilizados e a violência psicológica causada pelos companheiros.

Estudei a vida inteira em escola pública e **segui normalmente até o 1º ano do segundo grau**, quando chegou no ensino médio eu tive que desistir, meu pai não estava em casa, minha mãe estava passando por uns problemas e também saiu de casa ai eu fiquei sozinha e **eu não aguentei**, não suportei cuidar da casa com um irmão mais velho do que eu mais totalmente sem juízo e ai eu parei de estudar. No terceiro vim pra Corumbá meu pai já estava com a gente... Algumas pessoas falam assim que sou filha da reforma agrária e batem no peito porque acampou e eu acho que **ser filho da reforma agrária não é só acampar, a reforma agrária mudou a**

minha vida e da minha família e eu sou muito feliz por isso, eu terminei então o ensino médio indo e vindo do assentamento uma dificuldade, ai terminei o ensino médio... **casei...** com um homem que não me permitiu dar continuidade nos estudos eu tentei até fazer dois vestibulares enquanto casada mais a **pressão psicológica era tão grande que eu não conseguia me concentrar pra fazer a prova**, todos os vestibulares não consegui. Depois que eu separei eu fiz... o Enem, fiz o vestibular, eu fiz o Enem e consegui uma bolsa de Prouni foi em 2006, ai eu fiz o tecnólogo em processos gerenciais, conclui em 2009, antes disso eu fiz o vestibular que foi o último que teve, eu fiz na UFMS pra Pedagogia, ai quando foi mais ou menos maio ficamos sabendo do curso de Ciências Sociais, e eu ia fazer Pedagogia, ai fui fiz a prova passei em Ciências Sociais, e falei que ia só pra ver como era porque não ia fazer esse curso, fui gostei e terminei o curso (Entrevista Mulher 8).

É evidente neste discurso o valor dado à possibilidade de assentamento de sua família e este fato como aglutinador de outras mudanças, menciona de maneira crítica a fragilidade com que outras pessoas observam as vantagens de serem *“filhos da Reforma Agrária”*.

A referência explicita da violência psicológica sofrida influenciava na percepção de suas qualidades, pois após a separação conseguiu concomitantemente a graduação em dois cursos, talvez uma maneira de se afirmar e provar suas próprias qualidades. O que ratifica a posição de que as mudanças são processuais e não ocorrem sem movimentação/esforço o que por vezes gera sofrimento e novos reordenamentos.

A importância da educação é vista pela entrevistada M5 e M11 através dos espaços profissionais que ocupavam/ocupam. Nota-se em seu discurso o enfrentamento ideológico que travou junto a comunidade que receberia a escola, o fato de superar o preconceito da comunidade local em relação à Escola do Campo.

Embora a educação do campo fosse uma coisa nova para a gente, já tínhamos de certa forma um conhecimento sobre **a importância da educação para o assentamento**, da importância da escola para o assentamento, que a escola aqui dentro foi uma conquista, foi uma briga dentro do próprio assentamento porque **a comunidade não queria essa escola aqui**, por brigas internas e **falta de conhecimento**, por acharem que as crianças tinham que estudar em uma escola que tivesse estrutura e aqui não tinha. Nós começamos em uma escola de maderite na reserva, chão batido, não tinha mesas era tudo rústico, e aí muitos pais achavam que o local tinha que ter estrutura, então nós já tínhamos um conhecimento da importância da educação e dessa **educação diferenciada, uma educação do campo realmente para os assentados, porque ia fazer a diferença, é o respeito a cultura deles, o respeito a diversidade** (Entrevista Mulher 5).

A valorização do urbano em detrimento do rural é evidente neste relato. Membros da comunidade tinham uma visão arraigada de desvalorização da educação ofertada no campo. Foi necessária a sensibilização da comunidade para que o projeto acontecesse e de fato a formação ocorresse pautada nas premissas da Educação do Campo que procura valorizar os conhecimentos da comunidade em busca de um projeto societário igualitário a partir da visão

emanada da própria população que a compõe, bem como possibilitar à proximidade da teoria e prática tão caras a formação educacional.

Eu estava em uma fase que eu **tinha uma paixão muito grande pela educação**, estava em um período que eu estava dando aula e a minha vida era dar aula, era ir para a escola e voltar para casa, eu achava que era fundamental para as pessoas porque todas as pessoas tinham o direito a cessar a educação desde as crianças, as pessoas do campo do assentamento não tinha ainda escola do ensino médio as pessoas tinham que fazer o que eu fiz sair do assentamento e ir para outro para estudar, **eu sempre achei que era um direito** das pessoas e que era fundamental para todo mundo e que todo mundo deveria ter o acesso e ter possibilidade de você construir uma visão melhor, uma opinião melhor se você não tem uma educação escolar (Entrevistada Mulher 11).

Para as populações assentadas a educação é uma maneira de conhecerem seus próprios direitos, exercerem a cidadania, desenvolverem espírito crítico e encontrarem soluções para os problemas da comunidade, pois possuem a consciência de que a educação é uma forma de romper barreiras sociais, ampliar horizontes e construir uma vida mais proveitosa (RUA; ABRAMOVAY, 2000).

Neste contexto, as falas mencionadas abaixo enfatizam a importância da educação para melhoria na vida, pautada na necessidade universal do conhecimento e na conquista política do assentamento rural.

[...] **é tudo na vida dos assentados** porque vai melhorar a vida deles pra saber lidar com o seu próprio trabalho. Hoje o **campo tem vida própria**, tem a sua cultura, tem o seu modo de vida ai ele precisa estudar pra ele administrar melhor até sua parcela [lote], administrar melhor a sua vida e ai ele **passa a conhecer os seus direitos**, tanto a mulher quanto o homem... vai administrar melhor a sua vida no sentido completo (Entrevista Mulher 9).

Essa questão da educação sempre foi um ponto principal pra nós desde criança porque eu tenho **pais que são empenhados nisso**, são aquelas pessoas que são camponeses mais sonhava com os filhos formados na universidade, e ai eles sempre acompanhavam, sempre incentivava e o maior sonho do meu pai era eu voltar pra escola e hoje eu sou muito feliz em dizer, o meu irmão mais velho não estudou mais porque não se adaptou ficar fora, e meu outro irmão faz veterinária no Rio Grande do Sul pelo PRONERA, a minha irmã é engenheira agrônoma também formada pelo PRONERA, e esse é um motivo de orgulho mesmo (Entrevista Mulher 12).

Todavia existem contradições, como podemos perceber abaixo:

Vejo que a **educação que recebemos nas escolas é muito arraigada no machismo** e isso é levado pra dentro de casa. E muitos educadores que poderiam fazer um papel diferente acabam representando a sociedade machista que vivemos hoje. Então, pela educação ainda precisamos ter uma formação diferenciada com os educadores e educadoras, porque eu tenho uma visão feminista, **mas tem mais que durante um curso uma palestra é...** vixi... que ainda dobra a roupa do filho, que

ainda forra a cama, que ainda lava o sapato, então isso pra mim é que as vezes **ela torna escrava da casa...** e prega outra coisa, assim tem uns momentos que eu me nego a participar de alguns encontros feministas porque até que ponto que eu sou... eu sou o que eu falo, eu sou o que eu faço, mas eu sou o que eu falo e não sou o que os outros pensam que eu seja, mas agora assim eu sou contra isso... é... a educação pode contribuir, pode contribuir, só que ainda precisa formação e as mulheres se verem como independentes muitas vezes, não precisa ser submetida a este papel só de representar, mas como sujeito da ação. Tem mulheres que conheço que são feministas, mas que no dia a dia é toda uma divisória familiar que existe que a gente fica... então assim, eu me nego a este papel (Entrevista Mulher 6).

No fragmento (M6) afirma que a educação é machista, esta afirmação vem ao encontro da advertência de Louro (2013) ao dizer que a contestação dos papéis divididos por sexo é caro a educação, pois

[...] implica compreender que são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades; (...) por isso, para a educação importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (LOURO, 2013, p. 61).

É interessante observarmos a contestação da postura de algumas pessoas, a partir do discurso da M6, sobre expressão e ação ao ressaltar que muitas mulheres apenas representam um papel, mas na realidade, elas reproduzem o que negam em fala. Tornam-se um exemplo claro da naturalização dos papéis sociais aprendidos.

Através dos relatos descritos nesta categoria percebemos que a trajetória escolar e a importância da educação para essas mulheres foram em diversos momentos correlatos. Os desafios foram causados pelas constantes interrupções geradas por gravidez, casamento, distância da escola de sua residência, necessidade de trabalhar, entre outros. Estes entraves podem ser lidos em duas dimensões num primeiro nota-se a desigualdade social na dificuldade de acesso aos serviços públicos e necessidade de contribuição financeira; e segundo como questão ideológica quando pensada a educação para o espaço privado e exercício do “papel de mãe e esposa”.

Todavia, devido à importância que davam à educação por acreditar que apenas através do acesso a esta política é que poderiam melhorar suas vidas e conseqüentemente de sua família que buscaram a entrada no curso.

3.2.1 Apoio familiar e comunitário

Após compreendermos, mesmo que rapidamente, quem são nossas entrevistadas e a importância que atribuem ao espaço onde vivem e à educação. Passamos a abordar como se deram as redes de apoio a sua participação no tempo universidade, principalmente pelo fato de terem que se ausentar por períodos ininterruptos.

Nota-se que o apoio está diretamente ligado ao fator de colaboração com os cuidados dos filhos e manutenção da casa. Em alguns relatos o apoio se deu desde o início, em outros se concretizou ao longo do curso e algumas contaram com o apoio em forma de incentivo e expectativas, todavia para muitas não aconteceu de maneira tranquila.

Sim, eu precisava muito naquele momento do apoio do meu esposo porque naquele momento **tinha uma filha pequena**, e **ele me deu total apoio**, quando eu saía para a etapa presencial ele ficava com ela e tinha essa questão de ficar fora, tinha a questão da militância do movimento, a gente se apertava um pouco e ela ficava com a madrinha dela... **ela ficou muito com a madrinha dela**, mas tive total apoio tanto dos filhos mais velhos quanto do esposo. Porque **às vezes fica difícil pra mulher estar estudando**, porque **tem aquela coisa de que é a mulher que tem que tomar conta da casa e dos filhos**, né... mas não, essa discussão em casa já tá superada já, até porque toda vida trabalhei fora então não... (Entrevista Mulher 5).

O afastamento **era difícil** pra mim, porque tinha dois períodos [aulas], **criança pequena**, às vezes ficava gripada tinha que correr para o hospital, mas via como parte do processo se tivesse lá ou aqui ia ser a mesma coisa. Só não levei minha filha apenas nas duas últimas etapas porque já estava maior, mas levei babá, os amigos ajudavam... **ela se formou junto comigo** (Entrevista Mulher 6).

Se não fossem eles [pais] eu não conseguiria fazer nem Pedagogia nem Ciências Sociais. Tenho dois filhos, eram bem pequenos, eu não conseguiria levar e estudar por mais que houve uma tentativa de fazer a ciranda **eu não conseguiria dividir aquele tempo de estudo integral e ainda cuidar deles**, meus pais que me ajudaram nesse processo (Entrevista Mulher 8).

Os arranjos familiares se destacam nos discursos acima e por vezes são acionadas pessoas próximas à família. As redes de apoio foram apontadas como essenciais para que o Tempo Universidade transcorresse, dentro do possível, de maneira tranquila.

Mesmo que em outros momentos houve a necessidade de levar a filha pequena para as aulas (M6). Além da necessidade de se deslocar com a filha pequena para o curso, outras dificuldades também aparecem no discurso, demonstram o acúmulo de tarefas. Quando questionada sobre o fato do esposo não ficar com a criança ressaltou que ainda era muito pequena e ele possuía outros afazeres, mas quando a criança cresceu e não necessitava de cuidados primários concluiu o curso sem a necessidade de deslocá-la.

Todos ajudaram, meu filho na época tinha 11 anos e ai todos me ajudavam. No final de dezembro quem vinha passar o natal e ano novo **já levava** e ele fala que já tá com saudades de quando eu estudava porque ele passeava, ele se esbaldava. Tínhamos que sair de casa, tinha que **negociar no trabalho, negociar quem cuida do filho, quem rega a planta, quem cuida da casa, essas arrumações todas**. Todos ajudaram, todos contribuíram minha mãe, minhas irmãs, os padrinhos (Entrevista Mulher 3).

Os deslocamentos ocorreram para umas com mais tranquilidade do que para outras que tiveram maiores implicações. Porém todas foram precedidas de *negociações* (M3) diversas, fica evidente nos discursos a necessidade de (re)distribuição das atividades reprodutivas da casa. As entrevistadas criaram e/ou adaptaram sua rotina e a da família para participarem das atividades presenciais do curso. Concordamos com Schaaf (2003) quando afirma que as mulheres driblam o tempo e as ações para não onerar a família devido suas atividades externas.

Preocupações como apontadas acima, nos remetem a problematizações sobre a divisão sexual do trabalho, pois como abordado no Capítulo II, tendemos a naturalizar os papéis sociais conferidos à mulher e ao homem, a partir de valores e regras impostas que definem como devemos vestir, portar, pensar e agir, assim vivemos a partir das regras sociais incorporadas que tornam-se inquestionáveis, e quando há necessidade de deslocá-las isso não acontece de maneira simples (BOURDIEU, 2012).

Essas regras são definidas nas diversas relações sociais, seja na escola, na comunidade e através dos meios de comunicação, e quando definimos uma educação para o homem e outra para mulher, colaboramos para construção de diferentes identidades femininas e masculinas.

A ruptura, ou em alguns momentos os ‘dribles’, de situações antes tidas como naturais demanda deslocamentos de papéis nas relações familiares, nesta pesquisa foi pensada de maneira interdependente. Tedeschi (2012, p. 218) afirma que “[...] as fissuras à dominação masculina não assumem, via de regra, a forma de rupturas radicais, nem se expressam sempre num discurso de recusa ou rejeição”. Desta maneira, o ingresso no curso superior, especificamente as negociações para participação no Tempo Universidade, implicou em novas figurações sociais.

No início do curso, também precisaram conviver com a desconfiança dos maridos, uma vez que o ingresso na universidade alterou significativamente o cotidiano da família.

Na família, no **começo é aquela rejeição** que vai sair pra estudar que vai ficar fora, e depois acabou tendo a compreensão e só tinha reclamação que estava sozinho, que estava demorando muito, mais por outro lado era até bom que dava uma saudade,

pressa de voltar, algumas vezes eu vinha no meio do intervalo fazer um passeio, quando dava certo de vim duas ou três pessoas no carro e aí teve boa negociação. Com meus filhos eu aproveitava ia à casa de um filho, ia na casa de outro que era mais perto, **a partir do 3º ano as coisas ficaram bem mais fáceis, bem compreensível, tem que aceitar e colaborar**, o difícil foi o primeiro ano (Entrevista Mulher 9).

Há uma contradição no fragmento acima quando a entrevistada atribui o apoio do marido como compreensível, mesmo que esta condição tenha se concretizado apenas no final do curso e atribui como difícil apenas o primeiro ano que precisou conviver com o descontentamento dele, embora hoje tenha uma firme posição que deve existir apoio e colaboração.

Na entrevista dada pela M5 são expostas alterações na percepção do meio que a cerca, pois ela traz uma ligação entre sua entrada no movimento social e a época do vestibular, diz que a militância a fez observar as situações cotidianas sob um prisma diferente e este fato a fez repensar alguns posicionamentos. Quanto ao apoio, frisa que o obteve dos pais e do esposo, embora relate estar separada do seu marido na época do ingresso na universidade.

Olha não foi fácil não, porque na época do vestibular, quando a gente entra em movimento abre a mente e eu **era uma pessoa muito submissa e participando você começa a ver a vida de uma outra forma, e aí começa as descobertas**. E aí teve muitas divergências, **separávamos** depois voltava e foi assim várias vezes, **porque aí eu comecei a discordar de muita** coisa que acontecia, **antes do curso**. Quando eu passei pelo vestibular eu estava separada, na época. Aí teve o primeiro tempo universidade que foi em julho de 2008, aí quando eu voltei para o assentamento nós reatamos, **aí ele deu o maior apoio**, a mentalidade já era outra ambos foram amadurecendo, mais não foi tão fácil assim. **Dos pais teve...** ligava para minha mãe falando que não estava aguentando e ela falava pensa bem, e aí com esse apoio que eles pediam pra eu ficar mais um pouco e mais um pouco (Entrevista Mulher 2).

Na época eu era solteira, morava com meus pais e minha irmã, e o meu pai quer que todo mundo estude porque para estudar ele faz o possível que está no alcance dele. No período da faculdade eu resolvi acampar porque eu não estava mais trabalhando, já ia fazer trinta anos e morando com o pai e a mãe ainda e aí o que eu ia fazer da minha vida? Aí tinha um acampamento aqui próximo de Anhandui e uma amiga me chamou para acampar, fiquei um mês lá e **depois fui morar com o meu marido** e já faz 5 anos. **No início foi complicado** porque ele é de periferia de Campo Grande e não tinha muito entendimento dessa questão de estudar, **ele implicava um pouco** e eu cheguei e **falei olha se não puder me ajudar não me atrapalha**, eu não vou parar de fazer faculdade, isso aí eu não vou parar mesmo que você não quiser, aí depois ele foi entendendo a importância do estudo, inclusive quando minha filha nasceu que precisava ficar com ela ele ficou, mas quando está trabalhando eu trago ela, no começo ele não gostava da ideia, **mas hoje ele me apoia em tudo** (Entrevista Mulher 11).

Ao questionarem sua posição diante das relações sociais que estabeleceram com seu meio, elas perceberam sua posição de submissão e como esta não era resultado de escolhas

livres e conscientes e começaram a contestar as situações que as cercavam. A submissão expressa-se como uma dominação simbólica, exercida de maneiras diversas (individuais e/ou múltiplas) a partir de diferentes posições sociais, étnicas e de gênero (BOURDIEU, 2012; ELIAS, 2013).

Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza, radical, irreduzível, universal. O essencial não é então, opor termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/ feminino, mas, sobretudo identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como ‘natural’, portanto biológica, a divisão social, e, portanto histórica, dos papéis e das funções (CHARTIER, 1995, p.42).

Também conviveram com o descrédito. No relato abaixo, a entrevistada pontua o apoio do marido e do pai, todavia destaca que parte de suas irmãs não a apoiaram na decisão e justifica que tal posição advém do fato que não gostarem de estudar. Nos questionamos aqui se o descrédito aconteceu por preconceito geracional, a M4 tem 62 (sessenta e dois) anos, já que as pessoas idosas são desafiadas a enfrentar situações antes consideradas apenas para pessoas ditas jovens.

Só foi duas irmãs que **achavam bobeira**, uma só tem até a 4ª série, nunca ligou para estudo, e a outra só tinha a 5ª série e fez tudo o resto provão. E meu pai com 87 anos, mas olha como ele ficou feliz. Ele não chegou a ver a foto [da formatura], porque faleceu, mas você vê... **ele feliz por eu estar fazendo um curso**, que era meu sonho. Nesse lado, **toda vida meu marido me apoiou**, nunca brigou, nem questionou o estudo meu. Porque ele sabia que eu tinha paixão pelos estudos (Entrevista Mulher 4).

Esta categoria concentrou diversos depoimentos truncados, com idas e vindas sobre como se deram as redes de apoio. Percebemos que as acadêmicas solteiras tiveram menos dificuldades em realizar os deslocamentos e as redes de negociações foram estabelecidas mais facilmente. Já nos relatos das mulheres casadas, algumas vezes foi necessário direcionar a pergunta sobre o apoio dos companheiros, se houve ou não, notou-se nas respostas uma oscilação, ora com evidência para o apoio, ora a presença do companheiro foi suprimida das falas.

Os subterfúgios podem ser pensados de maneiras diversas, desde há hipóteses da real participação do companheiro, ou da negação de participação, ou ainda do envolvimento construído ao longo do curso, para elas este ‘crédito’ é considerado um apoio.

Pollak (1992) nos auxilia a pensar as falas a partir de memórias construídas no

cotidiano figurado através da imagem que a pessoa adquire ao longo da vida, que constrói para si e aquela que permite ser percebida pelos outros. Independentemente de como ocorreu esta rede de apoios um fato não pode ser desmerecido, aquele que decorre do rompimento que estas mulheres trouxeram, as figurações estabelecidas a partir do momento que decidiram prestar o vestibular e ingressar no curso superior.

Estes relatos demonstram que entre conquistas e entraves familiares uma nova realidade passa a ser vivida pela família, as figurações sociais, até então definidas, foram alteradas o que exigiu negociações, contestações e modificações na rotina familiar.

3.2.2 Comunidade

Os assentamentos rurais são parte da realidade do campo brasileiro e sua composição política e social vai além da importância econômica que suscita nos locais em que estão instalados. Independentemente da forma como foram constituídos (ocupação, desapropriação, reassentamento, entre outros) possuem, em sua maioria, uma organização política através de arranjos coletivos - movimentos sociais, cooperativas, associações - que articulam as demandas dos assentados, o que nos leva a questionar como foi a participação da comunidade neste processo de apoio aos acadêmicos/as.

Pelos relatos a comunidade teve menos participação e envolvimento²¹ com as entrevistadas, embora fizessem comentários como: como vocês aguentam ficar, é muito sofrido, mas você não fica preocupada de deixar os filhos, desconfiam da participação, ou se mostram indiferentes por não gostarem de estudar.

Eu não tive muito envolvimento, acho que uma questão que partiu do nosso polo, quando se trata de comunidade que foi mais parceira, **foram mais as nossas famílias. Fomos meio que independentes**, acho que caminhamos mais independentes (Entrevista Mulher 1).

Não, não sei se por estar dentro da escola, sempre estudando, sempre saindo para cursos de formação, eu **não fiquei ciente de nenhuma reação**, tinha sim pessoas que **comentavam**, nossa como vocês aguentam ficar, é muito sofrido, mas **você não**

²¹Não podemos deixar de frisar que não foi uma situação unânime, mas houve uma contribuição de certa maneira invisível por parte da comunidade, uma vez que pensada de maneira interdependente ela sofreria alguma alteração. E, como será abordado na próxima fase, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa no Tempo Comunidade e a partir do conhecimento mais profundo do curso foram se envolvendo e contribuindo com as estudantes.

fica preocupada de deixar os filhos, essas falas assim desses mais próximos, mais nenhuma outra reação que mereça destaque (Entrevista Mulher 5).

Algumas pessoas falaram pra mim, algumas pessoas me perguntavam o que eu estava fazendo e eu dizia outra faculdade, mais pra que precisa, sim precisa, a gente discutia mais nada profundo, algumas pessoas mais próximas, porque eu ficava fora 30 dias aí tinha algumas pessoas que **falavam pro meu marido que morava sozinho ah mais você vai deixar a mulher fora de casa 30 dias**, e ele falava que pra mim não adiantava falar porque era muito teimosa, ela falou que ela quer estudar então deixa estudar, uma hora ela vai cansar, aí ele acabou aceitando (Entrevista Mulher 9).

Neste momento os principais comentários referendam a visão restrita das dominações masculinas que questionam as mulheres sobre a manutenção das “responsabilidades femininas”: como se ausentar da casa, do espaço doméstico e deixar as obrigações ditas femininas?

Em outros momentos o apoio comunitário é visto a partir das justificativas que os vizinhos de lotes dão aos agentes do governo que vistoriam a permanência ou não das famílias nos lotes.

Toda vez que eu precisei a comunidade me apoiou porque **eu não podia sair de lá e tanto é que quando o INCRA ia lá eles me ajudavam falavam que eu estava estudando** e que eu ia voltar pra cá, porque eles vão fazer vistoria, na medida do possível tudo o que eu precisei eles nunca me viraram as costas (Entrevista Mulher 10).

Já M11 reconhece que a participação da comunidade se deu através do interesse que os militantes possuíam em tentar compreender o curso, pois ela foi indicada pelo movimento para a participação. Também quando necessitava realizar as pesquisas de campo era recepcionada e incentivada.

Teve do movimento a indicação, a comunidade apoia e contribuía, sempre que eu precisei fazer pesquisa, desenvolver atividade na escola ou em outros espaços sempre foi bem aberto o pessoal apoia, incentiva querem saber como que faz para acessar o curso do PRONERA, sempre tive incentivo de todas as partes não posso dizer que não tive incentivo (Entrevista Mulher 11).

Já M4, novamente, chama a atenção para o fato do preconceito em relação à idade e a percepção diferenciada que jovens e adultos possuem sobre a inserção de pessoas idosas na universidade.

Algumas pessoas me deram parabéns... **isso que tô falando pra você, eles não ligam**. Os jovens sim, mas as pessoas que são casadas e tem uma certa idade eles não ligam, acham que não precisam estudar, que a gente não mexe com computador,

com nada, **acham que passamos da idade**. É isso que tem que mudar. A mentalidade das pessoas tem que mudar, parar de achar... eles colocam a gente lá quietinho e acha que parou, não é assim (Entrevista Mulher 4).

Outro fator apontado, agora pela M2, é a dúvida em relação ao curso que ela estava vinculada, uma vez que a comunidade não compreendia porque ela frequentava um curso superior que não exigia sua presença diária na universidade, sem contar a desconfiança, pois observavam os diversos benefícios (transporte, alojamento e alimentação) que eram ofertados. Embora, hoje a egressa consiga observar que a comunidade credita maior confiança ao programa e ressalta que outras colegas vão trilhar o mesmo caminho.

A comunidade na verdade não acreditava, porque você falar que vai fazer uma faculdade e vai ficar lá um mês e depois volta e fica cinco meses em casa, aí eles me viam em casa e perguntavam você esta fazendo o curso mesmo? E aí depois me via com as malas no ponto e falavam ah o que você esta fazendo com essas malas, aí falava que o ônibus vinha me pegar pra ir pra faculdade... ah mais vem te buscar aqui? **Algumas facilidades de certa forma, as pessoas não acreditavam**, só acreditaram quando eu terminei o curso, com a formatura e tal. Aí eles falavam ah você estava cursando mesmo. Hoje tem duas meninas de lá que passaram no Pronacampo na UEMS... graças a Deus... eu insisti muito... e já fizeram a matrícula e vão começar. E teve outra mulher de lá que passou em um curso na UnB pelo PRONERA mais não foi por conta de um câncer de mama, tem várias pessoas que passaram e não foram, porque eles não acreditam muito, **acham que não é uma coisa séria e sim pra enrolar**, como no início eu também não acreditava, não esperava que fosse um curso bom como foi (Entrevista Mulher 2).

Nota-se que neste período de recém-ingresso na universidade o apoio comunitário aconteceu através das pessoas mais próximas à família, aquelas em que as redes de interdependência eram mais estreitas.

Diferente do apoio familiar que receberam, podemos definir que a comunidade reagiu como espectadores, sem uma expressiva participação. Todavia, reconhecem que o fato de prosseguirem e/ou retomarem os estudos influenciou alguns a repensarem o retorno aos bancos escolares.

3.3 Fase Durante a Graduação: Mudanças, Tempo Universidade e Tempo Comunidade e Fatos que Marcaram

Neste bloco, pretendemos apontar as opiniões sobre a metodologia implantada no curso, mudanças identificadas por estas mulheres no decorrer da sua graduação e os fatos que

marcaram este processo.

3.3.1 Vivências no curso em Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA

Como descrito no capítulo anterior o curso foi pautado na Pedagogia da Alternância, que concentrou as atividades em dois períodos distintos: Tempo Universidade (janeiro/fevereiro/julho) e o Tempo Comunidade que contava com o desenvolvimento de projetos junto à comunidade de origem dos estudantes.

Questionamos como percebiam a nova realidade à qual estavam inseridas e quais foram as impressões que tinham deste período, uma vez que, o afastamento do lote no período do Tempo Universidade alteraria, mesmo que por tempo determinado, o cotidiano da família.

Queria ir em busca das coisas, mais parava e pensava **será que eu tô certa**, porque estou indo muito afoita naquilo que eu quero, eu estou passando por cima de tudo e de todos, ai de repente quando eu estudei eu vi que **estava no caminho certo**, essa veio identificar comigo me dar forças, me dar coragem, veio dar sustentabilidade naquilo que eu já pensava mesmo que fosse. Eu pensava que ninguém ia me apoiar no que eu queria, de repente eu me senti apoiada por Ciências Sociais nas minhas ideias e sem contar no que ela me trouxe assim de evolução do conhecimento (Entrevista Mulher 9).

O curso desencadeou diversos tensionamentos e tornou-se a “tábua de salvação” para muitas acadêmicas ao validarem os questionamentos que se faziam em relação à situação da mulher.

Era bom, eu via como uma coisa boa... no primeiro semestre era aquele **desespero de saber como estava minha casa, depois eu não fazia nem questão de saber como é que estava** porque acabava interferindo naquele momento, então depois da metade do curso eu nem atendia telefone não ligava pra saber como que esta por conta disso, porque quando eu estava lá eu estava lá, era bom porque quando voltava para a comunidade estava cheia de gás (Entrevista Mulher 2).

A entrevistada faz um comparativo entre o momento da entrada no curso e os períodos que sucederem sua participação no Tempo Universidade. Ao atribuir o período dedicado às aulas teóricas como seu, apropria-se de um posicionamento que lhe traz uma percepção diferente da qual estava acostumada. O discurso da preocupação com a casa começa a ser relegado ao segundo plano e passa a denotar uma ampliação da visão de si mesma e atribuição a valores antes não reconhecidos e/ou vividos.

Além dos arranjos familiares modificados e das negociações constantes com suas famílias, ocorrem superações da visão negativa do outro, foi necessário questionar-se sobre sua própria condição, como no relato abaixo percebe-se que, a entrada no curso ocorreu em um momento importante para a entrevistada, visto que estava vivendo um quadro depressivo.

Quando a UFGD chegou a minha vida eu **estava descrente de tudo**, porque eu sempre gostei de estudar mais não tinha oportunidade, aí já tinha passado em cinco vestibulares mais aí não conseguia frequentar as aulas, e aí eu estava entrando em depressão, o que me segurava um pouquinho era as aulas que eu dava pra comunidade, formei um grupo de mulheres que a gente conversava muito, mais **eu sentia a necessidade de estudar e a UFGD veio de encontro nesse momento** eu estava mais precisando, eu consegui que eles me abraçassem e tivemos professores muito bons, a Professora A. e M. que eram duas pessoas mais próximas da gente, aí a minha orientadora até hoje a gente se comunica ela me deu muita força, muito apoio, o meu TCC foi sobre o trabalho que eu fazia em sala de aula, então até no trabalho que eu fazia eles me apoiavam, eles falavam que estava muito bom, me orientavam muito, tivemos até um capítulo de livro (Entrevista Mulher 7).

Diante desta inserção também se destacam a necessidade de ajustamento a *habitus* até então diferentes da realidade vivida, o que exigiu a adaptação a novas figurações sociais diante da ampliação das redes de interdependências.

... na época da primeira etapa eu passava muito mal, as comidas diferentes, **tudo era diferente muda a sua vida como um todo**, você vai para um coletivo com pessoas que você nunca viu, com hábitos diferentes com manias diferentes. As comidas eram muito diferentes e depois dos 15 dias eu não comia mais só tomava o café e aí comprava danone coisas assim, maçã, banana e aí eu comecei a ficar muito doente (Entrevista Mulher 2).

A maioria dos professores tivemos um relacionamento muito bom... embora **nossa turma fosse muito misturada**, tinha de jovens de pessoas muito novas até mais idosas. Mas, ele [PRONERA] veio contribuir para a formação **desses grupos bem diferenciados** (Entrevista Mulher 5).

Nos relatos que seguem, o retorno aos bancos escolares são destacados e percebemos que foram vividos com certo receio, houve a necessidade de adaptarem-se novamente as rotinas de estudos, assimilação de conteúdo, trabalhos em grupo, entre outros. Embora nestas afirmações o foco maior tenha se concentrado no reconhecimento profissional que denotavam aos professores.

A metodologia deles se tornava difícil para nós por se tratar de ler, porque a gente chegava na universidade e dentro de uma semana a gente tinha que ler aquela multidão de textos, mais era necessário, **eles usavam** vídeo, data show como **recursos** e muitos debates mesmo, acho que isso enriquecia muito a aula, e não passava somente aquele conhecimento expositivo, e não teve um professor que não sáisse daquela sala de aula que falássemos que com esse não conseguimos dialogar (Entrevista Mulher 1).

Sem as professoras M e A, não haveria este curso, elas eram a alma... todos **os professores foram legais, eles tratavam a gente com carinho, com carisma**. Parece que era o grupo que eles... não sei se é porque eles estavam mexendo... que viu crescer, que modelou, sei lá, só sei que devo muito a elas. Eu gostei, mais Deus me livre tinha umas **apostilas que você tinha que mastigar**... tinha dia que você tinha que dormir tarde... tarde lendo aquilo lá, tinha dia que o tico teco ia parar (Entrevista Mulher 4).

Conjugada às dificuldades de readaptação, houve a necessidade de se ajustar à rotina acadêmica, no início existia a dúvida sobre como se daria o processo formativo, pois pensavam que era apenas um curso para elevar as estatísticas de formação da população do campo do Estado.

Eu achava que ia ser meia boca, **eu falava que a prova ia ser fácil que eles achavam que assentado era tudo burro**, de fato a prova estava muito fácil. Eu falei que o curso seria fácil que eles só queriam certificado, mas não realmente foi bem puxado, cada trabalho que a gente tinha que fazer em casa, eu falava que eles tinham que dar uma bolsa de PIBIC porque era muito difícil e lá mesmo os professores são bem capacitados, muito inteligentes. Foi puxado o curso isso me surpreendeu, **eu achei que fosse um ensino médio melhorado para certificar os assentados para cumprir o papel social e só** (Entrevista Mulher 8).

Superadas as dificuldades descritas acima, os relatos que seguem indicam a valorização do quadro de professores quando os destacam como figuras carinhosas e atenciosas. Nos relatos abaixo, elas reconhecem a importância do corpo docente, embora comparem entre aqueles que possuem em sua prática a militância em algum movimento em oposição àqueles que não o fazem.

Tínhamos uma semana da disciplina, o professor ficava ali 8 horas ou mais conosco nas atividades, falavam que também estavam num intensivo igual a nós, mais **era muito bom**, os professores assim... todos os que foram lá... o preparo, conhecimento, o apoio a causa da inclusão, da divisão das terras, da reforma agrária, **dos professores que tivemos ali raras exceções que não são da luta e apoiam** (Entrevista Mulher 3).

Tínham aqueles **professores que conseguiam pela metodologia, pela história com os movimentos sociais fazer um trabalho mais fácil**, e o resultado era melhor dentro da sala de aula. **Já tinham outros professores** que por falta de experiência, por ser um curso novo, por **não conhecer essa realidade do campo**, tinha alguns probleminhas assim em relação a isso... mais a maioria dos professores tivemos um relacionamento muito bom (Entrevista Mulher 5).

A partir dos relatos podemos considerar que as novas figurações foram sendo construídas em meio a rupturas, resistências e acomodações dos costumes, referências e princípios que traziam consigo e que diante da convivência grupal começaram a ser questionados ao gerar novas interdependências.

Neste processo, referências à dedicação das coordenadoras e professores frente à turma foram destacadas, embora com uma percepção crítica do processo de ensino aprendizagem por parte daqueles que consideravam menos envolvidos com questões agrárias.

Como parte da metodologia adotada pelo curso, questionamos o desenvolvimento das atividades acadêmicas no Tempo Comunidade que procurou consolidar a proposta pedagógica do curso ao Tempo Universidade interligando os momentos como complementares de conhecimento.

Neste período a relação estabelecida com a comunidade vem na contramão dos processos de individualização das famílias nos lotes. E se mostra como propulsor de ações que permitem levar até a comunidade informações e benefícios muitas vezes desconhecidos pelos assentados.

Nestas trocas, ao questionarmos sobre como ocorreu o relacionamento entre estudantes e comunidades, compreendemos tal relação como uma interdependência entre indivíduo/sociedade (ELIAS, 1994), uma vez que esta relação não acontece apenas de uma parte ou altera apenas a vivência de uma parcela e sim ambas, em um processo mútuo de dependência.

Algumas entrevistas relacionam a importância do Tempo Comunidade à aproximação com a escola, que nesta pesquisa é o espaço ocupacional que mais emprega as egressas. Os três relatos abaixo possuem como pano de fundo a escola e as possibilidades que a aproximação com a comunidade pode proporcionar.

Isso fez a diferença, **a gente passou a interagir ali dentro da escola**. Então, na escola foi diferente, porque foi uma porta de entrada, nas associações e sindicatos já estávamos meio misturados (Entrevista Mulher 1).

Percebi que a gente tem que estar mais presente, porque embora a escola seja da comunidade a gente acaba tomando a frente e a comunidade acaba participando muito pouco. Então, com esses trabalhos de pesquisa e a elaboração do projeto político pedagógico que nós também iniciamos no curso, **nós também tivemos que ouvir mais a comunidade** e nós percebemos que a escola sempre reclama deste afastamento da comunidade e nós **começamos a nos perguntar o que nos fazemos pra que está comunidade esteja dentro da escola**. Então, nesta aproximação o curso contribuiu muito pra isso (Entrevista Mulher 5).

A gente conseguiu uns projetos de extensão com a universidade e eles começaram a estar mais próximos aqui do assentamento. Organizávamos um **grupo de alunos para recebê-los, para falar do seu espaço** e deste grupo hoje nós temos alunos que estão no ensino superior na UFGD. Então, eu vejo que todos de alguma forma crescem juntos (Entrevista Mulher 3).

Afirmam que a integração foi importante, pois as fez questionar qual era o real espaço de participação que abriam aos assentados. Ao mesmo tempo em que ao receber os projetos

de extensão permitiam aos estudantes que não provinham de assentamentos rurais conhecer a realidade local e demonstrar que o acesso à educação superior pelos assentados era possível.

Nós fizemos um trabalho com os jovens do assentamento de como que era a vida deles, até que a gente pensava... nossa **preocupação era se de que todos os jovens fosse pra cidade** e deixasse as famílias, as famílias iam ficar velhinhos, iam vender o lote e ir embora, e não... eles vão trabalhar e quando chega o final de semana eles voltam, então a gente tirou essa preocupação (Entrevista Mulher 4).

Já para M4, a importância das atividades desenvolvidas pelo Tempo Comunidade, nos parece, ter abrandado uma preocupação que tratava do êxodo juvenil do meio rural. Sua inquietude foi tranquilizada, ao perceber que os jovens possuem interesse em permanecer no lote, todavia podemos notar em seu discurso que os jovens participantes do projeto não sobrevivem dos lotes que suas famílias possuem, pois estão empregados na cidade e se deslocam nos finais de semana para o assentamento, o que mais uma vez confirma a pluriatividade das famílias.

Outras entrevistadas também apontam a importância das pesquisas em atividades de fortalecimento de identidades de assentados paraguaios (M12) e a valorização da comunidade a partir da superação de alguns estereótipos desencadeada pelo conhecimento mais aprofundado da sua história (M9).

Nos trabalhos [Tempo Comunidade] descobrimos muitos relacionamentos aqui, esse curso **proporcionou uma relação melhor da comunidade e a gente também pra compreender a forma de vida das pessoas** (Entrevista Mulher 9).

Você retorna com aquele monte de ideias pra colocar em pratica, então eu acho que **qualificou ainda mais o nosso trabalho** lá, nós fizemos alguns trabalhos principalmente la na minha comunidade tem 70% que são brasiguaias moravam no Paraguai e vieram para o Brasil, então hoje eles que puxam mesmo, ai eles vão fazer a comida, vão dançar, então a gente percebeu essa auto estima deles, que eles se sentiam envergonhado as vezes ou inseguros de dizer brasiguaios agora não é diferente isso (Entrevista Mulher 12).

Os fragmentos abaixo demonstram a aproximação com a comunidade sob outro prisma: o reconhecimento pessoal por parte dos assentados.

É interessante que até com os alunos quando íamos fazer entrevistas ou fazer pesquisas ou palestras porque tinha trabalhos que precisavam, **eles tinham uma outra visão sobre nós** (Entrevista Mulher 1).

Nesse processo de crescimento onde você vai, aquilo é uma injeção de animo, sabe... **você volta cheia de novas ideias**, com outras visões, então eu gosto muito de ir ao bar, eu frequentava muito com meu marido ou meu pai, então ali você sentava e começava a dialogar e aí o tempo universidade te proporciona esse

amadurecimento e aí você conversa e debate que antes eu não tinha isso, e aí quando eu chegava e **as pessoas começam a te ouvir era de uma outra forma**, e aí eu via que as pessoas começaram a ter um pouco mais de confiança quando qualquer assunto que envolvia decisões muitas pessoas me procuravam. Quando eu sabia eu colocava alguma coisa, quando não... falava que ia me informar e depois a gente volta a conversar (Entrevista Mulher 2).

As entrevistadas M1 e M2 reconhecem que se sentiam mais valorizadas e confiantes para expor suas opiniões e neste período os assentados passaram a apreciar seus conhecimentos. Gostaríamos de abrir um parêntese na fala da M2, quando diz que gosta de ir ao bar²², neste momento ela explicita que apenas o faz em companhia do marido ou do pai, figuras masculinas em espaços públicos. Em parte é importante ressaltarmos que existe um aspecto positivo, uma vez que compartilha e é ouvida em um espaço antes apenas masculino, todavia em sua fala adianta-se e justifica que vai apenas acompanhado, o que podemos considerar que pode ter incutido que não é um espaço de mulheres.

Os demais fragmentos também versam sobre a valorização e reconhecimento, embora às vezes considerados exagerados ou mesmo como parte do cotidiano.

Eles parecem que **vê a gente até de uma forma fantasiosa**, quando você vai e você volta, você vai fazer a diferença aqui. Assim... [retorno das ações] nada muito grandioso isso é difícil, só o fato de ter ido feito o curso eles reconhecem e serve como exemplo, incentivo, os projetos de extensão que a gente desenvolveu no assentamento também é algo que eles lembram até hoje e até eles me conheciam e eu não os conhecia (Entrevista Mulher 8).

Eu **sempre fui muito próxima da comunidade** tanto no assentamento dos meus pais onde eu morava quanto no acampamento, quando eu vim para o acampamento eu já fui para a coordenação aí eu continuei e na gravidez eu me afastei porque eu tinha um pouco de problema de saúde, mas assim que eu voltei continuei próxima, participando das atividades, das festas, até hoje morando no assentamento ainda tenho uma proximidade muito grande (Entrevista Mulher 11).

Se compararmos este item ao componente 4.2.2 (apoio comunitário para ingresso no curso) veremos que no referido item citam que não notaram uma participação ou apoio da comunidade de maneira expressiva quando iniciaram seus estudos, todavia após o curso podemos perceber que conseguiram uma maior interação com a comunidade e a importância de tal aproximação. Estas informações apontam indícios de mudanças nas redes de interdependência, e nas representações simbólicas, após o curso, por exemplo de maior reconhecimento, de frequência em ambientes públicos.

²²Em muitos assentamentos rurais os bares e pequenas conveniências são os únicos espaços de lazer e convivência que possuem e por vezes são para lá que os moradores se deslocam para conversarem e comprarem mantimentos de primeira necessidade.

3.3.2 Fatos que marcaram este período

Interessamo-nos por informações que repercutiam sobre os acontecimentos marcantes do curso, uma vez que a turma que o compôs provinha de movimentos sociais e realidades sociais diversas.

As falas demonstram ao mesmo tempo situações distintas e similares. As entrevistas M2, M4 e M9 são repetidas situações de união do grupo e convívio para além da sala de aula.

Toda a história, o fato deste convívio junto, você ir para o **alojamento** você acabar fazendo parte da vida particular de outras pessoas, de você saber dos problemas contribuiu muito para a formação, **essa vivência junto**, porque aí são **culturas diferenciadas e aí você acaba tendo que ceder de alguma forma para você conseguir ter um convívio social** e isso é muito interessante, e quando lembramos do curso pensamos nos momentos de sala de aula e nos momentos de alojamento, não é só aquele vínculo dos estudos, onde acabou o estudo acabou, não isso vai pra além isso vai pra vida pessoal e você acaba contribuindo com as pessoas ou as pessoas te ajudando. Quando a gente lembra do PRONERA a gente lembra dessa relação afetiva construída (Entrevista Mulher 2).

[longo período em silêncio] Foi a **união**, eu cheguei lá tão **preocupada com minha idade**, você sabia que eu era a mais velha? Tinha a C. Que era mais nova que eu três anos e ela ficou tão feliz eu saber que era mais nova de que eu. Quando eu chegava lá era aquela alegria e saber que você era a mais velha e era tão querida, é... fica aquela união de todos. **Começou tudo dividido e depois tudo unido isso é bonito** (Entrevista Mulher 4).

Era uma turma fantástica, tinha seis pessoas que eram mais idosas, o restante eram mais jovens, mais eu me sentia muito bem no meio deles, eu senti até que rejuvenesci no meio deles, não se era porque a gente era de um mesmo grupo social do campo ou se porque foi selecionado as pessoas boas mesmo, eles tinham aquele respeito e carinho por mim, então **me ajudaram** no período que fiquei doente, eu tenho aquele grupo como uma família mesmo (Entrevista Mulher 9).

A convivência por períodos longos, permitida pela integralidade das aulas no momento Tempo Universidade e o convívio no alojamento foram apontados como um dos geradores deste companheirismo na turma que se permitia a partilha tanto das preocupações acadêmicas, familiares e profissionais, quanto das diversas alegrias trazidas pelos mesmos fatores.

Também existiram relatos que frisavam a divisão do grupo a partir de questões políticas, como segue.

No início eram dois grupos, um grupo que queria trazer o movimento pra dentro da universidade a qual fazia parte e outro grupo que achava que não apesar de participarem de movimentos não tinham que misturar as duas coisas, universidade era uma coisa e a luta lá fora era outra, aí nos tivemos muitas discussões acaloradas

quanto a isso, mas no decorrer do curso foi melhorando tanto a parte mais radical que queria trazer o movimento para dentro da universidade quanto a outra parte **foram cedendo** do lado até que entraram em um consenso até no final poderíamos considerar uma turma homogênea, um relacionamento melhor porque no começo a gente se estapeava mesmo quanto a essa questão de diversidade, movimento (Entrevista Mulher 11).

Nos depoimentos foi ressaltada a necessidade de adaptação com o outro e a necessidade de ceder nas opiniões para o equilíbrio das relações sociais do grupo. Estas negociações geraram mudanças nas relações sociais estabelecidas e trouxeram alterações nas redes de interdependência dos acadêmicos/as.

São tantas coisas [silêncio prolongado] não saberia te falar uma coisa porque são muitas... Eu penso no PRONERA, eu penso em **mudança**, eu olho para o curso e vejo isso, porque veja bem, a S. eu me lembro de pegar ela na rodoviária com uma mala gigante, em colchão enrolado e um filho nos braços, um filho de oito meses e aí ao término do curso eu via ela com uma outra vida com os filhos grandes. Me recordo da C. uma senhora de idade, estava fazendo mestrado no Paraguai, ela já era professora e com sérios problemas de saúde e ali sabe. Também a dona A., olhar para essas pessoas não só na questão da idade mais os compromissos que elas tinham que eram diferente dos meus e às vezes quando eu me sentia desmotivada eu olhava pra elas e pensava poxa mais eu estou reclamando do que, elas deixam filhos, outras levavam os filhos, eles choravam... tinham que sair da aula, passava mal. **Era a família** mesmo, construindo junto muita coisa, não só uma graduação, mais uma vida (Entrevista Mulher 2).

Para a entrevistada M2, o principal fator de lembrança foi à mudança em sua vida a partir do curso. Não é explícita sobre quais mudanças ocorreram neste momento, mas relata as transformações vivenciadas por algumas educandas e faz um comparativo entre as dificuldades que enfrentava e aquelas que colegas viviam e considera o companheirismo, quando diz que *era uma família*, como característica do curso.

Já as estudantes M1 e M3 se detiveram em lembranças vinculadas ao conhecimento adquirido e a proximidade com o corpo docente.

Agora tenho que selecionar as ideias, foram tantas... **A paixão por conhecimento**, tem hora que olho pra mim e parece que hoje não estou fazendo tudo que aprendi dentro da universidade, é como se eu tivesse sido um eremita que aprendeu, que gostou e tem sede por mais, eu tenho essa sede ainda por mais, só que estou sentindo que não estou conseguindo aplicar tanto isso no meu dia-a-dia tudo o que eu consegui (Entrevista Mulher 1).

Tudo era novidade e quando chegamos na abertura, já tivemos a acolhida um grupo de acadêmicos vez uma mística²³, os professores que estavam ali, a acolhida daquele

²³Segundo Bogo (2012, p. 476) mística “[...] são expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos”.

grupo, **então a novidade não era só para nós**, para os professores da universidade também que esperavam nós todos receptivos. **Aquele acolhimento que tínhamos no nosso curso** a gente via que era diferente dos demais, os outros não eram assim e no nosso grupo conseguíamos conviver com nossas brigas internas a gente sobreviveu (risos) (Entrevista Mulher 3).

Independente das contribuições que fizeram – umas com destaque para a heterogeneidade da turma, outras para os companheiros, o acolhimento dos professores ou para o conhecimento científico adquirido – recordam o curso com saudosismo e como um mecanismo impulsionador de mudanças, seja na percepção de si mesmas, no contato com outras pessoas ou na possibilidade de aquisição de conhecimentos. É notável a relação que fazem com o início e término do curso quando conseguem visualizar o processo pelo qual passaram e como o percebem hoje.

A inserção nos espaços acadêmicos, conquistado a duras penas, por vezes exigiu que provassem a que vieram e aos poucos desmistificaram preconceitos devido à condição de assentadas. Os acadêmicos entraram em espaços que antes eram pouco ou de maneira nenhuma ocupado. A visão do outro neste processo demandou reações, por vezes, não positivas.

Caracterizam-se como *outsiders*, pois adentraram espaços não tradicionais, questionaram situações postas e desequilibraram as relações de poder antes fixadas. Foram firmando-se em meio a desconfianças e adaptações.

Nos relatos foram pontuados alguns posicionamentos negativos e preconceituosos²⁴, embora adiantassem em afirmar que o preconceito sofrido se concentrou no início do curso, mas foi esvaindo-se ao longo das atividades.

O começo a gente percebeu, mais fomos se impondo, porque os professores davam essa autonomia pra gente se impor de uma forma tão grande que a gente falava assim que esse espaço é nosso, vamos ocupar esse espaço e ai a **gente ocupou esse espaço**. Os professores nos deram essa autonomia, vocês estão aqui e são acadêmicos como outro qualquer, qualquer um que passa do portão pra cá dentro, das ciências sociais ou qualquer que seja o curso que esta fazendo são alunos... é alunos não a professora A. não gostava que a gente falava aluno vocês são acadêmicos igual os outros então se coloca como eles (Entrevista Mulher 7).

De outros estudantes sim, às vezes eles olhavam de uma forma bem diferente de cima pra baixo, mas funcionários, professores não pelo contrário. Do curso de Ciências Sociais a gente conseguiu fazer bastante amizade, não sei se pelo curso, mas eles se aproximaram bastante da gente, deles eu não vi nenhum preconceito.

²⁴O tópico que trata do preconceito não foi debatido com todas as entrevistadas, pois se refere a indagações feitas pela banca de qualificação mediante ao fato destas mulheres não pontuarem com maior veemência os implicadores que tiveram que enfrentar no decorrer da formação quando pensadas nas figurações estabelecidas com a turma, acadêmicos e Universidade.

Dos outros cursos a gente via quando a gente entrava como **eles olhavam de outro jeito** (Entrevista Mulher 8).

Dentro da **comunidade de educadores não**, foi muito gostoso. Todos os professores que trabalhavam com a gente tanto estavam ali pra ensinar, mas também queriam saber da gente, saber como era a forma de vida da gente, a gente tinha uma relação muito boa e com o grupo estudantil a gente não teve muito envolvimento só com algumas pessoas que também estudavam Ciências Sociais e que também começou a envolver com a gente, **da minha parte não observei hostilidade**, algumas pessoas diziam assim... ah o pessoal do campo esta tendo mais valor do que nós, que estamos aqui na cidade, que eles ganham alimentação isso e aquilo (Entrevista Mulher 9).

Embora M9 não acredite que sofreu preconceito, relata que apenas percebeu alguns comentários com relação aos benefícios que recebiam para estudarem como: refeições e alojamento. Cabe salientar que a universidade neste período não havia inaugurado a Moradia Estudantil para os demais universitários e que estes dois serviços caracterizavam-se como prerrogativa do programa²⁵.

O relato abaixo também segue a mesma vertente ao informar que eram vistos de maneira diminuída, embora destaque não compreender tal fato, uma vez que conquistaram aquele espaço e todos estavam ali com o mesmo objetivo que era se qualificar.

Quando nós chegamos lá eles **olhavam assim de torcer o nariz**, mais depois foi acabando quebrando aquele gelo, porque nós tínhamos que estar ali era o nosso espaço, nós conquistamos aquilo. **Porque não nós?** Porque torcer o nariz pra nós, se eles estavam ali na mesma condição, porque o curso foi especificamente para nós os assentados, mas eles estavam ali por mérito deles também, na mesma situação para estudar também, pra ter conhecimento e **porque eles têm direito e nós não?** Nós sempre ficamos nos grupinhos tocando violão e aquilo foi chamando atenção, quando nós estávamos de folga fazendo mística, fazendo trabalho aos poucos foi quebrando aquilo, os alunos foram vendo, os acadêmicos foram vendo se integrando, até se integrar a nós (Entrevista Mulher 10).

Preconceito foi bem inicial, porque a gente já chegou com aquela ideia da mística e tal, então nós fomos fazer uma apresentação inicial ali no pátio e ai os alunos que estavam lá, de outros blocos alguns criticaram bastante e era como se chegasse uma coisa bem diferente dentro da universidade... **estranhos?**... não gente, e ai a gente sentiu o preconceito mais também só nesses momentos assim também. Do ponto de vista de **trabalhar as diferenças de outros movimentos, a UFGD é espetacular**, acho que não existe outra faculdade que trabalha tão bem isso dos movimentos, dessa diferença, dos indígenas de todo mundo daqui, e mesmo que muitos não concordem mais a própria universidade, a reitoria, tudo o que é feito é bem legal (Entrevista Mulher 12).

Os olhares atravessados e desconfiados caracterizaram, na visão das entrevistadas, o

²⁵Os serviços de moradia e alimentação conferidas às turmas do PRONERA não foram questionadas apenas na UFGD, ocorreram diversas ações jurídicas, em âmbito nacional, que questionavam a isonomia dos cursos oferecidos (SANTOS, 2010).

preconceito à entrada de um público específico na Universidade. Conviveram com ideologias diferentes, com visões restritas de parte dos acadêmicos por não conhecerem o que de fato eram os assentamentos rurais, os sem-terra.

Este fato nos chama a atenção quando pensados a partir da Pollak (1989) que sugere que esta visão superficial talvez se mostre como resistência dos grupos dominados e não esquecimento. Resistir aos posicionamentos discriminatórios não vendo-os ou apenas não dando uma importância maciça tenha sido a forma deste grupo outsiders ocupar o novo espaço.

Entretanto frisam que os preconceitos foram iniciais e reconhecem que a Universidade tentou trabalhar da melhor maneira. Reações como estas indicam a necessidade de vigilância e discussões sobre os direitos sociais que comunidades específicas possuem para acesso aos espaços públicos antes relegados, e a demonstração que a cidadania deve ser alcançada por todos.

3.3.3 Apontamentos sobre mudanças pessoais, sociais e comunitárias durante a graduação

Neste momento, ao finalizar o segundo bloco de questões, buscamos compreender se durante a graduação já observavam algum fator de alteração nas figurações sociais. Notamos até aqui, que houve o questionamento, mediação e adaptações diante do convívio com os colegas no Tempo Comunidade e alguns relatos que identificam percepções de mudanças neste processo.

Conforme definido no Projeto Político Pedagógico do curso, a licenciatura iria habilitá-los para o exercício de atividades de pesquisa, planejamento, assessoria técnico-científica junto aos movimentos sociais, com ênfase no aprofundamento do exercício da docência. Embora, os relatos abaixo indiquem que a formação acadêmica possibilitou mudanças para além dos espaços científicos (UFGD, 2012).

Uma vez até comentei na sala de aula, quando a gente está na universidade e pensava sobre o assentamento, nos sentíamos nas cavernas, aí você chega lá e ainda vê o quanto ainda está dentro da caverna, **foi mudando a minha visão sobre o próprio cotidiano, das relações sociais e políticas.** E aí você vê que a sua família já não consegue enxergar aquele mesmo ponto de visão e **você vê a diferença do que já trouxe lá de fora. Do movimento acabei me distanciando,** eu queria mais tempo pra mim conhecer e estar por dentro, parecia que era mais interessante eu pesquisar mais do que parar e estar envolvida em todo movimento político, porque

eu era deste meio, hoje já vejo que as pessoas têm uma certa noção está lá dirigindo, mais sempre levando a coisa para o outro lado e **hoje já consigo ter uma visão mais crítica e eu procuro me reservar, já fiquei mais atenta** (Entrevista Mulher 1).

Teve, sabe **em termos de conhecimento, visão de mundo, crescimento pessoal** mesmo, isso é... (Entrevista Mulher 2).

No pessoal, algumas coisas que não conhecia que vai passando batido, mesmo estando dentro da educação tendo contato com o material, mesmo assim é diferente, de quando está aí sentado para estudar, **desprendido de horários, de afazeres e aí vemos a compreensão da relação, do mundo, da organização, das linhas políticas**. Porque como a gente sempre foi ligado à esquerda, então a gente sempre teve este pensamento e sempre abominou a direita e dentro da universidade a gente até ainda convive melhor até pelo período que a gente vive hoje no Brasil, mas esta distância ainda continua muito grande (Entrevista Mulher 3).

O que mais mudou foi os pés no chão, a **firmeza** do que eu quero, do que eu preciso, e do que eu conquistei e do **que posso conquistar ainda**, deu mais assim uma firmeza, um parâmetro que a gente tem que seguir e ter uma visão de mais conquista (Entrevista Mulher 9).

Citam a expansão da visão de mundo, crescimento pessoal e atenção aos fatores que as cercam com vistas ao exercício da cidadania e aprimoramento profissional com atenção para o retorno de ações a sua comunidade de origem.

Como no relato da M1, houve um distanciamento do movimento social que estava ligada, num primeiro momento por querer dedicar-se aos estudos, mas também porque percebeu que havia algumas lutas de interesse individual por parte das lideranças.

O curso também proporcionou o conhecimento de outras vertentes políticas - destaque no discurso da M3 – e permitiu um comparativo entre suas bases ideológicas, proporcionando uma aproximação, mesmo que sutil, da realidade que antes apenas sobrepujavam.

Também foram destacadas mudanças nos espaços profissionais, ao perceberem melhorias no atendimento ao público atendido, a partir de uma posição de maior respeito e isenta de preconceitos.

Sim, essa questão esta **formação mais política**, o curso proporcionava pra gente também essa questão da pesquisa, então você começa a visualizar a escola de outra forma, o dia a dia da escola de outra forma, o relacionamento seu com a própria comunidade fica diferente, porque você passa a ver com outros olhos, eu digo que até um respeito maior pela comunidade, o que esse curso proporcionou pra gente **contribuiu também por conta de ir mudando alguns conceitos que tínhamos**, algumas visões que a gente tinha do próprio assentado, é um respeito maior, muda sua forma de ver a comunidade e isso contribui dentro da escola (Entrevista Mulher 5).

Sim, no trabalho principalmente... **no trabalho eu melhorei na relação entre mim e o público que eu atendo**, faz com que você escute mais, você ouve mais, você tem, dá tempo para o outro falar e com isso você vai vendo onde está a questão e já me possibilitou brigar, lutar. **Agora eu posso ajudar como socióloga, e antes eu**

baseava na igreja, como cristã... Às vezes você não é ouvida porque falam que você não sabe de nada, não manda nada, mas quando você entende... eu estou fazendo assim porque tenho conhecimento, e isso foi o melhor, **me deu suporte** (Entrevista Mulher 4).

Quando a gente esta estudando é outro universo, **um texto que você lê muda completamente algumas coisas**, algumas concepções, então eu percebi várias, principalmente essa que a minha atuação antes de estar no curso era uma militância do movimento então com todos esses outros estudos nós conseguimos ampliar esse universo e também na **relação familiar eu nunca tive problemas** em casa pra sair, pra estudar, viajar, eu e meu companheiro sempre nos demos muito bem nisso e tanto é que ficava 30 dias aqui e ele lá cuidando do sítio e das crianças e sempre foi bem tranquilo isso (Entrevista Mulher 12).

Outro fator importante é destacado pela M4, ao considerar sua intervenção frente ao público que atende. Destaca que hoje pode contribuir de maneira profissional e não mais apenas baseada nos preceitos cristãos. Se sente mais confiante para defender seu ponto de vista e afirma que hoje é ouvida com respeito. Este fato passa a ser considerado a partir da inserção nos espaços educacionais e também demonstra um reconhecimento do papel feminino frente as demandas profissionais ao se fazerem ouvidas.

As ponderações da M8 a seguir destaca aspectos religiosos. A expansão da visão de mundo lhe fez questionar a posição da igreja em relação à mulher e hoje acredita conciliar os preceitos cristãos com os aspectos que considera necessários para a valorização feminina.

Uma mudança muito grande que foi um choque foi que no início do curso **eu sai da igreja**, comecei a ver a igreja de um jeito diferente, a bíblia de um jeito diferente, **isso mudou depois óbvio...** quando eu voltei a me dedicar ao estudo da religião e eu consegui ver que não era bem aquilo que eu estava pensando, mais foi algo que por uns dois anos eu fiquei fora da igreja e a forma de ver certas coisas que pra mim era natural e depois eu vi que não, o papel da mulher na sociedade, da mãe, da esposa, o **que melhorou bastante foi a forma de me relacionar com as pessoas**, as vezes com preconceito mesmo, a pessoa é mal educada, a pessoa é ignorante, a pessoa é chata e ai a gente perceber que somos construídos a partir das relações sociais, das experiências que a gente tem, ajudou a entender que as pessoas não são da forma como são por acaso, não é algo que eu vou escolher ser assim e pronto, então ajudou bastante no relacionamento interpessoal (Entrevista Mulher 8).

As mudanças figuracionais com foco nas interdependências familiares apontam para situações limites como demonstrado no fragmento abaixo.

Com certeza, eu chegava em casa falava as coisas e **meu marido falava que eu estava critica demais** e não era assim, e eu falava é sim. Nós sempre tivemos uma visão diferenciada porque querendo ou não nós tínhamos conhecimento e militância política mesmo, então nós já sabíamos mais ou menos os direitos e deveres, eu nunca fui de deixar o marido mandar muito e era assim a gente meio que vivia no cabresto. Ele não entendia eu saia pra fazer os trabalhos porque assim nós viajavamos, porque a gente fazia trabalho em grupo, ia fazer pesquisa em Campo Grande, nos assentamento e então tinha que sair, e muitas vezes ele ligava atrás de

mim, e uma vez ele ligou pra um colega de curso atrás de mim de onde estava, fazendo o que. **E nós nos separamos no decorrer porque ele não aceitava a situação**, demorou mais eu enxerguei que não podia ser assim, porque a gente tem que melhorar. Lá dentro eu abri os olhos, tirei aquela viseira, se não tiver mudança eu não quero mais assim, não dá... e aí nos separamos, **mas voltamos porque ele viu que estava perdendo** [!] (Entrevista Mulher 10).

Como vimos destacando no decorrer desta discussão as mudanças figuracionais não ocorrem sem tensões/ rupturas e este fragmento esboça esta afirmação ao demonstrar os tensionamentos que ocorreram devidos às alterações no cotidiano familiar.

A mudança fundamental foi eu ter a **base para permanecer acampada** porque desde criança a gente mexe com a luta pela terra, eu estava grávida no meio do curso com pouco recurso eu queria desisti, mais são conhecimentos e ensinamentos que Ciências Sociais proporcionou para a gente e foi fundamental pra mim ficar e continuar e a gente não desistir, tanto apoiar o meu esposo, minha sogra e meu sogro para continuar na luta porque se eu não tivesse essa formação um entendimento maior das coisas eu teria desistido e eles também não estariam assentados hoje, a gente se apoiou muito nesse período ao entendimento que você passa a ter (Entrevistada Mulher 11).

Cumpramos examinar nesta categoria que em todas as considerações foram citadas, com maior repetição, as mudanças de visão de mundo, olhar crítico sobre as situações que as cercavam no meio familiar, político e comunitário, ocorrendo um crescimento pessoal e profissional pautado na percepção do outro com maior prudência e superação da visão de senso comum.

Neste momento, podemos considerar que as figurações sociais estão se estabelecendo, uma vez que se percebem com uma visão alargada de mundo, estão menos resistentes à convivência em grupo e percebem as vantagens de convívio, lançam mão de questionamentos diante das ações pautadas na visão cristã, começam a vislumbrar os aspectos geradores de submissão, os interesses individuais em detrimento do coletivo, gerando processos de tensionamentos e resistências.

3.4 Fase Após a Graduação: Possibilidades e Mudanças

3.4.1 Identificação de mudanças figuracionais após a formação

Pelos relatos que acompanhamos até aqui podemos perceber quão rica foi a

experiência que as mulheres assentadas viveram com o curso e como este foi responsável pelo que percebem de si e de seu meio. Conhecimentos que influenciaram diretamente nos espaços sociais que se inserem gerando novas figurações sociais.

A partir das discussões traçadas até aqui e dos relatos sobre os diversos fatores interdependentes (família, comunidade, colegas, professores, curso, entre outros) questionamos como veem as mudanças figuracionais que sofreram.

As respostas caminharam em diversos espaços, com identificações de mudanças simultâneas. Houve destaque para o aspecto profissional, o aprimoramento pessoal com ampliação da visão de mundo, o relacionamento com a comunidade e nas relações familiares.

Algumas entrevistadas deram destaque para o aspecto pessoal e descrevem que estão mais confiantes e que isto reflete na percepção de outras pessoas próximas, sentem-se transformadas/ empoderadas o que influi também em sua prática profissional.

(risos) ah eu vou me encher de orgulho, **eu não me sinto mais... tão pequena. Há influência principalmente no profissional.** Hoje quanto à **comunidade** pra ser honesta, eu **me distanciei** porque a gente tá com muita coisa na cabeça ultimamente, depois que meu pai adoeceu a gente quase não para aqui, então já não peguei muitas funções sabe. Mas houve sim, é que nem eu falo num debate, num diálogo **as pessoas te consideram mais.** Vem de uma mudança, é gradual, é processual. Se fortalece, você vai vendo que as pessoas que estão a sua volta conversando, numa crítica, num debate sobre alguma coisa e aí eu vejo com consigo pontuar algumas coisas com um lado claro e você vê que eles notam, eles prestam atenção e eles entendem, eles consideram o que estou falando (Entrevista Mulher 1).

Tem uma professora que é minha orientadora do mestrado que me viu antes, ela era esposa do meu ex-cunhado, então ela me via lá, aquela mulher submissa, não estudava, aceitava a vontade do marido em tudo, na verdade era pra bem mais do que isso, era uma mulher que era mal tratada, que não abria a boca pra nada e quando ela me viu dentro da faculdade aqui já Pedagogia e fazendo Ciências Sociais **ela me falou que era outra pessoa, quem viu e quem me vê...** hoje é outra mulher, que entende submissão como respeito e não como cala boca, eu mando em você, que você tem que apanha porque é mulher, essas coisas assim ficaram lá no passado (Entrevistada Mulher 8).

O que mais mudou foi os pés no chão, a firmeza do que eu quero, do que eu preciso, e do que eu conquistei e do que posso conquistar ainda, deu mais assim uma firmeza, um parâmetro que a gente tem que seguir e ter uma visão de mais conquista (Entrevista Mulher 9).

Percebo, e as pessoas assim... parece que **quando você tem um curso superior o tratamento é diferente** e atuando em varias áreas e ter o curso superior facilita bastante, hoje mesmo dentro do movimento social quando você vai para o grupo de estudos as **pessoas te respeitam mais,** a sua posição política e outra você melhorou a sua forma de ver o mundo, quem faz Sociologia para entender a sociedade, então você consegue perceber essas relações mais facilmente, e aquela ideia de continuar estudando, **hoje com a sociologia você amplia um pouco mais, o que esta por trás dessas relações,** o que esta imprimido nessas relações e no movimento social mesmo, como é tratada as mulheres, como elas estão se manifestando, como elas estão se vestindo, como elas estão se posicionando na reunião, são outras coisas que você vai aprendendo a analisar, isso que vai te dando elementos de estudo (Entrevista Mulher 12).

Ao considerarem-se mais preparadas para enfrentarem a rotina diária e a elevação da qualidade dos serviços prestados frente ao seu público demandante, nota-se uma valorização do conhecimento adquirido no curso ao demonstrar a legitimação do conhecimento científico produzido pela universidade e sua aplicabilidade no cotidiano de trabalho.

Dentro das **contribuições que a gente tem feito dentro da nossa comunidade**, às vezes estamos atrás de organizar, trazer outros temas, ajudar nas discussões de temas pertinentes dentro do grupo até de compreender melhor as relações de desigualdade dentro do movimento, dentro da comunidade, dentro de casa. Temos esta possibilidade de “palpitar mais” (Entrevista Mulher 3).

A contribuição que deu para a formação pessoal, **principalmente a política, contribuiu muito para o meu trabalho dentro da escola**, tanto em sala de aula porque eu sou uma educadora e um dia eu vou voltar pra sala de aula quero muito, então muitas coisas que eu fazia, muitos conceitos eu já consegui mudar e o curso me ajudou muito em relação a isso e enquanto estou na direção me ajuda muito na formação com os alunos e professores, no meu trabalho mesmo (Entrevista Mulher 5).

Houve uma aproximação com a comunidade, que no início aconteceu de maneira tímida, no Tempo Comunidade se estreitaram e atualmente percebem que depois de formadas são mais valorizadas e isso influi diretamente na visão que possuem de si e nas intervenções junto à comunidade.

A partir dela **sou outra pessoa**, e aí você vê **que não forma só você, forma a família** e a própria visão de assentamento hoje ela é outra e as defesas que eu posso fazer hoje em relação ao assentamento elas são outras porque ali eu aprendi a construir essa visão diferente dos assentamentos, dos acampamentos, de tudo e isso foi a partir do curso, porque só com a vivência pouca que eu tinha da pastoral não era suficiente e construí isso a partir do curso (Entrevista Mulher 2).

Com família, eu senti um pouco... do meu marido inseguro. Esses dias eu estava falando, depois que me formei... ele falou que fiquei mais assim... e eu disse que não que foi você quem ficou, você também tinha que estudar... eu tinha a quarta série e você a segunda, porque não caminhou?... você não caminhou porque não quis, e quantas vezes pedi pra você caminhar, quantas vezes... quantas vezes pedi pra você andar e você não andou, então não é...eu continuo a mesma pessoa. **Ele fica culpando o curso**, mas não tem nada a ver, toda vida eu fui assim, eu gosto de conversar. Na comunidade, tive na igreja, as irmãs, as que me deu força, elas também... porque quando eu quero fazer... (Entrevista Mulher 4).

Nas relações familiares teve mudanças sim porque a nossa conversa agora é mais intelectual tem as outras conversas mais nós sabemos separar, mais a nossa família sempre esteve muito próxima e nós trabalhamos um pelo outro. Com o esposo **nos separamos porque houve conflito e nesse conflito teve mudança** porque eu não aceitava mais o que aquela situação, foi onde nos separamos, ficamos três anos separados e nós voltamos porque ele enxergou que não era daquele jeito que ele pensava, ele tinha que se adequar (Entrevista Mulher 11).

Outras mulheres visualizam mudanças figuracionais nas relações familiares. Algumas

enfrentam certa insegurança do companheiro, pois são possuidoras de maior domínio de conhecimentos o que coloca em questão as relações de poder antes estabelecidas.

M5 considera que a formação superior trouxe possibilidades a toda a família ao afirmar que se formaram todos. Percebemos que ocorreu uma influência sobre os membros da família o que ratifica a teoria elisiana quando afirma que as figurações sociais ao serem alteradas influenciam a todos que estão envolvidos nas redes de interdependência.

Nesta categoria procuramos entender como veem e/ou percebam mudanças depois de formada, e nos deparamos com discursos saudosos e emocionados. É o reviver de lutas, resistências, negociações que por vezes questiona a real mudança figuracional. A partir destes relatos, as entrevistadas nos permitiram interrogar posturas naturalizadas e observar a vigilância que mantêm para refutarem os padrões de sociabilidade que esperam delas como mulheres.

Conhecer estas mulheres e o meio que as cerca, a partir das suas vivências, sonhos, dificuldades e perspectivas são essenciais para enveredarmos numa melhor compreensão do *status quo* da balança de poder entre ‘gênero, educação e mulheres assentadas. Os resultados da pesquisa podem dar subsídios para considerar políticas públicas como o PRONERA como mecanismo de promoção da igualdade de gênero e acesso à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de mulheres assentadas no ensino superior, mais especificamente no curso de Ciências Sociais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) da Universidade Federal da Grande Dourados, e o êxito ao concluí-lo gerou um material consistente de análise para estudarmos os processos de mudanças que ocorreram durante e após o curso. O embasamento teórico e metodológico contribuiu para nos aproximarmos deste universo de pesquisa.

Parafraseando Menegat (2012) para se compreender o processo que as mulheres assentadas viveram diante da chegada à universidade é necessário perceber o desatamento de nós históricos, não é simples o desprender das ‘teias’ que envolvem a percepção do papel da mulher frente à casa, ao marido e aos filhos. O desatar destes nós aponta para a confrontação dos papéis sociais e corrobora para a resistência e/ou embate nas relações interdependentes.

A maioria das mulheres entrevistadas está na faixa etária entre 30 anos a 36 anos, algumas acima de 55 anos. A maioria é casada, possui filhos e está inserida no mercado de trabalho.

Os desafios vividos pelas entrevistadas para a conclusão do ensino fundamental e médio constituíram-se com percalços como: gravidez, casamento, distância entre a escola e sua residência, necessidade de trabalhar, entre outros. Todavia, todas acreditavam que apenas através do acesso à universidade poderiam melhorar suas vidas, conseqüentemente, a de suas famílias, tal motivação propiciou a vontade de entrarem no curso.

Esta decisão foi a mola propulsora que desencadeou impactos em diferentes setores da vida de cada uma. Foi necessário estabelecer redes de apoio, negociações com familiares, comunidade e espaços de trabalho.

Oliveira e Almeida (2010) contribuíram para compreendermos o processo de negociação que ocorreu a partir do momento em que conseguiram retomar os estudos. No início procuravam a aprovação do marido e a superação de seus próprios sentimentos de culpa e, com o passar de tempo foram transformando a necessidade de aprovação em negociações, uma vez que começaram a perceber sua participação como um direito.

As evidências de mudanças nas relações de poder entre elas e as pessoas das redes onde estavam inseridas, a tomada de consciência sobre seus direitos, a necessidade de alterarem a maneira de tratar com o outro apontam mudanças importantes nas figurações.

Algumas, após a formação superior, se mantiveram nos espaços de trabalho antes

ocupados nos assentamentos rurais, outras exercem atividades remuneradas em diversos nichos ocupacionais. Independente da área em que atuam, percebem as assimetrias de gênero que cercam estes espaços ao fazerem referência aos salários diferenciados para homens e mulheres, desvalorização de algumas profissões consideradas femininas e o acúmulo de funções que gera sobrecarga de trabalho. Questionam estas situações e por vezes tentam imprimir em sua prática cotidiana a sensibilização para estas questões.

Outro fator tratado repercute na inserção política nos movimentos sociais, nota-se que houve uma redução na participação se comparada ao período anterior e durante o curso. Notou-se três situações distintas no que referia à participação nos movimentos sociais: um grupo reduzido de mulheres ainda mantém uma participação ativa e diretiva; outro grupo aponta que quando participam o fazem em caráter de colaboração em algumas atividades, como: palestras, panfletagem e mutirões, e o terceiro grupo se afastou totalmente ou nunca participou. Algumas variáveis se destacaram na justificativa do afastamento parcial ou total, o acúmulo de tarefas, esfriamento das ações do movimento e questões ideológicas na forma de tratar os assuntos coletivos do movimento.

Se nos detivermos na sobrecarga de funções veremos que a conquista de novos espaços públicos nem sempre significa avanços nos espaços privados, o que continua a onerar a participação feminina. A redução da atuação nos movimentos sociais pode ser explicada possivelmente pela reclusão das famílias nos lotes, quando comparamos com os momentos de intensas mobilizações em busca da efetivação do direito à terra na época do acampamento. Os objetivos dos acampados, agora assentados, não se configuram mais em coletividades (RUA; ABRAMOVAY, 2010).

Outro viés seria a tomada de consciência dos fatos que cercam as decisões coletivas, passam a vislumbrar as discussões a partir de uma visão crítica da realidade e notam o movimento social caminhando em direção a propostas não condizentes com os próprios princípios.

O afastamento, independente do motivo pode identificar um retrocesso, pois ao diminuir a presença feminina nos movimentos sociais as discussões de gênero tornam-se ainda mais difíceis de concretizar, por isso é preponderante se fazerem presentes.

O incentivo/ participação da comunidade no início do curso também se deu por diferentes maneiras, aquelas mulheres que ainda estavam em acampamento ou recém-assentadas perceberam um maior apoio neste período, diferente das mulheres que já estavam a mais tempo assentadas em seus lotes. Mais uma vez o processo de reclusão nos lotes se evidencia e aponta para explicar um esfriamento das relações com a comunidade.

As relações comunitárias foram reestabelecidas, ou para algumas reafirmadas, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão proposta para o Tempo-Comunidade. Consideram que houve uma reaproximação com a comunidade e demonstram que as ações ainda são importantes para relação egressas-comunidade-universidade.

Após a conclusão do curso percebem que a formação superior propiciou um maior reconhecimento na comunidade e também possibilidades de maior intervenção nos problemas sociais.

Com relação ao vínculo das assentadas com as famílias nota-se que o apoio, no início, estava relacionado com a colaboração no cuidado com os filhos e na manutenção da casa. Percebe-se em alguns relatos que o apoio aconteceu desde o início, em outros se concretizou ao longo do curso, algumas contaram com o apoio em forma de expectativas, todavia as relações familiares para muitas não ocorreram de maneira tranquila.

As acadêmicas solteiras tiveram menos dificuldades em realizar os deslocamentos e as redes de apoio foram estabelecidas mais facilmente. Já nos relatos das mulheres casadas notou-se em alguns discursos que ora evidenciavam o apoio ora os suprimiam, o que demonstra as tensas relações que foram estabelecidas.

Muitas relacionaram o apoio familiar com a realização de algumas atividades domésticas e o cuidado com os filhos, o que por vezes pode ser entendido como atividades que consideram apenas femininas, reproduzindo assim os papéis sociais aprendidos. Todavia, o fato de receberem este tipo de apoio, muitas vezes, já se mostrava suficiente.

As ausências decorrentes do Tempo Universidade foram negociadas e vividas a cada nova etapa com menos ansiedade. A convivência com outro grupo e espaços públicos (universidade, alojamentos) as fez questionar a realidade que viviam, o que foi determinante para as alterações nas figurações sociais que tinham anteriormente à entrada na universidade. As mulheres passaram a sentir-se mais confiantes e o diálogo passou a ser buscado nas discussões de gênero, embora estes não se dessem sem tensionamentos e resistências.

As relações com a turma acadêmica também foi construída em meio a rupturas, resistências e acomodações aos costumes do outro. Referências e princípios que traziam consigo começaram a ser questionados e resignificados com a convivência grupal.

Houve um ‘desprender de teias’ que acontecia a cada momento que precisavam afastar-se dos assentamentos rurais e, das famílias para depois regressarem com novos conceitos e possibilidades. Este desprender permitiu a conquista de espaços sociais e políticos, expandiu a compreensão de sua condição no mundo e garantiu o reconhecimento de suas potencialidades como mulheres (FARIAS; MENEGAT, 2010).

Estes relatos demonstram que entre conquistas e entraves familiares uma nova realidade passou a ser moldada pelas assentadas. As 'teias' estão em processo constante de alteração e as tensões vivenciadas podem ser explicadas pela resistência que impede e dificulta as mudanças, muitas vezes por medo de perderem o status que se encontram, por insegurança ou, por sentimento de perdas engendradas nos processos históricos e sociais.

Os relatos dos três momentos distintos, e ao mesmo tempo interdependente, apresentam colocações que se repetem ou se reafirmam como um continuum. Em alguns momentos destacam progressos, em outros retrocessos, ou mesclam um e outro. O processo de mudanças que abarcam o seu cotidiano é dinâmico e interligado por diferentes fatores.

Elias enfatiza na sua teoria a complexidade das relações sociais e as tensões de poder imbricadas nelas. As mudanças ocorrem num processo lento e gradativo, algumas rápidas e efêmeras e outras mais lentas e profundas na história da humanidade. Pelo fato do poder não estar centrado e congelado nos mesmos grupos e pessoas, ele pode se deslocar à medida que ocorrem novas informações, pressões externas e internas decorrentes do próprio processo de mudanças sociais na história. Todos nós temos poder na sociedade, e a natureza e extensão da área para decisões dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade na qual nós moramos e agimos (ELIAS, 1994; 2013; 2014).

Em suma, podemos dizer que neste espaço de tempo, as influências do curso mostraram indícios de mudanças figuracionais nos seguintes aspectos: no reconhecimento da comunidade frente a sua formação superior, nos espaços domésticos para dialogar e se fazerem ouvidas, na ampliação da visão de mundo, no olhar crítico sobre as situações que as cercavam no meio familiar, político e comunitário, no crescimento pessoal e profissional pautado na percepção do outro com maior prudência e superação da visão de senso comum. A entrada em um novo espaço (universidade) estabeleceu novas relações sociais, questionamentos e expandiu a rede de interdependência o que contribuiu para novas identidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V.V.P.; STROPASOLAS, V.L. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. In.: SCOTT, P. (org.) **Gênero e Geração em contextos rurais**. Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 159-184.

AMORIM, E.S. **Trajetória Educacional de Mulheres em Assentamentos de Reforma Agrária na Região Tocantina-MA**. Dissertação (pós-graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação, 2009.

ANDRE, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papuris, 1995.

ARROYO, M.G.; (org.). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 5.ed., 2011.

ÁVILA, R.C.; PORTES, E.A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade** - Ano II - n. 2 - Barbacena - jun. 2009 - p. 91-106.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRADO, T.S.A.M. (org.). **Gênero e Educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Ícone, 2007.

_____. Feminismo e Construção da Cidadania das Mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XX. In.: **Gênero, Educação e Política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009.

BELTRÃO, K.I; ALVES, J.E.D. A Reversão do Hiato de Gênero na Educação Brasileira no Século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009. P. 125-156.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto nº. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer CNE/CEB 2001 e Resolução CNE/CEB 36/2002. In.: ARROYO, M.C. (org.). **Por uma**

Educação do Campo. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina.** 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CALDART, R.S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In.: MOLINA, M.C. (org). **Contribuição para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: MDA, 2004.

_____. Educação do Campo. In.: CALDART, R.S. (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p..259-267.

CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica: nota crítica. In.: **Cadernos Pagu**, n.4, 1995, p. 37-47.

COSTA, A.O. Felizes, contentes e feministas. In. VENTURI, G., GODINHO, T. (org.) **Mulheres Brasileiras e gênero nos espaços público e privado:** uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Sesc, 2013.

CRUZ, M.H.S. **Trabalho, Gênero e Cidadania:** tradição e modernização. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

CRUZ, T.C.S. **Qual é teu trabalho mulher?** mulheres empreendedoras no contexto da economia popular solidária. 2006. 396p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://bdt.d.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/52/TDE-2006-10-18T144014Z-361/Publico/tania_cruz.pdf>. Acesso em: 03 de outubro de 2012.

DEERE, C. D. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 175-204, jan./ abr. 2004.

ELIAS, N. **Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994. Disponível em <<http://prestesaressurgir.blogspot.com.br/2013/09/obras-de-bauman-bourdieu-e-norbert.html>> Acesso 20 jan. 2014.

_____. **O processo Civilizador:** uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Introdução a Sociologia.** Rio de Janeiro: Edições 70, 2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais**: Uma versão latino americana. ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FARIAS, M.F.L.; MENEGAT, A. S. Experiência de Empoderamento de acadêmicas-Mulheres-Assentadas no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA/UFMG. In.: SANTOS, C.A. (org.). **Memória e história do PRONERA**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 273-289.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma Caminhada. ARROYO, M.G.; (org.). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 5ª.ed., 2011. P. 133-145.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: ARGOS, 2006.

GOHN, M. G. M. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. p. 333-361.

HADDAD, S. Direito a Educação. In.: CALDART, R.S. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HONÓRIO, R. G. **Acampamentos**: novas relações de gênero (con)fundidas na luta pela terra do Pontal do Paranapanema. Disponível em <www.nead.org.br> Acesso em 06 jul 2014.

HOROCHOVSKI, R.R; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In.: II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. **Anais** - ISSN 1982-4602... UFSC – Florianópolis, 2007. p. 485-506.

INSTITUTO BRASILEIRO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Ministério de Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: manual de operações. Brasília: MDA, 2004.

_____. **Manual de Operações**. Brasília: MDA, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Síntese dos Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Relação de Projetos de Reforma Agrária (abril/2014)**. Disponível em <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf> Acesso: Novembro de 2014.

LANDINI, T.S. **A sociologia processual de Norbert Elias**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Paraná: Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-PR. Anais, 2005.

_____; PASSIANI, E. **Jogos habituais – sobre a noção de *habitus* em Pierre Bourdieu e Norbert Elias**. X Simpósio Internacional Processo Civilizador. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Anais, 2007.

LOURO, G.L. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.(orgs). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 172-182.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 11. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, A. G. Pós-feminismo. In.: **Revista Estudos Feministas**. [online]. 2006, vol.14, n.3, pp. 813-817.

MARSCHNER, W. A Licenciatura em Ciências Sociais PRONERA-UFGD na Perspectiva da Educação do Campo. In.: MENEGAT, A.S. (org.), **Saberes em Construção**: Experiências Coletivas de Sem Terra a Universidade Federal da Grande Dourados, 2009. P. 67-90.

MATOS, M.I. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In.: MELO, H.P(org). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009. Coleção Educação para todos, v.10. p. 281-294.

MENEGAT, A.S. **No Coração do Pantanal**: assentados na lama e na areia. Dourados: UEMS/UFGRD, 2009.

_____. **Mulheres Assentadas e Acadêmicas**: Construindo Novos Pertencimentos Sociais. Disponível em <http://www.ufgd.edu.br/fch/ciencias-sociais-PRONERA/publicacoes-do-curso/mulheres-assentadas-e-academicas-construindo-novos-pertencimentos-sociais/at_download/file>. Acesso em Outubro/2014.

MINAYO, M.C.S (org). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

_____. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 26.ed. 2007.

MOLINA, M.C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; FREITAS, H.C.A. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 17-31.

_____; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil, reflexões a partir da tríade: Campo – Políticas Públicas - Educação. In.: SANTOS, C.A.; MOLINA, C.M e JESUS, S. M. S. A.. **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasil: MDA, 2010.

OLIVEIRA, H.M.C; ALMEIDA M. Relações de gênero e poder no assentamento rural Araraíba da Pedra – Cabo de Santo Agostinho – Pernambuco. In.: SCOTT, P. (org.) **Gênero e Geração em contextos rurais**. Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 255-280.

PEDRO, J.M.. Corpo, Prazer e Trabalho. In.: PINSKY. C.B., PEDRO, J.M. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 238 – 259.

PEREIRA, V.L. Gênero: dilemas de um conceito. In.: STREY, M.N. *et al.* **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PERROT, M. **As Mulheres ou os Silêncios da História**. São Paulo: EDUSC, 2005.

PINSKY. C.B. A era dos modelos rígidos. In.: PINSKY. C.B., PEDRO, J.M. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 469-474.

PINSKY, C. B; PEDRO, J.M. Apresentação. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-15.

PIOVESAN, F. Concepção Contemporânea de Direitos Humanos. In.: HADDAD, S. & RACIANO, M. (orgs.). **A Educação entre os Direitos Humanos**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e Identidade Social. In.: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2004.

RAMOS, M.N. *et. al.* **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM). Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Novembro, 2013.

ROCHA FERREIRA, M.B. Empoderamento e configurações da mulher indígena. In: **XII Simpósio Processo Civilizador**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009. p. 1-9.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In.: BARSTED, L.L; PITANGUY, J. **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

_____. F. Educação e Gênero no Brasil. In.: **Revista História**, n. 11 nov. São Paulo, 1994. P. 07-18.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.27.p.47-68, jan/dez.,2001.p. 47-68.

_____. Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres. In.: PINSKY. C.B., PEDRO, J.M. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333 – 359.

RUA, M.G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.

SCHAHF, A.V.D. Jeito de mulher rural: a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero no Rio Grande do Sul. In.: **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, n. 10, jul/dez 2003. p. 412-442.

SALES, C.M.V. Mulheres jovens rurais: marcando espaços. In.: SCOTT, P. (org.) **Gênero e Geração em contextos rurais**. Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 423-448.

SANTOS, C.A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In.: CALDART, R.S. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

_____. O PRONERA e as políticas públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In.: SANTOS, C.A. (org.). **Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p.313-334.

SCHNEIDER, S.; CASTILHO, C.B. Gênero, trabalho formal e pluriatividade. In.: SCOTT, P. (org.) **Gênero e Geração em contextos rurais**. Santa Catarina: Mulheres, 2010, p. 185-210.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. In.: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/6393/mod_resource/content/1/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em 10 nov. 2013.

SILVA, D. B. **Do assentamento à universidade: a mulher camponesa no ensino superior**. Dissertação (pós-graduação) – Universidade Federal de Sergipe, Mestrado em Educação, 2009.

SIMPLÍCIO, A. V.O. **Egressos do curso Pedagogia da Terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília: 2011.

SOBRINHO, R.C. Tensões que movem a balança de poder na figuração família, escola e gestores públicos da educação especial no Estado do Espírito Santo/Brasil. In.: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade e de realizar o seu IV Seminário do Grupo de Pesquisa**. Anais. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2012.

SOIHET, R. A Conquista do Espaço Público. In.: PINSKY, C.B., PEDRO, J.M. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 219-237.

TEDESCHI, L.A. O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas: Uma ferramenta necessária. In.: MENEGAT, A.S (org.) **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados: Editora da UFGD, 2009. p. 141-172.

_____. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados: UFGD, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais: Metodologia da Alternância para pessoas de Assentamentos Rurais**. Dourados, 2007. Disponível em <<http://www.ufgd.edu.br/fch/ciencias-sociais-PRONERA/downloads/PPP%20PRONERA.pdf>> Acesso 24/06/13.

_____. **Colaçon de Grau da Turma de Ciências Sociais/PRONERA/UFGD**. Dourados: UFGD, 2012.

YANNOULAS, S.C. *et al.* Feminismo e Academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.81, n.199, p. 425-451, set./dez. 2000.

APÊNCICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O presente termo refere-se ao aceite para a participação da Sra _____, como sujeito de pesquisa intitulada “Gênero, mulher assentada-acadêmica e figurações sociais: um estudo sobre as egressas do curso de Ciências Sociais/PRONERA”. A pesquisa tem por objetivo estudar os processos de mudanças sociais na vida familiar, social, política e profissional de mulheres assentadas, egressas do curso de Ciências Sociais do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA da Universidade Federal da Grande Dourados. Os dados serão colhidos através de entrevista semiestruturada. A pesquisa será realizada pela pesquisadora Roberta de Almeida Sorano, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira. No estudo, a sua identidade será mantida em sigilo e a senhora poderá desistir em qualquer tempo. O estudo não trará prejuízos a senhora e sua família e pessoas relacionadas. A sua participação será importante e poderá contribuir com as discussões sobre a inserção da mulher no ensino superior e sua condição de assentada. Não haverá nenhuma forma de pagamento pela participação na pesquisa e, em qualquer momento a senhora poderá se recusar a responder às perguntas, ou mesmo desistir de participar da pesquisa. A sua decisão será respeitada.

Ao término da pesquisa será realizada uma devolutiva dos resultados para os sujeitos envolvidos e os dados colhidos servirão de base para a pesquisa e posteriores publicações.

Assim se a senhora aceitar o convite para participar da pesquisa, por favor, preencha os espaços abaixo:

Eu, _____, RG _____ fui devidamente esclarecida sobre o projeto de pesquisa acima citado e aceito o convite para participar.

_____, _____ de _____ 2014.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Caso surja dúvidas entre em contato pelo telefone: (067) 9626-1164

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1 PERFIL SOCIOECONÔMICO

Identificação: _____ (M1, M2, M3, M4...)

Idade: _____ Estado Civil: _____

Filhos: () Não () Sim, quantos? _____

Com quem mora? () Apenas Marido () Marido e filhos

() Apenas Filhos () Pais

() Outro: _____

Exerce alguma atividade remunerada: () Não () Sim, qual? _____

Encontra-se inserida em algum movimento social: () Não () Sim, qual? _____

Possui algum cargo de representação no movimento: () Não () Sim, qual? _____

Se sim, este foi conquistado após a inserção na graduação? _____

Escolaridade dos Pais: _____ / _____
(pai) (mãe)

Sempre moravam na zona rural? () Não () Sim

Nome Assentamento: _____

No lote produzem algo: () Não () Sim, o que? _____

É suficiente para a subsistência da família: () Não () Sim

Se não, o que fazer para complementar a renda: _____

O que pensa sobre seu assentamento?

Situação anterior ao curso

Formação

- Como foi sua trajetória escolar, a formação escolar até você chegar à UFGD?
- Quanto tempo passou para concluir o ensino fundamental e médio? Você parou de estudar por algum motivo? Qual?

- Antes de ser selecionada para o curso, qual era sua opinião sobre o lugar ou o papel da educação na vida das pessoas?
- Para você, quais os principais problemas dos estudantes que moram na zona rural? Como você acha que esses problemas poderiam ser resolvidos?

Apoio

- Seus familiares o apoiaram na decisão de fazer o curso? Como foi?
- Como a comunidade reagiu?

2 PROCESSOS DE MUDANÇAS DURANTE A GRADUAÇÃO

Percepção das mudanças na vida

- Quais as mudanças ocorridas na sua vida durante o curso? Nota alguma mudança nas relações familiares, comunitárias e acadêmicas?
- Poderia elencar alguma dificuldade neste período?

Afastamento da comunidade e implicações

- Como foi se afastar do assentamento no tempo-universidade e depois retornar?
- Quando deveria se ausentar para o tempo universidade como eram as negociações com os familiares?
- Houve uma aproximação maior com a comunidade?
- Notava alguma mudança nas relações familiares?

Opinião sobre o curso

- Como descreve sua turma na época?
- Como foi o curso, as aulas, a relação entre os estudantes e professores/as.
- Qual a sua opinião sobre a metodologia do curso. Por quê?
- Identificava-se com alguma disciplina em especial? Qual? Por quê?

Percepção de coisas que marcaram

- O que te marcou neste período?

3 PROCESSOS DE MUDANÇAS APÓS A GRADUAÇÃO

Significado de graduada

- Neste momento qual é o significado de vir a ser formada em Ciências Sociais?

Percepção de si própria

- No curso, descreva você como aluna de Ciências Sociais (pontos fortes e fracos).
- Você acha que o acesso à educação superior lhe trouxe possibilidades?
- Houve mudanças nas relações familiares e comunitárias após formada?
- Que importância a formação profissional trouxe para sua vida profissional, pessoal e familiar?
- O que você pensa sobre você enquanto mulher? As experiências do curso influenciaram esta percepção de si mesma?

Opiniões diversas

- O que acha da profissionalização da mulher hoje?

Outras informações

- Gostaria de falar sobre algum aspecto que eu não perguntei? Você quer me fazer alguma pergunta?

ANEXOS

ANEXO A - QUADRO DE PROFESSORES LOTADOS POR DISCIPLINAS

		DISCIPLINA	DOCENTES
ANO I - 2008	1ª ETAPA	Teoria Antropológica Clássica	Prof. Dr. Rodrigo Luiz Simas de Aguiar (UFGD)
		Teoria Política Clássica	Profª. Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
		Introdução a Sociologia	Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD)
		Filosofia	Prof. Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD)
		Língua Portuguesa	Profª. MSc Juliane Ferreira Vieira (UFGD) Profª. MSc. Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira (UFGD)
	2ª ETAPA	Teoria Antropológica Contemporânea	Prof. Dr. Jorge Eremites de Oliveira (UFGD)
		Teoria Política Contemporânea	Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva (UFGD)
		Teoria Sociológica Clássica	Profª. Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD) Prof. MSc. Valdeir Justino (UFGD)
		Metodologia Científica	Prof. Dr. Alzira Salete Menegat (UFGD)
		Filosofia e História da Educação	Prof. MSc. Cláudio Freire de Souza (UFGD)
ANO II - 2009	3ª ETAPA	Informática	Profª. Dra. Carla Adriana Barvinski Zanchett (UFGD)
		Psicologia Social	Profª. Dra. Vanderleia Dal Castel Schlindwein (UFGD)
		Teoria Sociológica Contemporânea	Prof. Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD)
		Produção de Textos	Profª. MSc Juliane Ferreira Vieira (UFGD) Profª. MSc. Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira (UFGD)
		Introdução à Matemática e à Estatística	Prof. Dr. Edson Rodrigues Carvalho (UFGD) Profª. Dra. Lilian Milena Ramos Carvalho (UFGD)
	4ª ETAPA	Antropologia Rural	Prof. Dr. Levi Marques Pereira (UFGD)
		Psicologia da Educação	Profª. Dra. Verônica Aparecida Pereira (UFGD) Profª. Dra. Vanderleia Dal Castel Schlindwein

		História do Brasil	Profa Mestre Benícia Couto de Oliveira (UFGD)
		Didática I	Profa. Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
		Matemática Financeira	Prof. MSc. Agenor Pereira de Azevedo (UFGD)
ANO III - 2010	5ª ETAPA	Sociologia Rural I	Profa. Dra. Rosemeire Aparecida de Almeida (UFMS)
		Sociologia da Educação	Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD)
		Estrutura Social Brasileira	Prof. Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD) Profa. Dra. Alzira Salete Menegat (UFGD)
		Didática II	Profa. Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
		Economia e Processos Produtivos	Prof. Dr. Carlos Eduardo Caldarelli (UFGD)
	6ª ETAPA	Sociologia Rural II	Profa. Dra. Maria Celma Borges (UFMS)
		Estágio Curricular no Ensino de CS	Prof. Dra. Alzira Salete Menegat (UFGD) Prof. Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD) Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD) Profa Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
		Pensamento Social Brasileiro	Prof. Dr. Marcio Mucedula Aguiar (UFGD)
		Estru. e Func.da Educação Nacional	Profa. Dra. Elisangela Scaff (UFGD)
		Geografia do Brasil	Prof. Dr. Francisco José Avelino Junior (UFMS)
		Geografia Agrária	Prof. Dr. Francisco José Avelino Junior (UFMS)
		Teoria dos Movimentos Sociais	Prof. Dra. Alzira Salete Menegat (UFGD)
	ANO IV - 2011	7ª ETAPA	Políticas Públicas e Direitos Humanos
Projeto de Pesquisa			Prof. Dr. João Carlos de Souza (UFGD)
História Indígena			Prof. Dr. Antônio Dari (UFGD)

		Estágio Curricular no Ensino de CS	Prof. Dra. Alzira Salete Menegat (UFGD) Prof. Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD) Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD) Profa Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
8ª ETAPA		Relações de Gênero	Profa. Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
		Sociologia da Comunicação	Prof. Dr. Claudio Reis (UFGD)
		História da África	Prof. Dr. Linderval Augusto Monteiro (UFGD)
		Trabalho de Elaboração Própria	Profa. Dra. Alzira Salete Menegat (UFGD) Prof. MsC. Fabiano Coelho (UFGD)
		Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Profa Janete de Melo Nantes (UFGD) Profa. Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento (UFGD)
		Estágio Curricular no Ensino de CS	Prof. Dra. Alzira Salete Menegat (UFGD) Prof. Dr. Walter Roberto Marschner (UFGD) Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD) Profa Dra. Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais: Metodologia da Alternância para Pessoas de Assentamentos Rurais (UFGD-2007).
Adaptado pela mestranda.

1º Semestre Julho/2008	2º Semestre Janeiro/2009	3º Semestre Julho/2009	4º Semestre Janeiro/2010	5º Semestre Julho/2010	6º Semestre Janeiro/2011	7º Semestre Julho/2011	8º Semestre Janeiro/2012
Teoria Antropológica Clássica 68h	Teoria Antropológica Contemporânea 68h	Informática 68h	Antropologia Rural 68h	Sociologia Rural I 68h	Sociologia Rural II 68h	Geografia Agrária 68h	Relações de Gênero e Poder 68h
Teoria Política Clássica 68h	Teoria Política Contemporânea 68h	Psicologia Social 68h	Psicologia da Educação 68h	Sociologia da Educação 68h	Estágio Curricular (Atividade Prática) 48h	Teoria dos Movimentos Sociais 68h	Sociologia da Comunicação 68h
Introdução à Sociologia 68h	Teoria Sociológica Clássica 68h	Teoria Sociológica Contemporânea 68h	História do Brasil 102	Estrutura Social Brasileira 68h	Pensamento Social Brasileiro 68h	Políticas Públicas e Direitos Humanos 68h	História da África 102h
Filosofia 68h	Metodologia Científica 68h	Produção de texto 102 h	Didática I 68h	Didática II 68h	Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional 102h	História Indígena 102h	Trabalho de Elaboração Própria 102h
Língua Portuguesa 102h	Filosofia e História da Educação 68h	Introdução à Matemática e à Estatística 102h	Matemática Financeira 68h	Economia e processos Produtivos 68h	Geografia do Brasil 102 h	Projeto de Pesquisa 102h	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS 68h
					Estágio Curricular (Atividade Prática) (102 estágio comunidade)	Estágio Curricular (Atividade Prática) (150 estágio comunidade)	Estágio Curricular (Atividade Prática) (100 estágio comunidade)

**ANEXO B - QUADRO DE TRABALHOS DE ELABORAÇÃO PRÓPRIA²⁶ (TEP)
ELABORADOS PELA TURMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ PRONERA**

ESTUDANTES	TÍTULO DOS TEP	ORIENTADOR(ES)
Elisandra Tomascheski, Luiz Carlos Marques Velejo e Rosemeire da Silva	A mulher no contexto da produção familiar agroecológica: um estudo de caso do assentamento Itamarati	Losandro Antônio Tedeschi (UFGD)
Jucelia dos Santos Silva, Onorail Porto e Moizés Neres de Souza	A percepção das famílias sobre a Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues	André Luiz Faisting (UFGD)
Dalva Marques Machado Mauro Sérgio Lima Zilda Alves de Souza	A reforma agrária e os impactos regionais: estudo de caso dos assentamentos Lagoa Grande e Amparo em Itahum-MS.	Walter Roberto Marschner (UFGD)
José Aparecido dos Santos Wagner José da Rosa	As relações de trabalho e emprego no assentamento Pe. Adriano van de Vem.	Benícia Couto de Oliveira (UFGD)
Alessandra Morais Silva e Valéria de Jesus Frago de Melo	Assentamento 17 de Abril: uma história de conquista e resistência na luta pela terra.	Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
Luci Dalva Mariade Souza Marly Perbelin Rodrigues	Cidadãos Assentados: considerações sobre experiências vividas nos espaços urbano e rural de famílias do Assentamento Emerson Rodrigues (Terenos/MS).	João Carlos de Souza (UFGD)
Diego Silva dos Santos, Éder Moreira, Wellyngtom da Silva de Jesus e Wilki Richard Almeida Nascimento	Comunidades Remanescentes de Quilombos: um estudo de caso da comunidade chácara Buriti/MS.	Francisco José Avelino Junior (UFMS)
Cristiano Almeida da Conceição e Maria de Fátima Ferreira	Entre o ficar ou partir: Trajetória e memória de luta das famílias brasiguaias do Assentamento Taquaral em Corumbá.	Maria Celma Borges (UFMS)
Aline Alves Fernandes Gerson Ferreira Tavares	Escola Família Agrícola de Itaquiraí – EFAITAQ: Construindo múltiplos conhecimentos com novas práticas metodológicas aplicadas ao ensino	Alzira Salete Menegat (UFGD)
Adriana Alves Grassieli, Fabio Pereira Nunes, Marli Cunha e Nilda Roza	Estratégias de (re) produção familiar na reforma agrária em MS: estudo de caso dos projetos Areias, Aldeia, São Manoel e Padroeira do Brasil.	Rosemeire Aparecida de Almeida (UFMS)
Cristiane Paula Morais	História de luta e resistência do	Francisco José

²⁶O Trabalho de Conclusão de Curso foi nominado como Trabalho de Elaboração Própria e pretendia pesquisar e divulgar as questões sociais que envolviam os assentamentos rurais a partir da visão dos estudantes assentados. Como característica importante à produção dos trabalhos foi grupal, como as diversas atividades didáticas do curso, consolidando o trabalho coletivo.

Vilasboa, Ivone Fernandes Santos e Valdirene de Oliveira	campesinato: caso do assentamento Ranildo da Silva em Mato Grosso do Sul.	Avelino Junior (UFMS)
Alice Araújo do Nascimento, Rosângela Fátima Correa Ávila e Julio Cezar de Souza Alvarenga	Jovens do assentamento Sebastião Rosa da Paz: o dilema entre ficar ou sair.	André Luiz Faisting (UFGD)
Joenilza Santos da Silva, Maria Roseli Carvalho Costa e Marialves Conceição	Mulher terena da aldeia Água Branca – Nioaque MS: trabalho e influência nas decisões da comunidade.	Noêmia dos Santos Pereira Moura (UFGD)
Ivanilda Ricardo de Faria Torales e Lauraline da Silva Ramos	O processo educacional da Escola Família Agrícola de Sidrolândia (EFASIDRO): a escola no cotidiano das famílias assentadas	Marisa de Fátima Lomba de Farias (UFGD)
Maria Aparecida do Nascimento, Nelson Aparecido Silva Casimiro e Thiago José dos Santos.	Organização social da comunidade negra Colônia de São Miguel, Maracaju – MS.	Levi Marques Pereira (UFGD)
Adriano Aparecido Santana de Oliveira, Alessandro Santana de Oliveira, Andriever Rodrigues Santana e Luciene Aparecida Silva	Os impactos da usina Eldorado no modo de vida dos assentados do Pana em Nova Alvorada do Sul.	Rosemeire Aparecida de Almeida (UFMS)
Eliane Ceri A. Santana	Participação da criança nos processos decisórios da família: estudo de caso do Assentamento Taquaral.	Verônica Aparecida Pereira (UFGD)
Carlos Alberto Heling Marisete Inês Remini	Políticas Públicas participativas: programa territórios da cidadania Cone Sul – MS	Guillermo Alfredo Johnson (UFGD)
Sonia Regina da Silva Tomichá	Produção escrita das crianças da extensão Porto da Manga (Corumbá-MS)	Verônica Aparecida Pereira (UFGD)
Edmilson Marques dos Santos, José de Oliveira, Rosana dos Santos e Vilma Martins de Oliveira Silva.	Sílvio Rodrigues: história de vida e luta pela terra no Mato Grosso do Sul.	Fabiano Coelho (UFGD)
Joel Santos da Rosa Suzy Michelly de Lima Souza Tatiane Aparecida Godói	Situação atual e as perspectivas dos jovens no assentamento Itamarati I/ AMFFI	Walter Roberto Marschner (UFGD)

Fonte: COLAÇÃO DE GRAU DA TURMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS/PRONERA/UFGD. (UFGD, 2012)
Adaptado pela mestranda – relação exposta por ordem alfabética de temas TEP.