

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP**

**José Mário de Oliveira Britto**

**O processo para uma cultura híbrida:  
A construção da concepção de gênero nos Boletins de Educação do MST e  
nas Memórias de Militantes**

**Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade**

**São Paulo  
2020**

**José Mário de Oliveira Britto**

**O processo para uma cultura híbrida:  
A construção da concepção de gênero nos Boletins de Educação do MST e  
nas Memórias de Militantes**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Helenice Ciampi.

**São Paulo  
2020**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

*Dedico esse trabalho  
A todxs aquelxs que tombaram  
em decorrência das violências de gênero.*

### **AGRADECIMENTO**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 01 (88887.150122/2017-00).

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 01(88887.150122/2017-00).

## AGRADECIMENTOS

A tempo de finalizar a pesquisa, resta agora o último exercício de escrita, na tentativa de expressar a gratidão por todos aqueles que tornaram possível a realização desse sonho.

O tempo chegou e reconheço que foi um período de muito aprendizado, em um cenário de muitas dificuldades e muitos medos.

Com relação à minha vida pessoal, entre tantas dificuldades, o desafio, em boa parte do processo, foi conciliar vida afetiva, as aulas, o trabalho como professor universitário e a atuação como Diretor de Escola. Confesso que, na reta final, não aguentei e, já doente psicologicamente, precisei me afastar do árduo trabalho de Diretor de Escola na rede municipal de São Paulo para cuidar de minha saúde mental e, com ela, lutar para dar conta do trabalho final do doutorado. Nesta oportunidade, agradeço a todos colegas de trabalho e meu companheiro pela paciência e parceria nos dias bons e dias maus.

O mais assustador deste processo foi vivenciar a execução do golpe contra a Presidenta Dilma e testemunhar a ascensão ao poder do que tem de mais nefasto, atrasado e doentio na política brasileira. Muito triste, os ataques foram feitos e ainda estão sendo arregimentados contra a educação pública em todos os seus níveis. Deixo aqui o meu agradecimento a todos que se fazem resistência aos governos que perseguem a educação e seus educadores.

Estudar, pesquisar e trabalhar não foi fácil, mas venci essa luta porque nunca estive sozinho e, assim, gostaria de mencionar o nome de pessoas que sempre estiveram do meu lado dando apoio, ou me auxiliando para que eu conseguisse dar conta de prosseguir com o doutorado. Desta forma, deixo registrado aqui meus agradecimentos às minhas parceiras de equipe gestora, Esmeralda, Rosimeire, Lúcia e Silvia. Ao meu Secretário Carlos José, que foi sempre parceiro para me ajudar a dar conta das burocracias inerentes ao cargo de Diretor de Escola. Aos meus grandes amigos, a família que escolhi: Carlos Modina, Maximino Modina, Egberto Serio e José Francisco. E, por fim, ao meu companheiro Erenaldo de França Passos.

Também quero agradecer ao programa EHPS por ter acolhido e qualificado meu tema de pesquisa no decorrer das disciplinas cursadas com os professores: Daniel Ferraz Chiozzini, Helenice Ciampi, José Geraldo Silveira Bueno e Odair Sass. À querida, parceira, profissional e competente Betinha, secretária do programa.

Agradeço à banca de qualificação composta pelos professores Dra. Circe Bittencourt e pelo Professor Dr. Clifford Andrew Welch, que muito contribuíram para qualificar o trabalho, apontando possibilidades e sugestões que foram incorporadas à pesquisa.

Um agradecimento muito especial ao Movimento Sem Terra, por ser uma inspiração para todos aqueles que lutam por um Brasil melhor e, especificamente para todos os militantes que se prontificaram em conceder as entrevistas que viabilizaram a realização da minha pesquisa.

Por fim, gostaria de registrar todo o carinho, afeto, respeito e admiração pela minha orientadora Helenice Ciampi, uma grande parceira em todo o processo da pesquisa, orientando, indicando materiais, mediando o contato com o prof. Dr. Cliff que me ajudou a chegar até os militantes do MST, que se tornaram meus entrevistados, e puxando a orelha quando se fez necessário.

*Você sabia que a cada 25 horas uma pessoa lésbica, gay, bissexual, trans ou intersexo é assassinada no Brasil apenas por sua orientação sexual ou identidade/expressão de gênero? Ou que homens gays vivem em um limbo no que se refere à doação de sangue, porque há uma normativa excludente de parte da população brasileira? Ou que não há programas públicos de saúde à mulher lésbica e bissexual, como campanhas de prevenção de DSTs e hepatite B, muito comum nas relações sexuais entre mulheres, nem tampouco,*

*programas de distribuição de preservativos e outros materiais específicos de prevenção, demonstrando a invisibilidade?*

*Manual de Comunicação LGBTI+ - 2018*

BRITTO, José Mário de Oliveria. *O Processo Para uma Cultura híbrida: A construção da concepção de gênero nos Boletins de Educação do MST e nas Memórias de Militantes*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020 (Orientação da Profa. Dra. Helenice Ciampi).

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo, investigar o processo de construção de uma cultura híbrida relativa à concepção de gênero nos Boletins de Educação do MST e nas memórias de alguns de seus militantes. O estudo buscou identificar como as representações sobre as questões de gênero se apresentam nos Boletins de Educação publicados entre os anos de 1992 (aparecimento do primeiro boletim ) até 2014 ( 30 anos do MST).O trabalho procura entender como as lutas sobre as questões de gênero, aparecem nos Boletins de Educação do MST e como os sujeitos da ação pedagógica (uma professora, um professor e duas militantes ligadas ao Setor de Gênero e Educação), construíram um processo híbrido, que revela uma concepção de gênero a ser implementada nas escolas de Assentamentos e Acampamentos do MST. Além da análise de documentos escritos e imagens, a história oral temática, é a metodologia de pesquisa trabalhada. Subsidiaram a pesquisa os autores BUTLER (2003), LOURO (1997), NICHOLSON (2000), SCOTT (1995), e VIANNA (1997) para discutir as questões de gênero; CANCLINI (2011), BHABHA (1998), e HALL (1997), para o debate sobre hibridação; e para orientar o referencial teórico-metodológico da história oral temática, ALBERTI (2013), LE GOFF (2014), e CIAMPI/GODOY (2017).

**Palavras-chaves:** gênero, educação, MST, história oral temática, processos de hibridação.

## ABSTRACT

This doctoral research aimed to investigate the process for a hybrid culture with respect to the construction of the gender concept in the MST Education Bulletins and in the memories of some of its activists in the education and gender sectors. The study aimed to identify how gender representations are presented in Education Bulletins published from 1992 (first bulletin) until 2014. The paper seeks to understand how gender struggles, educational research on In this field, the MST Education Bulletins and the subjects of the pedagogical action (one Teacher, one teacher, two activists linked to the Gender and Education Sector), produced a hybrid process from Canclini's (2011) perspective, which reveals a conception of gender to be implemented in the MST Settlement and Camp Schools. In addition to the analysis of written documents and images, thematic oral history is used as a research methodology, and from this framework four interviews were conducted. The research was supported by authors BUTLER (2003), LOURO (1997), NICHOLSON (2000), SCOTT (1995), and VIANNA (1997) to discuss gender issues; CANCLINI (2011), BHABHA (1998), and HALL (1997), to discuss hybridization; and to guide the theoretical-methodological framework of oral history, ALBERTI (2013), LE GOFF (2014), and CIAMPI / GODOY (2017).

**Keywords:** gender, education, MST, oral history, hybridization processes.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O MST, EDUCAÇÃO, PROCESSO DE HIBRIDAÇÃO E CURRÍCULO.....</b>	<b>29</b>
1.1 O MST e a Educação .....	30
1.2 Processos de hibridação e Currículo .....	44
1.3 Currículo: artefato de gênero e descolonização .....	48
<b>CAPÍTULO 2 – MST, QUESTÕES DE GÊNERO E BOLETINS DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
2.1 Documentos do MST sobre as questões de gênero.....	53
2.2 Boletins de Educação: números iniciais .....	64
Boletim de Educação nº 1 .....	65
Boletim de Educação nº 2 .....	73
Boletim de Educação nº 3 .....	80
2.3 Boletins de Educação: números de caráter mais formativos.....	82
Boletim de Educação nº 4 .....	82
Boletim de Educação nº 5 .....	84
Boletim de Educação nº 6 .....	85
Boletim de Educação nº 7 .....	866
Boletim de Educação nº 8 .....	899
Boletim de Educação nº 9 .....	955
Boletim de Educação nº 10 .....	98
Boletim de Educação nº 11 .....	988
Boletim de Educação nº 12 .....	999
<b>CAPÍTULO 3 – DISCUTINDO GÊNERO .....</b>	<b>1044</b>
3.1 Problemas de gênero.....	1044
3.2 Gênero, a construção de um campo .....	1066
3.3 Considerações sobre o gênero nas Políticas Públicas .....	1166
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>1266</b>
4.1 História Oral Temática e sua metodologia .....	1288
4.2 Processo de aproximação, seleção e realização das entrevistas .....	1311
4.3 Análise das Entrevistas.....	1333
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>1655</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>1722</b>

**ANEXO I – Roteiro de Entrevista dxs Professorxs Militantes..... 18080**

**ANEXO II - Roteiro das Entrevistas da Educadora Militante ..... 1811**

**ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL ..... 1822**

**ANEXO IV - Autorização para realização da pesquisa na unidade escolar ..... 1833**

## LISTA DE SIGLAS

**ABA** - Associação Brasileira de Antropologia

**ANPED** - Associação Nacional Dos Pesquisadores em Educação

**CAPES** - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

**CPT** - Comissão Pastoral da Terra

**DOT-P** – Diretoria Orientações Técnico Pedagógicas

**DRE** – Diretoria Regional de Educação

**EM** - Escola Municipal

**ENERA** - Encontro nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

**GGB** - Grupo Gay da Bahia

**INRP** - Institut National de Recherche Pédagogique

**LGBT** - Lésbicas, Gays e Bissexuais

**LGBTTI** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexo

**MST** - Movimento Sem Terra

**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PICIN-UNEB** - Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNE** – Plano nacional de Educação

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PSDB** - Partido Social Democrata do Brasil

**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**SciELO** - Biblioteca Eletrônica Científica Online

**U.E.** - Unidade Educacional

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**USP** – Universidade de São Paulo

**Comentado [MAGZ1]:** Acrescentei porque você cita na página 25:

É importante considerar que três dos entrevistados fazem parte do Assentamento Pirituba II<sup>1</sup>, que teve seu início no mesmo ano de fundação do MST em 1984, quando famílias camponesas apoiadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) organizaram sindicatos rurais e, com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ocuparam o terreno. Hoje ele é formado por seis agrovilas e está sob a responsabilidade da Fundação Instituto da Terra do Estado de São Paulo (ITESP).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – MST. Caderno de Formação nº 2 – Mulher Sem Terra	58
Figura 2 – MST. Caderno de Formação nº 2 – Mulher Sem Terra. São Paulo	59
Figura 3 – Capa – Boletim de Educação nº1. (MST, 1992)	66
Figura 4 – A Escola do Assentamento deve capacitar a criança para o trabalho no meio rural	67
Figura 5 – A Escola deve capacitar para a cooperação. (MST, 1992, p. 4)	67
Figura 6 – A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento. (MST, 1992, p. 6)	68
Figura 7 – A direção da escola tem que ser coletiva. (MST, 1992, p. 5)	68
Figura 8 – A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento. (MST, 1992, p. 9)	69
Figura 9 – O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. (MST, 1992, p. 10)	69
Figura 10 – O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno. (MST, 1992, p. 12)	70
Figura 11 – O professor tem que ser militante. (MST, 1992, p. 14)	71
Figura 12 – A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular. (MST, 1992, p. 16)	71
Figura 13 – Valores das Escolas se Assentamentos. (MST, 1992, p. 18)	72
Figura 14 – Hino da Educação. (MST, 1992, p. 2)	74
Figura 15 – Objetivos Gerais do MST. (MST, 1993, p. 04)	75
Figura 16 – Nossas Reivindicações. (MST, 1993, p. 04)	75
Figura 17 – Hino do Movimento Sem Terra. (MST, 1993, p. 05)	76
Figura 18 – Poema do Hino à Bandeira. (MST, 1993, p. 07)	77
Figura 19 – Como cantar o hino. (MST, 1993, p. 08)	78
Figura 20 – Sugestão de como trabalhar a palavra de ordem. (MST, 1993, p. 10).	79
Figura 21 – Sugestão de como trabalhar o Jornal Sem Terra. (MST, 1993, p. 12).	79
Figura 22 – Como fazer. (MST, 1993, p. 2)	81
Figura 23 – Colocação do Mural. (MST, 1993, p. 04)	81
Figura 24 – Quem faz o mural? (MST, 1993, p. 6)	82
Figura 25 – Canção. (MST, 1994).	82
Figura 26 – Capa Boletim de Educação nº7, (MST, 1997)	86

Figura 27 – Capa Boletim de Educação nº8 (MST, 2001)	89
Figura 28 – Contracapa Caderno de Educação nº8. (MST, 2001)	90

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Seminário <i>O MST e a Diversidade Sexual</i> – 2015	61
Foto 2 – LGBTQI+ Sem Terra: Yuri Simeon	166
Foto 3 – Coletivo de comunicação do MST da Bahia	167

## INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com a prática de pesquisa educacional ocorre desde o curso de graduação, quando tive a oportunidade de ser bolsista do PICIN-UNEB (Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia). Participei de um grupo de pesquisa que realizava levantamento de documentos oficiais da História da Educação na Bahia. Nesse período, tive os primeiros contatos com a proposta educacional do Movimento Sem Terra (MST). Concluída a graduação, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, no qual desenvolvi uma investigação com a seguinte proposta, defendida em março de 2002:

(...) a temática desta dissertação se articula à linha de pesquisa Saberes, Culturas e Práticas Escolares, uma vez que toma como objeto de análise o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber aprendido, buscando discutir, a partir das referências teóricas dos dados construídos no trabalho de campo, particularmente estas questões: as relações entre os princípios norteadores do MST e a transformação do saber histórico em saber a ser ensinado nos Assentamentos; e as relações entre o saber a ser ensinado e as transformações que ocorrem nesse saber no momento em que se produz o ensino pelo professor, em sala de aula (BRITTO, 2002, p. 5).

Foi durante a realização da pesquisa de campo que comecei a perceber que o MST tinha a preocupação em discutir as relações de gênero e que este tema é parte sistemática da luta deste movimento social.

Enquanto fazia as investigações nas aulas de História, me chamou a atenção o fato de todas as outras atividades do assentamento serem suspensas para que homens e mulheres participassem das decisões quanto à questão em debate. Identifiquei, nos documentos analisados sobre a proposta de educação do Movimento, a preocupação em utilizar os substantivos no masculino e no feminino, o que parece reafirmar a preocupação com tal temática. A partir desta experiência comecei a me interessar pela questão de gênero.

Cursar a disciplina *Gênero e Educação* na Faculdade de Educação da USP, ministrada pela Professora Cláudia Vianna no segundo semestre do ano de 2005, possibilitou o aprofundamento teórico sobre tema, no que diz respeito à abordagem no espaço escolar. Em relação ao aprofundamento prático, atuei, primeiramente, como professor de ensino fundamental I e educação infantil na Rede Municipal e Estadual de São Paulo; numa segunda

situação na formação de professores, atuei como Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo e, nos anos de 2013 a 2016, realizei formações para professores da Diretoria Regional de Educação da Penha (SP), abordando a temática de gênero e propondo aos educadores a realização de ações pedagógicas que visassem combater as desigualdades de gênero e promover o respeito às diferentes possibilidades de se tornar homens e mulheres.

No ano de 2013, fui regente do curso *Literatura Infantil: discutindo gênero e diversidade sexual na Escola*, promovido pela Divisão de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P) da Diretoria Regional de Educação da Penha (DRE-PE), por meio do qual debatemos com professores, coordenadores pedagógicos e agentes de apoio, possibilidades de abordar a temática do gênero e da diversidade sexual com crianças e pais, usando como recurso metodológico a literatura infantil. Realizamos quatro encontros, discutindo obras literárias que abordam a temática, assim como aprofundamos o debate teórico sobre questões de gênero. O curso culminou com um seminário em que os participantes apresentaram relatos de práticas realizadas em suas unidades educacionais. Tivemos a participação de representantes da Secretaria de Mulheres e de Direitos Humanos da Prefeitura de São Paulo na mediação das discussões.

Em 2015, atuei como regente do curso *Cineclube Ciclo de Alfabetização*, tendo como público alvo professores que atuam na alfabetização. Discutimos a questão de gênero a partir de curtas metragens, e, como produto final, os professores elaboraram projetos didáticos para turmas do Ciclo de Alfabetização<sup>1</sup>.

Considerando tanto a aproximação com as discussões de gênero por meio da minha atuação profissional quanto o momento histórico de empoderamento feminino e da conquista de direitos pela comunidade LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexuais e outras possibilidades de expressão de gênero)<sup>2</sup> em que vivemos, é importante repensar a lógica que pressupõe a relação entre o feminino e o masculino como uma oposição entre pólos diferentes, ou seja, entre um pólo dominante e outro dominado, bem como a superação do

<sup>1</sup> O Ciclo de Alfabetização corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Esta nomenclatura surgiu no ano de 2014, por meio da reorganização curricular proposta pelo documento, *Mais Educação São Paulo*: subsídio para implementação, do qual participei como colaborador. Sobre esta organização dispõe a Nota Técnica Nº3 do Programa Mais Educação São Paulo: Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no 9.394/96, é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos. Assim, o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo terá duração de 9 (nove) anos e estará organizado em 3 (três) ciclos de 3 (três) anos cada, denominados: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

<sup>2</sup> O símbolo + diz respeito à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

preconceito que tem promovido a morte de milhares de LGBTI+<sup>3</sup>. É preciso compreender as diferenças que estão para além do caráter hegemônico binário e, nesta perspectiva, o Movimento Sem Terra (MST) e sua proposta educacional de formação de um sujeito consciente de sua identidade social, de seu papel como cidadão e aberto para as relações igualitárias de gênero, interessaram-me como projeto de currículo que pode colaborar na superação das desigualdades de gênero.

O levantamento bibliográfico de artigos, teses e dissertações que tratam das questões de gênero na proposta de educação do MST foi realizado usando como fonte de pesquisa o banco de dados da biblioteca eletrônica SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica Online), coleção de periódicos científicos brasileiros; e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), plataforma virtual que possibilita o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, abrangendo o ano de 1992 a 2014.

A expressão "gênero e educação no MST" foi utilizada na busca. Na SciELO foram identificados três artigos, mas nenhum deles na delimitação temporal selecionada pela pesquisa. No Banco de Teses e dissertações da CAPES, 3.109 (três mil cento e nove) trabalhos foram identificados sobre o MST, mas não referentes às questões de gênero em sua proposta educacional. Somente uma tese de doutorado concernente à análise de documentos do MST que remetem às questões de gênero e educação foi encontrada.

O título da tese é *O CONCEITO DE GÊNERO NO MST*: um estudo da sua produção escrita, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, defendida em 2009, com autoria de Gislane Islaneide da Nóbrega Chaves. A autora apresenta cinco objetivos que conduziram a realização de sua pesquisa e, dentre eles, um coincide com a pesquisa ora proposta: "identificar a concepção de gênero que prevalece na sua documentação escrita (principalmente cartilhas e cadernos)" (CHAVES, 2009, p. 15). Contudo, existe uma diferença de delimitação cronológica, pois o foco de análise da pesquisadora está em documentos produzidos de 1988 a 2000 e a presente investigação concentra-se nos anos de 1992 a 2014. Há também uma distinção do material analisado. Chaves (2009) trabalha com todos os documentos que fazem referência à participação da mulher no MST. Em sua análise, conclui:

---

<sup>3</sup> A ONG Grupo Gay da Bahia (GGB) é uma organização não governamental que fornece dados sobre violências contra a população LGBT no Brasil e que atuou no mapeamento de homicídios contra a população LGBT, indicando que, em 2017, a cada 19 horas uma pessoa LGBT foi morta no Brasil (<http://www.ggb.org.br>).

Isto porque este recorte temporal revela como o Movimento, historicamente, assimilou as relações de gênero, transpondo seu foco da “questão da mulher” para o conceito de gênero. Assim, se, em fins da década de 1980, sua preocupação residia, quase que exclusivamente, na participação da mulher na luta por terra, nos anos de 2000, há um chamamento aos homens para que eles dividam tarefas domésticas e o cuidado com os filhos, o que revela a tentativa de criar condições efetivas para a participação feminina no Movimento. Além disso, em cartilha publicada recentemente (1998), observamos uma maior abertura do Movimento quando reconhece o trabalho de outras organizações urbanas, aceitando novas parcerias – uma tentativa de superação de restrições forjadas pelo espírito do marxismo tradicional presente em um dos documentos investigados (1996). (CHAVES, 2009, p. 19-20).

No que diz respeito à análise documental, Chaves (2009) aponta a existência de permanências e mudanças em relação a concepções do Movimento quanto à inserção de mulheres em seus quadros de lideranças, bem como a forma de tal participação, buscando superar os estereótipos de gênero que reserva lugares específicos para a atuação das mulheres, associadas a sensibilidade, fragilidade e ao cuidado.

Chaves (2009, p. 17), também verifica, nos documentos, a presença do que denomina “práxis político-educativa de gênero”. Assim, explica o termo:

Na produção escrita e nas ações do MST, há uma ênfase nas relações de gênero e na busca por igualdade entre mulheres e homens, da coordenação estadual aos núcleos de famílias, pouco a pouco inseridas na organização das atividades desenvolvidas. O Movimento tem ampliado sua preocupação neste campo, de forma que, em suas publicações mais recentes (2000, 2001, 2003 e 2004), observamos que o conceito de gênero extrapolou o binômio homem/mulher, incluindo relações entre pessoas do mesmo sexo e interétnicas. Podemos observar esse fato nas coletâneas produzidas pelo Movimento em parceria com outros sujeitos sociais. Portanto, analisamos como é tecida essa intrincada teia apenas na produção escrita desse sujeito social, observando, por exemplo, a existência de dificuldades na abordagem de relacionamentos não-convencionais e no aprofundamento dessa questão em seus próprios textos e em sua prática político-educativa.

De acordo com a análise da pesquisadora, a concepção de gênero no MST avançou a discussão para além da questão específica das mulheres e considera as questões relacionadas às diversidades sexuais. Entretanto, o trabalho não evidencia claramente a existência da mesma tendência nos documentos específicos da educação, os quais serão analisados nesta pesquisa.

A autora comenta que outros sujeitos sociais participaram da produção dos documentos e que, no processo de definição das concepções, houve consensos e resistências que aparecem na escrita e na prática educativa.

Na tese de Chaves (2009), fica evidente que, ao longo da história do MST, além da preocupação com a luta pela terra, há preocupação com as questões de gênero, por meio do investimento em políticas de formação de seus participantes, na perspectiva de superar as desigualdades de gênero e promover a construção de uma sociedade mais igualitária.

A pesquisa na internet referente à temática em análise localizou dois trabalhos que tratam de questões de gênero e educação no MST e em que se discute, de alguma maneira, a participação da escola nessa problemática. Um deles é o artigo *Movimentos Sociais: questões de gênero e educação na Experiência do MST*, escrito por Djacira Maria de Oliveira Araújo, Militante do MST, mestre em educação pela Universidade Federal da Bahia e Coordenadora Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes em Guararema – SP; o outro artigo, *A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as)*, tem como autoria quatro pesquisadores: Luiz Fabiano Zanatta, Silvia Piedade de Moraes, Maria José Dias de Freitas e José Roberto da Silva Brêtas.

A pesquisa de Djacira procura, na proposta educacional do Movimento, "entender como seus processos reproduz o complexo sistema de relações sociais e de trabalho e como ele expressa a definição dos papéis e funções sociais entre os sexos e quais contradições apresentam." (ARAÚJO, 2014, p. 2). A autora chama atenção para os processos educativos por entendê-los, à luz de pensadores como Istevan Mészáros (2005) e Heleieth Iara Safiotti (1976), como espaços de produção das relações sociais e de trabalho, bem como produtores ou transformadores dos papéis e funções sociais a serem exercidas pelos sexos. Trazendo o MST para discutir as questões relacionadas à educação e gênero, comenta: "Para esse movimento a discussão de gênero esta norteadada como um elemento estratégico de mudanças sociais necessárias à reformulação social que o mesmo almeja alcançar"(ARAÚJO, 2014, p. 2-3).

Assim como outros pesquisadores que tratam desta temática no MST, a autora confirma que, desde o início do Movimento, existe a intenção de superar as desigualdades de gênero, porém verifica que essa discussão não tem alcançado todos os setores, nem todos os participantes do MST, reconhecendo que internamente existe uma contradição, visto que setores de maior presença masculina são resistentes ao que denomina "politização do tema gênero" (ARAÚJO, 2014, p. 3).

Araújo (2014) apresenta um panorama histórico de ações empreitadas pelo MST com a intenção de superar as desigualdades de gênero dentro do próprio movimento, analisando o I Congresso Nacional do MST, no ano de 1985, quando foram criadas normas para garantir uma maior participação das mulheres em todos os setores e instâncias de poder, o que, de acordo

com a autora, só foi incorporada no ano de 1990. Em 1995, aconteceu o I Encontro Nacional de Mulheres Sem-Terra para reafirmar a importância das questões de gênero e, em 1997, são formados coletivos nacionais e estaduais para que a discussão de gênero alcance todos os envolvidos no MST. No ano de 1999, com o II Congresso de Mulheres, são reelaboradas propostas e ações para os coletivos que vinham discutindo gênero. No ano seguinte, no 4º Congresso do MST, o fortalecimento do Setor de Gênero é definido por meio da ampliação do debate em todos os espaços do Movimento, com o fortalecimento de políticas educativas e formativas sobre o tema. No 6º Congresso, no ano de 2014, mais uma vez é reforçada a necessidade de garantia de uma maior participação e representatividade das mulheres em todas as instâncias e setores (ARAÚJO, 2014, p. 4).

O percurso histórico descrito evidencia como é difícil consolidar a superação das desigualdades de gênero dentro de um Movimento que, desde a sua origem, traz em seu discurso essa intenção. Essa luta foi sendo reafirmada de tempos em tempos, já que as desigualdades de gêneros estão imbricadas na constituição de nossa identidade. Mas o MST mostra que o caminho é não deixar o assunto na invisibilidade, mas tratar o tema de forma consciente e política para que, assim, possa ir superando a cultura que privilegia homens em detrimento de mulheres, principalmente nas questões relacionadas ao poder.

Considerando o Movimento como a própria escola para aqueles que dele participam, a autora indica que para a transformação das relações de gênero, o Movimento tem buscado investir em ações que alcancem os vários espaços de atuação do MST e afirma: “É preciso ter em conta que essas transformações devem perpassar o conjunto dos espaços de vida social, especificamente o âmbito doméstico, as estruturas educacionais, as esferas da comunicação e as relações sociais nas quais as novas gerações estão se educando” (ARAÚJO, 2014, p. 5).

Por fim, a pesquisadora enfatiza que a busca pela superação das desigualdades de gênero pelo MST, faz parte de algo maior, um projeto de sociedade que deve considerar aspectos políticos, culturais e econômicos, como orientadores dos pressupostos educativos. Considera, assim, como mais importante:

(...) que as crianças aprendam quais valores e comportamentos estão se produzindo ou se reproduzindo nos processos educativos; e qual o modo de vida que se busca alcançar. E isso não é tarefa apenas dos educadores. E sim de todos os que almejam mudanças na natureza da sociedade, de todos e todas que estão vivendo sobre condições de opressão, violência, discriminação e exploração econômica. (ARAÚJO, 2014, p. 9).

Por mais que o artigo não analise especificamente os documentos que tratam da educação do MST, ao desenvolver a discussão de gênero de forma ampla na atuação do Movimento, aponta a concepção de gênero que deve pautar a sua proposta educacional.

O artigo *A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos educandos(as)*, investiga como se efetiva o trabalho com a temática da educação sexual em uma escola itinerante do MST, considerando que essa proposta educacional é pautada pelos pressupostos freirianos e consequentemente, considerando a dialogicidade como ação fundamental do processo de aprendizagem. Talvez não existissem, nesse contexto, os mesmos tabus, interditos sociais e preconceitos, comuns quando este tema é tratado em outros espaços escolares. A pesquisa foi realizada com dezoito educandos(as) de uma escola itinerante do Movimento, no estado do Paraná, no ano de 2012, e chegou à seguinte conclusão:

Neste estudo, ficou evidente que a escola itinerante do MST encontra as mesmas dificuldades que as outras escolas do país enfrentam acerca da inserção da temática da educação em sexualidade no currículo, e compreendem sua implementação baseada apenas numa concepção biologizada. (ZANATTA; MORAES; FREITAS; BRÊTAS, 2016, p. 446).

A investigação verifica que esta abordagem sobre as questões da sexualidade ocorre como em outros espaços escolares e acredita que isso se dá em razão de uma lacuna na formação do corpo docente "que não contempla a temática dos conteúdos referentes ao corpo, ao gênero, à diversidade sexual e à sexualidade, em um aspecto mais amplo e biopsicossocial." (ZANATTA; MORAES; FREITAS; BRÊTAS, 2016, p. 451).

Em entrevista realizada com estudantes, os pesquisadores constataam a impossibilidade de discutir sexualidade para além das disciplinas de ciências e biologia, como também a dificuldade dos professores em tratar o assunto para além da abordagem dos materiais didáticos disponíveis. Os educandos revelam que seus professores se sentem envergonhados ao falar sobre a temática. Comentam os autores:

Além da timidez, os educadores e as educadoras, ao serem abordados com perguntas sobre sexualidade, sentem-se envergonhados (as) ao tratar de determinados assuntos, conforme elucidado na fala de Iraci, de 12 anos: 'certas coisas a professora num explica não...fica morrendo de vergonha (risos)' (ZANATTA; MORAES; FREITAS; BRÊTAS, 2016, p. 453).

A compreensão é de que, por mais que na proposta educacional das escolas itinerantes se considere o acesso a toda forma de conhecimento como um ato político, os educadores não conseguem problematizar as questões da sexualidade para além da dimensão biologizante.

O estudo chega a duas conclusões interessantes:

(...) o estudo apontou o quanto a escola itinerante pesquisada ocupa um lugar privilegiado no processo de disciplinarização dos corpos, evidenciando o quanto a educação “do sexo” encontra o seu lugar na escola.

O estudo também dá indícios de que a reprodução do pensamento “patriarcal” se projeta para dentro do ambiente escolar. Existe um entendimento dentro da escola itinerante que abordar as questões sobre sexualidade no ambiente escolar é uma forma de estimular precocemente a sexualidade de crianças e adolescentes (ANATTA; MORAES; FREITAS; BRÉTAS, 2016, p. 455).

Este trabalho de pesquisa realizado no ano de 2012, além de toda contribuição que traz em relação ao seu objeto de estudo, enfatiza a complexidade e as dificuldades enfrentadas pelas discussões de gênero para chegar ao cotidiano escolar. Por outro lado, em 2018, os documentos produzidos pelo MST atingem outro patamar quanto às questões de gênero nos vários setores do Movimento e em especial em suas escolas.

O levantamento bibliográfico sobre o tema revela que muitas pesquisas já vêm se debruçando sobre as questões de gênero no MST, mas poucas têm como foco a proposta educacional do Movimento. Até o momento, a única encontrada não aprofunda a análise dos documentos relacionados à educação e conclui que tal debate tem acompanhado os avanços das discussões de gênero, inclusive no que diz respeito à relação binária homem/mulher, abordando questões relacionadas às pessoas homossexuais. Cabe agora à nossa pesquisa aprofundar a análise sobre as concepções de gênero nos Boletins de Educação e, por meio da história oral temática, realizar entrevistas com alguns sujeitos participantes do processo, investigando como eles entendem e significam o processo de hibridação na consolidação das ideias sobre gênero defendidas pelo MST.

Com esse intuito, a presente pesquisa analisa os Boletins da Educação do MST durante o período de sua publicação, ou seja, do primeiro boletim, publicado em 1992, até o décimo segundo, de 2014, ano da comemoração dos 30 anos de existência do Movimento. O estudo busca identificar indícios que expressem a incorporação, fusão ou resistências entre os discursos de gênero, que tradicionalmente marcam as culturas do campo de um ponto de vista machista e

heteronormativo, em sua relação com a proposta de educação do MST que busca a superação das desigualdades de gênero.

Ao longo da pesquisa e depois do contato com a obra de Nestor Garcia Canclini, especialmente *Culturas Híbridas* (2011), o conceito de processos de hibridação foi incorporado à análise. Canclini (2011) enfatiza que os processos de hibridação são conflituosos, pois, no contato entre culturas há momentos em que existem trocas e outros em que não há. O autor destaca as desigualdades e diferenças que ocorrem nos processos de hibridação. Esta questão nos interessou por considerar os possíveis desafios inerentes à diversidade cultural dos grupos que participaram da elaboração dos documentos educacionais do MST. Assim, a intenção é investigar como ocorreram os processos de hibridação na construção da concepção de gênero presentes nos Boletins de Educação. O objetivo é compreender como a concepção gênero considerado um artefato do currículo, se constitui por meio de um processo de hibridação e se faz presente nos Boletins de Educação do Movimento Sem Terra.

Para confirmar ou refutar esta hipótese, optou-se por trabalhar a história oral temática como método, um dos gêneros da história oral que tem como principal característica propor o desenvolvimento da investigação de um assunto específico, buscando o esclarecimento ou a opinião dos(as) entrevistados(as) sobre o tema em pauta (MEIHY, p. 162). Comumente a história oral é associada ao gênero história de vida. A história oral temática, embora aborde itens sobre a história de vida do entrevistado, tem como foco o significado do tema para o entrevistado. Além da narrativa oral das entrevistas, temos como fontes, documentos escritos e imagens.

A história oral surgiu no final da Segunda Guerra Mundial com o avanço da tecnologia, principalmente dos gravadores, passando a ser um mecanismo utilizado para validar algumas experiências de investigação que geralmente não estão registradas em documentos escritos. A história oral passa a ser um tipo de narrativa na qual, especialmente a entrevista gravada ou filmada, tem um fundamento de registro com base em um suporte material que permita uma reflexão que quase sempre amplia as possibilidades da documentação escrita.

A pesquisadora Verena Alberti (2013), compreende a história oral como um método de pesquisa que articula uma investigação científica a um projeto de pesquisa, a ser utilizada a partir do momento em que se determina a abordagem do objeto de estudo. Conceitua a autora:

(...) a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou

testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (ALBERTI, 2013, p. 18)

Esta abordagem metodológica, considerando o tema e as questões que norteiam a pesquisa, analisa as lembranças apresentadas pelo entrevistado a partir de algumas questões: como os entrevistados viam e vêem o tema em questão? Ou: "O que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?" (ALBERTI, 2013, p. 30). Nesta pesquisa de doutorado, a finalidade é analisar os documentos produzidos pelo MST para orientar a sua proposta educacional com foco sobre o modo como as concepções de gênero são significadas pelos entrevistados.

Alberti (2013) destaca a importância do conceito de memória para essa metodologia:

É neste sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografias e memórias. O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado. Isso não quer dizer – e as ciências da psique já o disseram – que tudo o que é importante é recordado; ao contrário, muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância (ALBERTI, 2013, p. 23).

O autor francês Jacques Le Goff também vê na memória um importante recurso quando se trata da investigação histórica e escreve que "(...) A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 2006, p. 419).

Com relação à escolha daqueles que serão entrevistados, Alberti (2013), alerta que esta escolha não deve ter como parâmetro o critério de amostragem, mas da importância do entrevistado em relação ao objeto de análise. Comenta: "Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos." (ALBERTI, 2013, p. 31-32).

Inicialmente, pensamos em realizar de quatro a seis entrevistas com militantes do Movimento e intelectuais que participaram da elaboração dos documentos que orientam a proposta de educação do MST. Com o desenvolvimento da investigação, o que conseguimos

foi entrevistar quatro pessoas sendo: uma professora de ensino fundamental I que é militante do MST e atua em uma escola de Assentamento; um professor de história de ensino fundamental II, também militante que atua no mesmo Assentamento; uma militante moradora do Assentamento que está concluindo o curso de Pedagogia da Terra na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); e uma liderança mulher do MST que atua nos Setores de Educação, Gênero e Formação do Movimento Sem Terra.

É importante considerar que três dos entrevistados fazem parte do Assentamento Pirituba II<sup>4</sup>, que teve seu início no mesmo ano de fundação do MST em 1984, quando famílias camponesas apoiadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) organizaram sindicatos rurais e, com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ocuparam o terreno. Hoje ele é formado por seis agrovilas e está sob a responsabilidade da Fundação Instituto da Terra do Estado de São Paulo (ITESP).

Quanto à definição do número de entrevistados, Alberti (2013), chama atenção que mais importante do que a quantidade, é capacidade dos entrevistados colaboram para o entendimento da questão proposta:

É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo (ALBERTI, 2013, p. 36).

Trabalhamos com história oral temática, que foca a participação do entrevistado em relação ao tema investigado. Alberti (2013) ressalta:

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma "extraído" da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. (ALBERTI, 2013, p. 38).

<sup>4</sup> Neste Assentamento estão as duas escolas nas quais atuam os entrevistados professores, a Escola Municipal Terezinha M.R. Gomes destinada ao público da educação infantil e do ensino fundamental I; a outra é a Escola Municipal Governador Franco Montoro, uma ampliação do prédio da escola anterior, para atender a demanda do ensino fundamental II.

Paralelamente às entrevistas, foram analisados os textos escritos e as imagens de 12 Boletins de Educação do MST. Os Boletins de Educação números 1, 2 e 3, são materiais didáticos caracterizados como suportes informativos, uma vez que têm a clara finalidade de apresentar saberes que orientam a comunidade escolar a implementar sua proposta de educação instrumentalizando professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. O número 1 orienta como deve ser organizada uma escola de Assentamento, o número 2 apresenta propostas didáticas de como trabalhar a mística do MST com as crianças e o número 3 traz orientações didáticas de como trabalhar a comunicação nos Assentamentos e Acampamentos por meio da realização do jornal mural e do Jornal do Assentamento ou Acampamento.

Os Boletins do número 4 ao 12 deixam de ter um formato didático diretivo e passam a ter um caráter mais formativo com a intenção de garantir uma concepção de educação mais homogênea entre seus educadores, com grande possibilidade de ser utilizado com finalidade didática, se aproximando dos tipos de materiais didáticos denominados de documentos. Os Boletins 4 e 5 versam sobre como a escola deve desenvolver os eixos, trabalho, cooperação; o 6 traz a experiência da educação cubana como parâmetro positivo para a proposta de educação do Movimento; o 7 aborda orientações teórico-metodológicas e didáticas para o trabalho com educação infantil em suas escolas; o 8 apresenta orientações didáticas para fazer o acampamento das escolas e aprofundam as características da Pedagogia do Movimento; o boletim 9 traz um balanço de 20 anos da educação do MST, apontando falhas e propostas de encaminhamento para superá-las; o 10 contém poesias para estimular a apreciação deste gênero literário; o 11 discute a proposta de ensino médio para escolas de Assentamentos; e o boletim 12 contém um conjunto de textos para subsidiar as discussões que farão parte do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA).

Esta pesquisa foi estruturada em 4 capítulos. O capítulo I trata da história do MST em sua relação com a educação, discute o conceito de processo de hibridação, e problematiza o entendimento de currículo como um artefato de gênero e descolonização.

O capítulo II discute o MST e sua relação com as questões de gênero e em seguida investiga como os Boletins de Educação, materiais didáticos (BITTENCOURT, 2018) – publicados com a finalidade de orientar a implementação de sua proposta educacional – refletem, ou não, as concepções sobre os estudos de gênero que se faziam presentes nas discussões acadêmicas deste campo. Foram analisados os 12 boletins publicados entre 1992 e 2014.

**Comentado [MAGZ2]:** Eu alterei, mas não tenho certeza se era isso que você queria dizer. você confere, por favor?

No Capítulo III, aprofunda-se o conceito de gênero, procurando entender como essa categoria de análise histórica (SCOTT, 1995) foi se modificando e ampliando sua abrangência em relação ao campo das pesquisas e, de maneira mais restrita, como vem se configurando nas pesquisas educacionais no Brasil, e em outros países da América Latina. A discussão também trata de como as questões de gênero estão sendo apropriadas pelas políticas públicas brasileiras e, especificamente, no MST.

Por fim, no Capítulo IV, baseado no referencial teórico metodológico da história oral temática, são analisadas as entrevistas realizadas em duas escolas de Assentamento do MST e discute-se como, por meio do processo de hibridação, as concepções de gênero presentes nos Boletins e nos discursos do MST se revelam e são significados nas memórias dos entrevistados.

## CAPÍTULO 1 – O MST, EDUCAÇÃO, PROCESSO DE HIBRIDAÇÃO E CURRÍCULO

Diante da problemática realidade da educação pública em nosso país, persistente há muitas décadas, alguns movimentos sociais têm construído um novo cenário, engajando-se na luta pelo direito à educação pública, gratuita e de qualidade, que contemple os desafios dos seus projetos históricos, assim, “A escola possível que se gesta destes movimentos sociais é uma escola fundada na cultura da mudança e, ao mesmo tempo, na recuperação de valores históricos da humanidade, que o modelo social atual insiste em deixar para trás” (CALDART, 1996, p. 101). Desta forma, a “ocupação” da escola pelos movimentos sociais trouxe como consequência o emergir de uma nova proposta pedagógica escolar, que nada mais é do que o fruto de suas práticas e exigências diante do ideal de desenvolvimento de um modelo diferente de construir e gerir a escola pública.

Os movimentos sociais, entendidos como fenômeno educativo, tornam-se locais de produção e difusão de saberes construídos em todo o processo de organização, luta e conquista dos espaços almejados pelos diferentes grupos como consequência das necessidades do processo de luta de uma coletividade num determinado contexto de conflito. Para CALDART (1996, p. 110), “a produção de saberes pelos movimentos sociais também se diversifica em níveis e tipos, à medida que os processos de luta travados por estes, vão se complexificando”. Na educação do campo, esses movimentos sociais vêm desenvolvendo iniciativas que têm produzido novos saberes e têm buscado construir uma identidade própria das escolas do campo.

Dentre essas várias iniciativas apresentadas, destacam-se as propostas e as práticas educativas do MST, um movimento social que com sua luta pelas escolas de assentamentos e acampamentos e suas experiências na área de formação de educadores e de técnicos na área de produção, vem mudando a face da educação rural e, consequentemente, da educação pública brasileira.

Olhando para o novo cenário brasileiro que começa a se configurar com o golpe que retira a Presidenta Dilma do poder e tem agora a sua continuidade com o governo do atual presidente Jair Bolsonaro, a militante Kelli Mafort da direção nacional do MST, em entrevista concedida em dezembro de 2018, considera a educação o maior destaque dentre as conquistas do MST.

Em janeiro o MST completa 35 anos de existência, diante disso, nós podemos dizer que ao longo dessa trajetória de histórica luta pela terra, a educação foi uma de nossas

principais bandeiras. Nós sempre acreditamos na educação como forma de romper as cercas do saber. Em 2018 nós tivemos o prazer de formar sete turmas de graduação nos cursos de direito, história, serviço social veterinária, agronomia e pedagogia, além disso, 61 turmas estão andamento. Também em 2018, 25 mil pessoas foram alfabetizadas através do programa 'Sim, eu posso!', comemoramos 20 anos do Pronera (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária). Foram 187 mil pessoas atendidas diretamente por essa importante política educacional nessas duas décadas. A formação política é sem dúvida a grande conquista do MST, uma conquista que se multiplica cada vez mais. (MST, s.d.).

### 1.1 O MST e a Educação

A história do MST como movimento social brasileiro, enraizada nas memórias de Canudos, Contestado e, recentemente, na década de 60, nas Ligas Camponesas, registra seu nascimento em janeiro de 1984, quando ocorreu o 1 Encontro Nacional dos Sem-Terra, em Cascavel, Paraná (MORISSAWA, 2001). A partir daí, o Movimento se expandiu e, ao final da década de 1990, estava organizado em 23 estados brasileiros, tendo como palavras de ordem “Ocupar é a única solução”.

Na experiência cotidiana da luta pela posse da terra, o Movimento aprende – com erros e acertos – que esta conquista não é suficiente para mudar a desigualdade social gerada pelo sistema capitalista. Nessa direção é que se pode compreender a afirmação: “... já aprendemos que a transformação social é um processo complexo, que não se resume à tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo poder”. (Caderno de Educação nº 8, 1999, p. 7).

No contexto das transformações no interior do Movimento, comissões, equipes, núcleos e setores foram sendo criados não a partir de “fórmulas prontas e acabadas”, mas como consequência das “próprias necessidades”, da práxis (MORISSAWA, 2001, p. 204). Destacam-se o Setor de Formação, o Setor de Educação e o Setor de Gênero; o primeiro, voltado à formação sócio-política dos trabalhadores Sem Terra; o segundo, direcionado para construção de uma proposta de educação Sem Terra e o terceiro, para organizar e fortalecer a luta das mulheres dentro do Movimento e fora dele.

O Setor de Formação foi criado na etapa inicial de criação do MST com o objetivo de garantir ao militante uma formação sociopolítica que ajudasse a consolidar todos os saberes construídos na vivência das lutas. De acordo com o Morissawa (2001, p. 205), a criação deste Setor vinha da seguinte necessidade: “Compreender o sistema capitalista, as razões históricas da situação dos trabalhadores, as alternativas aos modelos políticos e econômicos vigentes etc. é fundamental para o engajamento consciente do sem-terra”. Em seu início, o Setor de

Formação criou as Escolas Sindicais em todos os estados em que estava atuando, em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que duraram até o final dos anos 80 no contexto de crise dos movimentos sindicais.

No prosseguir de suas ações, o Movimento investiu na criação da Escola Nacional do MST, localizada na cidade de Caçador no Estado de Santa Catarina, que, num primeiro momento, ofereceu cursos que não puderam ser muito aproveitados em razão da baixa escolaridade dos militantes, fazendo com que fossem criados, no espaço, cursos supletivos de primeiro e segundo grau, além dos cursos técnicos de magistério e administração cooperativa.

É a partir deste momento formativo que o MST começa a viabilizar a publicação de seus vários documentos como os Cadernos de Formação, Caderno de Educação, Boletins de Educação, Jornal Sem Terra, livros etc. Exemplifica Morissawa (2001, p. 206):

Por exemplo, a coleção da Cadernos de Formação, iniciada em 1984, tratam de temas ligados aos desafios do movimento: sua própria organização; PNRA; reforma agrária na constituinte; relação Igreja-Movimento; Teoria da Organização; sindicalismo, participação da mulher, etc.

O Setor de Gênero se consolidou dentro do Movimento treze anos depois do Setor de Educação, mesmo sendo um tema muito presente desde o início da fundação do Movimento. Sua data de formalização como um dos Setores de luta do MST ocorreu no 4º Congresso Nacional do MST em Brasília, no mês de agosto do ano 2000.

A luta das mulheres dentro do MST tem como primeira bandeira a conquista de espaço nos lugares de poder geralmente marcados pela presença masculina e se inicia, primeiramente, com a organização da Comissão Nacional de Mulheres do MST e, posteriormente, com a criação do Coletivo Nacional das Mulheres do MST. Para fortalecimento dessa, luta as lideranças femininas sem terra começaram a debater problemas a partir do conceito de gênero, em meados dos anos de 1990.

Com o Setor de Gênero, se intensifica a luta contra as desigualdades de gênero de dentro e fora do MST, buscando a construção de uma perspectiva para que homens e mulheres se unam no desenvolvimento de uma nova sociedade. Hoje, a discussão proposta já avançou para o debate sobre diversidade sexual, gênero e a formação da identidade LGBT Sem Terra. O marco do aprofundamento desta frente de luta tem como referência o 1º Seminário "O MST e a Diversidade Sexual" que aconteceu no ano de 2015.

O Setor de Educação do MST foi formalizado em 1987, quando o debate se orientou para duas questões principais (MORISSAWA, 2001, p. 240). A primeira relacionava-se às finalidades das escolas dos assentamentos e a segunda estava voltada às formas pelas quais essas escolas deveriam ser organizadas. A acentuada preocupação com a Educação é uma das marcas do MST e ela se constitui a partir das suas relações com as questões educacionais brasileiras.

A educação ganha destaque para o movimento, assumindo papel fundamental na construção e manutenção da própria luta e da identidade de ser Sem Terra. Nessa direção, destaca-se que:

Do ponto de vista da formação dos sem-terra, o fato de o MST passar a se ocupar da escola projetava um elemento muito importante da continuidade de sua trajetória: as crianças e os jovens também estavam sendo incluídos na categoria Sem Terra, e isto apontava para uma visão mais histórica (de longo prazo) da luta, e para uma aproximação maior entre as tarefas de formação e educação no Movimento. A formação do sujeito sem-terra também poderia ser feita na escola e a escola também poderia ser lugar de formação para a continuidade do MST (CALDART, 2000, p. 160)

A proposta educacional do MST indica a educação como um instrumento de reforço à luta por terra e dignidade humana e, mais que isso, por uma “nova sociedade”,

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (Caderno de Educação nº 8, 1999, p. 6).

Dessa forma, espera-se que as escolas dos assentamentos tornem-se espaços de formação humana dos sujeitos que participam da luta pela terra “E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais, são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas” (CALDART, 2000, p. 202). Com isso, a educação não pode ignorar, na sua constituição, as experiências de luta e resistência de seus sujeitos. “Porque não basta lutar pela escola, é preciso construí-la, no sentido de elaborar experiências pedagógicas voltadas para suas necessidades e interesses” (FERNANDES, 2000, p. 223).

O modelo educacional do Movimento é organizado seguindo um pressuposto fundamental: a educação deve partir da realidade, compreendida como o meio em que os sujeitos vivem:

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva (Caderno de Educação nº1, 1992, p. 2).

No mesmo Caderno de Educação, cuja finalidade é orientar os educadores em sua prática pedagógica, explica-se que:

(...) partir da realidade, quer dizer o seguinte: tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade; todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do Assentamento, do município, do MST, do país e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando (Caderno nº1, 1992, p. 2).

Fernandes (2000) destaca as contribuições e desafios do MST para a transformação da realidade afirmando que:

A luta pela terra é uma luta de resistência e no seu desenvolvimento, desde os trabalhos de base até depois da conquista da terra, desdobra-se outras lutas. (...) E para conquistarem seus direitos, dimensionaram a luta pela terra em luta por educação, por moradia, por transporte, por saúde, por política agrícola, enfim por uma vida digna (p. 222).

Na mesma direção, Celso Furtado, em entrevista concedida a Maria da Conceição Tavares, Manuel C. de Andrade e Raimundo R. Pereira, afirma que:

O MST é um movimento legítimo, respeitado e preocupado com a educação, procurando educar as pessoas para mostrar que, num país onde não há criação de empregos urbanos, onde se passa fome nas cidades, existe a chance de ficar no campo, trabalhando. Portanto é um movimento que merece respeito... (FURTADO, 1998, p. 27-29).

Uma escola de assentamento ou acampamento vinculada ao MST deve assumir não

apenas a tarefa de ensino, mas também da continuidade do Movimento. Fernandes (2000) vê da seguinte forma a escola que deve ser construída pelo Movimento em sua luta pela educação:

As escolas de assentamento e acampamentos devem ser espaços de formação humana dos sujeitos que as conquistam. Não podem ignorar as suas lutas e resistências, negando a compreensão das condições de existência daqueles que fazem a escola. Desse modo, a luta pela educação é também um desafio para os sem terra. Porque não basta lutar pela escola é preciso construí-la, no sentido de elaborar experiências pedagógicas voltadas para as suas necessidades e interesses.(p. 223).

É, portanto, dentro do processo de construção de uma escola que se propõe ser diferente, que o MST define o caráter de sua proposta educacional como:

Um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (FERNANDES, 2000, p. 6).

A proposta educacional desenvolvida pelo MST, por conta da capacidade que o Movimento tem de envolver várias organizações da sociedade civil em sua luta, se constrói pelas mãos de muitos; e o sistema escolar desde o início do século XXI já tinha uma estrutura significativa, como explicitado por CALDART (2000):

O MST também registra em sua história, e com especial orgulho, as mais de 100 mil crianças e adolescentes que estão estudando em escolas conquistadas em suas áreas de assentamento e acampamento, as cirandas infantis que aos poucos vão produzindo a cultura da educação infantil no campo; um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância, e do conjunto da família Sem Terra. Na tentativa do MST são aproximadamente 5 mil educadores atuando nas diversas frentes de ação do setor de educação em todo o país. (p. 3-4)

Segundo o site oficial do MST (<http://www.mst.org.br/educacao/>), hoje, o Movimento já conseguiu a construção de mais de 2 mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos, o que significa 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país.

Caldart (1996), ao apresentar a história da educação no MST, afirma que esta se entrecruza com a própria história do Movimento, pois, com a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em janeiro de 1984, a educação também surge como uma luta a ser travada. O grande motivo que traz a preocupação com a educação para MST é a situação das crianças que vão com seus pais para os acampamentos e, assim, deixam suas escolas. Junto com a preocupação com a educação das crianças dos acampamentos, torna-se necessário também garantir escolas nos assentamentos que estavam surgindo. Esta caminhada, que se inicia quando se identifica a necessidade da educação na luta leva à construção de propostas educacionais que, ao longo do tempo, passam a incluir novos elementos e ampliam as formas de encaminhar as questões resultantes dos processos mais amplos de constituição do próprio Movimento.

A história da educação do MST segue da criação do Setor de Educação, no ano de 1987, para uma articulação nacional da educação em Assentamentos e Acampamentos do MST. É relevante a criação do Coletivo Nacional de Educação (1989 a 1994) e o Curso de Magistério para educadores das escolas dos Assentamentos. Um elemento a ser destacado nessa trajetória é a elaboração do documento “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Outros pontos a serem indicados se referem à Educação de Jovens e Adultos, à educação infantil e a proposta educacional do Movimento, a convênios e parcerias nacionais e estaduais com os governos e universidades públicas, para a realização de um trabalho mais abrangente no início dos anos dois mil.

Na frente da educação, o MST sempre buscou apoio de instituições que atuam neste campo e vêm lutando ao longo das décadas de sua existência para que os órgãos oficiais assumam seu papel na definição de políticas públicas para educação do campo. Desta forma, a proposta educacional do MST busca se constituir através de um processo denominado pelo Movimento como organicidade, que pressupõe um envolvimento do MST como um todo na construção de sua educação. Caldart (2000), afirma que a “construção da organicidade é considerada uma tarefa fundamental em cada um de seus setores, instâncias ou frentes de atuação” (p. 162). A autora reconhece que este processo não acontece da forma ideal, já que esta proposta organizativa contradiz a tradição cultural estabelecida – de isolamento, de não participação política etc. No início do ano 2000, Caldart (2000) já verificava que, na educação, a articulação nacional ainda não conseguia fazer com que suas discussões chegassem a todos os acampamentos e assentamentos, o que permite pensar que este desafio ainda permanece.

O Movimento, ao longo desta luta, procura ajustar as suas estruturas educacionais para que a organicidade efetivamente ocorra pela articulação de ações concretas na proposta educacional do MST e, nessa direção, buscou, e ainda busca, disponibilizar pessoas para passarem nos assentamentos e acampamentos, discutindo tais propostas e ajudando a organizar seus coletivos de educação – formados por representantes dos pais, professores e alunos. Esses coletivos têm como função organizar a luta pela escola, pela garantia de professores, planejar atividades de formação etc.

A proposta educacional do MST, em seu processo histórico, elaborou novos projetos educacionais, denominados de frentes de trabalho do Setor de Educação. São elas:

- Frente de Educação Infantil – envolve o conjunto de trabalhos que vão desde o período de gestação dos bebês até atividades com as mães, estudos sobre maneiras de educar os filhos, busca de alternativas para enriquecer a nutrição, atividades educativas com as crianças até os 6 anos de idade.

Frente de 1º Grau – reúne e discute com os alunos, os professores, todos os envolvidos na escola, os pais e a comunidade. Tem o objetivo de se organizar a partir das necessidades locais e coletivas na implementação de escolas dentro dos assentamentos, na luta pela garantia e respeito de uma proposta pedagógica nascida e adequada à necessidade dos filhos de trabalhadores rurais. Propõe-se a fazer com que as aulas tenham a realidade como referência, de forma que, partindo do contexto agrário, os alunos possam ampliar seus saberes adquirindo em novos níveis de conhecimento. Busca, também, garantir escolas para crianças com idades entre 6 e 9 anos, em que os conteúdos pedagógicos estejam voltados para a produção, ajudando a encontrar modos de desenvolver o meio rural e fortalecendo, nos jovens e adolescentes, o amor por permanecer na Terra. Esta frente é responsável também pela realização do Encontro dos Sem Terrinha, que acontece nacionalmente todos os anos.

- Frente de Educação de Jovens e Adultos – tem o objetivo de romper com a herança da abolição da escravidão em nosso país, que pesa sobre os trabalhadores rurais, condenando-os a verem seus direitos básicos – como saber ler e escrever – negados. A grande meta desta frente é romper com e decretar as áreas de acampamentos e assentamentos como territórios livres do analfabetismo. Um exemplo de ação nesse sentido é o PRONERA (Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária), que surgiu a partir da

demanda e da luta do MST junto com outros movimentos sociais e com as universidades comprometidas com as lutas sociais. O seu objetivo é contribuir com a educação nas áreas de reforma agrária com o intuito de desenvolver políticas públicas para a educação do campo. O programa abrange projetos na alfabetização de jovens e adultos, nos cursos de ensino médio, nos cursos de pedagogia, magistério etc.

- Frente de Formação dos Formadores – é composta pelas pessoas que acompanham os conteúdos, a proposta pedagógica, a linha de formação, as práticas, enfim, o conjunto de ações que compõem a formação dos que estudam os 2º e 3º graus, dentro da proposta do MST.

Essas iniciativas educacionais do MST ainda continuam promovendo mudanças no conceito de escola pública rural e esse processo de transformação não acontece de forma pacífica, pois existem conflitos com as Secretarias de Educação em municípios nos quais há professores e equipes gestoras em escolas de Assentamento que não são do movimento e não concordam com sua proposta educacional.

Mesmo com essas dificuldades para dar a organicidade desejada à proposta, o Setor de Educação tem a convicção de que é com ela que o Movimento vai conseguir avançar qualitativamente no amadurecimento de suas proposições educacionais. Um dos frutos desta caminhada foi a transformação de anos de práticas no campo da educação – norteadas pelo desejo da escola diferente – em uma sistematização teórica que fosse capaz de demonstrar a proposta pedagógica do Movimento, uma proposta nacional e que, por isso, deveria ter a colaboração de todos que vinham fazendo, na prática, esta educação em todos os assentamentos e acampamentos do país. De acordo com Caldart (2000, p. 166):

O desafio era duplo: avançar na elaboração e simultaneamente traduzi-la em uma linguagem capaz de ser compreendida pelo conjunto do Movimento, em especial pelos professores e pelos outros militantes que neste momento ajudavam na construção da organicidade do trabalho nos acampamentos e assentamentos.

Desse esforço surge o documento intitulado “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, que apresenta princípios, objetivos organizativos e pedagógicos que passam a orientar a educação no Movimento. Caldart (2000) apresenta como fontes que levaram a esta primeira síntese dos objetivos e princípios da educação no MST: a) as experiências e perguntas trazidas pelos sujeitos que trabalhavam diretamente com a escola nos assentamentos e

acampamentos; b) o Movimento por meio de seus objetivos, princípios e aprendizados, frutos de sua trajetória; c) as teorias pedagógicas trazidas pela formação de professores e pedagogos que ajudaram na sistematização. Esse documento tomou por base os referenciais teóricos de Paulo Freire, Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí, todos eles identificados com ideias e propostas educacionais progressistas. Segundo Libâneo (1994), o termo é usado para indicar autores que desenvolvem análises críticas das realidades sociais, entendendo que a educação é uma prática social, tem finalidades sócio-políticas e se constitui como instrumento de luta das classes trabalhadoras.

Desde o seu início, o MST buscou um outro tipo de relação com as teorias, valorizando muito os clássicos do pensamento, mas se autorizando a fazer sínteses bastante livres de suas ideias, trabalhando mais com a noção de continuadores de determinadas trajetórias ou experiências do que de discípulos de autores ou correntes de pensamento (CALDART, 2000).

A proposta educacional do MST constrói sua história tendo como grande eixo motivador a construção de uma escola diferente em seus assentamentos e, para isso, buscou elaborar uma argumentação com fundamentos políticos e pedagógicos para dar sustentação a luta por uma instituição escolar que garantisse as especificidades dos contextos das áreas de reforma agrária (CALDART, 2000).

Assim, “A escola do MST”, deveria apresentar elementos bastante característicos e identificadores do Movimento como: a presença da bandeira do MST na escola, as canções que acompanham as brincadeiras das crianças, os símbolos etc. A escola deveria assumir a finalidade e a preocupação de cultivar a “identidade histórica do Movimento” e de seus sujeitos. Surge, então, outra questão, expressa nos documentos orientadores:

(...) se o que está em jogo é o próprio futuro das gerações dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, então não adianta ficar restrito a pensar em uma proposta específica para a educação dos sem-terra; é preciso estabelecer novos vínculos e integrar outros elementos na discussão pedagógica. Também esta é uma questão que apenas começa a ser processada no Movimento (CALDART, 2000, p. 170).

Se a escola é assim pensada, surge a necessidade de o Movimento formar os educadores para nela atuarem. Para isso, investiu-se na formação, por meio da criação do curso de Magistério e, a partir dele, a realização de algumas iniciativas que reforçaram o processo formativo desses educadores, como por exemplo, as oficinas de capacitação pedagógica. Além disso, para sua melhor qualificação, foram viabilizados, pelo MST com o apoio de

**Comentado [MAGZ3]:** É citação direta? Está sem as " " Se não for, podemos excluir o número da página.

universidades públicas, Cursos Superiores de Pedagogia.

Do ponto de vista do MST, como se procurou indicar, a escola que, em seu início, visava responder à necessidade imediata das famílias de acampados e assentados de terem seus filhos se escolarizando, ampliou sua função para além da iniciativa primeira de atender os alunos do ensino fundamental. Também se pode entender como parte deste processo de ampliação do conceito de escola, campanhas realizadas para erradicação do analfabetismo nos assentamentos e acampamentos, nascendo assim o Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos (que teve início em 1995/1996), realizado em parceria com várias entidades. Outra iniciativa que marcou este movimento foi a educação infantil para atender as crianças de zero a seis anos, que ganhou o nome de Cirandas Infantis, e o que o MST denomina como “Mobilizações Infanto-juvenis”.

Estas mobilizações envolvem as crianças e os adolescentes dos assentamentos e acampamentos em atividades e encontros de ênfase geralmente cultural, e em muitos casos acabam trazendo junto ou pelo menos repercutindo nas escolas. Ou seja, de certo modo os Sem Terrinha, como passaram a ser chamados em seu começo de organização infantil, são preparados para assumir sua condição de sujeitos e, quem sabe, comandarem eles próprios o processo de ocupação da escola. (CALDART, 2000, p. 173).

Outro sentido dado pelo Movimento à ampliação de seu conceito de escola diz respeito ao entendimento de que a “escola não deve ser vista apenas como lugar de aprender a ler, escrever e contar, mas também de formação dos sem-terra, como trabalhadores, militantes, cidadãos, sujeitos” (CALDART, 2000, p. 174). Para Caldart (2000), é preciso estabelecer vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento – luta, organização, produção, mística – e, além disso, compreender também que uma proposta pedagógica de escola do MST não deve se restringir às questões do ensino, mas, sim, precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o ambiente educativo em específicas situações. Assim, o MST, ao longo de sua história, propôs a organização de cursos como o Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), realizado em convênio com o FUNDEP, e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), fruto da junção do Curso de Magistério com o Curso Técnico de Administração de Cooperativas.

A proposta educacional que busca unir educação e formação tem como preocupação “a formação humana, desdobrada em questões específicas da formação dos sujeitos Sem Terra e

dos lutadores do povo, conforme ela aconteça em um ou outro tempo da vida, uma escola ou em outros lugares” (CALDART, 2000, p. 178-179). Ainda de acordo com a autora, é preciso evitar o risco de confundir educação com escola, atribuindo à segunda o papel de formação de militantes, pois sua natureza e materialidade não permitem isso. Contudo, deve-se entender que a escola:

(...) tem sim a capacidade de ajudar na destruição de idéias, de ideais, de convicções, de valores, de identidades, à medida que não as cultiva; e faz isto especialmente quando, no dia-a-dia de seu longo tempo de permanência com as crianças, os adolescentes, os jovens, mesmo os adultos, mata a memória do processo que produziu os Sem Terra e se distancia da cultura material que o alimenta.” (CALDART, 2000, p. 180).

Com esta potencialidade da escola, a autora aponta a continuação da “ocupação da escola” pelo Movimento, agora se dando conta de que a escola sozinha não formará o militante Sem Terra, mas que poderá, sim, ser uma grande aliada – junto a todo o Movimento em suas lutas – na formação do Sujeito Sem Terra, dos continuadores da luta. É diante dessa condição que os princípios pedagógicos elaborados pelo Setor de Educação repensam a condição tradicional da escola no sentido de propor a saída de dentro de suas quatro paredes para construir a educação escolar pautada na participação política e cultural. Com isso, reconhece-se a escola como um tempo e um espaço fundamental no processo atual de formação dos Sem Terra.

O Movimento Sem Terra ao longo dos anos buscou discutir a concepção de escola de forma ampla, sem, contudo, perder sua identidade. Parte deste movimento aconteceu na medida em que foi sendo convocado a repensar a escola por parte das famílias de Sem Terra de assentamentos novos que não ofereciam condições de implementação imediata de uma escola. Noutras situações, buscou-se constituir escolas regionais que juntem os alunos de assentamentos próximos e, em algumas realidades, o Movimento chamou para o diálogo secretarias de educação de municípios para pensarem uma escola não só para os Sem Terra, mas para outros alunos do campo.

O processo de ocupação da escola pública que não atende apenas a alunos do MST e em que os profissionais não necessariamente são militantes do Movimento traz o desafio de lutar por aquilo que é específico do MST sem, no entanto, desconsiderar as pessoas que não compartilham dos seus ideais e princípios. Comenta Caldart (2000, p. 181):

(...) como tratar do que é comum e, ao mesmo tempo, respeitar experiências diferentes,

histórias de vida diferentes; e a cooperação agrícola entra ou não entra nesta escola? e a mística do MST, como se trabalha sem parecer que estamos impondo isto para os outros alunos? e qual é a mística que unifica os sujeitos de uma escola do campo? (CALDART, 2000, p. 181).

O certo é que o MST vem, em todos os seus anos de existência, lutando por uma escola cujo foco é a construção, “ou recuperação”, da identidade de escola do campo. Esta preocupação vem sendo demonstrada desde a “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que conta com a participação e a experiência até então vivenciada pelo MST e que propõe um modelo que assuma, de fato, a identidade do meio rural: “(...) não só como forma cultural diferente, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos” (EDGAR, NÉRI e MOLINA, 1999, p. 29).

A experiência educacional do MST se firma como parte da história da educação do povo brasileiro e sua discussão pedagógica, que teve início nas questões do que ensinar e como ensinar, encaminha-se para as reflexões sobre o sujeito do processo pedagógico, o jeito de ser da escola combinada com a preocupação do Movimento em cultivar a identidade Sem Terra, os valores e a postura dos continuadores da luta.

Da experiência educacional produzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, emergem dois novos sujeitos do cenário da luta pela terra: professores e alunos. Foram os professores que trouxeram a discussão da educação para dentro do MST, enfrentando, em seu início, grandes dificuldades para fazer com que seu anseio fosse abraçado como uma bandeira de luta do Movimento e ampliaram a participação das mulheres no MST. Sobre a questão de gênero no magistério dentro do Movimento, comenta Caldart (2000, p. 186-187).

No começo de sua história, o MST repetiu a tradição de que educação é coisa de mulher e de professora, reproduzindo relações de poder muito semelhantes às que se estabelecem na sociedade em torno de ambas. A educação e a escola podiam até ser suficientemente importantes para entrar na luta (ainda que pela pressão maior da sensibilidade feminina), ou para ser comentário crítico em alguns intervalos de reuniões, mas não tinham a importância necessária para tornar-se uma questão com que se ocupassem as lideranças ou os homens sem-terra.

Para a autora, a professora ou professor Sem Terra é o sujeito do MST que apresenta em sua identidade três características:

- a) Condição de mulher e todo o conjunto de significados que isto envolve do ponto de vista

humano, social, político, histórico;

- b) O ofício de educadora ou educador, e a sua preocupação específica com a dimensão pedagógica das ações que desenvolve, seja com seus alunos, seus filhos ou qualquer ser humano com quem se relacione;
- c) Sua participação na luta pela terra e na organicidade do MST produz novos sentidos tanto para a condição de mulher quanto para o ofício de educador.

Com a inserção mais significativa da presença masculina no setor de educação do MST, a função de professor deixa de ser tarefa “só de mulher” e torna-se uma luta a ser abraçada por todos os Sem Terra, porém, é a mulher que consolida este espaço de atuação como o novo jeito do Movimento olhar para a sua participação. A professora ou o professor, assumindo a identidade Sem Terra, assume o compromisso de colocar a sua função de educador a “serviço de uma causa social, de um projeto humano e histórico, o que produz novos significados, mas também novas exigências para seu trabalho, e sua formação” (CALDART, p. 189).

O outro sujeito da luta pela educação do MST, o aluno, é aquele ou aquela que, ao acompanhar toda a luta dos Sem Terra, junto com seus pais, torna-se parte importante da dinâmica do Movimento, sendo a educação um dos espaços que lhe oferece as condições para se tornar sujeito, o que ocorre em três importantes momentos:

- a) Sendo testemunhas da luta de suas famílias;
- b) Como criança acampada ou assentada que com sua presença requer um atendimento pedagógico próprio;
- c) Assumindo-se Sem Terrinha – o que os identifica como Sujeitos Sem Terra – eles começam a atuar no espaço escolar, exigindo seus direitos como integrantes do Movimento.

É nessa condição de sujeitos que algumas delas passam a pressionar seus professores exigindo uma escola que tenha mais em comum com sua vida, em que possam cantar as canções do Movimento, hastear a bandeira vermelha e homenagear os Sem Terra mortos em alguma ação de violência; ou onde lhe convoquem a participar dos trabalhos e das decisões sobre o funcionamento de sua escola (CALDART, 2000, p. 192).

Os Sem Terrinha, como fruto da vivência educacional proposta pelo MST, que acontece tanto dentro quanto fora da escola, em sua participação em manifestações e ocupações, em alguns assentamentos e acampamentos, já se organizam e atuam para reivindicar seus direitos e ajudar na construção da educação do MST e da luta do Movimento.

Para o Movimento, os Sem Terrinha são sujeitos frutos da sua história e das formas

como ela aconteceu, possuindo em sua identidade três componentes: sua condição infantil ou seu jeito criança de ser, com as características, interesses, desejos e sonhos deste tempo de vida; sua condição de estudante; sua participação direta na organicidade e na história do MST.

Partindo desses componentes, se reconhece que nem todas as crianças que estão em acampamentos ou assentamentos possuem a identidade Sem Terrinha, apesar de estarem no meio que lhe dá essa possibilidade. O tornar-se Sem Terrinha faz parte do processo de formação do sujeito Sem Terra do MST.

O fato de as crianças assumirem a militância do MST projeta a possibilidade de vida longa para o Movimento, fortalece a luta e, com isso, elas são valorizadas ganham visibilidade sendo sempre a mostradas nas capas dos materiais de estudo, na Revista Sem Terra, nos cartazes, no jornal do Movimento, nas místicas etc. Escreve Cladart (2000, p. 195):

Para as crianças, por sua vez, participar do MST tem representado a possibilidade de viver a infância de um jeito diferente (...) Talvez a presença do Movimento na vida das crianças esteja dizendo que próprio da infância, afinal, é ter a possibilidade de vivenciar a totalidade das dimensões que formam a vida humana, e que participar da totalidade das dimensões que formam a vida humana, e que participar da luta pela recuperação de sua própria dignidade e de sua família, é uma delas (CALDART, 2000, p. 195).

A luta pela escola em seus assentamentos e acampamentos, segundo Caldart (2000), criou uma “cultura do direito à escola no e do campo”, ajudando assim a disseminar o valor da escolarização no campo e viabilizando a sua possibilidade no espaço rural. Também deu um novo significado ao conceito de estudante, já que estudar para os Sem Terra significa uma possibilidade maior de ajudar a dirigir o movimento do qual se faz parte.

Ser estudante, nesse caso, é se esforçar para uma melhor compreensão e transformação de sua realidade, passando a ter mais segurança em sua ação e maior autonomia em seu pensamento. Nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática é uma exigência da condição de ser Sem Terra, antes de ser estudante, e a intenção é de que, por meio deste processo, o Movimento forme seus próprios intelectuais.

Ao destacar, aqui, os alunos como sujeitos desse universo escolar, é importante lembrar que toda a educação no MST, que é entendida de forma mais ampla que a simples escolarização, volta-se para a construção de uma identidade Sem Terra, e isto se torna particularmente relevante quando se articula essa preocupação à discussão sobre os processos de hibridação e a construção da concepção de gênero na proposta de educação do MST.

## 1.2 Processos de hibridação e Currículo

Entendendo cultura como modo de vida, valores, costumes e tradições de uma sociedade que tende regular ou modelar a conduta dos sujeitos nela inseridos, considerando que a globalização e o surgimento de novas tecnologias vêm transformando a cultura e a sociedade em razão do movimento de imigração, é perceptível a interferência sócio cultural entre os povos, fazendo com que práticas sociais e valores diferentes se combinem em novas formas de viver. Assim nascem as culturas híbridas, um produto que surge de um processo de reestruturação social.

Os estudos sobre a hibridação – termo que designa a fusão entre duas espécies – tiveram origem nas ciências biológicas. A apropriação do conceito pelas ciências humanas começou nos anos 1970 e, nos anos 1990, de modo geral, era usado para designar o crescimento de processos socioculturais em que estruturas e práticas escritas que existiam separadas se combinam para gerar novas estruturas, processos e práticas.

Para Canclini (2011), os processos de hibridação são movimentos próprios da cultura, pois são constituídos de elementos diversos, resultantes da negociação entre culturas que buscam conviver. Esta característica é mais acentuada na modernidade e na contemporaneidade, momento em que a globalização nos faz viver e conviver de forma interdependente com culturas e linguagens diversas.

Na obra *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, o autor chama atenção para os processos de hibridação, movimento no qual ocorrem misturas ou trocas culturais entre diversos grupos que constituem determinado agrupamento social, verificando permanências e rupturas entre eles. Nesta perspectiva, enfatiza esse processo em países da América Latina, na qual uma cultura popular é produzida diante da tentativa hegemônica de implantação de certa modernidade. Sobre esta questão o autor faz a seguinte consideração:

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericana e andina), do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar a cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais (CANCLINI, 2011, p. 216-217).

A intenção, nesta pesquisa, é compreender como se dão os processos de fusões culturais e o resultado destas, verificando as mudanças e permanências que ocorrem e acabam por

manifestar um novo significado. A investigação pretende identificar os processos de hibridação na proposta de educação do MST no que diz respeito às questões de gênero que permeiam os discursos presentes nos Boletins de Educação, documento curricular que orienta a implementação de sua proposta educacional. O ponto de partida está na compreensão de que os processos de hibridação acontecem também na construção das relações e na concretização de uma proposta pedagógica.

Tendo Canclini (2011) escolhido como objeto de estudo os processos de hibridação, o autor analisa como esse movimento ocorre na América Latina, levando em conta a complexidade das relações que se configuram na atualidade. Entende processos de hibridação como: (...) processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. XIX). Para exemplificar determinado processo, descreve o que denomina de estratégias de reconvenção econômica e simbólica em setores populares:

(...) os migrantes camponeses que adaptam seus saberes para trabalhar e consumir na cidade ou que vinculam seu artesanato a usos modernos para interessar compradores urbanos; os operários que reformularam sua cultura de trabalho ante as novas tecnologias produtivas; os movimentos indígenas que reinserem suas demandas na política transnacional ou em um discurso ecológico e aprendem a comunicá-las por rádio, televisão e *internet*. (CANCLINI, 2011, p. XXII, grifos do original)

Canclini (2011) demonstra que as tradições culturais coexistem com a modernidade, embora saiba que essa forma de constituição da sociedade ainda não chegou de forma generalizada em toda a América Latina, por entender que a dinâmica de mudança histórica é de continuidade e não de ruptura total. Com base nesse entendimento, analisa como se dão as relações culturais na atualidade do continente marcado por grande complexidade. Considera que “a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradição, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização da América Latina” (CANCLINI, 2011, p. XVIII).

Na introdução do livro *Culturas Híbridas*, o autor esclarece o conceito de culturas híbridas apresentando críticas, apontando limites, possíveis ambiguidades e radicalismos que existem em certos conceitos como, por exemplo, tradição, insistindo que as coisas estão em constante movimento. Deseja mostrar que hibridação não se limita às questões econômicas e financeiras, são processos de misturas não só culturais, mas socioculturais, políticas e

comunicacionais. Assim, historiciza o conceito, mostrando que o que se entendia por tradição no século XIX é diferente nos dias de hoje. Diverge de muitos antropólogos que ainda defendem o conceito de cultura do século XIX, segundo o qual se estudava cultura somente no seu interior, e entende que, atualmente, as culturas devem ser compreendidas na relação entre diversos grupos. Assim escreve:

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradição, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizando um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições. Acaba-se, em suma obturando a possibilidade de modificar a cultura e a política (CANCLINI, 2011, p. XXIII).

Enfatiza Canclini (2011) que os processos de hibridação são conflituosos, compreendendo que, na mistura entre culturas, há momentos em que existem trocas e outros em que não, não havendo, assim, a hibridação.

Os processos de hibridação implicam diferenças e desigualdades. Canclini (2011) critica a indica as limitações de termos utilizados historicamente para designar hibridação, tentando entender porque conceitos como mestiçagem, fusão e sincretismo, usados no século XIX, têm, hoje seu significado modificado em razão de vivermos numa sociedade permeada por tecnologias, que envolvem fenômenos políticos, mas, principalmente, comunicacionais. Para o pesquisador, “em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnia, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais” (CANCLINI, 2011, p. XXIII).

Na perspectiva desse autor, os processos de hibridação devem ser analisados por meio de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo questões da comunicação, da antropologia, da sociologia e da política, com atenção às trocas como meio de entender cada grupo, por meio das quais se torna possível descrever como acontece a apropriação dos produtos simbólicos alheios e quais são as barreiras para se hibridizar. Essas questões são relevantes, pois, de acordo com Canclini (2011), existem limites aos processos denominados de hibridação.

Por isso, convém insistir em que o objeto de estudo não é a hibridez e, sim, os *processos* de hibridação. Assim, é possível reconhecer o que contém de desgarre e o que não chega a fundir-se. Uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma

consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado (CANCLINI, 2011, p. XXVII, grifos do original)

Outros dois autores importantes que trabalham com o conceito de hibridação são Stuart Hall (2003) e Homi Bhaba (2010). Ambos compreendem esse processo no contexto de luta contra a homogeneização cultural de um grupo que busca determinar uma única forma de ser, estar e participar do mundo, aportados pela realidade da globalização e do consumo em mecanismos de divulgação de produtos e informações de alcance planetário.

Bhabha (1998) ao estudar o pós-colonialismo na Índia, buscando verificar como se dá a relação entre colonizados e colonizadores, compreende o processo de hibridação como espaço de conflito entre elementos culturais de grupos diferentes, no qual um busca se sobrepor ao outro, mas que em algum momento se fundem promovendo acomodação e adaptação, marcada por resistência. Comenta: "O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que os outros saberes 'negados' se infiltrem no discurso dominante e tornem estranhas a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento" (BHABHA, 1998, p. 165).

Nessa perspectiva, a cultura dominante, em razão de não conseguir se impor por completo, inclui elementos da cultura dos dominados. Contudo, o autor alerta para a possibilidade da cultura que busca hegemonia, "usar" o processo de hibridação para lhe favorecer, uma vez que possui mais força e espaço de negociação em relação ao dominado. Há também a situação em que o dominado confunde o seu opressor, resistindo por meio da aparente apropriação de seus discursos e práticas.

Bhabha (1998) explica da seguinte maneira a hibridação ao discutir o embate entre colonizadores e colonizados:

Os efeitos discriminatórios do discurso do colonialismo cultural, por exemplo, não se referem simples ou unicamente a uma "pessoa", ou a uma luta de poder dialético entre o eu e o outro, ou a uma discriminação entre a cultura-mãe e as culturas alienígenas. Produzida através da estratégia da recusa, a *referência* da discriminação é sempre a um processo de cisão como condição da sujeição: uma discriminação entre a cultura-mãe e seus bastardos, o eu e seus duplos, onde o traço do que é recusado não é reprimido, mas sim repetido como algo *diferente* – um híbrido (BHABHA, 1998, p. 162, grifos do original).

Stuart Hall (2003), ao estudar os processos de hibridação ocorridos nas trocas culturais resultantes da imigração de povos do Caribe para a Grã-Bretanha, constata que eles mantêm

suas culturas em consequência falta de interesse da outra cultura em se fundir e esse processo, além de não ser tranquilo, possui certa instabilidade que acaba por não constituir, de fato, sujeitos híbridos. Nas palavras do autor:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agnóstico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Assim como Bhabha (1998), Hall (2003) evidencia que os processos de hibridação não acontecem de maneira natural e tranquila, uma vez que se percebe conflitos no momento de fusão de valores, o que faz com que o imigrante não se acomode à nova cultura ao mesmo tempo que os locais também não se apropriam da cultura de fora, constituindo, de acordo com Bhabha (1998), um complexo espaço de luta, mais do que um estado de permanências.

O que parece comum para Canclini (2011), Bhabha (1998) e Hall (2003) é o fato de os processos de hibridação terem como disparador o encontro de culturas diferentes, que acabam por eclodir em culturas que revelam jeitos de ser e estar no mundo diferentes do momento anterior ao contato. Também é semelhante, na compreensão dos autores, a percepção de que esse movimento não ocorre de maneira ordeira, pois os conflitos e os confrontos acontecem, apesar de, em determinado momento, apresentar uma aparente acomodação. Nesta pesquisa, a opção é pela perspectiva de Canclini (2011), que compreende o processo de hibridação como a fusão de elementos de culturas diferentes, considerando permanências e resistências entre eles.

### 1.3 Currículo: artefato de gênero e descolonização

Na busca por entender os processos de hibridação presentes na construção da proposta de educação do MST, optou-se pela análise, dentre todos os documentos de educação produzidos pelo Movimento, dos Boletins de Educação, em razão de seu caráter predominantemente curricular, com o intuito de verificar como valorizam as questões de gênero – o que configura uma questão de currículo. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 2009, p. 97).

Para Bittencourt (2018), as dimensões políticas e sociais dos currículos escolares precisam ser entendidas, uma vez que possibilitam a “compreensão do direcionamento da educação escolar” (p. 78). Currículo é um campo a ser problematizado por estar no centro de disputas sociais e políticas. Decidir o que vai ser ensinado não é simples, porque estão em disputa os valores de uma sociedade, e, por isso, é preciso questionar o que está sendo priorizado, qual perspectiva de entendimento do conhecimento está sendo considerada, ou quais conhecimentos serão transmitidos, pois existem interesses em jogo e, conseqüentemente, discordâncias.

De acordo com Bittencourt (2018), os estudos atuais distinguem currículo em quatro tipos distintos:

(...) *currículo formal* (prescrito, pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou iterativo) correspondendo ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros. Estudos recentes têm destacado ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao ‘medirem’ o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada (...). (p. 83, grifos do original).

Nesta pesquisa, o foco da investigação está no currículo formal da proposta de educação do MST, neste caso os Boletins de Educação; o currículo real que está sendo discutido a partir das entrevistas realizadas com os educadores; e o currículo oculto, que se revela na análise das fontes documentais e orais. O currículo avaliado não é, aqui, discutido.

Por meio do currículo e todas as suas dimensões, se produz a docilização dos corpos, principalmente pela articulação de mecanismos de disciplina comumente presentes na escola. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado um artefato promotor de representações e discursos que influenciam a maneira dos sujeitos atuarem na sociedade na dimensão individual, e, conseqüentemente, coletiva, a partir da perspectiva do disciplinamento. No entendimento de Silva (2002, p. 7):

(...) o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Na mesma direção, Ivo F. Goodson, além de compreender o currículo como um artefato social, afirma que ele é "concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos" (GOODSON, 1997, p. 17). Para o autor, é também uma fonte para o estudo histórico.

Para problematizar as questões curriculares, as teorias pós-estruturalistas são de fundamental importância, uma vez que possibilitam a ampliação da noção de poder e oferecem suporte teórico que auxilia a compreender como ele se faz presente na sociedade e como as categorias raça, gênero e etnia com elas se relacionam. A partir desta concepção, as questões identitárias dos sujeitos são consequências de vivências e experiências decorrentes de processos históricos, sendo as práticas discursivas as responsáveis pela construção e desconstrução dos sujeitos, e o currículo é, nessa relação, o artefato que forja nos corpos e mentes discursos e não-discursos, tornando as questões de gênero uma temática importante, colocando em xeque a hegemonia do patriarcado na elaboração do conhecimento.

Por meio da relação entre poder e saber, o currículo enfatiza conhecimentos que induzem os sujeitos da relação de aprendizagem a consolidarem valores que privilegiam uma determinada perspectiva da sociedade e isso se faz por meio de sistemas simbólicos que geralmente silenciam ou estereotipam culturas e vozes de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, o que acaba por impossibilitar uma postura mais reativa destes sujeitos.

Desse modo, ficam na invisibilidade do currículo as questões que dizem respeito às desigualdades de gênero e a diversidade sexual, ou, na maioria das vezes, aparecem de forma estereotipada reforçando preconceitos e violências, quando este deveria ser o promotor da superação de uma cultura que promove a morte de milhares de mulheres e homossexuais. Noutra perspectiva, o currículo pode ser um artefato de gênero que se configura num espaço de produção e criação de significados, no qual se fazem presentes os discursos e representações que venham a contribuir com a superação da heteronormatividade e do sexismo, abordagem característica da proposta de "educação popular" defendida por Paulo Freire, pois, "(...)

entendiam que a escola não podia ser local apenas de transmissão e conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*.” (BITTENCOURT, 2018, p. 87, grifos do original). A ideia dessa proposta curricular é que os conteúdos curriculares se tornem instrumentos de ação política e transformação da sociedade.

Retornando aos Boletins de Educação que são objeto de análise neste trabalho, fica clara a compreensão que o MST tem de que o currículo não é um elemento neutro, mas, sim, um instrumento de poder. Portanto, é preciso tomar as rédeas deste instrumento na busca por garantir a promoção de um jeito de ser e estar no mundo.

O BOLETIM DE EDUCAÇÃO Nº1 traz o tema COMO DEVE SER UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO. Trata-se de um resumo da proposta de educação do MST. São 10 pontos para que a gente possa comparar a escola que temos com a que realmente queremos (MST, 1992, p. 1).

Consciente de que nos currículos escolares estão implicadas relações de poder, os documentos propõem resistência a uma maneira de pensar a educação, seu processo e conteúdos, que desconsidere as especificidades do campo, lugar em que estão situadas suas escolas. Para este enfrentamento, constitui o que vem a ser denominada Pedagogia do Movimento Sem Terra, um instrumento de luta contra hegemonia do currículo que vem das superestruturas da educação.

- O MST tem uma Pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educam as pessoas que dele fazem parte. E o princípio principal desta Pedagogia é o próprio movimento. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola.
- A pedagogia do MST é hoje mais do que uma proposta. É uma prática viva em movimento. É destas práticas que vamos extrair as lições para as *propostas pedagógicas* de nossas escolas, nossos cursos e também para refletirmos o que seria uma proposta ou um *projeto popular de educação* para o Brasil. (MST, 2001, p. 19, grifos do original).

O MST propõe, por meio da conquista do campo curricular, uma proposta de poder com a clareza de suas visões, seja no âmbito social particular, olhando para si e para os seus, seja na

perspectiva de construir uma proposta de educação para todo o país. Segundo Bittencourt (2018, p. 88):

Há pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” no qual os alunos são alfabetizados, ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também como a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores, e ideários políticos múltiplos e democráticos.

Analisando Boletins da Educação do MST, buscou-se identificar indícios que apontem a fusão entre os discursos de gênero que tradicionalmente marcam as culturas do campo de um ponto de vista machista e heteronormativo em sua relação com a proposta de educação do MST que defende a busca da superação das desigualdades de gênero.

## CAPÍTULO 2 – MST, QUESTÕES DE GÊNERO E BOLETINS DE EDUCAÇÃO

Ultrapassando o limite das discussões específicas sobre a luta pela terra, como já explicitado no capítulo anterior, o MST já traz a discussão de gênero desde a sua constituição como Movimento Social de luta pela Reforma Agrária, por meio da criação do Setor de Gênero como espaço articulador das discussões sobre as igualdades de gênero dentro dos Assentamentos<sup>5</sup>, o que é muito relevante para um movimento reconhecido por diversos intelectuais como instituição de papel importante na luta por transformação da realidade social.

O MST é um movimento legítimo, respeitado e preocupado com a educação, procurando educar as pessoas para mostrar que, num país onde não há criação de empregos urbanos, onde se passa fome nas cidades, existe a chance de ficar no campo, trabalhando. Portanto é um movimento que merece respeito[...] (FURTADO, 1998, p. 27-29).

Em texto publicado na internet, no site do Movimento, são tecidas as seguintes considerações sobre a temática gênero:

(...) incentivar essa discussão dentro do MST, o setor de Gênero não pretende que o Movimento priorize essa luta pela igualdade de gêneros em detrimento da luta de classes. Se deseja mulheres com consciência de classe, com compromisso com a classe trabalhadora, que tenham iguais oportunidades de militar e dirigir o movimento, de ser sujeitos e não apenas "objeto" da história (MST, 2017a).

É importante observar nesta citação que a luta pela igualdade de gênero deve estar articulada com a luta de classe, para que, ao mesmo tempo em que as mulheres se empoderam como mulheres, sigam marcando seu lugar no processo de luta da classe trabalhadora como um todo.

### 2.1 Documentos do MST sobre as questões de gênero

Em levantamento realizado no site Reforma Agrária, em Dados, que reúne textos sobre a luta pela terra e a reforma agrária, foram identificadas as seguintes publicações realizadas pelo MST, de 1992 a 2011: *Caderno de Formação* nº 15 – A mulher nas diferentes sociedades (1988); *A questão da Mulher no MST* (1996); *Compreender e construir novas relações de*

<sup>5</sup> Em levantamento bibliográfico sobre teses que tratam das questões de gênero no MST, foram encontradas algumas pesquisas que tratam desse tema em relação com o direito da mulher à terra. Até o momento, não foram identificadas pesquisas que tratem das relações de gênero na educação de escolas de Assentamento do MST.

*gênero* (1998); *Caderno de Formação* nº 2 – Mulher Sem Terra (1999), *Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST*. Edição revisada e ampliada (2016); *Diversidade Sexual no MST* – elementos para o debate. Caderno de Formação nº 5 – Setor de Gênero (2017b).

O *Caderno de Formação* nº 15 – A mulher nas diferentes sociedades, publicado em 1988, é um documento de caráter formativo para as mulheres do Movimento, considerando que, naquele momento, elas tinham menos oportunidade de se capacitar e isso era importante para que ajudassem na luta. De acordo com a apresentação do documento:

Desta forma, elaboramos este trabalho, que é um primeiro passo no sentido de despertar a atenção por questões que interessam a mulher e toda a classe trabalhadora. Esperamos que os temas aqui apresentados possam ser aprofundados e que contribuam para o nosso enriquecimento como pessoas e como classe trabalhadora. (MST, 1988, p. 3).

Nesse primeiro documento em que o MST explicita sua preocupação com as questões de gênero dentro do Movimento, fica evidente que a concepção de gênero deve estar alinhada com a de classe social, ou seja, é uma questão que diz respeito às desigualdades entre homens e mulheres, mas também à classe social dos trabalhadores. Todos devem estar comprometidos em superar esse desafio.

A Cartilha *A questão da mulher no MST* é um documento que apresenta o plano de trabalho e os encaminhamentos decorrentes do Encontro Nacional de Mulheres Militantes do MST, ocorrido de 25 a 28 de maio de 1996. Nele, se discute como as desigualdades de gênero foram construídas historicamente e como se fazem presentes na sociedade e dentro do próprio MST. Esse documento também reafirma que a temática deve ser trabalhada não só pelas mulheres, mas por todo o Movimento, ou seja, gênero é uma questão de classe social.

Na primeira parte do documento, discutem-se os problemas relacionados às questões de gênero na luta pela terra e, especificamente, dentro do MST, trazendo para o debate as causas, os avanços e os desafios relacionados à questão da mulher em tal contexto. Afirma o documento: "Nos assentamentos e acampamentos se reproduz os mesmos problemas da sociedade. As mulheres enfrentam os mesmos problemas se não tivessem no acampamento, como discriminação, dupla moral, falta de estrutura para facilitar a participação, etc." (MST, 1996, p. 3).

**Comentado [MAGZ4]:** Só para confirmar, essa citação está correta?

O texto apresenta a constatação de que o problema da participação da mulher no MST naquele momento histórico diz respeito à falta de representatividade no Movimento, mesmo ela estando também à frente das lutas; questiona o discurso de igualdade de gênero presente no MST, afirmando que existe uma diferença entre teoria e prática; e que os trabalhos com as mulheres e sobre as mulheres são considerados secundários. Dessa forma, as mulheres percebem os problemas relacionados às questões de gênero, para além das questões históricas mais amplas e da especificidade de como elas foram construídas no campo. No interior do MST, identificaram alguns problemas como:

b) da organização (MST)

- falta entendimento do problema (maioria acha que não existe problema)
- falta de incentivo e de criar mecanismos de participação
- falta qualidade na formação dos seus membros

(MST, 1996, p. 3)

Também constata-se que existem avanços como a conscientização dos problemas e maneira como as mulheres do Movimento têm enfrentado a discriminação, a preocupação que existe dentro do MST em debater o problema, o enquadramento da discussão de gênero na luta de classe e a qualidade do debate das lutas de iniciativa das mulheres.

Em três dos principais documentos do MST, são identificadas as linhas políticas que orientam os participantes do Movimento a levar para todas as instâncias, discussões sobre as questões de gênero. São eles: *Normas gerais do MST* (1989), *Documento Básico* (1993), e o *Programa Agrário* (1995).

Na última parte do documento *A questão da mulher no MST*, propõe-se um Plano de Trabalho para que as mulheres militantes do MST avancem na luta contra as desigualdades de gênero dentro do próprio Movimento e, para isso, são definidos objetivos estratégicos, específicos e os níveis de ação em que os objetivos serão empreitados. Dispõe o documento:

1. Nossos objetivos estratégicos

- a) construir novos valores no cotidiano (família, militância, direções, postura pessoal)
- b) tratar a questão de classe e gênero como um princípio
- c) massificar e qualificar a participação das mulheres
- d) dar organicidade a participação das mulheres

2. Nossos objetivos específicos

- a) criar mecanismo para garantir a participação das mulheres em todos os níveis (creche e outras)
- b) criar novas relações em que os resultados políticos, econômicos e sociais sejam distribuídos de forma igualitária entre homens e mulheres (MST, 1996, p. 3)

Com relação aos níveis de ação, são propostas atividades nos acampamentos e assentamentos, nas instâncias do MST e entre as mulheres militantes. As propostas vêm no sentido de formação para que superem as questões ideológicas relacionadas às desigualdades de gênero e ações objetivas no sentido de aumentar a participação das mulheres nos lugares de poder dentro do movimento.

A recomendação é que se fortaleçam os já constituídos coletivos nacionais, estaduais, bem como realizem encontro anual das mulheres militantes do MST. Noutra frente, propõe-se a publicação de cadernos de formação, cartilhas, relatos de experiência e textos que fortaleçam essa luta. O caderno orienta para além da atuação dentro do Movimento a articulação com outras organizações de mulheres.

A Cartilha *Compreender e construir novas relações de gênero*, 1998, é fruto do que foi determinado como uma das ações da cartilha anterior, *Questão da Mulher no MST*, no ano de 1996. A Cartilha de 1998 foi produzida pelo Coletivo Nacional de Gênero e traz uma coletânea de textos que discutem as questões de gênero sob diferentes olhares. A intenção do documento é de se tornar um material de estudo e aprofundamento sobre a temática entre os militantes do Movimento. Ele traz a premissa de que “O Novo Homem e a Nova Mulher estão dentro de cada um de nós. É preciso ajudá-los a nascer! E essa tarefa é do conjunto de nossa organização” (MST, 1998, p. 5).

Participam desse material os seguintes autores e respectivos textos: Lígia Mendonça – *Luta de Gênero e Classe*; James Petras – *Uma revolução dentro da revolução*; Isabel Greem – *Mulher e Trabalho*; Miriam da Silva & Malu Faria Silva – *O que é ser mulher?*. Compõem também a obra: *Educar para não discriminar* (Rede Mulher); *Cidadania para mulheres*; *A questão das mulheres no MST*.

O texto *Educar para não discriminar* é o único que traz para discussão a questão escolar, partindo da reflexão de que a escola tem servido de espaço para reprodução das desigualdades de gênero, porém deve se tornar um lugar de desconstrução das representações que sempre colocam o homem no lugar de poder e as mulheres no de submissão. Dessa forma, defende-se a tese de que as educadoras e os educadores devem educar para não discriminação de gênero,

entendida como: “É educar para a valorização do ser humano sem importar qual seja o seu sexo, é não considerar que existe um sexo que domina e outro que é dominado. É educar na igualdade, sem preconceito, sem ideias preestabelecidas (MST, 1998, p. 21).

O texto segue sugerindo ações práticas que favorecem a educação para não discriminação e para o espaço das creches, cirandas infantis realizadas no MST e nas escolas ligadas ao Movimento. São apresentadas as seguintes propostas:

- Debater esse tema com pais, mães, professores, professoras, trabalhadores, trabalhadoras;
- Organizar debates e dias de estudo sobre a educação que recebemos e a que estamos dando a nossos(as) filhos(as) e alunos(as);
- Refletir sobre a imagens de homens e mulheres que aparecem nos livros escolares, nas revistas, jornais, novelas de TV;
- Reforçar a não discriminação nas atitudes pedagógicas: desenhos, histórias, cartazes, dramatizações, brincadeiras;
- Estabelecer rotatividade nas tarefas. Regras iguais para meninos e meninas. (MST, 1998, p. 21).

As discussões de gênero ganharam tamanha relevância no MST que o Caderno de Formação nº 2, de 1999, teve como tema *Mulher Sem Terra*, com o objetivo de fortalecer sua organização e participação. É uma cartilha direcionada especificamente para a formação das mulheres, produzida pelo Coletivo Nacional de Gênero do MST.

Discutir sobre a participação e a formação da mulher é de fundamental importância para o avanço da luta pela terra, pela reforma agrária e para a transformação da sociedade. Pois mulheres e homens podem e devem vencer os preconceitos que nos impedem que sejamos livres e iguais. (MST, 1999, p. 3).

O documento tem caráter didático-formativo, uma vez que traz roteiro de encontros para aprofundamento dos seguintes temas: As mulheres e a luta de classes; Relações de gênero; Educar sem discriminar; Os valores; Cultura e lazer nos Assentamentos e Acampamentos; Mulher e saúde; As mulheres e a construção do projeto popular; As mulheres e a Reforma Agrária.

Os Encontros têm uma mesma estrutura didática-metodológica na qual sempre se começa com um canto seguido do momento da mística, o aprofundamento do tema, a discussão

em grupo, e, por fim, a conclusão. Para facilitar a compreensão do estudo, são utilizadas ilustrações protagonizadas por figuras femininas que dialogam sobre o assunto em questão.

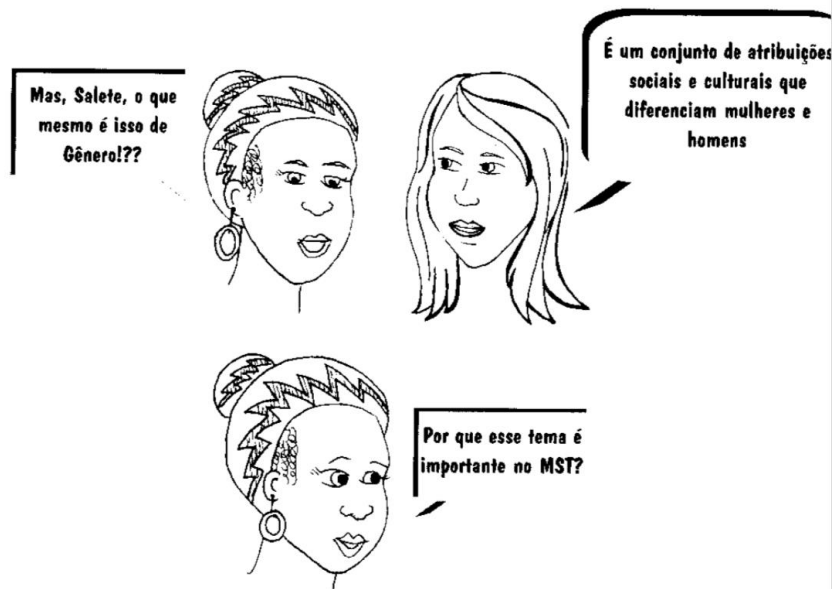


Figura 1 – MST. Caderno de Formação nº 2 – Mulher Sem Terra. São Paulo: 1999, p. 11.

A concepção expressa que gênero é algo que concerne às práticas sociais e culturais e é diferente de sexo, que está relacionado à biologia e não pode ser mudado. Já o gênero, por ser uma construção cultural, pode ser mudado. O Caderno esclarece ainda que o interesse em fomentar as desigualdades entre homens e mulheres faz parte do projeto da classe social que está no poder, ou seja, as problemáticas de gênero também dizem respeito à categoria classe social e a uma luta que precisa ser realizada dentro do próprio movimento social.

**"Sem a participação da mulher a luta fica pela metade"**



Figura 2 – MST. Caderno de Formação nº 2 – Mulher Sem Terra. São Paulo: 1999, p. 11.

Esse encontro traz um texto de conclusão que afirma a importância de considerar as diferenças entre homens e mulheres dentro de uma perspectiva da equidade, garantindo que sejam oportunizadas as mesmas condições de participação política e social. "Não queremos ser vistas apenas como mães e esposas, ou simplesmente estar presentes nas ações. Queremos sim,

ocupar os espaços de decisões em todos os níveis na nossa organização e na sociedade que almejamos construir" (MST, 1999, p. 14).

Em publicação no site oficial do MST pelo Setor de Gênero, o Movimento consegue olhar para si mesmo e perceber avanços neste processo de superação da desigualdade de gênero, bem como a necessidade de avançar para novas conquistas dentro desse campo:

Porém, já se vê sinais claros de que o Movimento dá passos firmes no sentido de buscar uma maior igualdade de gênero, para que tenhamos um Movimento de fato conduzido por homens e mulheres, como mostra nossa bandeira. Já é norma do MST que cada núcleo de base tenha um coordenador e uma coordenadora e algumas lideranças: homens e mulheres já se deram conta que precisamos construir novas relações de gênero, rompendo com o padrão machista, e ajudam a projetar novas lideranças femininas. (MST, 2017a).

Diante da capacidade que o MST apresentou, ao longo de sua história, de se reinventar a partir da necessidade de dar respostas às questões organizativas do movimento, criou-se a possibilidade de organização dos LGBTQI+, bem como dada a condição destes sujeitos exercerem seu protagonismo político na luta contra preconceitos e discriminações.

É importante considerar que esse não foi um espaço dado pelo Movimento, mas sim uma conquista dos LGBTQI+ que participavam das lutas empreitadas pelo MST, mas não eram pautas de discussão em formações, seminários, congresso e reuniões. A proposta política de como o MST deve tratar as questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero só aparece formalizada em documentos a partir da alteração das normas gerais do MST, no ano de 2016. O item *Natureza do MST*, apresenta a seguinte determinação:

3. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é aberto a todos os trabalhadores, sem distinção de raça, credo religioso, filiação partidária ou outras características culturais e regionais, desde que respeitem os princípios e normas do Movimento. Participam, do Movimento, sem distinção de idade, orientação sexual, ou identidade de gênero, todos os membros da família: homens, mulheres, idosos, jovens e crianças (MST, 2016, p. 10).

As variadas interpretações e posicionamentos sobre as questões dos LGBTQI+ do movimento foram redimensionadas. A partir desse documento, se dá uma diretriz única para o Movimento em todo o país. O item III do documento, que trata do *Programa de Reforma*

*Agrária* defendida pelo MST, ao tratar da questão de educação e cultura e dos direitos sociais, apresenta a seguinte orientação:

e) Combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, identidade de gênero, idade, etnia, religião, identidade de gênero e orientação sexual, etc.

e) Combater todas as formas de violência contra as mulheres, as crianças e LGBTs (Lésbicas, Gays, bissexuais, transexuais e travestis), penalizando exemplarmente seus participantes (MST, 2016, p. 17-18).

**Comentado [MAGZ5]:** Confirmar como estão esses itens no documento. Aqui os dois estão e)

A publicação do documento desencadeou um processo no qual os envolvidos se constituíram como sujeitos políticos, fazendo com que os espaços coletivos do MST se tornassem lugares de aceitação e apoio para que cada um ou cada uma assumisse a sua sexualidade.

Entende-se como início formal da organização dos LGBTQI+ do MST, o Seminário *O MST e a Diversidade Sexual*, que aconteceu entre os dias 7 e 9 de agosto, de 2015, na Escola Nacional Florestan Fernandes. Essa atividade teve a participação de 35 militantes de 13 estados, e, a partir de então, começa a se falar numa identidade LGBT Sem Terra.



Foto 1 – Seminário *O MST e a Diversidade Sexual* – 2015.

Outro fruto decorrente desse encontro, segundo matéria publicada no site da Fundação Rosa Luxemburgo, de autoria Alessandro Mariano e Thaís Terezinha Paz (MARIANO e PAZ, 2019), ambos militantes do MST, foi a elaboração de um documento para ser discutido dentro do próprio MST.

As sínteses desse encontro se transformaram em um documento que circulou nas instâncias do Movimento, localizando as linhas de ação para o período que se seguiu no sentido da formação, estudo, luta, trabalho de base, organicidade e articulação política, bem como as principais reflexões de onde se estava partindo (MARIANO e PAZ, 2019).

Para os autores, a partir desse momento, assim como mulheres, juventude e os sem terrinha, os LGBTs Sem Terra passam a fazer parte da base social do MST, o que demanda o reconhecimento dos seus sujeitos e amplia a diversidade que compõe o Movimento. Assim, é formado o Grupo de Estudos LGBT Sem Terra e, depois, o Coletivo LGBT Sem Terra com a finalidade de construir ações e mobilizar sujeitos de dentro do Movimento e o diálogo com os Setores: juventude, gênero, educação, cultura e comunicação.

A partir deste momento, os LGBTQI+ do MST se destacaram por apresentar uma significativa presença na reunião da Coordenação Nacional do MST em janeiro de 2016, compartilhando as discussões e encaminhamentos decididos no primeiro seminário e, no mesmo mês, no dia 29 de janeiro, realizou-se o dia da visibilidade trans, tratando da presença dos transexuais dentro do Movimento.

No mesmo ano, no período de 20 a 22 de setembro, aconteceu a Reunião Nacional de Estudos dos LGBTQI+ do MST, na Escola Nacional Florestan Fernandes, contando com a presença de aproximadamente 30 militantes do MST, mais alguns convidados de outros movimentos sociais que atuam no campo, para estudar sobre a diversidade sexual e de gênero no contexto rural. Ainda em dezembro de 2016, na Reunião da Direção Nacional do MST, foi realizada uma formação para tratar o tema diversidade sexual e de gênero. Sobre este importante momento dos LGBTQI+ do MST, comentam Mariano e Paz (2019):

Neste espaço, a instância máxima de decisões do Movimento se posicionou, reconhecendo a diversidade dos sujeitos que constroem a luta pela reforma agrária popular, afirmando compromisso com a construção e sinalizando condições para a

inserção orgânica dos sujeitos LGBTs nas instâncias e espaços organizativos, além de apontar para a constituição do Coletivo LGBT Sem Terra. (MARIANO e PAZ, 2019).

Um importante fruto de todo esse processo foi a publicação e o lançamento do Caderno de Formação nº 5 do Setor de Gênero, intitulado *Diversidade Sexual no MST* – Elementos para o debate, durante a Reunião da Coordenação Nacional do MST, em janeiro de 2017. Esse documento surge com o intuito de ser um material formativo da base do Movimento, levando o debate para os assentamentos e acampamentos do MST.

Cientes de que somente a publicação do Caderno de Formação não seria suficiente para fazer o debate chegar às bases e de que seria necessário formar pessoas para trabalhar com ele, o MST organizou, no período de 29 de junho a 3 de julho de 2017, o primeiro Curso de Formação Política para LGBTs Sem Terra, no Centro de Formação Paulo Freire, Assentamento Normandia, Caruaru/PE. Nessa formação, estiveram presentes militantes do MST de oito Estados e convidados de outros movimentos como: Levante Popular da Juventude, Marcha Mundial de Mulheres e Pastoral da Juventude Rural.

Em todo esse desencadear de ações dos LGBTQI+ do MST, é possível vislumbrar o processo que constrói uma cultura híbrida com relação à diversidade sexual e de gênero, que tem como objetivo a formulação de uma nova identidade Sem Terra. O Caderno de Formação nº 5 traz o seguinte posicionamento quanto a essa questão:

A identidade Sem Terra como sujeito coletivo é também composta pela expressão da identidade de cada uma e cada um, dentro das suas particularidades, que são resultados da construção histórica consciente da nossa humanidade, da liberdade sentida e exercida sem medo, ou seja, a liberdade de vivermos nossos sentimentos e nossas convicções no espaço da organização política e nas ruas. Assim como rompemos com as cercas do latifúndio que concentram a terra, o poder e a riqueza, é preciso romper com as cercas que nos impedem de viver e amar (MST, 2017b, p. 20).

Agregar a pauta identitária à luta de classe é, certamente, um grande avanço e desafio para o MST, que se soma a todas as lutas LGBTQI+ que acontecem além do Movimento. É o semear da esperança na construção de uma sociedade mais humana e acolhedora de todas as possibilidades de expressar o ser e o amar no desenrolar da luta política.

## 2.2 Boletins de Educação: números iniciais

Este estudo analisou os Boletins de Educação do MST, buscando identificar como eles percorrem, significam, consideram, valorizam as questões de gênero, e como apresentam as categorias de mulher, desigualdade entre gêneros e inferioridade. Os Boletins de Educação, disponíveis para consulta em versão PDF, no site Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira<sup>6</sup>, foram selecionados como documentos a serem analisados por serem considerados um importante direcionador do currículo proposto pelo Movimento.

Tendo analisado os Boletins da Educação do MST, do período compreendido entre os anos 1984 e 2014, procurou-se identificar indícios que apontassem a fusão entre os discursos de gênero que tradicionalmente marcam as culturas do campo de um ponto de vista machista e heteronormativo, em sua relação com a proposta de educação do MST, que defende a busca da superação das desigualdades de gênero.

Foram analisados os doze Boletins disponíveis na Biblioteca Digital e, mesmo que nem todos os números tratem diretamente de questões relacionadas à temática de gênero, é evidente a preocupação com os temas relacionados à categoria classe social. Percebe-se ainda que, para o Movimento, a relação entre as discussões de gênero e classe social devem caminhar juntas no processo de formação do sujeito Sem Terra.

Pretendemos apresentar a análise dos Boletins em dois blocos definidores de sua estrutura temática. Conforme já se esclareceu, neste trabalho, os três primeiros números dos Boletins de Educação, constituem materiais didáticos de caráter mais informativo, pois objetivam apresentar saberes que ajudem a comunidade escolar a implementar sua proposta de educação, orientando professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

O Boletim número 1 orienta sobre a organização de uma escola de Assentamento; o número 2 apresenta propostas didáticas para o trabalho sobre a mística do MST com as crianças; e o número 3 traz orientações didáticas de como trabalhar a comunicação nos Assentamentos e Acampamentos por meio da realização do jornal mural e do Jornal do Assentamento ou Acampamento.

Do número 4 ao 12, os Boletins deixam de ter um formato didático diretivo e passam a ter um caráter formativo, com a intenção de garantir uma concepção de educação mais

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

homogênea entre seus educadores. Neste item, nos centraremos nos três primeiros números dos Boletins de Educação.

### **Boletim de Educação nº 1**

O Setor de Educação publica, em agosto de 1992, o Boletim de Educação nº1, intitulado *Ocupar Resistir e Produzir também na educação*. Nesse documento, está presente o discurso de que a proposta educacional que está sendo construída é fruto de uma colaboração entre os sujeitos que fazem parte do MST e não de iniciativas externas ao Movimento.

Nossa proposta de educação está sendo construída através da cooperação. Crianças, professores, lideranças, o conjunto dos assentados e acampados que começam a discutir e a fazer uma Escola diferente. Uma Escola do nosso jeito, que nos ajude a enfrentar os problemas do dia a dia. (MST, 1992, p. 0).

O Boletim da Educação nº1 apresenta aspectos internos da instituição educativa proposta pelo MST sugerindo como deve ser organizada a distribuição do tempo, do espaço escolar, dos programas e quais devem ser as práticas pedagógicas mais significativas. Segundo a pesquisadora Rosa Fátima de Souza, isso “indica uma mudança na forma de praticar e escrever a história da educação na qual tais elementos tornam-se imprescindíveis para se compreender a construção social e cultural das instituições escolares” (SOUZA, 1998, p. 19).

O Boletim de Educação nº 1 não trata diretamente das questões de gênero, uma vez que em nenhum dos tópicos desenvolvidos trata da condição do homem e da mulher. A temática aparece de forma implícita.

Uma primeira observação diz respeito às ilustrações presentes no Boletim de Educação nº 1. A imagem da capa do documento é a figura masculina e a feminina, sendo que a figura do homem se sobressai, sustentando um livro que traz elementos representativos da realidade do campo; ao lado, uma figura feminina e outra masculina jogam sementes, junto a outra figura masculina que segura a bandeira do MST.



Figura 3. Capa - Boletim de Educação nº1. (MST, 1992).

O documento é de 1992, período em que as discussões de gênero estavam pautadas nas questões referentes ao empoderamento da mulher. A capa do documento não reflete essa questão, nem dialoga com a perspectiva já defendida pelo MST, de que a mulher deveria atuar em parceria com o homem no processo de construção da luta pela terra. Na imagem, uma mulher e um homem plantam juntos, mas somente o homem carrega a bandeira do movimento.

Outras imagens do Boletim merecem ser analisadas a fim de se identificar os discursos e representações de gênero nelas presentes. Em todos os quadros aparece a representação feminina e masculina em situações de interação.

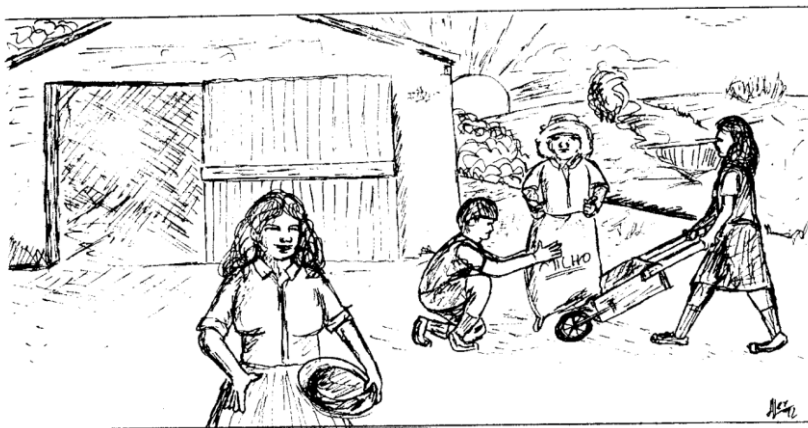


Figura 4. A Escola do Assentamento deve capacitar a criança para o trabalho no meio rural (MST, 1992, p. 2)



Figura 5. A Escola deve capacitar para a cooperação. (MST, 1992, p. 4)

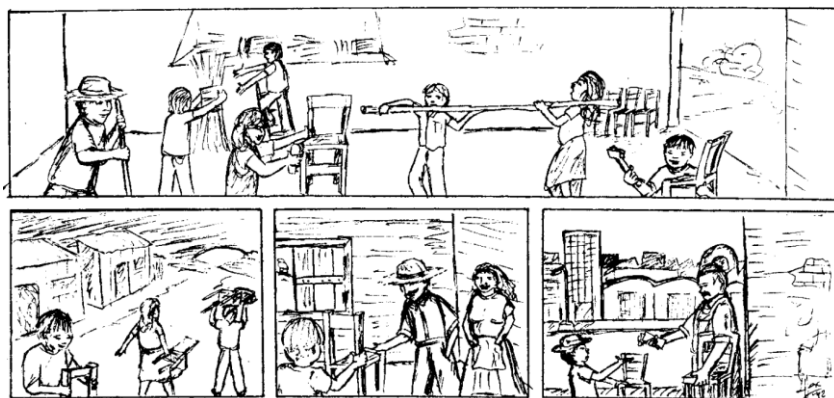


Figura 6. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento. (MST, 1992, p. 6)

O tópico que trata da direção da escola, defendendo que ela deva ser coletiva, é finalizado com a ilustração a seguir, na qual se percebe a busca em representar a participação de homens e mulheres na condução coletiva. Entretanto, o grupo está reunido em um local em que há a placa "Equipe da Educação" e quem parece estar conduzindo a discussão é uma figura masculina, que se destaca liderando, falando, gesticulando. A representação do grupo em círculo pode ser interpretada como uma configuração de organização do espaço que tenta favorecer a horizontalidade das relações entre os participantes, independentemente de serem homens ou mulheres.



Figura 7. A direção da escola tem que ser coletiva. (MST, 1992, p. 5)

A ilustração que representa o incentivo à leitura e a busca por conhecimento nos livros no debate de como a escola deve ajudar no desenvolvimento da cultura dos assentados, mostra uma figura aparentemente masculina e figuras que remetem ao feminino aparecem como musicistas e dançarinas, condições comumente atribuídas como lugar comum para as mulheres.



Figura 8. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento. (MST, 1992, p. 9)

O documento defende que o ensino deve partir da prática a fim de possibilitar que os alunos construam o conhecimento. Um dos exemplos ilustrados é o desafio de aprender a usar um computador, começando pelo contato com a máquina, o que demanda a busca por outros conhecimentos a serem apropriados e, futuramente, até recriados. Na ilustração desse processo, mais uma vez, quem está se apropriando da máquina é uma figura masculina. Embora a figura feminina apareça, o lugar de poder na situação é do homem.

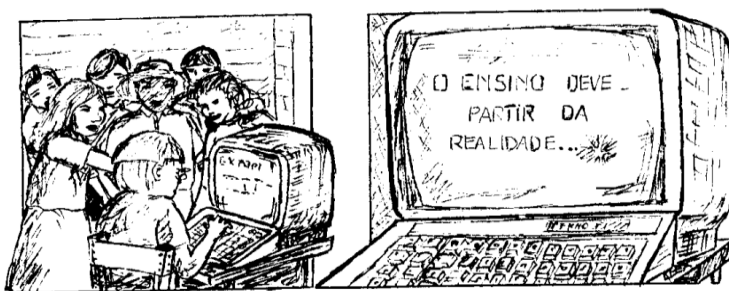


Figura 9. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. (MST, 1992, p.

A Figura 10, a seguir, é a única em que não aparecem figuras femininas. A legenda é: O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Vê-se a necessidade de se considerar e valorizar as individualidades, papel a ser exercido pelo professor, que, na imagem, é representado por uma figura masculina que interage com alunos. Ao que parece, houve um descuido do ilustrador ao não colocar figuras femininas na imagem, como também de quem foi responsável pela revisão e organização do documento, evidenciando que as discussões sobre gênero no momento histórico de elaboração do Boletim não se faziam tão presentes para aqueles que discutiam a proposta de educação do MST.



Figura 10. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno. (MST, 1992, p. 12)

A legenda da Figura 11 é: "O professor tem que ser militante". Aqui aparece uma das poucas imagens em que uma figura feminina está em destaque, inclusive sendo representada como protagonista em todas as ações. Parece existir a intenção de reforçar, nas figuras femininas que vão atuar como professoras em escolas de assentamentos, a necessidade do exercício da militância.



Figura 11. O professor tem que ser militante. (MST, 1992, p. 14)

O MST defende, nesse Boletim, que uma escola ligada a um movimento social deve ter como uma das principais preocupações a formação de militantes, que não precisam ser exclusivos para o Movimento, mas para atuar na luta da classe trabalhadora. Como proposta metodológica para este processo de construção, indica-se o trabalho com o exercício do que é denominado "Mística da Luta", valores e princípios para inspirar os alunos a assumirem a militância. Na ilustração que acompanha o texto, Figura 12, vê-se, mais uma vez, uma figura feminina no primeiro plano, assumindo o protagonismo da ação.

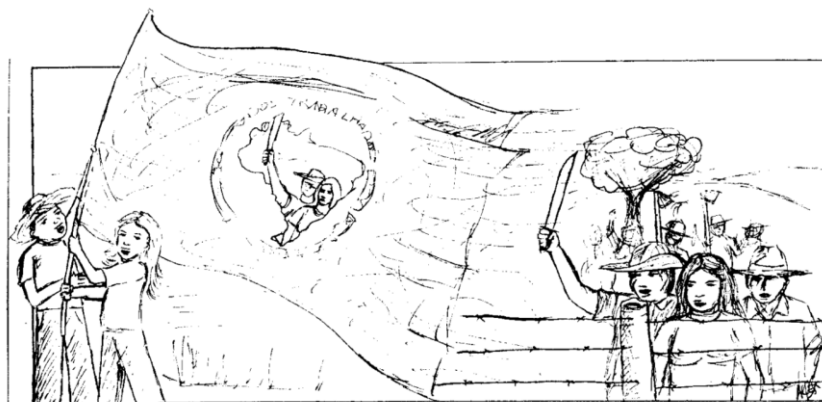


Figura 12. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular. (MST, 1992, p. 16)

Por fim, no décimo ponto do Boletim de Educação, um conjunto de sete valores que as Escolas dos Assentamentos devem priorizar é descrito. É expressa a intenção de superar os valores que marcam a sociedade capitalista e que, de forma geral, as pessoas tendem a repetir, como: "(...) individualismo, autoritarismo, a auto-suficiência, ou a obediência cega, o machismo, o racismo, etc."(p. 16). A ideia é, por meio da escola, criar situações de aprendizagem que permitam às crianças se apropriar dos valores que favorecem o trabalho e a convivência coletiva, bem como a cooperação. Na imagem que ilustra o último tópico do documento, estão centralizadas as figuras de um homem e de uma mulher olhando para o horizonte, juntos, lado a lado, assim como se pretende com a luta pelas desigualdades de gênero. Também chama atenção a imagem que retrata um homem e uma mulher, e o homem é quem está trocando a fralda de um bebê, o que reforça a intenção de tratar das questões de gênero.

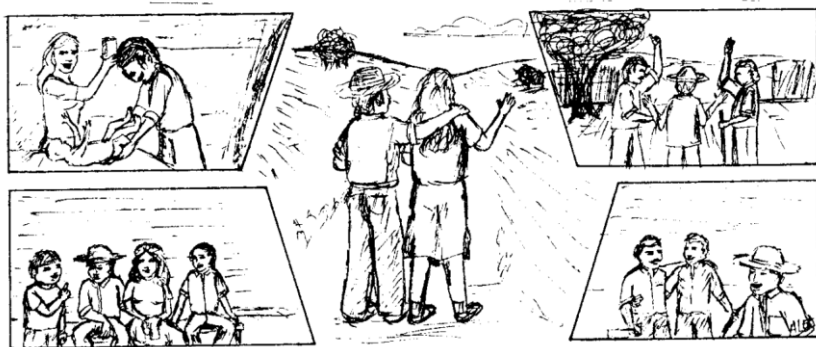


Figura 13. Valores das Escolas se Assentamentos. (MST, 1992, p. 18)

O Boletim de Educação n.1 (1992) apresenta três pilares fundamentais das escolas de Assentamentos para a construção da proposta de educação do MST, que são: "trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e o amor a luta". Estes pilares orientam para um processo de hibridação, uma vez que propõe a fusão entre cultura do campo, cultura acadêmica/científica e cultura do MST. O documento que apresenta uma primeira versão da proposta de educação do MST, não expressa em seu texto de forma explícita o combate às desigualdades de gênero. Entretanto, por meio da interpretação de algumas ilustrações é possível deduzir que esta preocupação está presente, mas sem a clareza de sua intencionalidade. É possível inferir que as questões de gênero neste documento ainda não apresentam a mesma

relevância presente, neste momento, nas discussões acadêmicas. Prevalece nos documentos relativos à educação, a predominância da categoria classe social.

### **Boletim de Educação nº 2**

O Boletim de Educação nº 2, publicado em 2 de janeiro de 1993, intitula-se *Como Trabalhar a Mística do MST com as Crianças*. A proposta do documento é sugerir estratégias sobre o tema para os educadores que atuam em escolas de Assentamento e Acampamentos, no ensino fundamental. O documento ressalta: "São apenas algumas dicas. Cabe aos professores criar junto com as crianças, novas formas de cultivar e reinventar nossos símbolos, nossa arte e nossa história" (MST, 1993).

A Mística é definida como valores, princípios e sentimentos que sustentam a luta do Movimento Sem Terra, a ser expressa por meio do hino do MST, de sua bandeira, palavras de ordem, canções, gestos, memórias históricas, dentre outros. Define o documento: "A mística nasce do coração. É a dimensão do sentir, do querer, do amor e do ódio, do sonho e da realidade, da alegria e da esperança. Mas não se pode limitar a isso. Precisamos ser atravessados pela razão" (MST, 1993, p. 1).

O documento orienta que a expressão da mística deve envolver ternura, entusiasmo e paixão, traduzida no acolhimento por meio de linguagens artísticas, o convencimento para ação, e o compromisso com a luta coletiva. "Através da mística vamos mantendo viva a nossa história, nossa esperança e nossa convicção na vitória da luta, pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade" (MST, 1993, p. 1).

A primeira sugestão que o documento traz de como exercitar a mística na escola, se refere ao *Hino da Educação do MST*, compreendido como uma forma de divulgar sua proposta de Educação. Segundo o Boletim de Educação nº 2, a canção escrita e musicada pelo poeta e cantor Zé Pinto de Rondônia, foi inspirada no Caderno de Formação nº 18: *O que queremos com nossas escolas de Assentamento*, e sintetiza os princípios e valores do MST.

io país inteiro.

NOVA FORMA DE APRENDIZADO	
I	II
Ninguém educa ninguém Ninguém se educa sozinho As pessoas se educam entre si Descobrimos este novo caminho	Como pensa o MST E o Setor pensa a educação Muito além do a, e, i, o, u, Ou um canudo de papel na mão
III	IV
Professor tem que ser militante Ensinar dentro da realidade A importância da Reforma Agrária A aliança do campo e cidade	Discutindo as tarefas da Escola Ensinando como o plano quer Ir gerando sujeitos da história Novo Homem e Nova Mulher
V	VI
Combatendo o individualismo Se educando contra os opressores Aprendendo viver coletivo Construindo assim novos valores	Discutindo o cooperativismo O avanço da organização É na vida do assentamento Que a criança aprende a lição
VII	VIII
Conhecer a caneta e a enxada Afinando estudo e trabalho Aprendendo teoria e prática Nova forma de aprendizado	Avançar nossa pedagogia Construir é bem mais que querer Educando para a sociedade Que implantaremos ao amanhecer.

Figura 14. Hino da Educação. (MST, 1992, p. 2)

Na letra do Hino, a questão de gênero aparece na presença da palavra "professor" como forma de representar um grupo de profissionais que, em sua maioria, são mulheres e na determinação de que essa proposta de ensino pretende formar um "Novo Homem e Nova Mulher". Mas não fica explícito o que se entende por "Novo", ou seja, se envolve ou não a superação de desigualdades entre os gêneros.

O Boletim segue apresentando uma proposta didática para que as escolas trabalhem com o Hino. Em nenhum momento dessa atividade, questões relacionadas a gênero são consideradas.

O Hino e a Bandeira Nacional do MST são símbolos escolhidos para representar o Movimento no seu Primeiro Encontro Nacional, ocorrido no ano de 1984. A bandeira do MST apresenta um homem e uma mulher com o facão na mão dentro do mapa do Brasil, o que revela a preocupação em se colocar homens e mulheres em condição de igualdade no processo de luta pela Reforma Agrária.

São apresentados os "Objetivos Gerais do MST" definidos neste evento. São eles:

#### OBJETIVOS GERAIS DO MST

1. Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha;
2. Lutar por uma sociedade sem explorados e exploradores;
3. Ser um Movimento de massa autônomo dentro do Movimento Sindical; para conquistar a Reforma Agrária;
4. Organizar os trabalhadores rurais na base;
5. Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no Partido Político;
6. Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
7. Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina;

Figura 15. Objetivos Gerais do MST. (MST, 1993, p. 04)

Aqui também não aparece a discussão sobre as questões de gênero. Utiliza-se o termo "trabalhadores" no masculino para representar uma coletividade que também tem presença significativa de mulheres. Nas reivindicações, que seguem os objetivos também não aparece uma preocupação com esta questão.

#### NOSSAS REIVINDICAÇÕES

- 1 - Legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores;
- 2 - Estabelecimento da área máxima para propriedades rurais
- 3 - Desapropriação de todos os latifúndios;
- 4 - Desapropriação das terras das multinacionais;
- 5 - Demarcação de todas as áreas indígenas, com o reassentamento dos posseiros pobres em áreas da região;
- 6 - Apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais;
- 7 - Fim dos incentivos e subsídios do governo ao proálcool, Jica e outros projetos que beneficiam os fazendeiros;
- 8 - Mudança da política agrícola do governo dando prioridade ao pequeno produtor;
- 9 - Extinção imediata do GETAT e do GEBAM;
- 10- Fim da política de colonização.

Figura 16 - Nossas Reivindicações. (MST, 1993, p. 04)

Dentre várias propostas apresentadas para representar a imagem do MST, entre os anos 1986 e 1987, uma foi escolhida como sua bandeira e retrata a figura do homem e da mulher, com a justificativa de que é uma forma de "representar que a luta pela terra, precisa ser feita

pelo homem, pela mulher e por toda família" (MST, 1993, p. 6). Na explicação sobre a bandeira, não se problematizaam as desigualdades em que, geralmente, se encontram as mulheres nesse contexto social e familiar, ou qual é o seu papel nessa luta. Na sugestão didática para se trabalhar a bandeira, também não aparecem discussões sobre gênero.

O Hino do MST, cuja criação é posterior a da bandeira, não menciona em suas estrofes a questão da igualdade entre homens e mulheres.

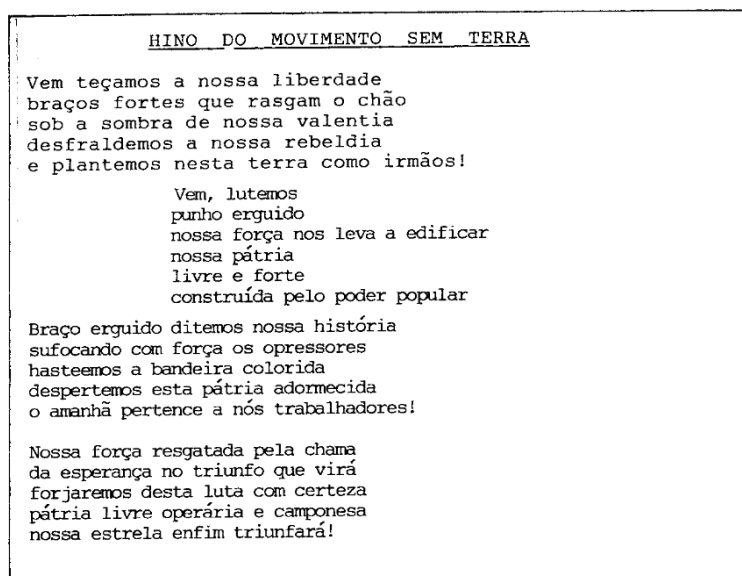


Figura 17. Hino do Movimento Sem Terra. (MST, 1993, p. 05)

Assim, quer no *Hino do Movimento Sem Terra*, quer no *Hino à Bandeira dos Sem Terra*, as estrofes não fazem menção ao tema da igualdade entre homens e mulheres e sua última estrofe reforça a visão machista de que são os meninos que sucederão os filhos da terra e não meninas e meninos.

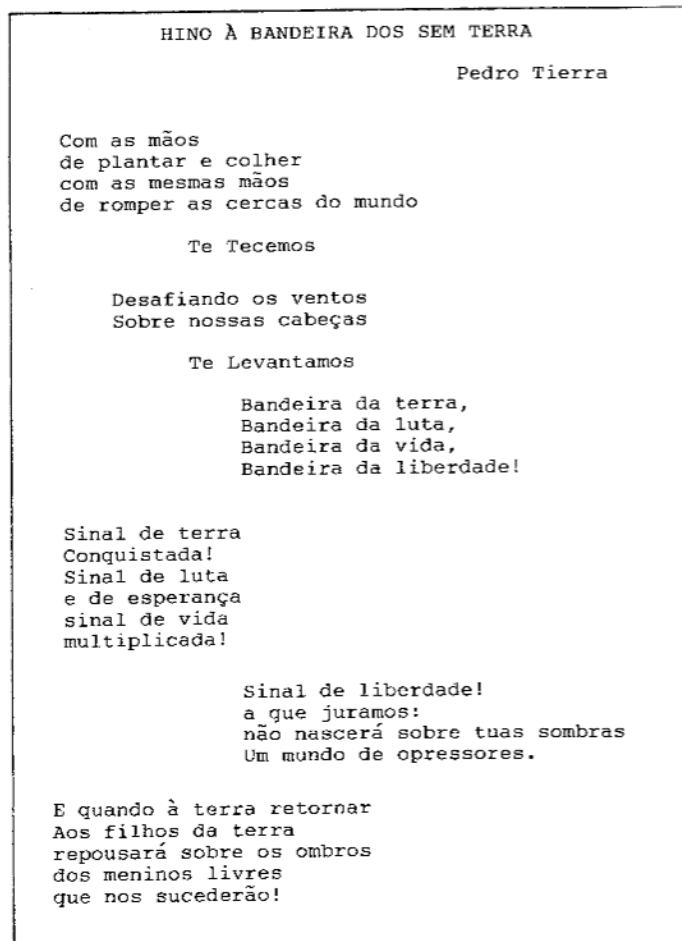


Figura 18. Poema do Hino à Bandeira. (MST, 1993, p. 07)

Nas orientações, indica-se que um aluno seja convidado, "um aluno, um visitante, um pai, uma mãe, uma liderança para hasteiar a bandeira enquanto o hino é cantado" (MST, 1993, p. 08). Contudo, na imagem que segue o texto, mais uma vez, a presença masculina é apresentada como protagonista da ação.

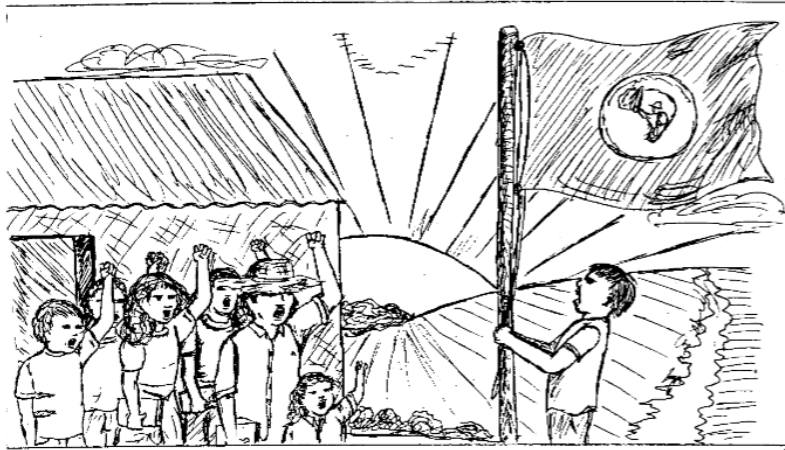


Figura 19. Como cantar o hino. (MST, 1993, p. 08).

Na sugestão de como trabalhar o hino, surge, pela primeira vez no documento, o uso dos substantivos "a professora ou o professor": "(...) As crianças e a professora ou o professor podem decidir se é importante convidar alguns pais ou lideranças, para que contribuam no debate" (MST, 1993, p. 08).

No tópico que trata do uso de palavras de ordem como uma forma de se expressar o que se está sentindo, aparece o termo comunidade que, entre parênteses, é exemplificado como: "assentados, professores e crianças". A preocupação com a linguagem de forma a representar os dois gêneros não é considerada. Porém, na imagem que representa a ação do uso das palavras de ordem em uma manifestação que teria como finalidade exigir a construção de uma escola e a aquisição de material escolar, aparecem figuras femininas em primeiro plano, o que pode expressar que prevalece a compreensão do senso comum que relaciona educação à imagem da figura feminina, coisa de mulher.



Figura 20. Sugestão de como trabalhar a palavra de ordem. (MST, 1993, p. 10).

Outra ação recomendada para trabalhar a mística do MST é utilizar o jornal do próprio Movimento. No relato da atividade, não aparece nenhuma consideração sobre às questões de gênero. A imagem que ilustra o tema, mais uma vez, retrata a figura feminina numa situação de primeiro plano num contexto de sala de aula, lugar geralmente pré-determinado para este gênero.

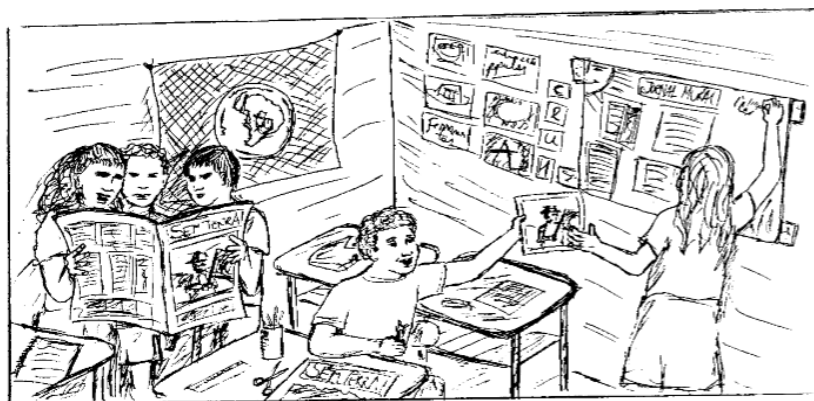


Figura 21. Sugestão de como trabalhar o Jornal Sem Terra. (MST, 1993, p. 12).

O Boletim de Educação nº 2 é finalizado com o "Convite à criatividade", recomendando que cada escola busque estratégias diferenciadas que colaborem com o desenvolvimento da Mística em seus três aspectos: Mística do Trabalho, Mística do Estudo e Mística da Cooperação. E, por fim, apresenta-se o texto de uma palestra, ministrada por Madalena Freire, filha de Paulo

Freire, em maio de 1992, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. O texto discute a reinvenção da escola, problematizando o espaço escolar como espaço de reflexão e de produção do conhecimento, por meio da reflexão da teoria com a prática.

No Boletim de Educação n.2 (1993), o movimento busca fortalecer a construção da identidade dos militantes do MST, por meio da utilização de momentos ritualísticos que devem acontecer nas escolas de Assentamento e Acampamentos, reforçando elementos culturais ligados ao MST como seu hino e sua bandeira. A intenção em promover uma nova cultura que ressignifique os papéis de gênero está explícita na letra do hino, quando se propõe a formação de “um novo homem e uma nova mulher”, e na bandeira que apresenta lado a lado a figura de um homem e de uma mulher.

### **Boletim de Educação n° 3**

No ano de 1993, o MST publica o seu terceiro Boletim de Educação, intitulado *Como trabalhar a comunicação nos Assentamentos e Acampamentos*, sob a justificativa de que é preciso divulgar as lutas e ideias do movimento que, ao longo de 14 anos, já vinham sendo veiculadas pelo Jornal Sem Terra. Enfatiza a necessidade de que os acampamentos e assentamentos criassem suas próprias formas de divulgação cada vez mais eficaz entre as famílias. O disparador para essa ação foi uma oficina de Capacitação do Coletivo Nacional do Setor de Educação realizada em parceria com a UNESP de Presidente Prudente – SP, na qual se aprofundou a questão da comunicação.

A proposta do documento é apresentar sugestões de instrumentos que venham ajudar a melhorar a comunicação no interior de acampamentos e assentamentos. São apresentadas duas:

Um é o jornal mural: na escola, na Sede do assentamento, pendurado em alguma árvore. O outro é o JORNAL DO ASSENTAMENTO/ACAMPAMENTO. Esse vai para todas as famílias. Os dois têm como objetivo divulgar a luta, as vitórias, os acontecimentos mais importantes do Acampamento/ Assentamento do MST e da sociedade (MST, 1993, p. 1).

Com relação às questões de gênero, é possível observar a permanência do uso dos substantivos masculinos para se referir aos dois gêneros, na maior parte das imagens que ilustram os documentos, evidenciando, portanto, a predominância de figuras que representam o masculino em detrimento do feminino.

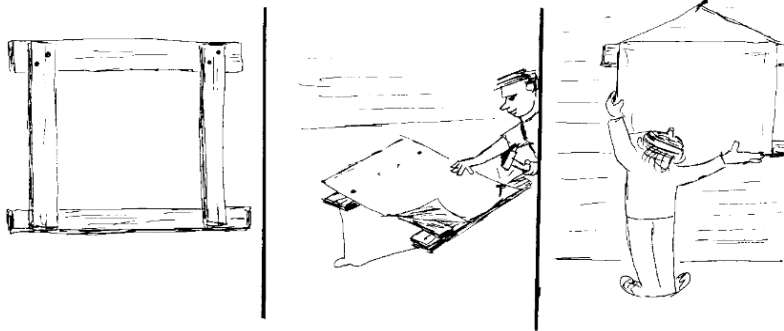


Figura 22. Como fazer. (MST, 1993, p. 2)

A colocação do mural é muito importante. Não pode estar nem muito acima, nem muito abaixo da visão do leitor.



b. O mural deve ter um nome!

O nome deve ser escolhido pela comunidade. Pode ser por meio de uma assembléia, concurso, etc..



c. O mural tem sua linguagem!

Pode ser escrito a mão ou a máquina.  
Os textos devem ser pequenos e escritos com frases curtas e diretas.

Sempre que possível, faça um texto vir acompanhado de uma ilustração ou caricatura, no sentido de humanizar o jornal.

**Títulos: devem ser curtos e chamativos.**



d. Diagramação: como distribuir as matérias no mural

O nome deve ser colocado de preferência na parte central superior ou então à esquerda.

Figura 23. Colocação do Mural. (MST, 1993, p. 04)

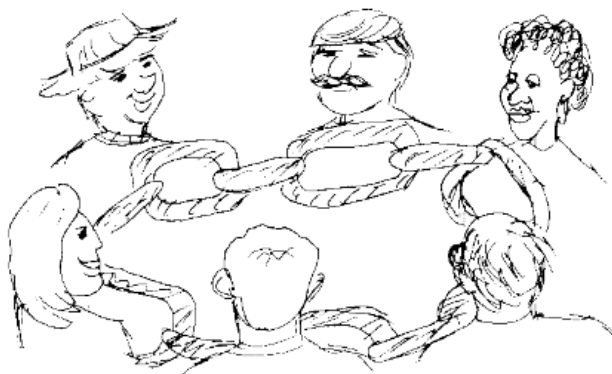


Figura 24. Quem faz o mural? (MST, 1993, p. 6)

Na busca por capacitar seus educadores para promoverem a divulgação das ações realizadas pelo Movimento, no Boletim n.3 não apresenta referências às discussões de gênero. Os substantivos quando se referem a homens e mulheres, aparece apenas no masculino, bem como há a predominância de imagens masculinas. Este fato expressa o lento processo de assimilação/expressão das questões de gênero no MST.

### **2.3 Boletins de Educação: números de caráter mais formativos.**

#### **Boletim de Educação nº 4**

O documento tem como tema "Escola, trabalho e cooperação", defendendo a estrita relação entre estudo e trabalho, na qual os jovens devem ser preparados para a cooperação no denominado "mundo da produção". Para ilustrar esse discurso, apresenta-se o seguinte trecho de música que, segundo o texto, está "na boca do povo" dos assentamentos:

Conhecer a caneta e a onxada  
 Afinando estudo e trabalho  
 Aprendendo teoria e prática  
 Nova forma de aprendizado.  
 (Zé Pinto)

Figura 25. Canção. (MST, 1994).

O documento apresenta a seguinte constatação em relação a muitas escolas ligadas ao movimento, justificando a escrita da edição nº 4 do Boletim de Educação:

E a nossa prática nas escolas, nos cursos, nos assentamentos e acampamentos, o que diz?  
 Diz que há muitas escolas onde as questões da produção e do trabalho ainda nem entraram e os alunos continuam estudando conteúdos fora da realidade.  
 Diz ainda que tem muitos pais e professores educando para a submissão e para a falta de iniciativa.  
 Diz que tem crianças, jovens e adultos que ainda trabalham sem saber por quê. Que ainda não sentiram a responsabilidade e a alegria da participação e do coletivo.  
 Diz também que é preciso ocupar, resistir e produzir no chão da educação e das escolas para que a Reforma Agrária seja uma conquista mais plena.  
 Mas, como já disse o poeta, "construir é bem mais do que querer". Para fazer o novo é preciso disposição para aprender, muito preparo e muita ajuda mútua. E, principalmente, é preciso ter bem claro que é este novo que buscamos. (MST, 1994, s.n.)

Fica evidente como é desafiante colocar em prática um conjunto de ideias e princípios, elaborados no campo do discurso teórico. O MST reconhece isso e apresenta nova estratégia de formação para superar suas contradições, pondo foco sobre a questão da relação entre escola, educação, trabalho e cooperação. Em relação a gênero, não aparece a preocupação em situar a questão da mulher diante dos temas discutidos. O termo utilizado é trabalhadores, ou seja, o substantivo comum para designar os dois gêneros. A discussão recai sobre a problematização em relação à categoria classe social, trabalhadores.

Na parte em que se discute "O MST e a Escola do Trabalho", são apresentados tipos de trabalhos que podem ser feitos pelos alunos na escola e, no primeiro tipo citado, "Trabalhos Domésticos", percebe-se claramente que existe uma preocupação em desconstruir os estereótipos de gênero:

Trabalhos domésticos ligados à limpeza, o preparo da alimentação, à busca de água onde não existe encanamento. É muito importante que os alunos, desde muito bem pequenos, se envolvam nestas tarefas, porque através delas (se bem orientados) vão adquirindo hábitos de higiene, noções de estética, disciplina, responsabilidade e também vão desenvolvendo o valor do trabalho de cada um, seja menino ou menina, no bem estar do coletivo. (...) O importante é que os alunos não se desliguem completamente deste tipo de trabalho para que aprendam valorizá-lo e superar preconceitos. (MST, 1994, p. 11).

Outros tipos de trabalho são apresentados, como administração da escola, produção agropecuária, outras áreas de produção (agroindústria, eletrônica, marcenaria e tecelagem), e trabalhos ligados à cultura e às artes. Em nenhum momento se discute a atuação dos gêneros de forma diferente, aparentemente, meninos e meninas terão condições de igualdade para atuação, nessas frentes.

No capítulo que trata "A escola do trabalho: cooperação e democracia", discute-se como deve ser a gestão democrática e como deve ser garantida a auto-organização dos alunos. No final, é apresentada uma síntese do que o movimento espera de suas escolas: que sejam plenamente coletivas, assim como o modelo de sociedade desejado pelo Movimento Social. Como na maior parte do documento, as questões de gênero não ganham relevância no discurso escrito, o que pode levar a pensar que é uma questão já pacificada ou não considerada relevante que, porquanto, é esquecida.

Em relação às questões de gênero, não parece a preocupação em situar a questão da mulher diante das questões discutidas, porém ao tratar do tema trabalho doméstico, considera que esta deve ser uma prática de meninos e meninas, e, ao abordar outros tipos de trabalho, fica implícito que qualquer um dos gêneros poderão atuar neles, sem nenhum tipo de distinção.

Nos créditos finais, aparece, pela primeira vez, o nome de uma pessoa, neste caso, a pesquisadora Roseli Caldart como a responsável pela sistematização do documento. Trata-se de uma pesquisadora, com publicações de livros e artigos sobre a educação do MST, uma intelectual com ligação direta com o Movimento, ela exemplifica a ampliação do espaço que a mulher ocupa no MST, o empoderamento feminino que se faz por meio do reconhecimento de uma militante significativa.

#### **Boletim de Educação nº 5**

Esse documento também tem como foco a discussão sobre trabalho e escola e traz

contribuições do educador socialista Anton Semionovitch Makarenko, um dos responsáveis pela implantação de uma pedagogia que dialogasse com a Revolução Russa, de 1917. O texto reproduz uma conferência em que o intelectual trata dos problemas da educação escolar soviética e apresenta, concomitantemente, sua teoria pedagógica. O texto de apresentação deixa claro que a intenção desse Boletim é reforçar o princípio da coletividade em detrimento do individualismo no espaço da educação do Movimento e de suas escolas.

E com ele acreditar que o nosso trabalho de educação as pessoas "simplesmente aprenderão cada vez mais a sentir as alegrias da vida em coletividade, a alegrarem-se, não com suas vitórias pessoais, mas com as vitórias da humanidade, e esse é o sentido verdadeiro do socialismo (MST, 1995, p. 3).

Este documento evidencia ser mais um esforço na construção de uma cultura marcada pela consciência de classe trabalhadora e identidade coletiva em detrimento do individual. Neste documento não é abordada a questão de gênero, seu foco está na categoria classe social e na preocupação com a construção de um sujeito coletivo.

#### **Boletim de Educação nº 6**

*O desenvolvimento da educação em Cuba.* Esse caderno apresenta a tradução de uma palestra proferida no Congresso de Pedagogia, em Cuba, no ano de 1995, pelo então Ministro da Educação daquele país, Luiz Ignacio Gomes Gutierrez, que trata da educação cubana a partir da Revolução de 1959. De acordo com os autores do documento, a intenção é aprender com o que Cuba fez de modo diferente de outros países da América Latina, garantindo 100% das suas crianças na escola, e com a importância da educação no processo revolucionário.

O Boletim se inicia apresentando um panorama do processo revolucionário cubano, descrevendo suas lutas, seus antagonistas, seus heróis e suas conquistas. Segue com uma reflexão sobre as mazelas produzidas pelo mundo capitalista, principal responsável pela grande massa de exclusão presente na América Latina e, ao mesmo tempo, apresenta a experiência de Cuba como um contraponto positivo. Por fim, cita a Política Educacional Cubana que se organiza por meio de dez linhas políticas que tratam da garantia ao acesso à educação, formação dos professores, perspectivas didático-pedagógicas, educação para o trabalho e para cooperação, a importância da história, da matemática e do ensino da língua espanhola, a formação continuada dos professores e a necessidade de estimular e valorizar os profissionais da educação. Mais uma vez, a discussão de gênero fica invisibilizada nos discursos desse

Boletim. Aparecem em um único momento, no final do documento, indícios de igualdade de gênero no reconhecimento das ações, quando se agradece aos "heroicos professores cubanos, especialmente a essas heroínas que são nossas educadoras" (MST, 1995, p. 11).

### **Boletim de Educação nº 7**

O Boletim de Educação nº 7 mostra que o Setor de Educação do MST começava a trilhar um novo percurso. Muda-se o foco da educação: de trabalho e coletividade para a educação infantil, até então desconsiderada nos Boletins anteriores. Já na apresentação, é perceptível a preocupação com o uso da linguagem quando se refere ao gênero, usando sempre o masculino e o feminino.

*Educação Infantil:* construindo uma nova criança chama atenção, em sua capa, que traz uma foto do famoso fotógrafo Sebastião Salgado, com uma menina em primeiro plano e dois meninos ao fundo, em uma sala de aula.

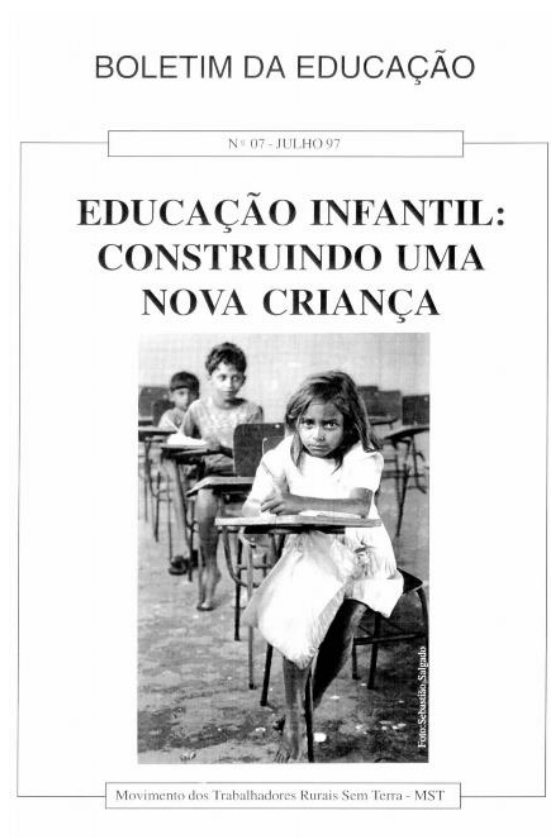


Figura 26 – Capa Boletim de Educação nº7, (MST, 1997).

A imagem da capa parece explicitar que a proposta do documento é ampliar a discussão sobre educação no Movimento, tratando da primeira infância, entendendo a educação infantil como uma etapa da escolarização, ou seja, em que meninos e meninas Sem Terra são alfabetizados.

Na apresentação do caderno, fica evidente a preocupação com a questão de gênero no uso da linguagem, algo que não aparecia nos documentos anteriores: "Queridas companheiras e companheiros: (...) Nesse sentido, também cada um de nós temos que nos preparar para sermos educadores e educadoras infantis. (...) desejamos a todos e a todas um bom trabalho (...)" (MST, 1997, p. 3).

O boletim nº 7 apresenta três partes, sendo a primeira responsável em responder à questão: "Por que abordar a temática 'Educação Infantil'?" A pergunta é respondida por meio

de argumentos que defendem essa etapa como parte da educação básica, de fundamental importância para a formação cidadã, comprometida com o brincar e o cuidar e deve ser promovida pelos municípios em possíveis parcerias com a União e com os Estados (LDB – Lei 9.394/96). O documento reconhece que a pré-escola é uma necessidade das famílias de trabalhadores que só vêm sendo garantida por meio de luta. O documento sugere ações para que os assentados lutem tanto pela garantia estrutural da educação infantil, quanto para a busca de formação específica.

A segunda parte do documento trata de aspectos do desenvolvimento da criança que devem ser observados em seu processo educativo, trazendo a preocupação de como a criança constrói o conhecimento, tratando do brinquedo como parte das culturas infantis, o jogo e suas finalidades, o trabalho e o desenvolvimento físico e social da criança. No tópico que trata da participação do adulto no momento do brincar, surge uma questão que diz respeito aos estereótipos de gênero.

Para a criança dessa faixa etária, não existe o preconceito do brinquedo da menina e do brinquedo do menino, ou "não brinco de roda cantada ou de casinha porque é de menina". Quem manifesta estas atitudes são os adultos, e, muitas vezes além de manifestá-las, proíbem a menina de jogar bola no campo, de brincar com carrinho, proíbem o menino de pegar, brincar com boneca. Muitas vezes, a criança manifesta gosto em realizar estas atividades, porém os adultos, os educadores não oportunizam que habilidades diversas sejam desencadeadas através das mesmas, preferindo proibi-las do que trabalhar a partir das questões que surgem através da sua realização (MST, 1997, p. 13).

Nesta citação, fica evidente a preocupação que o Setor de Educação do MST tem com o tema e, ao mesmo tempo, a clareza de que os educadores precisam estar atentos para problematizar essas questões, em vez do que comumente acontece. No parágrafo seguinte, o texto orienta como o adulto deve trabalhar com essa problemática, ou seja, quando percebe que a criança já reproduz preconceitos de gênero em relação ao brincar:

Se a criança já incorporou estes preconceitos devido a influência do seu meio, cabe ao educador trabalhar no sentido de ir colocando outros conceitos, de organizar atividades, situações de vivência destes conceitos para que vá adquirindo uma nova visão sobre as formas de relação que deverá existir entre menino e menina (MST, 1997, p. 13).

Com esta orientação, encerra-se o tópico que apresenta uma nova visão que deve ser promovida na formação das crianças em relação às questões de gênero. Seria importante um aprofundamento quanto ao conteúdo junto às educadoras e aos educadores, uma vez que é

possível que o significado e implicações dessa nova visão não fique claro para elas e para eles. Essa ação é essencial para o debate das questões de gênero na escola.

O capítulo dois do documento segue tratando de jogos e estratégias didáticas para serem trabalhados com os pequenos. Aborda o desenvolvimento da criança em sua dimensão física, higiênica, do desenvolvimento motor. A discussão sobre gênero não reaparece.

A terceira e última parte do documento trata do papel dos educadores infantis, esclarecendo que podem ser quaisquer adultos do assentamento, independentemente de serem homens ou mulheres. Essa observação é um grande avanço, pois nessa etapa da educação, mais do que as outras, predomina quase absolutamente o trabalho de mulheres. "O Educador Infantil é aquele adulto que desempenha uma função no processo educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse educador pode ser um professor, um monitor, uma mãe, um pai, e até mesmo um adolescente, jovens (...)" (MST, 1997, p. 30). O Boletim segue tratando dos papéis de diferentes sujeitos que fazem parte do assentamento e como deve ser sua relação educativa com as crianças da educação infantil, mas a temática de gênero não volta a ser debatida.

### **Boletim de Educação nº 8**

Em 2001, o Setor de Educação do MST lança o Boletim de Educação nº 8, com um acabamento gráfico mais elaborado do que os anteriores, contendo ficha catalográfica, inexistente até então. Também é novidade a figura do livro na parte superior da capa entre o nome Boletim e Educação. Mais uma vez, aparece o nome da pesquisadora Roseli Saletti Caldart, ligada ao MST, como autora do texto.

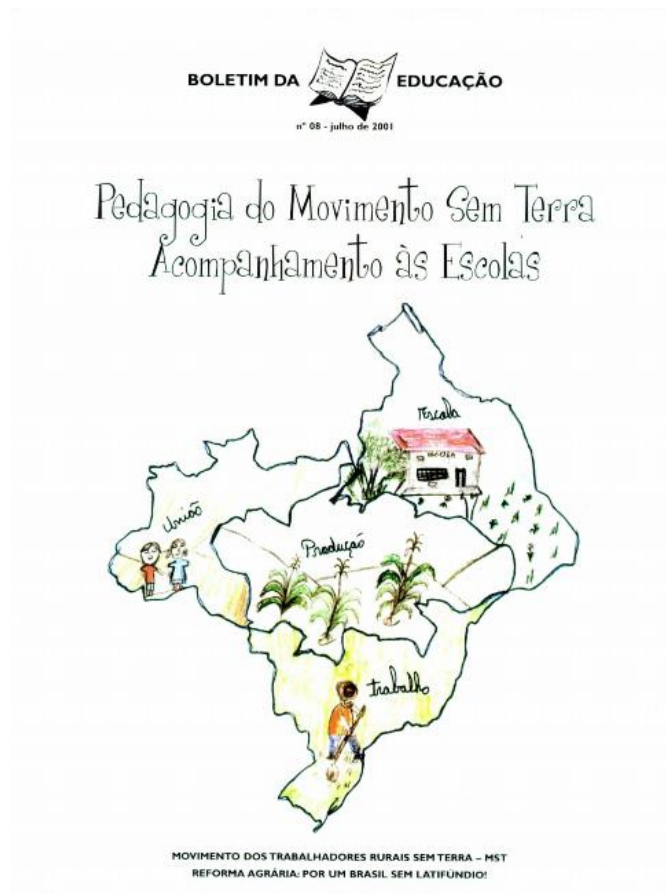


Figura 27 – Capa Boletim de Educação n°8 (MST, 2001)

**Produção:** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST Setor de Educação  
 Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA  
**Textos:** Roseli Salete Caldart  
**Desenho de capa:** Everaldo de Oliveira, Assentamento 25 de maio, Abelardo Luz/SC  
 Concurso Nacional O Brasil Que Queremos  
**Diagramação, capa:** Zap Design  
**Apoio:** Igreja de Confissão Luterana no Brasil - IECLB  
**Impressão e Acabamento:** Gráfica e Editora Peres Ltda.

1ª edição: Julho de 2001

**Pedidos:**  
 Secretaria Nacional  
 Alameda Barão de Limeira, 1232 - Campos Elíseos  
 01202 - 002 - São Paulo / SP  
 Fone / fax: 11 3361-3866  
 Endereço eletrônico: anca@cidadanet.org.br

Figura 28 – Contracapa Caderno de Educação nº8. (MST, 2001)

Este documento surge como consequência do 4º Congresso Nacional do MST, quando ficou evidente que, para se construir o Projeto de Reforma Agrária almejado pelo Movimento, era necessário reforçar a identidade Sem Terra e sua formação humana, processo no qual as escolas ligadas ao MST teriam papel fundamental. Para realizá-lo, precisariam aprofundar o conhecimento criado pelo Movimento sobre a própria pedagogia, ao longo de sua história, e isso justifica a relevância de retornar à discussão da proposta educacional.

Precisamos voltar a discutir com todo o povo Sem Terra *o que queremos com as escolas de assentamentos e acampamentos*, e como as escolas precisam funcionar no dia a dia para realmente contribuir com a nossa luta e se tornar de fato Movimento. Mas agora podemos fazer esse debate trazendo junto todas as questões e os desafios que fomos construindo desde que a primeira vez colocamos estas questões, lá nos fins da década de 80 (MST, 2001, p. 3, grifos do original).

Com base nessas considerações, vê-se que muito do que foi idealizado nos documentos anteriores não se consolidou por completo nas escolas do Movimento. O documento representa uma retomada dos anseios iniciais que, talvez, tenham sido perdidos no processo de luta mais ampla pelo direito à terra. Seu objetivo é reafirmar a concepção de educação e de escola defendida pelo MST, por meio de textos que fundamentam essas discussões ao longo dos anos.

O objetivo é provocar uma leitura e releitura coletiva de nossa caminhada prática e de nossas reflexões teóricas enquanto Setor de Educação. O que precisamos garantir, afinal, é um salto de qualidade no processo de construção de escolas que tenham o jeito do Movimento e o rosto do Povo Sem Terra (MST, 2001, p. 4).

Ao que parece, o que se almejou, desde o Boletim de Educação nº 1, ainda não tinha sido concretizado como se desejava e a reação do MST diante de tal situação foi investir mais em sua proposta educacional, apresentada de modo mais elaborado, expressando que os educadores do MST avançaram na sua instrução e os documentos, antes ilustrados para serem mais didáticos na transmissão de sua mensagem, agora se apresentavam em uma forma mais acadêmica, na estrutura de artigo. Com relação às questões de gênero, na apresentação, seguiu-se a tendência de preocupação com a linguagem, fazendo referência às pessoas que trabalham com educação sempre nos dois gêneros: "Educadores e Educadoras".

O primeiro artigo discute a importância do acompanhamento das Escolas de Acampamentos e Assentamentos do MST, bem como o que deve ser verificado nessa ação e como ela deve ser efetivada. Justifica o documento: "Acompanhamento político e organizativo, e acompanhamento pedagógico para garantir que as escolas não percam vínculo com o Movimento e realizem um projeto educativo coerente com as realidades do Sem Terra e com os valores construídos em sua organização" (MST, 2001, p. 5).

Na avaliação do Setor de Educação do MST, após 20 anos de investimento na proposta de educação, constata-se que em poucas escolas de assentamentos e acampamentos se fazem presentes o Movimento e sua Pedagogia, "(...) onde efetivamente se pode falar de uma escola dos Sem Terra, com sua identidade e projeto; e onde a infância e a juventude Sem Terra estão sendo olhadas e educadas como tal" (MST, 2001, p. 5).

O artigo aponta dezoito questões que refletem princípios e valores defendidos pelo MST para a proposta educacional e nenhuma delas menciona questões relacionadas a gênero. Chama atenção a presença do tema ligado aos portadores de necessidades especiais, que não tinha aparecido nos documentos anteriores, e a ausência de questões relacionadas à educação e ao trabalho, tão debatido anteriormente.

Ao final do artigo, são apresentadas nove orientações em relação ao trabalho de acompanhamento das escolas de Assentamentos e Acampamentos que deverão guiar o trabalho do Setor de Educação nos anos seguintes, mas nenhuma delas faz referência a temáticas de gênero.

O segundo artigo apresenta justificativas que fundamentam a mudança do discurso do Movimento, que passa de Proposta de Educação do MST para Pedagogia do Movimento Sem Terra. De acordo com o documento, isto foi feito para reforçar duas ideias:

- O MST tem uma Pedagogia. A Pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educam as pessoas que delem fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. É parte desta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola.
- A Pedagogia do MST é hoje mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É destas práticas que vamos extraindo as lições para as práticas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil. (MST, 2001, p. 19).

O Boletim discute as nove ideias relacionadas à Pedagogia do Movimento, com os consequentes desafios para implementá-las nas propostas de educação das escolas do MST. A ideia de que Sem Terra é uma identidade construída historicamente em razão de uma condição social é reforçada nesses tópicos, mas agora como um conjunto de comportamentos e atitudes a serem cultivados. Também são enfatizadas as concepções de que Ser Sem Terra se torna uma característica dos lutadores do povo; que a concepção de educação como formação humana é uma marca história do MST desde as suas origens; que a escola do MST não possui modelo pedagógico fechado, mas propõe um jeito de ser escola marcado por princípios pedagógicos que se transformam na dinâmica da luta.

Isto quer dizer então que o MST não tem uma proposta de escola? Tem sim, mas não como modelo fixo, receita para qualquer momento e lugar, e sim como *princípios pedagógicos* que vão sendo produzidos pela história do Movimento como um todo, e que por isto não estão dados de uma vez para sempre, mas ao contrário vão se transformando como se transforma a dinâmica da luta (MST, 2001, p. 24, grifos do original).

Assumir a condição de flexibilidade de sua Pedagogia em decorrência da dinâmica da luta leva ao questionamento quanto às temáticas de gênero, que já estavam em debate avançado nos campos acadêmico e histórico, mas se faziam, às vezes, invisíveis ou fragilizadas. Afinal, qual a perspectiva do avanço nesses documentos do MST que, desde o seu início, afirmam assumir também as lutas contra as desigualdades de gênero? Talvez a resposta para essa questão esteja na compreensão de que, ao se buscar uma proposta educacional preocupada com a formação humana, já estariam contempladas essas questões, sem a necessidade de uma abordagem específica.

Os três artigos seguintes são intitulados: *MST 15 anos – Lições de Pedagogia 1, 2 e 3*. São textos produzidos para encontros formativos promovidos pelo MST e, neles, tem-se a reafirmação de muitos dos seus princípios e valores, relevantes para a construção de uma

identidade; a preocupação com a formação humana e a insistência em demarcar sua proposta de educação como algo que extrapola o próprio movimento, em direção à formação de uma outra sociedade.

Na primeira parte, essas temáticas são problematizadas em quinze lições. Na segunda, o foco são os educadores e as educadoras que atuam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os temas apontados anteriormente são aprofundados e o discurso transita entre identidade, Sem Terra, valores, coletividade, testemunho de vida e mudança. Por fim, as Lições Pedagógicas retomam muitas das discussões anteriores, pensando sobre a construção dos projetos pedagógicos das escolas dos assentamentos e acampamentos. Nesses textos, também estiveram presentes discussões que remetem à gênero, nem mesmo no que diz respeito à preocupação com a linguagem, pois sempre se referiam a educadores no genérico e não a educadoras e educadores.

O penúltimo texto do Boletim de Educação nº 8 foi elaborado para acompanhar o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas de Assentamentos e Acampamentos do Estado do Rio Grande do Sul. Nele, são apresentadas quatro questões que as escolas precisam responder para produção do seu documento. São elas: quem somos e quem queremos ser? Que ser humano, que humanidade queremos ajudar a formar através de nosso trabalho pedagógico? Que práticas ou situações de aprendizado vão constituir o cotidiano pedagógico de nossa escola? Como garantir o movimento pedagógico cotidiano em nossas escolas? A primeira questão diz respeito à identidade da escola; a segunda, ao projeto de formação humana; a terceira, à concepção de escola; e a quarta, ao método pedagógico. Porém, o documento só aprofunda a questão da formação humana e da concepção de escola.

A formação humana deve considerar o desenvolvimento de valores juntamente com a educação da sensibilidade; o cultivo da memória das lutas realizadas pelo movimento e o aprendizado da história que representa a luta; a produção de conhecimentos significativos; a formação para o trabalho como um valor humano; a formação organizativa no intuito de construir uma coletividade forte; a formação econômica, por meio da qual educadores e educandos devem participar dos processos econômicos de sustentação da escola; formação política e ideológica para o envolvimento dos sujeitos nos processos políticos do cotidiano e na convicção das ideologias que fundamentam a construção de um projeto maior; a formação para o lúdico como maneira de aprender e se relacionar; e o cuidado com a terra e a vida que diz respeito a um jeito sustentável de se relacionar com a natureza e com os outros seres humanos.

Sobre a concepção de escola, o artigo aponta práticas que consideram importantes para o cotidiano pedagógico escolar que devem acontecer dentro de tempos e espaços educativos diferenciados, dentro ou fora do espaço físico da escola. São elas: aulas combinadas com outras práticas educativas; as oficinas, que devem ser centradas no aprendizado de habilidades, trabalho e produção em que educadores e educandos se envolvem na manutenção dos materiais e espaços coletivos da escola; gestão coletiva por meio do envolvimento de educadores e educandos nos colegiados da escola; atividades artísticas e lúdicas envolvendo a mística do MST e fomentando a cultura e o lúdico; participações do Movimento fora da escola envolvendo educadores e educandos em ações externas de luta promovidas ou apoiadas pelo MST; e sistematização das práticas que devem acontecer por meio de registros reflexivos das vivências no cotidiano da escola.

Nesse artigo, mais uma vez, as questões relacionadas a gênero são invisibilizadas e o foco recai sobre as questões de identidade, trabalho e classe social.

O último artigo do Boletim de Educação nº 8 apresenta dez condições que caracterizam uma educadora ou educador ligado ao MST. São elas: ser sempre um educando antes de ser um educador; reconhecer-se como Sem Terra; ter o MST como referência; se compreender como um educador do povo; ver os educandos como seres humanos; ser exemplo de práticas de valores que libertam; estudar muito; aprender a educar por meio de uma coletividade; saber construir o ambiente educativo; e fazer a escola com a cara da Pedagogia do Movimento.

Esse é um dos documentos mais ricos e densos dentre os produzidos pelo MST e, por mais que não trate diretamente das questões de gênero, percebe-se que a temática é considerada importante. No entanto, ressalta-se que ela mereceria também ser destacada por ser uma problemática relacionada diretamente a todas as outras, que são bem discutidas e aprofundadas.

#### **Boletim de Educação nº 9**

Este é um documento comemorativo dos 20 anos do Movimento Sem Terra, que retrata a história do Setor de Educação e como foi construída sua concepção educacional. Contém textos mais densos do ponto de vista do conteúdo e menos didáticos quando comparados aos primeiros documentos, que continham textos curtos, linguagem simples e ilustrações para ajudar no entendimento.

Na contracapa do Boletim, há uma lista de colaboradores, intelectuais ligados à educação, dentre eles, mais uma vez, a pesquisadora Roseli Salete Caldart, uma das principais responsáveis por divulgar a proposta de educação do MST no meio acadêmico.

O documento está dividido em quatro partes, sendo que a primeira trata dos 20 anos do MST e relaciona a celebração a um processo de luta no Brasil, que antecede o início do MST, e, na sequência, apresenta um balanço do Setor de Educação durante esse período. A segunda parte apresenta um panorama do processo de criação do Setor de Educação, a construção da concepção de educação e trata do reconhecimento da sua proposta por meio de prêmios. A terceira traz discussões realizadas e ainda presentes no campo da educação. Ao final, uma entrevista com o intelectual Gaudêncio Frigotto e com o líder do Movimento, João Pedro Stédile.

Em cada uma das partes, buscou-se identificar discursos que se relacionassem às questões de gênero, porém nada específico foi encontrado, ficando a discussão no campo das categorias identidade, classe social e educação. O primeiro artigo afirma que o MST é fruto de lutas históricas, porém não menciona lutas ligadas ao movimento feminista. De acordo com o Boletim:

Somos herdeiros das lutas históricas dos povos indígenas. Somos herdeiros das lutas históricas dos negros pela liberdade, quando fugiram, e conquistaram sua liberdade e construíram os quilombos. Somos os herdeiros dos primeiros movimentos camponeses. Alguns se transformaram em verdadeiras epopéias como Canudos, Contestado e Caldeirão. E muitos outros não foram registrados pela história oficial da classe dominante, mas certamente houve sempre muitas lutas sociais, nos cafezais, nos canaviais, por este sertão afora (MST, 2004, p. 9-10).

O texto traz outras referências de luta no campo no Brasil e na América Latina, mas nenhuma referência a lutas que tenham sido marcadas pelo protagonismo feminino. O tópico seguinte, intitulado *Somos filhos de muitos lutadores e lutadoras do povo brasileiro*, destaca muitos lutadores e poucas lutadoras. A preocupação em usar o substantivo nos dois gêneros é abandonada no corpo do texto, que mantém o masculino, mesmo fazendo referência a mulheres. As duas mulheres citadas são referências de atuação coadjuvante em relação a homens, que tiveram maior destaque.

Por isso, faz parte também da nossa história a contribuição de muitas lideranças e lutadores do povo brasileiro, que antecederam ao MST. Por isso, em nossa história devemos referenciar a Zumbi e Dandara. Devemos referenciar a Antônio Conselheiro, a Monge Maria, ao Beato Lourenço. Devemos referências a lutadores como João Pedro Teixeira, Francisco Julião, João sem-terra, Gregório Bezerra, e tantos outros.

Cada um ao seu modo e no seu tempo foi líder de processo de luta social (MST, 2004, p. 10).

Nas menções a lutadores do próprio Movimento, são citados companheiros e companheiras (o masculino sempre primeiro), com destaque às mulheres: "Temos, por exemplo, nossa querida Roseli Nunes, nossa exemplar Salete Stronzake, nosso Oziel Alves..." (MST, 2004, p. 10). Outras referências de fora do Movimento são mencionadas, e mais uma vez o masculino predomina: "Não podemos esquecer jamais como parte da nossa história, nossos queridos José Gomes da Silva, Madre Cristina, Florestan Fernandes, Josué de Castro, Darcy Ribeiro, Milton Santos, Paulo Freire, Dom José Gomes..." (MST, 2004, p. 10-11).

O *Balanço do Setor de Educação*, apresenta a trajetória de luta pelo direito à educação no campo e a ampliação dessa luta pela necessidade de ensino fundamental, ensino médio, chegando à educação de jovens e adultos na educação infantil e ao ensino superior. A temática se desenvolve mostrando números alcançados quanto a estabelecimentos e alunos, sem identificar acertos e erros durante o percurso e não aborda questões de gênero que podem ter sido enfrentadas durante o processo. Apresenta como a concepção de educação foi amadurecendo e ampliando para além de desejar ter uma escola específica do MST, uma escola pública que atenda à população do campo. O Movimento avalia que não conseguiu avançar no exercício de influência considerável em escolas públicas que atendem a população dos Assentamentos e Acampamentos e que falhou no trabalho de acompanhamento às escolas por não ter designado pessoas para esta ação específica.

Com relação a *Formação de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, avalia como um acerto relacionar a formação com uma ação que foi acontecendo junto com o desenvolvimento da proposta de educação, bem como a luta por terem professoras e professores ligados ao Movimento nas escolas de Assentamento e Acampamento. Destaca no processo, a ampliação no Movimento em relação ao conceito de educador. "No MST é considerada educadora toda a pessoa que faz a luta pela Reforma Agrária em suas diferentes dimensões, na perspectiva de humanizar as pessoas e formar mais gente para as fileiras da luta por um Brasil sem latifúndio" (MST, 2004, p. 17). Porém, reconhece que faltou melhor definição do que deveria ser um professor de escola do MST. Dentre as questões, não se discute nada especificamente sobre gênero.

### **Boletim de Educação nº10**

Parece que, nesse Boletim, optou-se por uma pausa nas discussões sobre a proposta de Educação do MST de forma direcionada à formação, fazendo, então, uso da linguagem poética. Chama atenção nesse Boletim a qualidade gráfica do material e duas informações novas presentes no expediente. A primeira, diz respeito a Apoio Cultural de uma instituição estatal, o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), por meio do Ministério de Educação e Cultura, outros foram financiados, em parte, por instituições não governamentais, inclusive estrangeiras. Isso mostra proximidade do MST com o governo federal, considerando que se trata do último ano do primeiro mandato do Presidente Lula. A segunda se refere ao endereço para solicitação de cópias do material. Até então, os pedidos eram endereçados a São Paulo, capital, e, desse momento em diante, a um escritório Nacional do MST em Brasília, o que parece demonstrar o crescimento do Movimento como instituição.

Na apresentação do Boletim, os organizadores expressam que a intenção do material é buscar desconstruir a ideia de que poesia seja algo de difícil apreciação. Apresenta poetas brasileiros, possibilitando que seu público alvo conviva mais com essa linguagem. Comentam: "Esperamos que este Boletim sirva de incentivo às pessoas para que busquem conhecer mais a literatura brasileira. E que sirva de estímulo ao surgimento de novos escritores, poetas, contistas, romancistas, tenha lá seus 8 ou 80 anos" (MST, 2005).

O documento está dividido em duas partes. Na primeira, há poemas para adultos e, na segunda, para crianças. São apresentadas as obras de quatro poetisas e dezesseis poetas, mais uma vez, uma desigualdade absurda no que diz respeito à representação de gênero. Antes de cada obra, há um resumido perfil biográfico do poeta ou da poetisa. O Boletim não aborda temáticas relacionadas a gênero, mesmo quando apresenta as poetisas e alguns poetas que, comumente, são tidos como de orientação homossexual. A temática segue invisível.

### **Boletim de Educação nº 11**

O Boletim de Educação nº 11 – Edição Especial, com o título *Educação Básica de nível médio nas áreas de reforma agrária* – Texto de Estudo, foi organizado e editado pelo Instituto de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e pela Unidade de Educação Superior (UES). A publicação serviu de subsídio para o seminário nacional organizado pelo MST para discutir o Ensino Médio e profissionalizante, que ocorreu de 18 a 22 de setembro de 2006, em

razão da luta que estava sendo realizada pela construção de escolas de ensino médio nos assentamentos e áreas de reforma agrária vinculadas ao MST.

O documento está dividido em duas partes. A primeira contém textos que trazem o debate teórico sobre o ensino médio no Brasil e a segunda, produções que discutem o meio social do campo, a Pedagogia do MST e a educação Básica no campo. Os textos são assinados por intelectuais de esquerda e militantes do próprio MST. Participam deste documento: Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta, João Pedro Stedile, Adalberto Martins, Elisa Guaraná de Castro, Miguel G. Arroyo e Roseli Salette Caldart.

Os artigos têm uma linguagem acadêmica bem diferente dos primeiros Boletins de Educação, que tinham uma preocupação didática com a escrita e, inclusive, com o uso de ilustrações para que aqueles que estavam atuando nas escolas dos assentamentos e acampamentos pudessem entender. Destaca-se que, antes, os autores constituíam um coletivo de pessoas que pareciam ter uma vinculação mais próxima ao MST, como se estivessem escrevendo para seus pares. Esse documento não mais é assinado pelo Setor de Educação, mas por alguns grandes nomes do campo intelectual educacional do país, expressando, ao que parece, um distanciamento do chão da escola. Como nos Boletins anteriores, a discussão de gênero no campo da educação na delimitação do ensino médio e profissionalizante não aparece.

### **Boletim de Educação nº 12**

Com vista ao II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o Coletivo Nacional do Setor de Educação publica o Boletim de Educação nº 12, com textos para orientar os participantes do evento, bem como oferecer subsídios para os estudos e debates que seriam propostos. O documento está organizado em duas partes, sendo que a primeira contém a proposta de planejamento, com orientações para a realização dos encontros estaduais, que devem acontecer nos assentamentos, acampamentos e escolas, assim como o *Manifesto do I ENERA*, realizado no ano de 1997. A segunda parte é composta por textos que fazem referência aos eixos de estudo e aos debates propostos para a segunda edição do evento. Parte dos textos é de autoria de intelectuais que apoiam a luta no MST como: Gaudêncio Frigotto, Luiz Carlos de Freitas e Roberto Leher. Os outros são produções do próprio Movimento. Ao final do Boletim, em anexo, estão canções que marcaram, em seus 30 anos, a luta do MST na área de educação.

No texto que apresenta o Plano Geral do evento, apresentação do Planejamento para o II ENERA, as temáticas de gênero não estão dentre temas de estudo e debate; nem nos grupos de trabalho são sugeridas como tema possível de um dos Seminários Temáticos que seriam definidos no processo de construção do Encontro. Tal fato demonstra que o tema ainda não possui relevância significativa para o Movimento, pois, caso tivesse, seria mencionado como um dos temas de estudo ou em um dos grupos de trabalho.

Ao fazer o balanço Projetivo dos 30 anos do MST, as questões de gênero não aparecem dentre os três pontos escolhidos. Os temas selecionados foram: Lutar pela universalização do acesso à escola pública de qualidade social; Produzir formulações político-pedagógicas que materializam nossa concepção de educação; Contribuir pelas práticas de educação das diferentes gerações.

O MST também propõe o debate sobre desafios gerais para o Movimento naquele momento, por meio de três pontos: "– quais são os enfrentamentos principais do momento atual; – quais nossas lutas e construções prioritárias, considerando os novos desafios formativos postos pela reforma agrária popular; – que ajustes precisamos fazer no trabalho do setor de educação para dar conta desses desafios."(MST, 2004, p. 14). O documento discute os três pontos enfatizando problemáticas em relação a luta contra a hegemonia do agronegócio, a luta pela educação do campo, o combate às políticas educacionais fomentadas em visões capitalistas, mas não debate questões de gênero.

O *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, resultado do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que homenageou Paulo Freire e Che Guevara, realizado em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997, debate várias questões relacionadas à educação básica e à construção de uma sociedade mais igualitária, contudo não traz nenhuma consideração sobre gênero e educação. O que está muito presente é o uso da linguagem nos dois gêneros quando se refere a educadores e professores.

O texto intitulado *MST e Educação* apresenta um balanço histórico da atuação do MST no campo da educação, apontando conquistas, desafios e valorizando a colaboração de pessoas e setores da sociedade nesse processo. Em seu conteúdo, não são citadas, explicitamente, as discussões sobre gênero e educação, mas fica evidente que suas produções são resultados de envolvimento de muitas pessoas.

A produção de materiais do setor de educação expressa esse movimento de pensar a prática e formular concepções a partir dos embates em que o MST está envolvido. E seu processo de elaboração também traz a marca da produção coletiva. A grande maioria dos escritos do setor é produto de muitas cabeças e muitas mãos e se caracteriza por ser sistematização de experiências coletivas: valorização da prática e de seus sujeitos, e diálogo com teorias produzidas desde a mesma perspectiva de classe e de ser humano (MST, 2014, p. 98).

O texto afirma que a formação humana é um dos elementos fundamentais da construção da concepção de educação do MST, mas não evidencia se busca superar as desigualdades de gênero por meio da educação, pois, dentre o que se considera matrizes constituidoras do ser humano, o tema não parece.

Isso levou a refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra e extrair delas lições de pedagogia, que permitem qualificar a intencionalidade educativa do Movimento, pondo em ação diferentes matrizes constituidoras do ser humano: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, história (MST, 2014, p. 99).

No artigo *O MST e a Escola: concepção de educação e matriz formativa*, a intenção é apresentar síntese das discussões que estavam mais presentes no ano de 2008 quanto à concepção de educação do MST, bem como de sua matriz formativa. O texto esclarece as bases da educação do MST, pautada pelos princípios da pedagogia freireana como a dialogicidade, a relação entre teoria e prática e clareza da busca por construir uma educação emancipatória.

Mesmo não abordando as temáticas concernentes a gênero de forma explícita, parece que a questão é contemplada, uma vez que o documento ressalta a preocupação em formar seres humanos plenos e felizes, considerando as individualidades dos sujeitos concretos. De acordo com o Boletim:

Podemos dizer que um grande objetivo que nos move é formar seres humanos mais plenos e felizes, é ajudar na humanização das pessoas, que implica em trabalhar diferentes dimensões do ser humano. Mas devemos continuar esta reflexão, para torná-la ainda mais concreta, mais orientadora de nosso trabalho prático: hoje, em nossa realidade, o que significa humanizar? E podemos nos dar conta de que é preciso ter como objetivo formar lutadores e construtores de um tipo de sociedade que permita o real desenvolvimento humano de todas as pessoas; precisamos formar quem entenda quais os interesses sociais que estão levando a uma maior degradação humana, a mais violência, à barbárie social desenfreada... E ainda pensar que podemos estar trabalhando com sujeitos que vivenciam no seu cotidiano processos violentos de desumanização e ou processos coletivos de luta contra esta desumanização. Nossos objetivos educativos precisam considerar esta realidade dos sujeitos concretos a quem a ação educativa se destina, bem como o acúmulo de compreensão que já existe na sociedade em relação a como trabalhar estes objetivos considerando os diferentes ciclos do desenvolvimento do ser humano e as questões de como acontece a aprendizagem (MST, 2014, p. 106).

Ao discutir a matriz formativa da escola, esclarece que a realidade daquele momento histórico era marcada pelas teorias cognitivistas e comportamentalistas, se fazendo necessário a construção de uma nova matriz que vá além da transmissão de conteúdos e da construção de competências. Afirmar que a nova matriz deve envolver uma dimensão que vá além dessas questões e que, certamente, remeta às problemáticas de gênero. São elas:

(...) a instrução que vincula apropriação de conteúdos com desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento corporal, artístico, cultural, a capacitação organizativa, a formação de valores, o desenvolvimento da afetividade, da consciência ecológica... dimensões articuladas por objetivos formativos direcionados por um projeto histórico, de sociedade, de humanidade (MST, 2014, p. 109).

Segue-se com o texto que trata dos desafios na formação da juventude vinculada ao MST, no qual se discute o desafio em formá-la, considerando os vários espaços sociais em que eles estão inseridos, dentre eles, a escola. Tratando dos eixos trabalho, organização coletiva e luta social, cultura, e escola, o documento não problematiza as discussões de gênero. Como sempre, o foco está nas questões que se referem às categorias trabalho e classe social.

O próximo documento que o Boletim de Educação traz, é o documento síntese do II Seminário Nacional da Infância Sem Terra, que apresenta o debate sobre a infância Sem Terra e protagonismo das crianças no MST. Ao discorrer sobre os desafios para essa frente e o que fazer em relação a eles, a relação de gênero é citada, acompanhada da seguinte reflexão:

(...) ainda hoje, a tarefa das cirandas e da infância nos Estados, nos acampamentos e assentamentos continua sendo, no geral, do Setor de Educação, e é ainda muito forte a concepção de que é tarefa da mulher, não sendo muitas vezes a criança o sujeito central do trabalho. Assim como no princípio dos debates sobre a infância, ainda é preciso fortalecer a relação entre a infância e a questão de gênero. Outro desafio ainda é a violência contra as mulheres, que deve ser enfrentada junto com a violência contra a criança. Romper a ideia de que a infância é responsabilidade da família ou, ainda pior, só da mãe. Deve ser entendido hoje como um desafio de primeira ordem. Precisamos avançar na discussão de gênero e de etnia, colada na discussão da infância. (MST, 2014, p. 128).

Nessa citação, é evidente que ainda o foco da questão de gênero continua com foco sobre o tema da mulher, ou seja, o que parece indicar que, até aquele momento, a discussão na educação do MST pouco avançou no sentido de ampliar o debate para além das questões relacionadas às desigualdades sofridas pelas mulheres, trazendo para o debate a problemática da diversidade sexual e do gênero como performance.

O texto apresenta, ainda, as linhas de ações referentes às questões da infância Sem Terra e uma delas é "Construir a frente da infância com os setores de Educação, Cultura, Juventude, Saúde e Gênero." (MST, 2014, p. 130). Aqui, é reforçada a importância da discussão sobre gênero na infância, quando se propõe a construção de uma frente que concilia infância e Setor de Gênero. Também é proposta a realização de campanhas regionais para tratar da violência contra a mulher e a infância. Outro tema correlacionado é a proposta de debate sobre a questão do aborto.

O Boletim de Educação nº 12 é encerrado com o documento-síntese do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos da Reforma Agrária e com a Síntese da discussão na Coordenação Nacional. Em ambos, as discussões sobre gênero não aparecem, prevalecendo categorias já citadas, como trabalho e classe social, que se sobrepõem à temática de gênero.

Os Boletins de Educação analisados revelam o investimento na construção de uma proposta de educação que prioriza a categoria classe social em detrimento das questões de gênero. Percebe-se que a discussão acontece nas entrelinhas e verifica-se que a temática ganha maior visibilidade no Boletim de Educação nº 7 de 1997, único Boletim que trata de forma explícita da questão, promovendo a busca da superação da desigualdade entre homens e mulheres. Com relação à diversidade sexual e às questões relacionadas à concepção de gênero, não foi encontrada nenhuma consideração.

## CAPÍTULO 3 – DISCUTINDO GÊNERO

### 3.1 Problemas de gênero

Até aqui, percorreu-se um caminho que buscou compreender quem é o MST e como ele atua por meio de suas propostas e práticas educativas em escolas de Acampamentos e Assentamentos. Debateremos o conceito de processo de hibridação na perspectiva de Canclini (2001), no intuito de, por meio dele, identificar os processos de hibridação na proposta de educação do MST. Constatou-se que o currículo é um artefato de gênero, visto que produz relações de gênero, e os boletins de educação do MST analisados constituem um documento curricular interessante para investigar essa questão.

Neste capítulo a intenção é aprofundar a discussão sobre o conceito de gênero, para deixar mais claro em qual perspectiva esse conceito está sendo problematizado nesta pesquisa. O capítulo pretende discutir como o gênero se constitui como um campo de estudos e procura entender como ele tem sido abordado nas pesquisas em educação de uma forma mais ampla e mais especificamente no contexto das pesquisas em educação do Brasil. Num terceiro momento, verificar como o Movimento do Sem Terra, objeto desta pesquisa, tem se apropriado das ideias que permeiam esse campo para pensar na abordagem dessa temática em sua proposta de educação.

Nascer com um pênis ou uma vagina, eis o início de uma das grandes problemáticas que interferem, determinantemente, no processo de constituição da identidade de uma pessoa e que, em razão da maneira como as sociedades compreende tal especificidade da espécie humana, ao longo da história, tem-se testemunhado desigualdades, dor, sofrimento e morte. Para aqueles que não apresentam uma relação comumente determinada como "normal" entre seus órgãos genitais e seus desejos sexuais, em muitas situações, além do sofrimento psíquico decorrente da rejeição de parte da sociedade, acabam sendo mortos ou tirando a própria vida. Alerta o Manual de Comunicação LGBTI+ (2018, p. 14):

Você sabia que a cada 25 horas uma pessoa lésbica, gay, bissexual, trans ou intersexo é assassinada no Brasil apenas por sua orientação sexual ou identidade/expressão de gênero? Ou que homens gays vivem em um limbo no que se refere à doação de sangue, porque há uma normativa excludente de parte da população brasileira? Ou que não há programas públicos de saúde à mulher lésbica e bissexual, como campanhas de prevenção de DSTs e hepatite B, muito comum nas relações sexuais entre mulheres,

nem tampouco, programas de distribuição de preservativos e outros materiais específicos de prevenção, demonstrando a invisibilidade?

Para comprovar esta problemática basta recorremos à história da humanidade, ou mesmo aos noticiários atuais de jornais, e assim é possível identificar que em razão da não correspondência aparente entre o seu genital, seu desejo (orientação sexual) e a sua identidade de gênero, ou a sua expressão de gênero, seres humanos são muitas vezes impedidos de viver plenamente em determinadas realidades, inclusive em sociedades democráticas.

A separação conceitual entre orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero é uma maneira de tratar de forma mais ampla a questão da diversidade sexual e de gênero. Nessa perspectiva, Orientação sexual é entendida como: "(...)capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (Aliança Nacional LGBTI+; Gay Latino, 2018, p. 21).

As duas organizações citadas conceituam identidade de gênero como: "Identidade de gênero é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico" (Aliança Nacional LGBTI+; Gay Latino, 2018, p. 25). Já a expressão de gênero é entendida como: "Expressão de gênero é como a pessoa manifesta publicamente, por meio do seu nome, da vestimenta, do corte de cabelo, dos comportamentos, da voz e/ou características corporais e da forma como interage com as demais pessoas" (Aliança Nacional LGBTI+; Gay Latino, 2018, p. 25).

Olhando para o lugar que a escola ocupa nesses contextos, é perceptível que se trata de local no qual as desigualdades relacionadas às questões de gênero são reproduzidas. Muitas vezes, a escola é um espaço privilegiado para realização de violências, pois, a maioria dos casos são tratados por aqueles que estão nesses espaços como algo que não merece tanta consideração. Nessa mesma direção, Escoura, Lins e Machado (2016, p. 9) apresentam a seguinte constatação:

Quando crianças, na escola, realizamos diversas atividades e passamos por situações que supõem diferenças entre nós. Pedem nos para fazer "fila de menino" e "fila de menina" e nas aulas de educação física as atividades são separadas em esportes para meninos e para meninas. Percebemos rapidamente que o mundo é dividido entre feminino e masculino e aprendemos também em qual dos dois lados devemos estar.

Em contrapartida, a escola também se torna um importante potencializador para o processo de enfrentamento e desconstrução dessas desigualdades que assolam e violentam muitos meninos e meninas. Nessa perspectiva, a educação escolar pode ser fundamental no processo de construção saudável de identidades de gênero e expressões de gênero saudáveis, bem como da aceitação das diferentes orientações sexuais<sup>7</sup>.

### 3.2 Gênero, a construção de um campo

A consolidação dos atributos e características que buscam diferenciar homens e mulheres são fenômenos científicos e sociais que têm força maior no final do século XVIII, quando se buscou diferenciar os tipos homens e mulheres não apenas em seus aspectos físicos e biológicos, mas morais. Até então, o gênero era entendido como uma condição social que determinava se a pessoa era homem ou mulher e os aspectos biológicos eram evidências que reforçavam as diferenças e, assim, a ciência da época investiu em estudos que vieram a consolidar essa perspectiva, em que o homem se tornava o parâmetro de perfeição. Para Laquer (2001, p. 18):

A visão dominante desde o século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseada nesses 'fatos'. A biologia - o corpo estável, não-histórico e sexuado - é compreendido como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social.

No século XIX, prosseguindo o movimento de salientar as diferenças entre os sexos, além das questões relacionadas aos aspectos políticos, morais e econômicos, surge um conjunto de ideias com a intenção de determinar o que poderia ser considerado patológico ou normal no que concerne a sexo, denominado de "instinto sexual". É partir desta perspectiva que é construída a ideia de relações sexuais saudáveis como um atributo da heterossexualidade e relações sexuais patológicas como uma problemática denominada homossexualidade.

Tem-se, assim, os séculos XVIII e XIX como marcos no processo de constituição de uma visão binária em relação ao sexo, resultante de um novo contexto social, político, científico e religioso, que atribui à mulher estereótipos relacionados a uma natureza materna, dócil, apta a cuidar dos filhos e do esposo e passiva no cumprimento das regras morais. Em relação ao

<sup>7</sup> Basicamente, há três orientações sexuais preponderantes: pelo mesmo sexo/gênero (homossexualidade), pelo sexo/gênero oposto (heterossexualidade) ou pelos dois sexos/gêneros (bissexualidade). Porém os movimentos de lutas destes grupos consideram que existem outras orientações sexuais além das preponderantes.

homem, a aptidão natural para a vida pública, capacidade para produzir e atuar no campo político. Sobre todos os elementos que influenciaram essa mudança na condição de ser homem ou mulher naquela época, ressalta Laquer (2001, p. 22-23):

Porém as mudanças sociais e políticas não foram por si só, (ou só?) explicação para reinterpretação dos corpos. A ascensão da religião evangélica, teoria política do Iluminismo, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos no século XVIII, as ideias de Lock do casamento como contrato as possibilidades cataclísmicas de mudança social elaborada pela Revolução Francesa, o conservadorismo pós-revolucionário, o feminismo pós-revolucionário, o sistema de fábrica com sua reestruturação da divisão sexual do trabalho, o surgimento de uma organização de livre mercado de serviços ou produtos, o nascimento das classes, separadamente ou em conjunto - nada disso causou a construção de um novo corpo sexuado. A reconstrução do corpo foi por si só intrínseca a cada um desses desenvolvimentos.

Já nas primeiras décadas do século XX, por meio de estudos desenvolvidos na área das ciências sociais, é teorizada a ideia que o comportamento expresso por homens e mulheres é resultante dos papéis sociais que eles ou elas exercem na sociedade e, por isso, expectativas recaem sobre elas e eles, marcadas por regras que direcionam sua expressão de gênero. Sobre esta questão, comenta Safiotti (1987, p. 8):

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumprida pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que podem operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos onde podem atuar os homens.

É por meio do processo de socialização que, segundo essa teoria, as pessoas interiorizam as representações que devem expressar o desenvolvimento de cada um dos papéis que esteja exercendo em determinada sociedade e só a mudança de papéis torna possível a transformação expressiva de uma conduta. Nessa perspectiva, considerando que no início do século XX a compreensão comum era de que só existiam dois sexos, macho ou ser fêmea, a masculinidade e a feminilidade devem ser expressas por meio desses papéis, pré-definidos socialmente.

A partir da constatação de que os papéis sexuais são parte de um processo de construção social, abre-se a possibilidade de que eles podem mudar, acontecendo, assim, um movimento de discussão no campo das ciências sociais sobre as possibilidades de mudanças. Sobre esta perspectiva, Connel (1995), relata, no período pós-segunda guerra mundial, a existência do "Movimento de Liberação dos Homens", o qual realiza crítica aos convencionais papéis a eles atribuídos. Segundo o autor, "A maior parte dos críticos acreditava que a masculinidade estava

em crise e que a própria crise estimularia a mudança. O final seria um mundo no qual a masculinidade, tal como a conhecemos, seria aniquilada, substituída por algum tipo de androginia" (CONNEL, 1995, p. 187). Por mais que as discussões desse período não tenham conseguido promover mudanças significativas nas identidades sociais de homens e mulheres, significaram importante contribuição no que diz respeito ao reconhecimento de que o gênero é consequência de um processo de construção histórica.

O reconhecimento da historicidade do gênero, de seu caráter histórico, constitui agora um pressuposto estabelecido e não mais uma heresia. Mesmo os conservadores que se transferiram para esse terreno estão envolvidos num pensamento histórico sobre a masculinidade. Eles aceitam o fato da transformação social do gênero, embora o deplorem ou tentem reverter-lo (CONNEL, 1995, p. 187).

Assim, a partir de compreensão de que o gênero não é algo determinado biologicamente, mas o resultado de um processo de construção histórica, inaugura-se o que muitos autores denominam de segunda onda do movimento feminista, já que foi este o agrupamento de sujeitos que promoveram uma discussão mais substancial sobre a temática. Sobre essa perspectiva de compreensão do conceito de gênero, escreve Nicholson (2000 p. 2-3):

"Gênero" tem suas raízes na junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e a da construção social do caráter humano. Na época do surgimento da segunda fase do feminismo, final dos anos 60, um legado da primeira ideia foi a noção, dominante na maioria das sociedades industrializadas, de que a distinção masculino/feminino, na maioria de seus aspectos essenciais, era causada pelos "fatos da biologia", e expressada por eles. Essa noção se refletia no fato de que a palavra mais comumente usada para descrever essa distinção, "sexo", tinha fortes associações biológicas (...) As feministas da segunda fase estenderam o significado do termo para com ele se referir também a muitas das diferenças entre mulheres e homens expostas na personalidade e no comportamento.

Com relação ao surgimento dessa nova compreensão de gênero atrelada ao movimento feminista, afirma Scott (1995, p. 72):

Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

Até este momento de compreensão do gênero, as discussões empreitadas pelos movimentos feministas giravam em torno da questão da "mulher", de forma bem singularizada, demonstrando como preocupação a explicação de como, nos processos históricos, ocorria a

opressão feminina. Toda essa problematização teve como principais estudiosos, pesquisadores da antropologia e da psicanálise, com foco na construção das relações de gênero, em como as identidades femininas e masculinas eram definidas, a partir da já posta ideia de existência de papéis sociais diferentes que geravam desigualdades entre homens e mulheres (FARIA e NOBRE, 1997).

Ainda na década de 1970, os estudos sobre gênero recebem uma importante contribuição das pesquisas empreitadas pela antropóloga norte-americana Gayle Rubin, divulgadas por meio do texto intitulado *O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a 'Economia Política do Sexo'*, no qual realiza teorizações sobre o sistema “sexo/gênero”, partindo de uma crítica ao marxismo, apontando que Marx não se ocupa da questão do sexo e discutindo os pensamentos de Lévi-Strauss e Freud, que, em seus trabalhos, trataram do lugar da sexualidade na sociedade e apontaram as diferenças entre homens e mulheres em relação a suas experiências sociais. Segundo Rubin:

Toda sociedade tem também um sistema de sexo/gênero – uma série de arranjos pelos quais a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de um modo convencional, por mais bizarras que algumas dessas convenções sejam. (1993, p. 11-12).

Nessa perspectiva, o sistema sexo/gênero diz respeito ao exercício do domínio na vida social que perpassa as questões ligadas à reprodução via ato sexual, bem como a produção da identidade de gênero.

Ao discutir a problemática da construção social do gênero a partir dos estudos realizados por Lévi-Strauss, comenta Rubin (1993, p. 31):

Gênero não é apenas uma identificação com um sexo; ele obriga também a que o desejo sexual seja orientado para o outro sexo. A divisão sexual do trabalho relaciona-se a ambos os aspectos de gênero – as pessoas são divididas em sexo masculino e feminino e são também heterossexuais. A supressão do componente homossexual da sexualidade humana e, por consequência, a opressão dos homossexuais, é, portanto, produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres.

Olhando para os estudos psicanalíticos de Freud e Lacan, a autora verifica que, para esses autores, a identidade de gênero e a questão do desejo sexual foram forjadas pela cultura a qual meninos e meninas estão submetidos, desde sua tenra idade até o fim da fase edipiana.

Por fim, Rubin (1993), entrecruza Lévi-Strauss e Freud e conclui que, tanto os estudos de Lévi-Strauss sobre os sistemas de parentesco em diversas culturas, quanto nos processos que configuram a fase edipiana, desembocam na configuração da divisão dos sexos.

Os sistemas de parentesco compreendem séries de normas que regulam a sexualidade. A crise edipiana é a assimilação dessas normas e tabus. O heterossexualismo compulsório é produto do parentesco. A fase edipiana confirma o desejo heterossexual. O parentesco se baseia numa diferença radical entre os direitos dos homens e os das mulheres. O complexo de Édipo confere direitos masculinos ao menino e obriga a menina a se conformar com seus direitos mais restritos. (RUBIN, 1993, p. 54).

A autora compreende que não tem como acabar com o sistema sexo/gênero, mas ele deve ser reorganizado por meio da ação política, e, nesse sentido, a luta deve ser pela eliminação do sistema que produz o sexismo e fomenta as desigualdades de gênero. Mais do que eliminar as opressões contra as mulheres, é de fundamental importância o enfrentamento às sexualidades obrigatórias e aos papéis sexuais que oprimem mulheres, forçando-as a se tornarem mulheres e obrigando homens a se tornarem homens. Rubin (1993) revela que seu sonho é a construção de uma sociedade em que "a anatomia sexual de uma pessoa seja irrelevante para o que ela é, para o que ela faz e para a definição de com quem ela faz amor". (p. 61).

Nas ideias desenvolvidas por Gayle Rubin, fica evidente uma concepção dualista entre sexo e gênero, sendo o sexo algo advindo da natureza e o gênero uma construção cultural. Essa maneira de entender o fenômeno, no final da década de 1980 será questionada e, então, se inaugura uma nova compreensão, elaborada pela feminista e historiadora dos Estados Unidos da América, Joan Scott, referenciada por ideias pós-estruturalistas advindas de pensadores como Foucault e Derrida.

Em sua crítica às concepções de gênero que permeavam o âmbito acadêmico até então, Scott (1995) sustenta a tese de que tais maneiras de compreender sexo e gênero não davam conta de historicizar essas duas categorias, propondo a utilização do conceito gênero de forma analítica como um recurso que venha auxiliar na reflexão sobre linguagem, símbolos e instituições. Para a pesquisadora, se faz necessário superar o binômio homem/mulher, masculino/feminino.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e

(2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, p. 86).

Nesta perspectiva, para a autora, o gênero é resultado das relações sociais que têm como base as diferenças entre homens e mulheres, demandando pelo menos quatro elementos que, na sua compreensão, se interrelacionam. São eles: símbolos produzidos pela cultura que trazem representações estereotipadas da figura do homem e da mulher; os conceitos que produzem normatizações a partir dos símbolos, que acabam por determinar o significado de ser homem, ser mulher, ser masculino e ser feminino; a representação binária de gênero como se fosse algo atemporal, permanente e fixo; e a identidade subjetiva construída por meio da determinação do que é atividade para homem e para mulher, alimentada por organizações sociais que definem representações genéricas para atuação destes sujeitos. Para Scott(1995), estes quatro elementos se relacionam entre si, porém um não se torna o reflexo do outro num movimento de realização simultânea.

Ao longo do artigo, a autora problematiza sua compreensão de gênero como uma categoria de análise histórica e apresenta as seguintes conceituações:

(...) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado.

(...) Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. (p. 88).

(...) O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (p. 89).

(...) Com frequência, a atenção dada ao gênero não é explícita, mas constitui, não obstante, uma parte crucial da organização da igualdade e da desigualdade. As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher. (p. 91).

(...) O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. (...) Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (p. 92).

As décadas de 1980 e 1990 também são marcadas pelo pensamento de outra feminista que discute os limites da categoria mulher. O feminismo, nesse contexto, demonstrava estar

enfraquecido por não representar uma mulher universal, o que foi uma possibilidade nos anos 1950, com Simone de Beauvoir, e que até então vinha sustentando o movimento feminista durante muito tempo. A filósofa norte-americana Judith Butler problematiza categorias relacionadas às teorias de gênero, como mulher e identidade, defende a existência de coerência e não de distinção entre o que se entende por sexo, gênero, desejo ou prática sexual. Seu estudo coloca em xeque a materialidade do corpo e do sexo e, trazendo-os para o campo do discurso, remete à biologia uma dimensão social.

A obra da filósofa que provoca todas essas discussões se intitula *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade, que teve sua primeira publicação no ano de 1990. Nela, tendo como base o pensamento de Foucault, questiona a conceituação de sexo como algo dado e definido por meio da biologia. Sua pretensão é historicizar o sexo, desconstruindo a visão determinista que sustenta a relação lógica entre um sexo, gênero, um desejo ou prática sexual. Na compreensão de Butler (2010, p. 24-25):

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levado ao seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de "homens" aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, e que o termo "mulheres" interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematizadamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante como a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino.

Desse modo, para a filósofa, a definição de gênero está para além de uma construção sociocultural que marca um corpo sexuado, corresponde a uma série de normatizações impostas pela sociedade, que devem ser reproduzidas por homens e mulheres como requisitos para que sejam aceitos nos contextos em que estão inseridos. Defende Butler (2010, p. 25):

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (...) tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a 'natureza sexuada' ou 'um é produzido e estabelecido como um 'pré-discurso', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura."

Na perspectiva de Butler (2010), o gênero é uma expressão performativa dos sujeitos, um ato intencional que revela a natureza feminina e masculina em uma pessoa independente de qual seja o seu sexo, que produz um discurso que é validado pela repetição de normas que, muitas vezes, são ritualizadas. Para Butler (2002, p. 64): *"El género es performativo puesto que es el efecto de un régimen que regula las diferencias de género. En dicho régimen los géneros se dividen y se jerarquizan de forma coercitiva"*. Segundo a filósofa, o "(...) eu verdadeiro é simultâneo ou sucessivamente revelado no sexo, no gênero e no desejo" (Butler, 2002, p. 45).

Da discussão proposta por Judith Butler, é também cunhado o que vai ser denominado por "Teoria Queer", uma estratégia de subversão do xingamento em inglês *queer*, que, em português, corresponderia a "bichinha", "viado", dentre outros palavreados depreciativos direcionados a homossexuais. A ideia da autora é transformar essa palavra em discurso político, ressignificando-o positivamente. Afirma Butler (2002 p. 57-58, grifos do autor): "O termo *queer* surge como uma interpelação que se coloca e a questão da força e oposição, estabilidade e variabilidade".

A ideia de pensar o feminismo para além do sujeito mulher é uma ideia que, num primeiro momento, parece ameaçadora ao movimento feminista no momento em que Butler lança o livro *Problemas de gênero* e, só recentemente, percebeu-se como a pergunta "Como continuar fazendo feminismo sem fazer um movimento restrito ao sujeito mulher?" permitiu uma renovação no movimento no sentido de abertura a outras questões.

Se até esta obra, o problema que existente era a oposição entre masculino e feminino, a partir dela se passa a discutir outra oposição que é a heterossexualidade com a homossexualidade, que evidencia um privilégio da heterossexualidade em relação à homossexualidade na sociedade em geral, o que se passa a denominar heteronormatividade. Há que seguir um modelo adequado de feminilidade e um de masculinidade para que a heteronormatividade funcione. Essa crítica permitiu maior abertura ao feminismo. É uma possibilidade da retomada da frase de Simone de Beauvoir de que "não se nasce mulher, torna-se mulher", para pensar exclusivamente no tornar-se, por meio do qual qualquer X pode tornar-se qualquer Y, não havendo mais nenhuma relação biológica que obrigue o corpo de uma fêmea a tornar-se mulher e a de um macho a tornar-se homem.

As pesquisas nesse campo têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação – uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração (SCOTT, 1995). Para a historiadora feminista, o gênero como categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico, deve ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995 p. 14). É importante considerar que existem duas abordagens de gênero; uma na perspectiva sócio-histórica, que tem como uma das principais representantes a pesquisadora Tilly (1994); e outra que tem como principal representante Scott (1995), numa perspectiva pós-estruturalista.

A temática do gênero ganha notoriedade nos estudos historiográficos a partir dos anos 1970, com as lutas feministas que buscavam redefinir historicamente a participação da mulher no processo de construção da história brasileira. A preocupação residia no fato de mostrar que as mulheres participavam ativamente, isto é, eram e são sujeitos sociais, tanto quanto os homens, na história. Assim, é incluída a categoria de gênero como recurso de análise histórica, reivindicando, dentro da historiografia, uma delimitação específica – já que os estudos existentes eram insuficientes para explicar as desigualdades entre mulheres e homens. Com efeito, buscava-se ampliar sua compreensão para além das questões ligadas aos estudos sobre a mulher.

Segundo Matos (1998), esta categoria de análise histórica converge com tendências historiográficas como a “história cultural”. Para Matos, na historiografia brasileira contemporânea, a categoria de gênero busca desnaturalizar as identidades sexuais, enfatizando a dimensão relacional. Com isso, os estudos sobre a categoria de gênero vêm crescendo amplamente no Brasil por meio de pesquisas acadêmicas nos cursos de mestrado e doutorado, apresentações de pesquisas em congressos que tratam do tema, além da criação de disciplinas específicas em algumas universidades brasileiras.

Contextualizando melhor esse quadro, relata Matos (1998):

Assim, na década de 90, os estudos se ampliaram e diversificaram em termos temáticos, de abordagens e focalizando diferentes momentos. Incorporaram, mesmo que tardiamente a questão da violência numa perspectiva histórica, aprofundaram as investigações sobre imaginário feminino, diversificaram a documentação, utilizando criativamente a música, a literatura e os cronistas, a imprensa, o cinema e a mídia. (1998, p. 68-69).

A grande contribuição do gênero para a historiografia segundo a mesma autora está na,

(...) ampliação do objeto do conhecimento histórico, levando a descoberta de temporalidades heterogêneas, ritmos desconexos, tempos fragmentados e descontinuidades, descortinando o tempo imutável e repetitivo ligado aos hábitos, mas também o tempo criado, dinâmico e das inovações, focalizando o relativo, a multiplicidade de durações que convivem entre si urdidas na trama histórica. (MATOS, 1998, p. 69).

As discussões sobre gênero ainda são um tema que demanda pesquisas nas mais diferentes perspectivas que venham a problematizar a educação na busca de garantia de uma qualidade que construa uma identidade de gênero plural e não sexista. Também é preciso ampliar as discussões sobre gênero, para além do tema mulher – que esteve sempre à frente dos estudos nesta área. Lembra-nos Moraes (1998, p. 102): “(...) o gênero concerne tanto aos homens como às mulheres, não obstante o grosso das análises que utiliza tal categoria estarem referindo-se às mulheres.”

Assim, o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes, de forma equivocada ou mesmo banalizada. Alguns documentos, por exemplo, apresentam enfoques neutralizantes e fixos, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis, estereótipos ou de apenas identidades sexuais. É o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Noutra direção, comentam Vianna e Finco e (2009, p. 269):

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretense caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, têm no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas.

Observa-se nos estudos atuais sobre o tema, que ele supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico. Em princípio, a categoria gênero estava vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas. Ulteriormente, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e os conflitos existentes na formação dos sujeitos.

Com efeito, estas ressignificações do conceito, extremamente necessárias, trazem uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero.

Nessa perspectiva, dialoga de maneira mais coerente com as discussões atuais a ideia de gênero como “performance”, defendida pela filósofa Judith Butler (2003), pois, segundo seu entendimento, não nascemos e nem nos tornamos homens e mulheres em algum momento de nossa vida, ao contrário, esse processo de constituição é dinâmico e acontece todos os dias quando escolhemos determinados comportamentos ou usar vestimentas que extrapolam a perspectiva heteronormativa. Para Butler, é a performance dos sujeitos em determinado contexto que transmite a ilusão de que existe uma essência do gênero. Ela defende a necessidade de se ter consciência da performance dos corpos como maneira de enfrentamento ao determinismo biológico e cultural do gênero, que obstaculiza o enfrentamento ao normativismo heterossexual, à misoginia e à homofobia, inclusive nos espaços da educação escolar.

### 3.3 Considerações sobre o gênero nas Políticas Públicas

Flúvia Rosemberg realizou a pesquisa *Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica*, por meio da qual investigou a produção acadêmica brasileira sobre educação e gênero, a partir da análise de teses e dissertações de programas de Educação filiados à ANPEd, no período 1981-1998.

Nesse estudo, a autora aponta a década de 1990 como o momento histórico em que emergiu essa discussão no Brasil e no mundo. Afirmar serem os divulgadores dessa discussão a Conferência "Educação para Todos", realizada em 1990 em Jomtien; Conferência da População do Cairo, em 1994; a Conferência da Mulher de Pequim, em 1995; e a Conferência do Desenvolvimento de Copenhague, em 2009 (ROSEMBERG, 2001, p. 49)

A autora faz referência ao livro *Igualdade dos sexos em educação e formação*, resultante da *Biennale de l'Éducation*, ocorrida na França, em 1996, editado pela pesquisadora Nicole Mosconi, que, na apresentação, afirmar que a temática de gênero passou por anos de *blackout*, período em que a questão sexual era tratada na produção acadêmica como algo secundário ou, até, mesmo desconsiderada. Na sequência, as discussões ficaram na questão do sucesso escolar entre meninos e meninas (ROSEMBERG, 2001, p. 49). Com relação a esse *blackout* no Brasil, a pesquisadora diz que já não existe mais, porém, no início dos anos 2000, a produção acadêmica sobre tal questão era insatisfatória

Após constatar que entre os anos de 1975 e 1989 as produções acadêmicas sobre a questão da mulher/gênero produziram pouca reflexão teórica no campo da educação, a pesquisadora analisou teses e dissertações defendidas em programas filiados à ANPED na década de 1990. Uma primeira constatação foi a multiplicidade de conceitos e enfoques teóricos “sinal de fragilidade ou de dinamismo social e teórico de estudos sobre mulher/gênero” (ROSEMBERG, 2001, p. 50). Conclui:

Em síntese: este balanço, amplo em extensão, mas ainda preliminar, sobre a produção de conhecimentos relativos à Educação, mulher e relações de gênero parece indicar **pequeno** avanço da década de 1990 em relação à década anterior. Talvez essa retaguarda ainda pouco estruturada explique, pelo menos em parte, a pobreza das análises de situação, de agendas e de metas a serem atingidas no plano das políticas educacionais sob a ótica da igualdade de oportunidades de gênero. (ROSEMBERG, 2001, p. 65, grifos do original).

No artigo *Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina*, a autora Nelly P. Stromquist põe o foco da sua pesquisa em duas grandes políticas internacionais financiadas pelo Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, envolvendo vários países da América Latina: “Educação para todos” e “Objetivos de desenvolvimento do milênio”. Ao analisá-las, identifica que o Banco Mundial e o Banco Interamericano consideram as escolas como instituições neutras e, a partir dessa compreensão, não tratam da questão do conteúdo sobre gênero, nem da socialização nas escolas.

A pesquisadora Stromquist (2007) verifica que os objetivos destas ações educacionais de abrangência global, no que diz respeito às questões de gênero, de maneira geral, apenas se preocupam com a problemática do acesso igualitário de meninas e meninos ao ambiente escolar. Em relação à América Latina, constata que existem exceções e cita o Brasil como um dos países que estão realizando um movimento de maior abrangência da perspectiva de gênero.

Considerando que os governos igualam o sexo (representação numérica de mulheres e homens) com gênero, a maioria dos governos latino-americanos supõe erroneamente que o problema de gênero não faz parte da realidade da região. O gênero não é visto como prioridade nos planos educacionais, exceto quanto à questão da melhoria do acesso nos casos onde existem disparidades sérias, conforme revelado por estudos realizados em Costa Rica (Araya, 2006) e Peru (Muñoz, 2006). Existem algumas exceções. Constitui exemplo notável os esforços recentes do Brasil em modificar o currículo e melhorar os livros didáticos, cuja redação atual reflete uma definição exata e mais ampla do gênero em Educação (Vianna; Unbehaum, 2006). (STROMQUIST, 2007, p. 18)

Nas políticas educacionais dos países da América Latina, as questões de gênero não são devidamente consideradas, “os governos latino-americanos não reconhecem os impactos do conteúdo e da experiência da escolarização na construção de noções de feminilidade e masculinidade” (STROMQUIST, 2007, p. 19). A autora conclui que, por mais que os elaboradores de políticas públicas de educação vinculados à instituições como a UNESCO defendam a promoção da equidade nas relações de gênero, a questão é pouco discutida e as ações empreendidas raramente incluem o gênero.

Ainda referente a publicações entre 2000 e 2010, chama atenção o artigo *Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero*, escrito por Carmen Barroso (2004), apresentado no Seminário: Políticas Inclusivas e Políticas Compensatórias na Agenda de Educação, comemorativo dos 40 anos da Fundação Carlos Chagas, realizado em 30 de setembro e 1º de outubro de 2004, em São Paulo, com publicação no mesmo ano, no periódico “Cadernos de Pesquisa”.

No mencionado artigo, Carmem Barroso analisa alguns aspectos da interseção entre a meta 2 (acesso universal à educação primária até o ano de 2015) e da meta 3 (promoção da igualdade entre os gêneros e empoderamento das mulheres), relacionadas ao Projeto Milênio, criado pelo Secretário geral da ONU como uma forma de mobilizar o universo político para garantir a implementação dos compromissos assumidos por diversos países, na reunião de Cúpula do Milênio, realizada no ano 2000, em que suas lideranças se comprometeram em mover esforços para atingir metas de desenvolvimento até o ano de 2015.

A pesquisadora participou do grupo de trabalho que, na reunião, resolveu unir as metas 2 e 3 por considerar que, no período de início do século XX, as questões de gênero têm recebido pouca atenção nos debates educacionais, além de pouco destaque na agenda da igualdade de gêneros. Sobre esta questão comenta:

A união das metas da educação e da igualdade entre os gêneros em um só grupo de trabalho se deu porque, de um lado, um dos indicadores principais da igualdade de gêneros era a igualdade no acesso à educação, e, de outro lado, um dos indicadores principais da universalização da educação era a paridade entre os sexos na escolarização (BARROSO, 2004).

De acordo com Barroso (2004, p. 575), existia o entendimento do grupo de trabalho de que “as desigualdades educacionais são um componente importante das desigualdades de gênero, mas não as esgotam”. Esse fato, apesar da justificativa, parece resistência, por parte do

grupo, em dar a devida relevância à discussão de gênero e, talvez, às questões do acesso à educação primária, uma vez que é um assunto de maior reverberação política. Mesmo a autora não apresentando esse posicionamento, o início de sua fala parece revelar uma problemática nesta direção: “Curiosamente, entretanto, o grupo praticamente funcionou como dois subgrupos semi-independentes (...)” (p. 575).

O artigo, após considerações gerais sobre o teor da discussão, aborda o impacto do empoderamento das mulheres da educação, demonstrando, por meio de dados de pesquisas qualitativas e quantitativas, um panorama global desta realidade, na qual é evidente a importância de tal empoderamento para promoção da universalização da educação, a partir de dois indicadores: nível educacional e participação no mercado de trabalho. Dessa forma:

(...) o nível educacional da mãe é um determinante forte e consistente da matrícula e desempenho dos filhos na escola (...). Quanto aos efeitos do trabalho remunerado, em estudo do BID (1998) encontrou que, após controlar vários fatores, a participação da mulher no mercado de trabalho aumenta a probabilidade de matrícula dos filhos na escola. Em 13 dos 15 países para os quais havia dados disponíveis, o efeito é positivo e estatisticamente significativo. Na média, a probabilidade de matrícula dos filhos aumenta 5% se a mãe participa do mercado de trabalho (p. 577).

Tratando da especificidade dessa realidade na América Latina, apresenta o seguinte dado: em relação a países do Oriente Médio, do Norte da África, da Ásia Central, do Leste da Ásia, do Sul da Ásia e da África, o percentual de meninas que completam o curso primário é 85% e o de meninos, 81%. Nos outros países, o percentual é invertido. Sobre esses dados comenta Barroso (2004, p. 578):

Pareceria, portanto, que não temos problemas quanto à equidade de gênero na educação. No entanto, as questões de gênero vão muito além dos indicadores quantitativos de matrícula e conclusão do curso. O relatório do grupo de trabalho indica que um amplo corpo de pesquisas documenta a falta de sensibilidade de gênero no currículo escolar e nos materiais didáticos, e vieses de gênero nas interações de sala de aula que favorecem a participação dos meninos em detrimento das meninas. Mais recentemente, pesquisas têm apontado os problemas de segurança nas escolas, que afetam particularmente as meninas.

Com relação ao Brasil, Barroso (2004), considera que as desigualdades de gênero são consideradas com menor importância em detrimento de outras, como as questões regionais, étnicas e de classe social, contudo entende que essas desigualdades de reforçam e agravam os feitos de todas elas.

Numa perspectiva positiva em relação ao início de século XXI na América Latina, a autora relata que há, nos países do continente, treinamentos e sensibilizações dos professores com o intuito de que estes não cometam atos de discriminação sexual na sua ação pedagógica. Considera:

Muitos anos depois de o movimento feminista ter denunciado os estereótipos de gênero nos materiais didáticos e na escola de modo geral, eles continuam a existir. De maneiras sutis e menos sutis, a escola ainda colabora para que as meninas evitem as ciências e a matemática e se encaminhem para profissões de menor prestígio e remuneração, que formam tradicionalmente o gueto feminino. Parece também que pouquíssimos programas tentam questionar a divisão sexual do trabalho, que reserva toda a carga do trabalho doméstico para as meninas e suas mães. (BARROSO, 2004, p. 579).

Uma última questão abordada pelo artigo é a educação sexual na escola, que está relacionada à garantia da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, que se desdobram na busca pela redução da mortalidade materna e o controle da epidemia de Aids, tendo como proposta de ações a garantia do pleno acesso à informação, aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, a ser desencadeada pela área da saúde.

De acordo com o artigo, pesquisas apontam que a saúde sexual e reprodutiva está relacionada a outras dimensões que concernentes à igualdade de gênero como a educação, o acesso ao emprego, a recursos econômicos, proteção contra a violência sexual e doméstica e o seu empoderamento. Segundo a autora, “para atingir a meta da igualdade de gênero é fundamental que os direitos sexuais e reprodutivos sejam garantidos” (BARROS, 2004, p. 581).

No tangente ao universo da escola, a autora relata que em muitos países vinha acontecendo a experiência de tratamento da temática em seus currículos, porém, em contrapartida, essas ações sofriam ataques por parte de movimentos religiosos de extrema direita. Sobre este contexto, não tão diferente do que vivenciamos nos dias de hoje, a autora relata:

(...) alega que a educação sexual deveria somente promover a abstinência até o casamento e sonegar a informação e o acesso a métodos anticoncepcionais. Tais ataques são orquestrados a partir dos Estados Unidos, onde têm recebido respaldo da administração Bush. É preciso resistir a estes ataques porque a vida e o futuro de toda uma geração. (BARROSO, 2004, p. 581).

Ainda no ano 2006, as pesquisadoras da Faculdade de Educação da USP, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, publicam na Revista Educação e Sociedade, o artigo *Gênero na*

*educação básica*: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Nele, as autoras analisam algumas legislações que tratam da implementação da educação pública no país após a ditadura militar, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1998 e normas promulgadas até o ano de 2002. Objetivavam as autoras verificar se as políticas públicas incluíam as discussões de gênero nas etapas da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além da análise de documentos, usaram como fontes: entrevistas, estudos sobre o tema, dentre outros.

As autoras constatarem que legislações educacionais anteriores a 1998 não consideram as discussões de gênero e somente a partir da última Constituição essa temática, como outras que possibilitam políticas de igualdade, começam a ser consideradas, tendo como base o discurso do direito à igualdade e à diferença, explícito no artigo terceiro da Constituição Federal. Contudo, fazem a seguinte observação: “Porém, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores” (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 409).

Segundo as autoras, essa realidade pouco colaborou para as mudanças que os currículos e as práticas escolares precisariam sofrer em relação a consideração das questões de gênero no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, consideram um pequeno avanço que abre possibilidade para o tema ir além do acesso igualitário de meninos e meninas às escolas.

Constatam que no período compreendido entre 1990 e 2002, os direitos referentes ao gênero na educação, se ampliaram em detrimento das exigências e da necessidade de adequação das políticas nacionais de educação à algumas normas internacionais. Para as pesquisadoras (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 409):

Em 2000, o Brasil foi um dos 155 governos signatários da “Declaração de Jomtien”, elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia) e ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar (Senegal). Uma das oito metas do Projeto Milênio refere-se ao acesso universal à educação primária até o ano 2015 (meta 2); e outra à promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (meta 3), previstas como medidas necessárias para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Um documento nacional que revela a realidade da questão de gênero no Brasil do início do século XX é o Relatório Nacional Brasileiro, que demarca que o governo precisa desenvolver políticas promotoras da igualdade de gênero, até então pouco considerada. No que

diz respeito à gênero e educação, o documento recomenda a extinção dos processos discriminatórios contra as mulheres no campo da educação.

Seu décimo artigo recomenda eliminar a discriminação contra a mulher na esfera da educação, propondo que os Estados assegurem, às mesmas, condições quanto à carreira e à capacitação profissional; currículos, exames, instalações, material escolar e pessoal docente capacitado; bolsas de estudo e outras subvenções; programas de educação supletiva; retomada dos estudos quando deixados prematuramente; participação ativa em esportes e na educação física; acesso a material informativo específico que contribua para assegurar a saúde e o bem-estar da família, bem como a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino. (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 410).

Numa análise mais geral, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) concluem que, naquele período histórico, a temática de gênero na educação pouco é tomada em consideração nas leis que orientam a educação brasileira, sendo que o que mais se aproxima do tema são as lutas por vaga em creche e por maior acesso das crianças à educação infantil. Na época da pesquisa, as autoras vislumbravam políticas públicas num crescente processo de implementação de ações para igualdade. Certamente, não poderiam afirmar o mesmo atualmente, considerando a dificuldade de avanços das discussões de gênero em razão do conservadorismo do presente legislativo nacional.

Por fim, concluem:

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 425).

Outro trabalho que chama atenção entre as produções da primeira década do século XXI, é o artigo *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*, de 2004, que relata a pesquisa realizada pelas professoras Cláudia Pereira Vianna, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Sandra Unbehaum, do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. As pesquisadoras partem da teoria das relações de gênero para analisar as principais leis, planos e programas federais que tratam das diretrizes nacionais das políticas públicas de educação no Brasil, tais como: Constituição Federal

(CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997).

O artigo confirma a hipótese de Vianna e Unbehaum (2004), de que a análise dessas legislações, na perspectiva de gênero, possibilita a avaliação quanto à possibilidade de os dispositivos normativos facilitarem ou dificultarem a apropriação de padrões democráticos, “uma vez que a política educacional não tem um papel neutro, dissociado de preconceitos, entre os quais destacamos o de gênero” (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 77).

Desse modo, as autoras constatarem que: “As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas” (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 79). A concepção de gênero está fundamentada no pensamento da historiadora americana Joan Scott (1995), defensora do conceito como uma categoria de análise histórica.

Para ela, o gênero é compreendido como um ‘elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder’ (Scott, 1995, p. 14). O lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem adquirir caracterizam sua variabilidade e natureza política: o gênero constrói a política e a política constrói o gênero (Scott, 1995) (SCOTT *apud* VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 80).

Em suas considerações finais, as autoras constatarem que, dentre os documentos analisados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é o que apresenta maior avanço em relação às questões de gênero, porém sua abordagem está relacionada de forma estrita à orientação sexual (VIANNA e UNBEHAUM, 2004). Chamam atenção para o fato de que o Plano Nacional de Educação (PNE) da época, mesmo diante dos debates de desigualdades de gênero em vários setores da sociedade, não considera as questões de gênero na radicalidade que precisaria e, quando se pensa nos dias atuais, o retrocesso ainda é maior já que o PNE foi votado sem referência ao termo gênero, como exigência de setores conservadores da sociedade. Por fim, as autoras concluem que as legislações reforçam a presença de estereótipos de gênero e tratam a questão de “modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista”. (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 101).

Nesta direção, o conceito de gênero também diz respeito a outras possibilidades quanto ao ser homem e mulher que estão além da perspectiva heteronormativa, que cada vez mais têm

saído da invisibilidade, ocupado diferentes espaços sociais, e conquistando direitos. Diz respeito a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros que hoje lutam por dignidade e direitos garantidos a todos os cidadãos pela atual Constituição Federal do Brasil, mas, muitas vezes, negados em razão de suas identidades de gênero, inclusive no território da escola. Sobre a relação entre escola e construção das identidades de gênero, escrevem Mayer e Soares (2004, p. 8):

(...) a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Embora não seja possível atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais.

A respeito das questões de gênero nas escolas, Vianna e Unbehaum (2004), apresentam as seguintes considerações:

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (p. 79).

Vivemos em uma sociedade em que os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres, na maioria das vezes, são pautados em atributos biológicos que acabam por justificar uma desigualdade social. Segundo Vianna (1997, p. 122):

Faz-se frequentemente uma polarização entre homens e mulheres com base em suas condições biológicas. As mulheres muitas vezes simbolizam o corpo, a reprodução da espécie, ou seja, a natureza; e os homens representam o social.

A respeito do investimento na construção de um contra discurso ao determinismo biológico, nos sugere Louro (1997):

[...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (p. 21).

Presenciamos ainda em ambientes escolares posturas de educadores e educandos que revelam a compreensão de que o ser homem pressupõe características relacionadas com a racionalidade e o poder, e o ser mulher, com a sensibilidade e a submissão.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas, primeiramente, no Assentamento em que residem, militam e atuam como professores os entrevistados e, em um segundo momento, em um dos locais de maior referência do MST, que é a Escola Nacional Florestan Fernandes. Ocorreram, coincidentemente, no período em que estava acontecendo o Encontro Nacional de Sem Terra LGBTI+, temática abordada nas entrevistas e que também está presente na luta pela terra, expressa por meio do questionamento: como é possível o empoderamento para ocupar lugares de poder dentro dos assentamentos?

Com relação às escolas públicas que atendem aos alunos assentados em que atuam três entrevistados, escreve Silva (2008, p. 20-21):

(...) as famílias assentadas conquistaram cinco escolas públicas (três da rede estadual e duas da rede municipal de Itapeva), as quais oferecem ensino básico, bem como ensino supletivo, que mais recentemente vem sendo oferecido aos jovens e adultos que não tiveram possibilidades de continuar seus estudos na idade considerada regular, e que estão podendo, paulatinamente retornar à escola, devido à ampliação de vagas para essa modalidade de ensino, resultado também de reuniões entre lideranças das agrovilas com o poder público local.

Dessa forma, o Assentamento é ligado ao MST, mas as escolas não são do Movimento, são públicas municipais e estaduais. Os entrevistados fazem parte da rede municipal de ensino do Município de Itapeva. A atuação do MST em relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola é limitada, pois a responsabilidade da direção e coordenação pedagógica da escola e a contratação de professores estão sob o poder da Secretaria Municipal de Educação. O currículo da Escola Municipal Professora Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, é apresentado no site da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município da seguinte maneira:

EM. “Profª. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes”, inserida em um assentamento do Movimento Sem Terra (MST), estando em estudo e implantação do Projeto de Educação do Campo desde o ano de 2009, o qual começa a ser colocado em prática no ano de 2010. Para a instalação do projeto foi elaborado um decreto municipal nº 6409/2008, que requer a elaboração de um projeto específico e diferenciado que ofereça alternativas concretas de mudanças no processo de ensino e aprendizagem que ocorre na unidade escolar acima citada.

Esse projeto educacional deve oportunizar a produção interativa do conhecimento e ampliar os horizontes dos alunos e das respectivas comunidades nos processos de formação humana quanto à formação humanística, a ciência e a tecnologia e

instrumentalizar seus participantes a continuar vivendo no campo com qualidade de vida. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEVA, s/d, s/p).

Outra é a relação da Escola Municipal Governador Franco Montoro. O site da escola nada menciona a respeito do currículo da escola:

Esta U.E. criada desde 2002, tendo como característica o assentamento do M.S.T. na Fazenda Pirituba, em Itapeva, São Paulo. A população se divide em pequenos agricultores que praticam a agricultura de subsistência entre outros que prestam serviços temporários em época de safra nas fazendas. As condições sócio-econômicas são de pessoas de baixa renda e índice mínimo de escolaridade. Participam dos programas de assistência governamental, tais como: bolsa família e programas do Incra. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEVA, s/d, s/p).

Chama atenção o fato de ambas escolas de Assentamentos ligadas ao MST terem o nome de dois personagens que não têm relação com as lutas sociais, como comumente acontece. O nome da primeira escola é uma homenagem a uma professora que trabalhou na rede municipal de ensino de Itapeva, inclusive em escolas rurais, mas não tem um histórico de luta que justificaria dar nome a uma unidade educacional de Assentamento do MST<sup>8</sup>. A outra, homenageia o Governador Franco Montoro, um dos fundadores do PSDB (Partido Social Democrata do Brasil), que atuou como professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A Escola Municipal Professora Terezinha de Moura Rodrigues Gomes é uma conquista dos primeiros assentados que, na época, reivindicaram à prefeitura de Itapeva a criação de uma escola para atender a demanda de alunos nos Assentamentos. Na sua criação, a escola contava com duas salas, sendo contratada uma professora moradora do município vizinho Itaberá. A escola pertencia à Rede Estadual de São Paulo, seu nome era "EEPG(R) Agrovila I" e as

<sup>8</sup> Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, homenagem feita a uma professora de destaque em Itapeva, devido a sua contribuição ao magistério público, nascida em Itaporanga, no dia 24/04/1934, filha de Ataliba Rodrigues e dona Pedra Moura, veio com sua família pra Itapeva aos cinco anos de idade, aqui se casou com o Sr. Theodorico da Silveira Gomes (o Pitico do I.N.ºS.S) e teve três filhas, Rogéria, Luciana e Ana Valéria. Dona Terezinha formou-se professora primária em 1951 e técnica em contabilidade em 1952; concluiu curso de Aperfeiçoamento de Administração Escolar em 1958, além de se formar em Pedagogia em 1972; ministrou aulas em varias Fazendas, Fazenda Varginha (Ribeirão Branco), Fazenda São Roque, Fazenda Maringá, também lecionou no Bairro dos Pintos, Bairro de Cima e nas escolas Otávio Ferrari e Coronel Acácio Piedade. Em 1976, foi designada para a função de Assistente de direção no GE Zulmira de Oliveira, onde permaneceu com muito amor na profissão de mestre, até vir a se aposentar em 1984. Em 23/10/1995, faleceu, aos 61 anos de idade (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEVA, s/d, s/p).

lideranças do Assentamento ainda não tinham vínculo com o MST. Essa relação foi se constituindo no processo de luta, principalmente quando ocorreu a ocupação de outras áreas da fazenda, que se tornaram as demais agrovilas.

No horizonte dessas lideranças, a escola fazia parte de seus planos, porém parecemos que a discussão pedagógica não era contemplada nas pautas das reuniões realizadas pelas comissões das famílias em luta. Essa questão começou a parecer um pouco mais adiante, sobretudo, a partir do momento em que parte das lideranças começou a participar dos eventos do MST (SILVA, 2008, p. 95).

Com a ampliação do Assentamento, a E.M. Professora Terezinha de Moura Rodrigues Gomes tornou-se insuficiente para atender a demanda e, portanto, ampliou-se a unidade de ensino com a criação da escola Franco Montoro, que começou a funcionar no ano de 2002. A reivindicação dos assentados enfatizava que seus filhos estudassem da 5ª a 8ª série no campo, não precisando se deslocar para a cidade para continuar os estudos.

Relatos de outras mães e ex-estudantes possibilitam-nos perceber que houve diversas lutas desenvolvidas pelos assentados das duas agrovilas. Reivindicavam ampliação da escola e transporte escolar para as crianças e jovens. No período, os jovens estudavam em escolas situadas na cidade de Itapeva (SILVA, 2008, p. 97).

Quatro anos depois em 2006, mais uma vez mediante a reivindicação dos assentados, a Escola Municipal Franco Montoro abriu o ensino médio, uma parceria entre a prefeitura municipal e o governo do estado. "Trata-se de uma parceria entre a secretaria municipal de Itapeva e secretaria do Estado de São Paulo. Esta última contrata os professores e vice-diretor. A rede municipal oferece o equipamento escolar e contrata a merendeira" (SILVIA, 2008, p. 99).

#### **4.1 História Oral Temática e sua metodologia**

Tendo como metodologia a História Oral Temática, procura-se neste capítulo final, aprofundar a problemática que conduziu a presente investigação: identificar, por meio das memórias dos entrevistados(as), elementos que revelem o processo de hibridação que vem

definindo a tessitura da concepção de gênero presente na proposta de educação do MST de forma mais ampla e, especificamente, nos Boletins de Educação.

A história oral surgiu no final da Segunda Guerra Mundial com o avanço da tecnologia, principalmente dos gravadores, passando a ser um mecanismo utilizado para validar experiências que, geralmente, complementam e ampliam os documentos escritos. Na história oral temática, a entrevista gravada ou filmada é considerada uma fonte, um registro que dialoga com a documentação escrita sobre o tema, possibilitando seu aprofundamento. Segundo Ciampi (2014):

A metodologia privilegia o entrevistado como sujeito histórico e reforça a importância de sua experiência pessoal como processo de construção da memória de um determinado grupo. Enquanto criação de uma fonte histórica, o discurso oral de uma pessoa permite recriar segmentos da história, seja da vida de uma comunidade, de uma instituição e até mesmo a do grupo social a que o depoente pertence. (p. 2).

Vários são os entendimentos dos autores em relação à história oral. Alguns a entendem como técnica, outros como relatos de vida, outros como metodologia. A pesquisadora Verena Alberti (2013), compreende a história oral temática como um método de pesquisa que articula uma investigação científica a um projeto de pesquisa, a ser utilizada a partir do momento em que se determina a abordagem do objeto de estudo. Conceitua a autora:

(...) a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo (ALBERTI, 2013, p. 18 ).

Alberti (2013) justifica da seguinte maneira a utilização da história oral temática:

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma "extraído" da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas (ALBERTI, 2013, p. 38).

Essa abordagem metodológica, considerando o tema e as questões que norteiam a pesquisa, analisa as lembranças apresentadas pelo entrevistado(a) a partir de algumas questões. Destaca-se a observação de Verena Alberti: "O que a narrativa dos que viveram ou

presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?" (ALBERTI, 2013, p. 30).

Esta investigação analisa Boletins de Educação produzidos pelo MST que objetivam orientar a implementação de sua proposta educacional em escolas de Assentamentos e Acampamentos. Dentre os documentos, identificou-se quais tratam das questões relacionadas a gênero. Por meio de fontes orais, resultado das entrevistas, analisa-se como, por meio das memórias dos entrevistados, se configura o processo de hibridação relacionado ao tema em questão.

A autora indica a importância do conceito de memória presente na história oral:

É neste sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografias e memórias. O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no (s) momento (s) em que é recordado. Isso não quer dizer – e as ciências da psique já o disseram – que tudo o que é importante é recordado; ao contrário, muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância (ALBERTI, 2013, p. 23).

Outro autor que vê na memória um importante recurso no processo de investigação histórico, o francês Jacques Le Goff, afirma: "(...) A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 2006, p. 419).

Com relação aos critérios daqueles que serão entrevistados, Alberti (2013), alerta que tal escolha não deve ter como parâmetro o critério de amostragem, mas da importância do entrevistado em relação ao objeto de análise. Escreve: "Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos" (ALBERTI, 2013, p. 31-32).

Como já afirmado, a intenção inicial da pesquisa era realizar de quatro a seis entrevistas com militantes do Movimento e intelectuais que participaram da elaboração dos documentos que orientam a proposta de educação do MST. Entretanto, no decorrer do processo de pesquisa, foram realizadas quatro entrevistas com militantes do Movimento, dois que atuam como professores de uma escola de Assentamento. Uma é militante do MST no Assentamento com

experiência de atuação no Coletivo de Gênero e no Setor de Educação e a outra é militante do MST desde sua fundação e atua até hoje do Setor de Gênero e de Educação em nível nacional, mas mais diretamente na região sul do país<sup>9</sup>.

Na análise das entrevistas, o esforço foi identificar memórias que revelassem o processo de hibridação na construção da concepção de gênero na proposta de educação do MST, considerando: continuidades e rupturas; fusão e contradição; composições culturais, socioculturais e comunicacionais.

#### **4.2 Processo de aproximação, seleção e realização das entrevistas**

Não foi simples a aproximação de lideranças do MST do Estado de São Paulo, identificação e seleção dos entrevistados, assim como a realização das entrevistas. Esse processo durou um ano e meio.

Por indicação da orientadora Helenice Ciampi, foi realizado o contato com o Professor Dr. Clifford Andrew Welch, da Universidade Federal de Guarulhos (Unifesp), referência em trabalhos que envolvem a questão da terra e do Movimento dos Sem Terra. Durante as aulas no Programa consegui localizar um militante ligado ao Setor de Educação do Estado de São Paulo, por meio de uma colega que também estuda a temática de gênero.

O primeiro contato com o militante do Setor de Educação do MST ocorreu para apresentação do meu projeto de pesquisa. O projeto foi discutido em uma reunião do Setor de Educação com lideranças do Estado de São Paulo e, após ser aprovado, obteve a liberação para a realização das entrevistas. Foi indicada uma escola de Assentamento no Estado e o contato de uma professora vinculada ao MST que lá atua como docente do Ensino Fundamental I. Essa docente passou a ser a mediadora entre a Escola do Assentamento e a realização da pesquisa.

Por e-mail, combinou-se, com a militante do MST, a ida à escola do Assentamento. Esse contato foi sugerido, pois a diretora da escola não era uma militante, mas uma funcionária da prefeitura. Seria apropriada uma conversa preliminar, para explicar os objetivos da pesquisa e

<sup>9</sup> De acordo com as Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST publicado no ano de 2016, o movimento nesta época possuía nove setores e três coletivos: Setor de Formação, Comunicação, Finanças, Educação, Frente de Massa, Gênero, Direitos Humanos, Produção, Cooperação e Meio ambiente, Saúde/ Coletivos: Juventude, Cultura, Projetos e Relações Internacionais. O documento diferencia Setores de Coletivos da seguinte maneira: "5.5.2 - Coletivos - São chamados de Coletivos as equipes que desenvolvem planejamentos e trabalhos específicos, no período em que ainda não há, nos estados, a estruturação do Setor referente a esta atividade. Os coletivos antecedem a estruturação e efetivação dos setores.

solicitar autorização para sua realização, porém, isso foi feito por e-mail. Não havendo obstáculos, agendou-se a visita.

O percurso de chegada à escola do Assentamento durou quase quatro horas de carro. Após a chegada, a diretora realizou a acolhida e o apresentação da escola enquanto relatava um pouco da história do lugar e de como ela chegou lá. Como a professora ligada do MST estava em sala de aula, a orientação foi esperar na sala da coordenadora pedagógica até o final do período quando seria possível conhecê-la. Enquanto esperava, a Coordenadora Pedagógica relatou que está na escola por ser simpatizante da proposta de educação do MST e que, em sua pós-graduação *lato sensu*, realizou uma pesquisa sobre a história da escola.

No exame de qualificação, havia sido sugerida uma entrevista com Roseli Salete Caldart, militante intelectual do MST, responsável pelas principais obras que tratam da Pedagogia do Movimento e participante de grande parte dos documentos sobre educação por ele produzidos. O Professor Dr. Clifford Andrew Welch, mais uma vez foi o intermediário para chegar a Roseli. Ele enviou um e-mail para ela, com cópia para mim e, no corpo do texto, me apresentou e solicitou que ela me atendesse e concedesse uma entrevista. Fiz contato com a Roseli por e-mail e apresentei a proposta da pesquisa. Ela considerou que seria mais interessante entrevistar outra pessoa, que realizou um trabalho sobre questões de gênero em Assentamentos do MST, no Estado do Paraná. Entrei em contato com a indicada, que me atendeu muito bem, e agendamos um encontro para realizar a entrevista, que aconteceu na Escola Nacional Florestan Fernandes, durante uma formação para LGBTs do MST, em um Encontro Nacional para discutir sua organização dentro do Movimento.

Optou-se, por questões éticas, por não usar o nome real dos entrevistados. Assim, a professora de ensino fundamental I, militante do MST, moradora do Assentamento em que está localizada a escola, será identificada como Frida; o professor de história, também militante do MST, morador do Assentamento, como Che; a militante do MST, também moradora do Assentamento, que na época da entrevista estava finalizando o Curso de Pedagogia da Terra, será identificada como Dandara; e a militante do MST que participa do Movimento desde a sua fundação e tem um histórico de atuação no setor de formação, de gênero e de educação desde quando ingressou para o MST, será identificada com o nome de Marielle.

### 4.3 Análise das Entrevistas

A análise das entrevistas está apoiada no campo da memória/história, que coloca em disputa os significados do passado/presente/futuro, a experiência e o contexto histórico dos entrevistados, em diálogo com as experiências e referenciais dos sujeitos históricos (CIAMPI, 2003). Nessa perspectiva, será analisada a memória individual dos entrevistados em relação à temática da pesquisa, considerando que ela é, ao mesmo tempo, uma memória social, resultante da sua integração com o grupo social, lugar no qual esses sujeitos compartilham suas experiências que, em conjunto, dão sustentação à memória (CIAMPI, 2014). Para Ciampi (2014, p. 115): "É uma ação coletiva, pois, embora o indivíduo seja o memorizador, a memória somente se sustenta no interior de um grupo. As narrativas transmitem a verdade simbólica e não os fatos do acontecimento descrito."

Durante a realização das entrevistas, para além do registro das memórias dos entrevistados, considera-se importante observar a perspectiva do lugar de fala de cada um deles. A entrevista com a professora Frida teve início com a apresentação da proposta de investigação pelo entrevistador, seguida do questionamento da entrevistada de como deverá ser a tônica do seu discurso: Educadora da escola de assentamento ou Militante do MST. Uma questão difícil, na perspectiva de Frida, pois ela é e abrange as duas perspectivas. O entrevistador esclareceu que a proposta é dupla: entrevistar uma educadora militante que tenha participado da construção/elaboração dos Boletins da Educação do MST.

Iniciando a entrevista, a educadora revela parte da sua história de vida, que a levou a deixar o seu país de origem, a Espanha, para vir atuar como militante do Movimento Sem Terra no Brasil.

**Frida:** esse sobrenome é porque eu nasci em Barcelona e faz 23 anos que estou morando aqui no Brasil como uma opção de projeto de vida, né? É...eu vim aqui como, como um trabalho voluntário pra trabalhar com povo de rua no centro de São Paulo, trabalhei por um ano e meio, e eu estando lá fazendo o trabalho com o povo de rua é...que surgiu essa possibilidade de contato com o Movimento Sem Terra e a gente veio pra luta pela terra em dezembro de 94 e juntos, o meu companheiro e eu, trouxemos treze moradores de rua nessa tentativa de uma alternativa da terra, como uma alternativa a rua. Por isso que desde então eu estou aqui, e por isso que meus sobrenomes são esses de origem espanhol. Meu pai (...), é falecido há três anos, e a minha mãe (...) ainda é viva, já com muita dependência e ela continua lá na Espanha. (...) eu que vim pra cá pro Brasil, sozinha... (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

A professora Frida menciona a memória dos movimentos ligados à Igreja Católica em sua vertente denominada "Teologia da Libertação", na qual atuou em sua juventude e que foi responsável por sua escolha pelo Brasil e pelo MST.

**Frida:** É como um projeto de vida surgido da minha experiência de fé e de militância, como nas CEBs lá na Catalunha, participava da JOC, Juventude Operária Católica, onde a nossa linha era a Teologia da Libertação. (...) Em base da Teologia da Libertação que eu fiz um projeto de vida de deixar as questões materiais e as seguranças materiais mais em segundo plano pra vivenciar um projeto de vida mais social e político aqui no Brasil, por isso a minha vinda pra cá (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

A educadora recorda que veio para o Brasil para ficar por dois anos e já está aqui há vinte e três, é casada, tem três filhos. Uma filha está cursando Direito em Curitiba, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), os dois outros filhos cursam o ensino médio.

Professora Frida lembra que sua história de pobreza na sua terra natal, de luta e superação muito se assemelha à realidade de brasileiros nordestinos que migram para grandes centros urbanos e industriais como São Paulo.

**Frida:** Eu nasci dentro da minha casa ...casa, não nasci no hospital. Nasci em uma casa na periferia de (...), um bairro...uma cidade que cresceu pela industrialização da Catalunha, né? E os meus pais vinham da Andaluzia, terra pobre...da Andaluzia vieram...que nem os nordestinos vêm do Nordeste em busca de pão e trabalho em São Paulo. Os meus pais migraram do sul da Espanha, terra super pobre, migraram pra Barcelona em busca de pão e trabalho. É... pais semianalfabetos, sem nenhum tipo de formação, então eu morei em um bairro que era...tudo dos imigrantes que vinham de vários lugares da Espanha, sempre nessas condições de busca de trabalho. Eu nasci nesse bairro, um bairro da periferia na cidade industrial de Barcelona (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Por sugestão da diretora da escola do assentamento, entrevistei o professor Che, que, segundo ela, é um ótimo professor de história e uma liderança do MST no Assentamento.

O professor Che, na sua narrativa, falou sobre memórias do início do Assentamento no qual seu pai participou das lutas que culminaram na conquista da terra no ano de 1985. Seu pai é vivo e seu vizinho. Os dois moram no Assentamento, sua mãe faleceu há treze anos. Che tem mais seis irmãos e uma irmã. Sua família migrou do extremo sul da Bahia para São Paulo e, mesmo morando no Assentamento, quem é assentado é o seu pai, ele não.

**Che:** Tem uma diferença, o assentado é aquele que recebe o lote pra cultivar, trabalhar e, no caso, eu vim pra cá ainda criança, mas que engajei também na luta, na militância, mas até ontem não fui um assentado, um beneficiário com um lote... (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

A entrevista com Dandara não estava planejada para acontecer na visita à escola do Assentamento, mas felizmente aconteceu. Dandara estava acompanhando um amigo de Frida que veio da Europa e estava conhecendo o Assentamento. Frida informou que Dandara era militante do MST e que estava concluindo o Curso de Pedagogia da Terra, o que despertou o interesse em entrevistá-la. No planejamento da pesquisa, estava previsto entrevistar uma militante e um militante ligados ao setor de educação, mas que não fossem professores. De imediato, propôs-se a entrevista com Dandara, que aceitou a solicitação.

Diferentemente das anteriores, a entrevista com a Dandara foi mais difícil, pois ela apresentava dificuldades em se expressar de forma tranquila, demonstrando timidez. Contudo, no prosseguir da entrevista, ficou mais à vontade e passou a falar mais. A previsão é que tenha concluído o Curso de Pedagogia da Terra no mês de junho de 2018.

Dandara é filha de camponeses que participaram da primeira ocupação da fazenda que deu início ao Assentamento. Nasceu em Minas Gerais e, muito pequena, mudou-se com seus pais e irmão para o interior do Paraná, chegando a morar em duas cidades até o dia em que se juntaram ao grupo que ocupou a fazenda. Lembra que estava com sua família na madrugada do dia em que entraram na fazenda para fixar acampamento. Traz a memória da condição de mulher naquele momento:

**Dandara:** Então, eu não sabia, não entendia essa questão de ocupação. É... nós morávamos lá num bairro muito distante da cidade, e eu me casei com dezesseis anos, nasceu minhas três filhas nesse período. (...) Como naquela época mulher não participava de nada, a gente só ficava dentro de casa, cuidando do filho, cuidando do marido, esperando a comida que o marido trazia. Assim, participando das atividades lá na lavoura, mas só que a gente não tinha voz, a gente não tinha direito de saber das coisas. (...) Aí ele chegou e falou: “Nós vamos embora daqui.” (...) “Junta as coisas aí que nós vamos embora”. Ajuntamos as panelas, os pratos, as coisas de cozinha, pusemos tudo dentro de um saco e viemos pra cá. Deixamos as coisas lá, cama, essas coisas, deixamos tudo lá, só trouxemos o básico, né? Cobertor, essas coisas. Aí eu falei: “Vamos, né?” Eu tinha que acompanhar ele em tudo que... minha vida era fazer o que, tava previsto pra eu fazer que era ser dona de casa, esposa, mãe, né... Aí acompanhei ele e vim. (...) Aí descemos ali, todo mundo desceu, as crianças. Olhei assim, no meio daquele mato e falei: “Nossa, o que é isso aqui meu Deus? Onde que a gente vai morar? Onde que a gente vai ficar?” Eu vi a movimentação dos homens, as mulheres ficavam ali esperando ver o que tava acontecendo. Eu vi a mobilização

dos homens já cortando pau, furando buraco, armando, amarrando pau, armando barraca, furando buraco no chão pra fazer fornalha pra gente cozinhar (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

No dia dezoito de outubro de 2018, encontrei-me com a entrevistada que chamaremos de Marielle. Fui muito bem recebido por ela e pelas pessoas da Escola Nacional Florestan Fernandes, ocasião em que tive a oportunidade de conhecer o local e a história da sua construção colaborativa<sup>10</sup>.

Vejo uma senhora que expressa no rosto e no seu esguio corpo as marcas da ternura e da luta. Uma pessoa que não precisa muito para transmitir amor e aconchego. Oriunda da zona rural do Estado de Santa Catarina, uma ex-freira que deixou o hábito para vestir a armadura da luta por terra e dignidades para os mais pobres. Uma vida pela luta!

**Marielle:** Meu nome é \*\*\*\*\*, meu pai \*\*\*\*\* e minha mãe é \*\*\*\*\*, o sobrenome nosso é Grave. Somos em oito irmãos: Valdomiro, Celestino, Francisco, Clara, eu, Terezinha, Lúcia e Martins.

(...)

**Entrevistador:** (...) a senhora é casada, tem esposo, tem filhos?

**Marielle:** Não, não tenho filhos, me dediquei ao movimento e não tive tempo pra...

**Entrevistador:** (interrompe) Ah é, não tem filhos...

**Marielle:** (interrompe) Eu não quis ter filhos porque achei que (gagueja) Eu, eu tinha vontade de ter um filho, mas não, mas não tive porque a luta exigia muito e eu não queria que a minha criança ficasse rolando, na época que eu podia ter filho não tinha ciranda infantil, no início do movimento foi muito difícil, e eu disse: "não, vou dar minha vida pela luta". Não tenho problema, não preciso ter um filho meu, tenho muitos. (Entrevista concedida em 18 de novembro de 2018)

O relato de memórias do tempo de escola, uma experiência marcante nas vidas dos entrevistados, permite identificar vestígios na constituição do processo de hibridação. Seguem excertos das entrevistas em que os participantes demonstram isso.

Frida recordou que, em seu tempo, meninos e meninas estudavam em salas de aula separadas. Refere-se ao período da ditadura militar na Espanha de Francisco Franco. Sua primeira experiência escolar, localizada na cidade, era distante da periferia na qual morava.

<sup>10</sup> "Inaugurada em janeiro de 2005, no município de Guararema (no Vale do Paraíba, a cerca de 60 km de São Paulo), a Escola Nacional Florestan Fernandes é tida como um marco nas conquistas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ao reunir em um mesmo espaço cursos de formação para integrantes do MST e de outros setores e entidades ligados ao campo e às lutas sociais, a escola, cuja construção foi iniciada em 2000, representa um importante avanço nas iniciativas de educação popular no Brasil." (BIONDE, s/d).

**Frida:** Sim, não foi no bairro, porque naquela época não tinha... no meu bairro periférico tinha que descer até na cidade, é... foi lá na minha cidade, onde me marcou muito. Era um prédio muito antigo, escuro, as meninas... estudavam em uma sala, os meninos em outra e os nossos intervalos eram em horários separados. As meninas não se encontravam com os meninos e os meninos não se encontravam com as meninas. (Entrevista concedida em 27 de março de 2018)

Neste contexto, segundo Frida, as questões de gênero eram muito marcadas: "Eram relações de gênero com muita separação, muito moralismo atrás das relações entre meninos e meninas." Lembra-se de uma jovem professora que já no período de sala de aulas mistas, fez algo diferente. Propôs que os alunos construíssem junto com ela os combinados para o funcionamento da sala de aula, como, por exemplo, brincar com os alunos no pátio, e possibilitar a saída da sala para realizar estudos em outros ambientes.

**Frida:** Porque ela chegou e começou... ela tinha vinte e quatro anos, eu me lembro muito bem, ela chegou... não, e naquela escola...nessa segunda escola de bairro, já era misturado, as salas eram os dois gêneros, os dois sexos, né, meninos e meninas juntos, a partir daí já foi toda a escolarização meninos e meninas juntos, só que essa professora chegou... fazendo assim, pela primeira vez falou dos combinados, nós da sala construímos os combinados, as regras da sala com ela e o que aconteceria: nós mesmos que marcávamos, o que que aconteceria se nós não cumpríssemos (...) Foi a primeira professora que brincou com nós no pátio, brincava de corda, brincava de... com nós no pátio e foi a primeira professora que tirou nós da sala pra ir fazer estudo em ambientes diferenciados. Ela levou nós em uma fábrica que tinha lá de construção de tijolos, que levou lá nas hortas. Então, foi ela que quebrou aquela educação (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Frida relembra professores de Filosofia e Geografia que possibilitaram, em sala de aula, a prática do debate, o que, segundo ela, acabou influenciando sua opção pelo magistério.

**Frida:** em Barcelona, me levou a pensar que a educação era um lugar estratégico pra formação da humanidade e isso me levou a ser professora. Lugar estratégico pra formação e transformação da humanidade, é nisso que estou (...). Aí eu fiz [curso] de educadora onze anos lá em Barcelona, aí parei pra vir fazer um projeto social prá cá e estou aqui (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Nas memórias de Frida as questões de gênero são muito marcadas pela separação entre meninos e meninas, mas revela que, por mais que exista um *status quo*, sempre há a possibilidade de resistências, que têm como referência em suas lembranças a sua jovem professora.

As memórias do tempo de escola do professor Che relacionadas às questões de gênero não pareceram ser algo que o marcaram de maneira especial. As questões relacionadas à classe social e a sua condição de ser um menino do campo estudando na cidade foram mais fortes.

**Che:** (...) e nós fomos pra cidade, pra Itapeva. Então foi um embate muito grande na época, porque nós éramos Sem Terra, né, e a gente se alimentava da comida do fogão a lenha e chegava cheirando a fumaça na cidade, na escola, né, então foi um momento de choque cultural, de preconceito, tudo, né, que a gente experimentou durante um bom tempo (Entrevista concedida em 27 de março de 2018)

É importante considerar que boa parte das experiências de educação formal do professor aconteceram em escolas do MST ou cursos vinculados ao Movimento. Até a 4ª série, estudou na escola do Assentamento no qual morava; o ensino médio e o curso técnico em cooperativismos, realizou em instituição vinculada ao MST. Contudo, ao ser questionado sobre a existência de uma professora ou um professor que o tenha marcado em sua experiência de escola, lembrou-se de uma professora que demonstrou atenção e carinho para com ele, um aluno que vinha do campo para estudar na cidade. Comenta sua emoção pelo gesto de carinho, consideração e sensibilidade da professora.

**Che:** (...) Não, sim. Eu tive aqui uma professora chamada Jandira. É ... terceiro ano aqui, ela trabalhava com multisseriado bem no início... eu sei que eu fui... vim a ser aluno dela e ela tinha um carinho muito especial, uma questão humana muito grande. É aí pegando o histórico de como nós vivíamos, recém chegados, rondados de preconceito e ela que vinha da cidade, e abraçava a gente. Há uma construção, que é um projeto, eu acho que isso marcou bastante. Eu acho que é... quanto ser humano esse carisma, esse carinho que ela tinha, eu acho que acabou ficando, então isso a gente lembra (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Nesse mesmo contexto, lembra-se de uma figura masculina que o marcou por ter feito a sua matrícula para que continuasse os estudos na cidade.

**Che:** Eu acho que não só a professora, mas tem um, eu sempre comento com os meus alunos, têm um morador aqui, o João Leandro, quando eu terminei a quarta série, e na época meu pai tava com dificuldade de sair, não lembro de tudo, e aí o João Leandro que fez a minha matrícula pra eu estudar na cidade e isso me marcou muito (Entrevista concedida em 27 de março de 2018)

Nas memórias relatadas acima fica explícito como são marcados os papéis sociais masculinos e femininos, sendo que ao feminino são recorrentes as marcas da sensibilidade e ao masculino a iniciativa e a ação para resolver problemas práticos do cotidiano.

Dandara não tem boas lembranças do seu tempo de escola quando criança. Para ela, isso decorre das dificuldades que enfrentava para chegar até a escola na zona rural, distante de onde morava. A experiência escolar não foi prazerosa.

**Dandara:** (...) E foi assim, uma experiência que eu não gosto muito de lembrar, de ir pra escola. Eu até nem gostava de ir pra escola, porque nós tínhamos que atravessar muitas barreiras, assim, na estrada, sabe? A gente enfrentava muita coisa, assim, passava no meio de um monte de vaca e depois tinha que caminhar naquela estrada deserta que tinha mato de cá, mato de lá, até chegar na cidadezinha, aí estava o grupo escolar que falava, né? (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018)

Diferentes dos outros entrevistados que se lembraram de uma professora que os marcou em sua experiência escolar, Dandara diz não ter tido uma professora ou professor que a tenha marcado. Tendo o entrevistador insistido na questão, lembra-se de uma professora que lhe despertou a vontade em voltar a estudar e concluir o supletivo. Segundo ela, não foi algo que a professora tenha feito, mas a sua presença e atuação a fizeram despertar para essa necessidade.

**Dandara:** (...) foi nela que eu percebi um incentivo de voltar a estudar. Eu vim pra escola, não que ela me incentivou a voltar, mas a partir do momento que eu tava lá na sala de aula eu me sentia incentivada por ela, gostava de estar nas aulas dela, né, pra terminar de concluir o supletivo. (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

A experiência escolar que mais a marcou foi a entrada na Universidade para cursar Pedagogia da Terra. Esta experiência lhe ajudou a questionar os lugares que a mulher poderia ocupar na sociedade para além da condição de mãe e dona de casa.

**Dandara:** Assim, eu tô me sentindo poderosa, né? Porque eu to achando essa fase, assim, muito interessante pra mim. Eu to achando isso porque na sociedade a mulher parece que não tem assim o direito de sair de casa, estudar. Parece que ela não tem esse direito, parece que o direito da mulher, assim, principalmente, é o que a gente convive nos assentamentos ...também isso pode existir na cidade, mas eu não tenho conhecimento. É... que a mulher, o papel dela é ficar em casa, cuidando da casa, né? Cuidando de tudo, desde os filhos até o marido, e esse negócio de sair pra faculdade parece que não é bem visto pra mulher, assim, na sociedade, principalmente pelo

modo que eu faço faculdade junto com outro companheiro aqui (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Lembra que, naquele momento já estava concluindo o curso, passando sessenta dias na faculdade e outros sessenta dias voltada para o Assentamento. Para ela, a experiência representou uma conquista: ter conseguido deixar a sua casa para estudar fora, pois até esse momento achava que sua condição de mulher a tornava uma pessoa do lar.

**Dandara:** (...) eu acho assim... que pra mim foi uma conquista muito grande, né? De ter essa coragem de sair de casa, deixar a casa, porque até então eu não tinha, eu achava que eu tinha que ficar só dentro de casa, né? É... ficar esse tempo lá, né? ... estudar, voltar pra cá, aí fazer os trabalhos aqui na comunidade, que nós trazemos e... trabalho lá da faculdade pra gente concluir aqui na...na comunidade(...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Refletindo sobre as memórias que têm vivenciado, de superação das representações que geralmente se tem da mulher com certa idade, se dá conta de que é diferente, pois não se percebe na condição de uma avó que tem que ficar em casa cuidado dos netos.

**Dandara:** (...) também, assim, a questão da idade, porque mulher, às vezes na sociedade, chegou nos cinquenta já é velha. Já tem que tá dentro de casa, cuidando dos netos, que é isso, que é aquilo e... isso lá em casa foi um pouco diferenciado(risos). Eu não to muito, assim, dentro desse padrão de vó, de ficar cuidando dos netos. Eu cuido, mas não assim, que é uma obrigação minha, né? (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Em Dandara, uma mulher assentada em que teve como sua escola, na maior parte de sua vida, as lutas do próprio Assentamento, a escola parece não ter tido muito significado e as questões de gênero parecem ficar mais evidentes para ela quando ingressa na educação superior.

Em suas memórias sobre o seu tempo de escola, Marielle, também residente da zona rural, sofreu, assim como Dandara, para poder frequentar a escola em razão da distância de sua residência para o prédio escolar mais próximo. Coursou até a quarta série e mesmo desejando continuar os estudos, não teve oportunidade de sair de casa para estudar fora. Contudo, aos 14 anos surge a oportunidade de atuar como professora em sua comunidade.

**Marielle:** (...) Estava faceira fazendo erva, chegou o prefeito na casa do meu pai para ver se ele não tinha uma filha para dar aula, porque tinha 40 crianças na comunidade que não tinha professor, e nenhum professor da cidade se dispunha a dar aula nesse lugar que era muito longe, muito fora de mão, sem transporte, sem nada. Minha irmã mais velha já dava aula, e daí fui lá perguntar para ela se ela me ajudava a fazer os planos de aula, ela disse que me ajudava e eu assumi com 14 anos, 40 crianças. Tenho orgulho que alfabetizar todas as crianças, nenhuma criança ficou para trás (...) (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

Marielle relembra que as injustiças decorrentes das desigualdades resultantes da diferença de oportunidade entre as classes sociais era o que lhe causava maior indignação, questões que se sobrepõem, em sua situação de vida, às questões de gênero. Indignava-se por não ter a oportunidade de estudar, percebia que o estudo abria uma possibilidade de empoderamento.

**Marielle:** Dei aula 3 anos lá, mas eu tinha assim, muita vontade de estudar e eu não suportava a injustiça que tinha naquele lugar. Não tinha direito de estudar, não sabia como fazia para estudar. A gente fica olhando para as pessoas, o prefeito era advogado, a gente fica olhando e dizia nossa, mas acho que é de outro mundo. Por que nós? Como é que a gente faz para estudar? (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018).

Segundo Marielle, a compreensão de sua família era de que uma filha não poderia sair de casa para ir morar com outras pessoas para estudar e, diante disso, descobriu que a sua saída seria ingressar no convento de freiras para ter essa oportunidade, e assim o fez.

**Marielle:** Qual era a saída para poder estudar? Ir para o convento. Fui para o convento para poder estudar e estudei, conclui o ensino fundamental, naquele tempo era ginásio, não era ensino médio, fiz ginásio, mas ia fazendo aos poucos do jeito que podia fazer, porque eu trabalhava e estudava, muita dificuldade. Em uma época disse pro pai: “eu não aguento mais, quero sair de lá, não dá. Meu pai disse: “mas vai continuar a estudar, filha minha não vai para na casa dos outros para estudar, se quiser estudar é nas freiras. (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

Já no ensino superior, um professor de história que tinha posicionamentos contrários à ditadura militar do período da década de 1970, despertou nela o desejo de se engajar nas lutas sociais que, naquela época, eram apoiadas por setores da Igreja Católica a qual fazia parte.

**Marielle:** (...) nosso professor de história era muito bom, porque o resto era totalmente subordinado ao regime, e eu estudava junto com os franciscanos, ia de carona com eles e estudava muito com ele, eles faziam parte da turma e o Frei Sérgio sabia como eu pensava a vida, os questionamento que eu fazia, e o que é que eu queria. Esse professor de história abriu um leque assim (...). (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018).

Desta inspiração, o envolvimento com as questões sociais ligadas à classe dos trabalhadores acabou levando Marielle a perceber que, mesmo com todo o apoio que tinha de sua Igreja Católica naquela época, desejava um engajamento maior e, assim, deixa o convento e se une ao Movimento Sem Terra.

**Marielle:** (...) Lá vou eu, quando eu cheguei lá eu disse: “Ah! (expressão de espanto), aqui está a luta de classes que eu li. Olha, mas dava pra gente pegar na mão. Daí fiquei 15 dias, mas 15 dias você não faz uma intervenção de base com 600 famílias, e aí foi ampliando e a gente foi ficando lá. Vinha pra cá para Porto Alegre, fazia o trabalho ali e voltava pra lá. Fui mantendo o trabalho em Porto Alegre e fazendo o trabalho no acampamento. Ficava a maior parte no acampamento, mas de vez em quando tirava uma semana e ficava em Porto Alegre para continuar o trabalho, e nunca mais consegui me afastar desse grupo, desse povo aí (...) (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

As questões de gênero não são explícitas nas memórias Marielle e fica claro o porquê: a categoria classe social se sobrepunha em decorrência do contexto da ditadura militar no qual se buscava organizar a luta da classe trabalhadora. Estas questões permeiam sua história, expressa na dificuldade em sair de casa para estudar fora, sendo obrigada a entrar num convento para poder ter essa oportunidade. Marielle, o tempo todo, transgride o *status quo* em relação à condição da mulher de sua época lutando e construindo seu lugar de protagonista.

Via de regra, os documentos produzidos pelo MST têm a característica de serem escritos por várias mãos, por meio de um processo de discussão que começa na base, ou seja, nos assentamentos, e são sistematizados, ao final, por um grupo menor de representantes do Movimento, geralmente acompanhado por uma assessoria de especialista(s) externo(s) ao MST. Dos entrevistados, apenas a Mariella participou da elaboração de documentos do MST e ela explica com mais detalhes como isso funciona.

**Marielle:** o processo era desde lá que se discutia no grupo de base, daí vinha discutindo, discutia no estado, depois a nível nacional no coletivo nacional, fazendo as discussões, ia para o coletivo nacional e voltava, aí tinha o grupo de elaboração que

ia escrevendo e reescrevendo. Quando é escrito em muitas mãos, tem muitas reescritas, então escrever um documento demora muito tempo, demorava muito tempo. Eu lembro muito bem de um documento da EJA que fizemos no Paraná, Santa Catarina. Escreve, reescreve, escreve reescreve, foi um documento nacional, mas escrevendo e reescrevendo, escrevendo e reescrevendo (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

Questionada sobre como eram escolhidas as pessoas para participarem do grupo de elaboração, relembra que estes participantes vinham do próprio Setor de Educação que, desde a sua base nos assentamentos, possuía e ainda possui representantes. Exemplifica:

**Marielle:** Então reunindo, principalmente as escritas sai por exemplo, a EJA, sai um documento de EJA. Começava-se elaborando a partir de um grupo de EJA, um grupo aleatório e depois ia juntando, principalmente com os educadores, os que faziam o trabalho. Ali saía o primeiro esboço de alguma coisa, e daí junto com o esboço que outros fizeram em outros lugares iam para as instâncias maiores até um coletivo nacional que daí fecha.

Com relação ao grupo de pessoas que faziam o fechamento dos documentos, relembra de quando tiveram a assessoria de um professor universitário e da professora Roseli Salete Caldart, militante, pesquisadora da educação do MST e uma das responsáveis pela elaboração de vários dos documentos de educação do Movimento.

**Marielle:** (...) Tem dois documentos mais recente, um é do Paraná que nós fizemos o trabalho de escrever os complexos de estudo, com a assessoria do Professor Luiz Carlos de Freitas. Era Luiz Carlos, Roseli, professores das universidades e professores das escolas. Então é esse mesmo processo, reunir todo mundo... (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

O processo metodológico de elaboração dos documentos chama atenção pela possibilidade de enriquecimento intelectual dos envolvidos, que buscam uma relação entre saber científico e realidade objetiva para a qual será direcionado.

**Marielle:** coloca os objetivos daquele trabalho, o que é que a gente quer, estudar o tema. Nós tivemos que estudar o que era complexo de estudo, o que era trabalho para nós, o que significa o trabalho. Cada elemento que fazia parte do complexo nós tínhamos que estudar para entender. Fomos criando o nosso vocabulário, como que era uma coleta de dados que chamamos de inventários, como se faz inventário lá na escola, lá no acampamento, lá no assentamento (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

Em relato sobre produção de documento elaborado pelo Setor de Educação do MST, referente à infância nos Assentamentos e Acampamentos, a entrevistada relembra como é difícil o processo e a realização deste trabalho. Enfatiza a preocupação em trazer para o material, que servirá de instrumento de formação, questões de gênero para que as pessoas mais simples possam entender o que está sendo proposto.

**Marielle:** Um outro trabalho que a gente fez, foi para infância, um caderninho bem pequeno, o boletim da infância que é bem recente. Esse também foi escrito a nível nacional, muitos grupos escreveram, sai um material grosso. Um grupo menor trabalhou esse material, depois nós reunimos aqui na escola Florestan, o Erivam fez parte, a Cristina, estávamos em 5 pessoas no final, sentamos numa sala e projetamos encontro por encontro e nos debatíamos. Foi uma loucura, imagina você jogava lá e cada um tinha uma ideia sobre determinado assunto como patriarcado, a infância, e a gente ia discutindo. Isso aqui a gente coloca ou não coloca, vamos colocar de que forma? Isso vai ter que reflexo lá na comunidade? Até chegar num acordo para sair um parágrafo com coerência, que uma pessoa simples possa pegar, ler, entender, poder reproduzir (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

Marielle esclarece sobre a preocupação didática na construção dos boletins e outros documentos, bem como a clareza do referencial teórico que o embasaram.

**Marielle:** todos esses boletins têm essa finalidade. Os complexos são mais para os professores, para a escola, para dentro da escola, no fim ele se transformou num plano de estudo, ele foi transformado num plano de estudo no Paraná para as escolas itinerantes. Dentro de uma ideia que nós usávamos para fazer os planos de aula, usava a proposta do Paulo Freire com os temas geradores e partimos para o complexo estudo de Pistrak<sup>11</sup>, e isso deu um trabalho danado e ainda estamos... (Entrevista concedida em 19 de novembro de 2018)

No prosseguimento da análise, a intenção agora é verificar como aparece, nas memórias dos entrevistados, sua participação na elaboração dos documentos de educação do MST, em específico nos Boletins de Educação. Uma observação importante: percebe-se, entretanto, que não são citados por nenhum dos entrevistados. Tínhamos a expectativa que o fossem, uma vez que constituem documentos de orientação curricular importantes para o processo de construção

<sup>11</sup> A entrevistada faz referência ao educador socialista Moisey Mikhaylovich Pistrak, que viveu na Rússia e se tornou um dos divulgadores das ideias pedagógicas do período posterior à Revolução Russa de 1917.

da proposta de educação do MST. Talvez, mais uma vez, pelo fato de que a questão de classe social ter uma maior relevância dentro do Movimento.

Frida, apesar de muitos anos de militância no MST e com passagem pelo Setor de Gênero, Educação e Formação, lembra que não participou da elaboração de documentos voltados para a educação do Movimento, apenas teve acesso e leu alguns deles.

**Entrevistador:** Você chegou a participar da elaboração de um dos documentos de educação do MST? Que a gente tem os Boletins e tem os Cadernos de Educação. Desses documentos você...

**Frida:** Do material de educação do Movimento dos Sem Terra, não. Não cheguei a ...

**Entrevistador:** Mas você chegou a ter contato com esse material, a... se apropriar desse...dos Boletins e Cadernos?

**Frida:** Sim, alguns materiais eu já peguei na minha mão já, já li alguns, sim. (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Questionada quanto a documentos de educação que a tenham marcado ou chamado mais atenção, comenta:

**Frida:** Nossa... (...) que tem ...tinha, assim, um que me marcou muito são... é o Caderno nº 8, que são os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST. (...) princípios filosóficos, Qual é a base filosófica do MST e a base pedagógica? Esse que me marcou muito (...). Não sei se vocês tiveram acesso, mas marca os princípios, né? É... pra mim foi a... a minha base, né? (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

O professor Che afirma que, por ter tido uma formação dentro do MST, obrigatoriamente, conheceu os documentos produzidos pelo Movimento. Indo além da questão colocada pelo entrevistador, relata memórias da concepção de educação defendida pelo MST por meio desses materiais.

**Che:** (...) como a minha formação é por dentro do MST, obrigatoriamente a gente teve que ter o mínimo de domínio, de conhecimento do que foi sendo construído. Eu não domino todos, os últimos que saíram a gente não teve acesso, a gente acabou não estudando na íntegra. O interessante da proposta do Movimento é você pensar a educação como uma construção de projeto do futuro, e para isso exige você não pensar o indivíduo enquanto sujeito único, mas o indivíduo enquanto sujeito coletivo, no seu processo de transformação, ou seja, cada pessoa ele é um sujeito transformador, né? Ele é alguém, que coletivamente, vai possibilitar então construir algo diferente, algo novo. (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Muito interessante perceber a clareza do projeto de educação que tem o professor, pois mesmo não conhecendo todos os documentos, sabe em que direção suas ações referentes à educação devem ir.

Entretanto, em relação a algum documento da educação que tenha lhe chamado mais atenção, de pronto, responde que não lembra. Mas com um pouco de insistência do entrevistador, traz à memória a descrição de um material que faz referência à educação como uma forma de transformar a realidade.

**Entrevistado:** Sim... Geralmente os movimentos... assim, eu lembro de uma cartilhinha do Movimento, eu não lembro o nome agora, ela...a capa dela é um desenho, tem um lápis e tem uma enxada na ponta. É muito interessante, porque nesse processo de evolução da proposta da educação dentro do MST, a necessidade de você casar a realidade com a teoria, ou seja, na concepção de Paulo Freire, você entender a sua realidade, entender a prática, e você transformar ela, e essa transformação, ela passa pela teoria, então o lápis, a caneta nesse caderninho simboliza você conhecer o seu meio, conhecer o lugar onde você está de forma que você possa interpretar e propor mudanças. Então muita...eu não lembro direito, não lembro o nome do caderninho, mas sei que tem essa imagem é muito bacana. Então a mensagem é essa, quer dizer, você só consegue mudar a realidade se você entender a realidade que você está vivendo se não, não há possibilidade de você transformá-la (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Como a memória é seletiva, talvez a insistência do entrevistador tenha provocado a lembrança do material esquecido. Por outro lado, é pertinente articular esse fato com as colocações de Alberti, já mencionadas:

O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no (s) momento(s) em que é recordado. Isso não quer dizer – e as ciências da psique já o disseram – que tudo o que é importante é recordado; ao contrário, muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância (ALBERTI, 2013, p. 23).

Dandara relembra que não só conhece alguns dos materiais da educação produzidos pelo MST, como também já teve a oportunidade de estudá-los e realizar trabalhos decorrentes deles. Destaca como um dos que lhe chamou mais atenção, o que trata dos princípios da educação do Movimento.

**Dandara:** É, os Princípios, foi o caderno, é a cartilha do MST que eu tive mais contato. Assim que nós começamos a fazer faculdade nós estudamos ele para fazer

trabalho de começo da faculdade, falar dos princípios do MST nos trabalhos de faculdade. Assim, é... por isso, por esse motivo (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Aprofundando o tema da pesquisa, seguiu-se questionando os entrevistados quanto a suas percepções referentes às concepções de gênero presentes no contexto mais amplo do Movimento e, de forma mais específica, no campo da educação.

Frida relembra que as questões de gênero foram acontecendo de maneira gradual no processo de amadurecimento do MST. Segundo ela, tornou-se necessário problematizar a questão e viabilizar uma organização que permitisse o avanço para além dos discursos de igualdade, conduzindo a sua efetivação na realidade de luta pela terra.

**Frida:** Desde o seu início o Movimento Sem Terra, desde seu início de ocupações, sempre quem participou foram as famílias. Famílias com pais, mães e filhos, inclusive aqui nos nossos assentamentos, acampamentos é a participação da família que foi marcando muito a história aqui. A gente vem de uma cultura machista e vem de uma cultura camponesa, juntando a cultura machista geral com a cultura camponesa que tem também uma marca mais acentuada do machismo dentro do campo, as relações de gêneros desiguais vinham para dentro dos nossos acampamentos e assentamentos. Nessa preocupação que o Movimento dos Sem Terra com o tempo, eu não lembro o ano e tal, mas o Movimento dos Sem Terra foi pautando, primeiro como coletivo e não como setor, coletivo tem menos valor que o setor, o coletivo de gênero, onde tentava-se que as relações de gênero fossem mais igualitárias no sentido de potencializar as companheiras para que, no sentido da equidade. De potencializar as companheiras para que pudessem alcançar o mesmo patamar de participação que os companheiros (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Lembra que, a partir dessa preocupação, o Movimento foi criando situações concretas que começaram a favorecer uma maior participação das mulheres.

**Frida:** (...) Às vezes por coisas objetivas como, por exemplo, o Movimento se preocupou nos eventos, nos seminários, nos cursos, de garantir a ciranda infantil para que pudessem participar tanto os companheiros, como companheiras, pais e mães de família, pudessem levar as crianças e pudessem, enquanto as crianças estão na ciranda, tanto o companheiro, como a companheira, participam do curso. Já ouviu falar das cirandas?<sup>12</sup> (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Frida afirma que esse cuidado para que homens e mulheres tenham a mesma condição de participação em formações, seminários e eventos do MST, se tornou parte da dinâmica do Movimento. Contudo, surgiu a necessidade de organizar encontros e formações direcionadas

<sup>12</sup> As Cirandas Infantis surgiram no processo de luta do MST, como uma conquista das mães/mulheres que tinham a necessidade de que seus filhos fossem acolhidos enquanto participam de ações do Movimento.

especificamente para tratar das questões referentes às mulheres, inclusive para possibilitar o aprendizado de fazeres comumente de predominância masculina.

**Frida:** Outra questão que se foi preocupando foram os cursos de formação das companheiras, já teve cursos específicos apenas para mulheres, os quais eu inclusive participei. Participei de cursos onde trabalhamos a oralidade, trabalhamos dirigir carro, trabalhamos...ficamos trinta dias, trabalhamos natação para as companheiras aprenderem a nadar, trabalhamos dirigir carro, trabalhamos é...xadrez, oratória, trabalhamos formação política mesmo, a história do MST, toda questão da história do MST, formação política, análise de conjuntura e tudo, pra ter elementos tanto práticos, como teóricos, de poder nós ir cada vez nos apropriando de mais conhecimento, mais habilidades e competências práticas também, enquanto companheiras. Isso foi muito, muito, muito importante (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Frida lembra como, a partir desse momento, o MST começou a buscar garantir a participação das mulheres em cargos de liderança nos Acampamentos, Assentamentos e nos grupos de organização e planejamento da luta.

**Frida:** Mais avanços, nós, na organicidade do Movimento dos Sem Terra, a gente tenta cuidar que, por exemplo, que em todas as instâncias no Movimento tenham as coordenações e que elas sejam representadas por companheiro e companheira. Lá no acampamento, que organizamos os núcleos de bases, núcleos no acampamento, que os coordenadores daquele núcleo sejam companheiro e companheira; a direção do acampamento: seja companheiro e companheira; setor da educação: seja companheiro e companheira; direção regional: seja companheiro e companheira; e assim por diante...que todas as instâncias desde a base, as instâncias em nível nacional, todas elas estejam formadas por companheiros e companheiras. Para possibilitar que a partir da prática, a partir da participação, as companheiras também vão tomando e se empoderando dos espaços, tanto de formação, como de participação efetiva, nos espaços de decisão, de participação, de construção (...). (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Com o tempo, no MST, as mulheres passaram a ocupar mais espaço e a assumir protagonismo na luta. Frida lembra, como exemplo, o dia internacional da mulher, oito de março, que há alguns anos se tornou uma comemoração em que as mulheres, exclusivamente, organizam e realizam uma ação de luta para marcar a data e chamar a atenção da sociedade para a força da mulher.

**Frida:** (...) ultimamente, já tem uns anos, que no dia oito de março a luta é uma luta específica de mulheres, são lutas que vem a contrapor o projeto neoliberal, o projeto capitalista e o agronegócio como uma das faces do projeto neoliberal. Isso as companheiras que organizam, desde lá da base: “Qual que vai ser o alvo? Quais são

as estratégias que vão ser usadas? Qual que é a organicidade que vai se organizar?” Para que o fato aconteça exclusivamente organizado pelas companheiras, e isso está tendo um sucesso já de uns anos pra cá, começou lá com... não sei se foi a primeira que...aquela que...houve aquela destruição das sementes transgênicas lá no (...) no Rio Grande do Sul, né? Ai eu não lembro agora, sou ruim de nomes, de datas, eu sou muito ruim, mas a cada ano se organiza atividades onde são organizadas, desde o início até o final, exclusivamente pelas companheiras (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Na avaliação de Frida, toda essa experiência vivenciada por mulheres do MST acabou por criar uma situação de empoderamento e de aumento de autoestima. Com isso, já há algum tempo, as vozes das mulheres ficaram mais ativas na luta pela Reforma Agrária empreitada pelos Sem Terra.

**Frida:** (...) Isso criou um empoderamento das mulheres muito, muito, forte. Por exemplo, a nossa direção regional a voz das mulheres é muito ativa, a participação das mulheres é muito ativa, é real, não é só de enfeite, é real. É a voz ativa, participativa, a organicidade da mulher na direção (...) é muito, muito ativa, construtora mesmo, executora, é então, tudo isso vem dado por todo esse processo que o Movimento possibilita, de todas essas várias estratégias para vir acontecer (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Para além das outras instâncias de luta do MST, buscou-se verificar como os discursos e todas as ações vivenciadas referentes ao empoderamento feminino influenciaram a sua atuação como educadora. Frida lembra que a sua concepção de gênero é fruto de um processo de experiências sociais e culturais que iniciaram antes de sua chegada ao MST, porém, com sua inserção no Movimento, essas e outras questões relacionadas à luta por um mundo melhor se fortaleceram.

**Frida:** É, lá em Barcelona, que eu não tinha nenhum vínculo com o MST e nem o conhecia, nós já trabalhávamos a questão do dia oito de março no meu sindicato, onde eu participava, construía apostila lilás para toda essa questão do oito de março, onde trabalhávamos já entre os educadores primeiro e pra depois atividades com as crianças e tal. Quando eu vim pro Brasil, passei quase quinze anos participando do MST, não como educadora de escola pública, eu vim pra entrar como educadora nesses últimos anos, eu me dediquei exclusivamente ao Movimento dos Sem Terra por muitos anos. Agora que eu voltei pra escola como educadora, mas eu carrego uma experiência do Movimento dos Sem Terra aqui dentro da escola (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Reconhece Frida que, na sua atuação como professora, as discussões sobre gênero se fazem presentes. Deixa claro que esse tema segue articulado com outros valores e, para além de potencializá-lo com a valorização da comemoração do dia oito de março, promove conscientização e empoderamento que fazem com que os estudantes realizem o enfrentamento contra as desigualdades de gênero no cotidiano da escola.

**Frida:** (...) nesse sentido que eu tento trabalhar muitos valores, não só a questão de gênero. Focando na questão de gênero, desde que estou aqui tento que o dia oito de março seja pauta. Na minha sala de aula todo ano convido uma companheira assentada pra vir falar sobre o que significou a mulher na luta pela terra, trazer as fotos, o que que foi ela como mulher, o que significa a questão da luta pela terra, de onde que surgiu oito de março, como que está a relação entre os meninos e as meninas hoje dentro da sala de aula, no campo...no jogo que futebol quando há relações de desigualdade, inclusive pelos próprios professores ou funcionários da escola, que as crianças elas veem: “Professora, aquele profissional da escola discriminou as meninas”. (...) Porque como a gente debate muito e a gente tenta potencializar o sentido da criticidade das crianças, eu tento muito, muitos debatem, uns provocam, tal, então: “Professora, é...tal pessoa deu a bola boa pros meninos e pra nós deu a bola...murcha, não quis encher pra nós e falou que os meninos primeiros e nós ficássemos com o tempo que sobrasse e isso é crime, porque...isso é crime, porque ...os meninos e as meninas têm que ser...têm os direitos iguais”(…) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Frida relata como, no cotidiano da sua sala de aula, coloca em prática suas vivências relacionadas a questões de gênero no MST, pois tem a clareza do lugar privilegiado que ocupa para promoção da construção de uma nova sociedade.

**Frida:** (...) Em relações de gênero, voltando...é... por exemplo, na sala de aula organizo...tem uma organicidade na sala de aula, onde a sala de aula é responsabilidade não minha, senão responsabilidade de cada um. Cada um tem uma responsabilidade na sala de aula. Um é secretário ou secretária, coordenador, coordenadora, outro é responsável pela lousa, outros pelos recados, outros pelos livros, outros pelas prateleiras, outros pela janela, outros pelo ventilador, todos têm uma responsabilidade que tem que dar conta. E a gente organiza as assembleias, cada vez tá mais difícil porque o tempo é menor, cortou a carga horária deles, então está mais difícil, mas coordenador e coordenadora, desde que seja um menino e uma menina, e eles fazem a assembleia, eles...elas que coordenam a assembleia da turma, que colocam temas que eles querem abordar e definir e...escrever em um livro de atas as conclusões que chegaram desse tema, alunos de oito e nove anos. Eles que dão as falas, eles que coordenam as falas, eles perguntam: “Bom, você já concluiu? Concluiu, agora é a vez de tal falar: ‘qual é sua ideia?’” Esse tipo de organicidade, de potencializar para o diálogo, pra saber argumentar, pra saber esperar as falas, porque todo mundo é igual, tanto menina como menino, nesse espaço os meninos e as meninas são tratados de forma igual, sem diferença, é uma coisa muito normal, muito boa (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

A entrevistada percebe que, por mais que consiga desenvolver todo esse trabalho com seus alunos em sala de aula, os estudantes enfrentam dificuldades com relação às questões de superação das desigualdades de gênero quando participam das aulas de educação física, assim como nos intervalos. Percebe que os profissionais que acompanham essas atividades, não compartilham da mesma concepção. Esclarece que mesmo sendo uma escola de Assentamento, esses profissionais não são vinculados ao Movimento Sem Terra.

De acordo com o professor Che, a participação da mulher na luta pela terra surge de um entendimento do movimento de que todos os envolvidos na luta estivessem engajados e a clareza de que um verdadeiro engajamento só acontece quando a pessoa participa da ação. Anterior a esse momento, somente os homens participavam das ocupações e ficavam nos acampamentos, enquanto as mulheres permaneciam em suas comunidades até a situação se estabilizar.

**Che:** Eu acho que dentro do MST, houve um avanço muito grande. Se a gente pegar as primeiras lutas, geralmente os homens iam para os acampamentos e as mulheres ficavam nas suas comunidades. Depois, não muito tempo, a própria consolidação do MST enquanto movimento social, vai criar também a necessidade de tanto o homem, quanto a mulher, ou a família de modo geral, entre e participe da luta. Por quê? É porque senão, qual era a visão que tinha? Quando você permite que apenas o homem vá pra luta ou vá pro acampamento ou vá para outro tipo de mobilização, você não constrói espaço de formação, qual espaço de formação que você pode construir? É você estar presente (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Entende-se, por meio da narrativa do professor, que a necessidade de capacitar as mulheres para participar de forma mais ativa na luta pela terra, possibilitou a oportunidade de assumirem seu protagonismo na ocupação equitativa com os homens no processo de luta pela terra. Expressa a ideia de que a promoção da igualdade, para além de um discurso, deve ser construída por meio da vivência real e cotidiana.

**Che:** (...) Então, historicamente, se você for pegar a sociedade patriarcal, porque que se têm mais chefes de Estado? Por que se têm mais homens em cargos administrativos? Por conta da questão de oportunidade e oportunidade você não cria do nada, oportunidade você cria construindo, possibilitando a participação. Então essa entrada na verdade partiu de um entendimento, e aí também não é fácil, porque dentro do próprio MST sempre teve esse embate. Bom, como que você capacita uma pessoa? Com a pessoa participando, a pessoa apanhando e aprendendo. Então se você não cria essas condições de igualdade e participação, tanto para o homem, quanto para mulher, você não consegue então discutir e crescer nessa disputa das relações de gênero, inclusive, da questão da igualdade (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Che afirma que sempre as discussões sobre as questões de gênero fizeram parte do seu trabalho como educador, pois a sua formação dentro do MST sempre pautou esse tema quando se discutia a construção de uma sociedade mais justa. Na sua atuação como professor de História também busca desvelar as desigualdades existentes entre homens e mulheres.

**Che:** (...) Ainda mais na minha área que eu trabalho, na minha área é de História, então quando eu vou discutir democracia com os meus alunos, lá da antiguidade grega, a democracia naquela época era pra quem? Para os homens que tinham posses, para os homens que tinham bens. E aí a gente trazendo essa própria questão da democracia para hoje, a democracia hoje é representativa, ela não é participativa se a gente pegar a sua totalidade hoje no Brasil. E quem é que representa? Então eu sempre aproveito esses momentos para dizer: “Oh! Se a gente for trabalhar a questão da igualdade de gênero vamos analisar o desenvolvimento das sociedades, e hoje? As mulheres elas têm...é... participam igual aos os homens nos trabalhos que são mais visíveis? (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Aproveita também o trabalho com sua disciplina para trazer a discussão sobre desigualdades de gênero para o cotidiano do Assentamento, pois tem clareza de que, mesmo que ela exista há muito tempo no MST, a problemática ainda não está resolvida por completo.

**Che:** (...) vamos pegar as famílias no assentamento mesmo, então as mulheres geralmente trabalham muito mais, porque além do trabalho do campo que ela ajuda o homem a exercer, ela também faz o trabalho em casa, o trabalho da horta que às vezes fica pra ela ou para os filhos e para, além disso, o trabalho de cuidar e educar as crianças. Então geralmente eu trago esses debates, eu trago essas questões pra gente mostrar para os alunos que discutir igualdade de gênero é a gente trabalhar todas as dimensões que a sociedade possibilita, e que a gente infelizmente, por mais que tenha avançado a gente não está no patamar que a gente possa dizer: “Oh! existe realmente o respeito mútuo” (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Na visão do professor Che, o trabalho com as temáticas de gênero deve ser contínuo na escola, pois percebe que a educação que os estudantes têm em casa ainda está muito marcada pelo patriarcado.

**Che:** (...) As meninas geralmente são educadas para cuidar da casa, a brincadeira de boneca, menos liberdade pra sair, e os meninos têm mais liberdade pra sair e as brincadeiras, chamadas brincadeiras de meninos, o futebol ou coisa parecida, e aí a gente começa a colocar. Bom, se em casa não mudar essa mentalidade, a gente vai sempre reproduzir um ciclo vicioso. Eu acho que a escola ela possibilita bastante isso,

de entrar um pouco no cotidiano dos jovens (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

As entrevistas também tiveram como objetivo identificar se as narrativas revelam o investimento em formação direcionada a preparar os educadores e militantes do MST para desenvolver as discussões sobre gênero no trabalho nas escolas.

Com relação à participação em formações que tratassem das questões de gênero, Frida relata que participou de várias e que, em algumas situações, ela foi responsável por promovê-las, como na época em que era responsável pelo Coletivo de Gênero Estadual do Movimento Sem Terra no estado de São Paulo.

**Frida:** (...) eu participei de cursos, tanto eu como educanda, como eu organizei cursos de gênero onde várias companheiras estávamos na coordenação desse curso em nível estadual e em nível região do Sudeste, Rio, Espírito Santo, São Paulo e Minas. Organizamos esse curso, também como coletivo de gênero organizamos um acampamento, estávamos organizando um acampamento, de mil mulheres em São Paulo pro dia oito de março, aí veio a falecer o nosso...governador...baixinho, de óculos, cabelo branco, governador...Mário Covas (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Questionada se já tinha tido alguma formação sobre o tema de gênero na escola, Frida respondeu que não, que a escola não oportuniza espaço para esse tipo de formação. Lembra que teve formação sobre gênero quando atuava como professora em Barcelona na Espanha.

Assim como Frida, Che também afirma que participou de formações promovidas pelo MST sobre questões de gênero e também concorda que a escola, como instituição, não tem promovido formação sobre esse tema. Revela, contudo, que tem aproveitado os espaços de reunião de professores para levar o debate para os demais colegas.

**Entrevistador:** você já participou de alguma formação que tratasse especificamente das questões de gênero na educação?

**Che:** Sim, dentro do movimento a gente sempre participou de alguns espaços dessa discussão, da igualdade, da necessidade de trabalhar isso. Na verdade, dentro do sistema formal a gente não tem muito essa abertura, então a gente aproveita os espaços de reuniões das escolas, os ATPC's da vida, e a gente aos poucos vai fomentando. Mas ainda há uma restrição muito grande, então formalmente (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

O professor Che relembra uma experiência na escola em que percebeu, na escola, a dificuldade que outros professores tinham em tratar de questões referentes à igualdade de gênero.

**Che:** Outro dia mesmo quando a gente tava discutindo na escola, não nessa, na outra escola que eu trabalho, sobre representação, o projeto água, eu propus que tivesse um menino e uma menina pra que, é, pelo menos houvesse ali um espaço de participação igual, por mais dificuldade que tivesse na hora de representar. A gente percebeu que alguns colegas não acharam bacana, inclusive a indicação era um menino que tem desenvoltura, consegue ter uma oralidade ótima, consegue se sair muito bem. E aí ficou um menino na representação, não tinha espaço para colocar uma menina pra poder participar. E aí que a gente coloca, quando não cria esses espaços você impede que o outro cresça. E aí geralmente: “Ah tá, ele é um menino, ele fala mais bonito, fala mais grosso e tal, é ele, né” (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Na avaliação do professor, o que predomina é um modelo de formação que não se preocupa em tratar as questões de gênero e, com isso, os professores acabam se tornando também reprodutores das desigualdades entre homens e mulheres.

**Che:** Mas, infelizmente a gente não tem esse espaço e a gente percebe ainda as formações mais antigas, principalmente colegas que não tem uma militância social. A gente percebe que há uma dificuldade ainda maior e que eles reproduzem isso em sala de aula, e é bem provável que ao reproduzir isso em sala de aula é a experiência de vida que eles têm. Então essa é a dificuldade de perceber que nós somos aquilo que nós vivemos. Se eu sou ensinado a fazer isso, eu vou aprender a fazer isso (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Dandara, ao ser questionada sobre suas experiências de formação concernentes às questões de gênero, relembra que, na faculdade em que está cursando Pedagogia da Terra, o debate sobre este tema tem causado polêmica entre as estudantes.

**Dandara:** Porque assim, é dividido. Tem um pessoal que acredita que a mulher é capaz de entrar dentro do sistema que tá hoje e mudar alguma coisa, e tem outras pessoas que acham que a mulher ainda tem que manter o lugar que ela está. Na nossa turma tem umas mulheres que é do MST e aí elas tentam puxar essa discussão de gênero dentro da sala de aula e então as pessoas que é mais assim, como eu posso dizer que não é do lado de nós, é mais do lado da burguesia, eles...

**Entrevistador:** Por que a turma não tem só o pessoal do MST, tem outras pessoas...?

**Dandara:** Tem outras pessoas, é uma turma misturada...

**Entrevistador:** Pessoas que não são do MST com pessoas que são do MST?

**Dandara:** Essas pessoas que não são do MST eles têm ainda a mente fechada, eles acham que as mulheres têm que permanecer onde estão. Permanecer onde estão, sem grandes possibilidades de mudança, assim, sabe? Na sociedade, tem que manter

aquele nível de aceitação, cumprir seu papel de mulher, ficar dentro de casa e sem muita voz (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Com relação às discussões sobre questões de gênero dentro do Movimento, lembra que em sua experiência, percebia que os homens acreditavam que as mulheres deveriam escutar mais. Mas a situação das mulheres no assentamento mudou e percebe-se que, no processo, a separação do seu esposo foi para ela uma libertação.

**Dandara:** (...) A minha experiência é que a partir que os anos foram se passando, eu percebi que a mulher foi mudando um pouco a visão da sociedade em relação a mulher. A mulher hoje tá bem avançada, inclusive aqui no nosso assentamento. O talão de nota de produtores era no nome dos dois, primeiramente o nome do esposo, que é o primeiro titular: “Fulano e outra”. Não colocava o nome da mulher.

**Entrevistador:** Antes era assim?

**Dandara:** Era assim. Agora tá mudando, agora é os dois nomes, mas com uma diferença, o primeiro nome é o nome da mulher. Quer dizer, a mulher aqui se tornou a primeira titular. Então, como a experiência que eu tenho, é assim de longa data, eu acho que a mulher, ela é capaz, uma pessoa principal, assim, dentro de uma organização (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Lembrando como a própria experiência dentro do Movimento foi formando e criando uma condição para as mulheres, traz à memória uma experiência em que as mulheres assumiram um papel importante durante o processo de ocupação da terra.

**Dandara:** Por exemplo, aqui em Pirituba, foi a mulher uma peça principal, foi a pessoa principal aqui na ocupação, porque quando nós estávamos aqui acampadas, nós chegamos, ficamos acampadas e começou as ameaças de tirar nós, de tirar as famílias daqui. Um belo dia, as pessoas que organizavam aqui falou pra nós: “Olha, vai vir um batalhão de Itapetininga/Sorocaba tirar vocês daqui. Vai vim armados e tal, com cachorro e tudo.” Aí, nós reunimos, quer dizer, os homens reuniram né? Que era mais os homens. Se reuniram e convidou as mulheres para participar. E aí falaram, combinaram que as mulheres e as crianças seria a frente desse encontro com esse batalhão. Aí esse encontro com esse batalhão aconteceu aqui na frente desse campo, do campo que tem ali. E aí, o que aconteceu? Reuniu todas as famílias, mas as mulheres à frente. As mulheres à frente e com suas crianças, com seus filhos, porque o filho é da mãe, pensavam assim... Aí o que aconteceu? A polícia simplesmente recuou, olhou aquilo, voltou e foi embora. Não teve conflito, não teve nada. Então eu, na minha experiência, eu acho que nós mulheres fomos as pessoas principais aqui dessa ocupação, as pessoas que seguiu essa ocupação e que segura, até hoje, esse assentamento aqui (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

É interessante observar como uma experiência significativa traz para a entrevistada um sentimento de empoderamento. Remete ao que o Che observou sobre a formação que passa pela

vivência, pela oportunidade de participar, ou seja, se constitui quando se envolve na ação e dela participa.

Na perspectiva de Dandara, existe uma orientação de que o homem não pode ir sozinho para uma ocupação de terra, precisa estar acompanhado por uma mulher e que essa condição faz com que homens busquem se casar mais rápido para poder ter a oportunidade de conseguir a terra. Essa diretriz, aparentemente machista, parece ser característica específica desse Assentamento, pois esse tipo de orientação não foi identificada em nenhum dos documentos do MST analisados.

**Dandara:** (...) E... inclusive o homem sozinho, aqui no assentamento, numa ocupação de terra, ele não pode ir sozinho, ele tem que ir acompanhado de uma mulher. Portanto, muitos que não tem mulher, que é solteiro, dá logo um jeito de casar e levar uma mulher para conseguir a terra. Quer dizer, agora tem consciência de uma visão ... da visão, da importância da mulher, né? (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Com toda a criticidade do discurso de empoderamento de Dandara, percebe-se resquícios do machismo em sua fala, quando relaciona a quase obrigatoriedade de o homem ter uma mulher como algo que promova a valorização da mulher. Tal ideia vai na contramão da concepção de gênero que o MST vem buscando construir ao longo da sua história.

Dandara relata que sempre atuou no Setor de Educação e no Setor de Gênero do Assentamento do qual faz parte. Desta forma, questionou-se sobre a presença das discussões sobre as questões de gênero nos processos formativos dos dois setores e se eles dialogavam em relação à temática.

**Dandara:** Eu sempre fui presente, mas assim, pelo que eu entendo, tinha o setor da educação e o setor de gênero, parece que as discussões não vinham muito pra dentro dum setor. O setor de gênero discutia gênero e o setor da educação discutia educação. Mas assim, eu não sei o que que você perguntou se... se...

**Entrevistador:** É se na educação vocês faziam discussão de gênero. Então o setor de gênero que ficava mais com essa discussão?

**Dandara:** É, o setor de gênero que fica mais...que fica mais...

**Entrevistador:** Não tinha uma conversa entre o setor de gênero e o setor de educação pra na educação se falar das questões de gênero?

**Dandara:** Eu não tô...não tô lembrada, parece que não.

**Entrevistador:** Uhum.

**Dandara:** De repente possa ter algumas...

**Entrevistador:** Sim.

**Dandara:** ...companheiras que pode dizer que sim, né... mas eu...

**Entrevistador:** Você não lembra de ter, tipo, encontros onde gênero...o pessoal de gênero foi discutir com a educação pra a educação falar mais da questão da mulher?

**Dandara:** Eu não tô lembrada, é...eu não tô lembrada, que eu me lembro só daqui da escola (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Pela experiência de Dandara, não aconteceram diálogos entre o Setor de Educação e o Setor de Gênero no sentido de compartilharem discussões e ações e promoverem conjuntamente, nos Assentamentos, a conscientização para a promoção da igualdade de gênero. Ao que parece, o Setor de Formação trata destas questões formativas da militância sem conseguir articulação com outros setores.

Dandara não se lembra de ter participado de encontro em que o Setor de Gênero foi discutir com a educação e quando participava do Setor de Educação recorda que os temas discutidos se centravam na organização das escolas nos Acampamentos e Assentamentos, na organização do Setor de Educação dentro das escolas e na formação de professores. Todo processo formativo era subsidiado pelos documentos de educação produzidos pelo MST e, na sua experiência, só tinha mulheres participando dos dois setores.

**Dandara:** Sim, nós usava bastantes materiais do MST. Tinha bastante cartilha do MST, quer dizer, temos. Mas assim, os setores eles assim... podem até trazer algumas discussões pra dentro, mas assim, setor de gênero, setor de educação, até mesmo dentro do MST, tem mais mulher do que homem. Porque parece que... professor, professora, só mulher. Assim, é o que eu entendo (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Aqui é evidenciada a mesma dinâmica que ocorre em outros setores da sociedade quando se trata de educação e de gênero. Parece que é um lugar para o feminino e que existe uma abstenção do masculino em fazer parte destas discussões ou desses movimentos. Nos dias de hoje, existe uma presença um pouco maior de homens participando destas frentes, conclui Dandara.

Após tratar da formação sobre as questões de gênero no MST e nos processos formativos da escola, voltamo-nos para saber como os entrevistados relatam a formação dos professores nas escolas de assentamento. Frida e Che relatam que têm vivenciado essas questões no interior da escola em que atuam.

Frida, ao ser questionada sobre o clima durante os debates dos temas relacionados às questões de gênero na escola, por parte de alunos e familiares, responde que não há tensão ou resistências, pois não tinha acontecido uma situação que pudesse gerar um conflito quanto ao tema. Lembra que já aconteceram alguns conflitos entre alunas e alunos no intervalo da escola, em razão do uso da bola, que geralmente acaba privilegiando os meninos. De maneira geral, percebe que a escola é um lugar de maior presença feminina, desde o quadro de profissionais da educação, até a participação na reunião de devolutiva de resultados para as famílias. Nesse sentido, existe uma reprodução quase que inconsciente de papéis masculinos e femininos, em que a sensibilidade e o cuidado ficam por conta das mulheres e a racionalidade e a rigidez, dos homens. Lembra que no fundamental II, que, geralmente, exige mais conteúdo, é maior a presença de professores homens.

**Frida:** Algumas questões nesses tempos aí, enquanto escola, por exemplo, quem participa mais nas reuniões de mães e pais são as mães, continua o padrão comum, geral, do mundo todo. Eu vejo enquanto educadores no ensino fundamental I, desde berçário até 5º ano, a maioria na rede somos educadoras, mulheres e não homens, aí começam a aparecer os homens no fund. II (...) por quê? Como somos formados? O que que representa isso que a gente sempre vem discutindo? A educação e a saúde é como uma extensão do que as mulheres fazem no espaço particular, é cuidar dos filhos, da educação dos filhos e da saúde dos filhos...do cuidado, e isso a sociedade, não aqui enquanto escola, a sociedade trouxe, têm muita tendência que nós, inconscientemente, damos essa continuidade a essa tarefa que sentimos nós como mulheres, essa extensão. Portanto, tem muitas enfermeiras, na área da saúde enquanto enfermeiras, enquanto educadoras, continua sendo um público majoritariamente feminino. No fund. II masculino, por quê? Porque aí vem que aquele professor de...aquele professor de conteúdo, que não é tanto educar, acompanhar a criança, é mais o conteúdo específico da minha área, aí já vem mais a presença masculina do que feminina. (...) Há esse estigma. Reuniões, como falamos, as mulheres que vêm mais que os homens porque as mulheres...as mães que se sentem mais responsáveis pela educação dos filhos que os próprios homens, aparecem alguns companheiros, que são poucos. Estamos com alguns homens que começam a querer participar, mas são mínimos e isso é uma mudança (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

No diálogo sobre a existência ou não de resistência por parte da comunidade escolar em tratar os assuntos relacionados às questões de gênero, Frida propõe abordar a orientação sexual, pois percebe que é um assunto que a escola não trabalha.

**Frida:** (...) Um outro ponto que eu queria abordar é a questão da opção...da orientação sexual. Isso não é trabalhado na escola e eu já percebi educandos que têm a orientação sexual diferenciada, que pelo comportamento e tal, que eles apresentam uma orientação sexual (...) por exemplo, no 4º anos eles são pequenos, eles nem sabem qual que é a consciência, a vivência enquanto, ...enquanto essa orientação sexual, mas eu senti no comportamento e eu senti alguma colocação dos colegas enquanto a isso,

aí eu trabalhei na sala de aula...aí trabalhei que cada um tem a sua orientação sexual, que cada um tem que respeitar e tal, mas não saiu de sala de aula, não vivenciei isso em um espaço enquanto escola. Já tive alunos que, inclusive maiores, eles que se expressaram conscientemente, assumiram a homossexualidade publicamente. Mas aqui mais no (...) no ensino médio, mas aí eu não sei como foi trabalhado, porque já não estou na equipe, não vivenciei, não sei como é trabalhado. Mas não é tratado, ... assim, explicitamente, entre nós educadores, não é tratado (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

No decorrer da entrevista, Frida se mostra incomodada por não ter tomado o posicionamento de provocar essa discussão sobre orientação sexual de forma mais ampla na escola.

**Frida:** Mas ainda, eu acho que é uma pendência que a gente tem. Eu não me desafiei também a provocar. Eu fiquei quieta, eu não provoquei, portanto, se eu não provoquei eu também estou assumindo minha... é... inatividade... como fala (...). Não, minha passividade (...). Eu me sinto cúmplice pela minha atitude passiva enquanto esse tema ainda... (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Convidada a tecer mais algum comentário sobre como as questões de gênero têm se apresentado no cotidiano da escola, aproveita e propõe ao entrevistador que realize uma formação sobre o tema na escola. Lembra que no início do ano, num encontro de formação, houve uma discussão sobre a questão da homossexualidade e, naquele momento, se deu conta da importância de tratar de tais assuntos.

**Frida:** E antes, aqui nós fizemos sozinhos lá em Itapeva, lembra? Que houve o tema do homossexual, que você colocou homossexual, homossexualismo, que homossexualismo se trata como doença. Houve quem (...) houve um debate, surgiu um debate, entre educadores e vimos que é uma pendência mesmo, lembrei agora, no início desse ano (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Ao mesmo tempo em que Frida convidava o entrevistador para realizar uma formação com os profissionais de educação da escola, relatou que já tinha realizado algumas práticas formativas sobre as temáticas de gênero. Numa formação, trabalhou os jogos como prática educativa, discutindo, em seguida, o ensino que poderia estar por trás de cada um deles. Também trouxe a referência de um livro que discutia as relações de gênero a partir de uma analogia com o uso da quadra na escola.

**Frida:** (...), por exemplo, no livro, aquele livro lilás, fala: “Bom, observa uma quadra, quem está no centro da quadra?” Deixa eles livres...” Quem toma posse do centro da quadra e quem toma posse da periferia da quadra...” E você vai estudar relações de gênero enquanto empoderamento daquela quadra. Como vai estar a quadra lá? Quem que vai dominar o centro? Com que tipo de relações? E quem que vai estar nas beiradas? Que tipo de relações se estabelecem lá naquela periferia? Então isso, coisas assim ...vamos longe...longe, longe (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Já no final da entrevista, ela pede para esperar um pouco, pois se lembrara de algo da trajetória do MST em relação à questão da diversidade sexual e relata que, em janeiro de 2018, aconteceu o primeiro Encontro Estadual do MST para tratar especificamente dos LGBTs e conta que já está sendo constituindo um Coletivo ou um Setor LGBT.

**Frida:** (...) LGBTs...dentro do nosso Encontro Estadual do MST e porque na região...tiveram um encontro em nível nacional dos companheiros e companheiras LGBTs que estão dentro do movimento. Fizeram uma pequena reunião e agora eles estão indo para os estados, por isso que nosso encontro estadual do Movimento dos Sem Terra em janeiro, que foi de três dias, um período...fizeram uma reunião específica dos LGBTs.

**Entrevistador:** Quem faz parte do movimento?

Agora já se constituiu um setor do MST, não sei se chega a setor ou ainda coletivo...

**Entrevistador:** Coletivo.

...pra nós há uma diferença. Coletivo é que está em processo de formação, ainda não tem umas linhas políticas, ou uns princípios estabelecidos, já (...) com uma organicidade plena e tal. Mas senão...senão... mas como mínimo, já tem coletivo de LGBTs dentro do Movimento dos Sem Terra (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Frida destaca que esse espaço de organização dentro do MST foi uma conquista, consequência da luta dos LGBTs e não foi algo dado.

**Frida:** E quem começou aqui no Estado de São Paulo foi o companheiro Vagner. Assumido, homossexual assumido, sempre, em todos os encontros foi ele quem puxou, quem provocou esse debate em nível nacional e está trazendo de volta pro Estado de São Paulo. Ele é da regional de Promissão, se não me engano (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

O professor Che se coloca como um provocador sobre os temas relacionados às questões de gênero na escola. Comenta que, quando há oportunidade, provoca o debate e que “algumas vezes, dá uma fugidinha do currículo para discutir essa questão do gênero em si. O que é até a

questão é do próprio conceito, o que é o gênero" (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Assim como Frida, Che percebe que a escola é um espaço de reprodução de como comumente são tratadas as questões de gênero na sociedade, em que predominam as desigualdades. Identifica uma dificuldade dos alunos em fazer o debate, por trazerem de suas experiências familiares características muito semelhantes da representação patriarcal de gênero. Essa dificuldade também ocorre com os colegas professores e com a gestão da escola em promover esse debate.

**Che:** É uma unidade... então, existe alguns embates. Então a gente percebe, aquilo que eu falei antes, o modo de como nós somos educados em casa, que nós educamos os nossos filhos, a gente percebe isso, a nível de público escolar, que há um ciclo de reprodução, de uma sociedade patriarcal, e que aí esses jovens, parte desses jovens, quando chega um debate em sala de aula, a gente percebe uma dificuldade, de aceitar, e até mesmo posições, que eu diria que são negativas, quando a gente propõe essa questão de compreender e perceber essa necessidade do respeito. Mas eu não diria que é uma questão em si do jovem, mas é uma questão de formação, questão de vivência. E eu (...) a nível de colegas, de outros professores, inclusive da própria gestão escolar, há essa dificuldade de criar esses espaços, não existe um espaço apropriado pra você discutir esses assuntos entre ...nas entrelinhas do currículo. (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Questionado se presenciou algum tipo de resistência na comunidade escolar sobre a temática, lembra-se de ter percebido o incômodo dos jovens em relação a tais debates. Nunca recebeu reclamações de pais, tem observado que os seus alunos não compartilham com seus familiares essas discussões que acontecem na escola.

Che comenta que o tema da diversidade sexual tem aparecido no cotidiano da escola, e que ele tem o trabalhado, existindo, por parte dos jovens, aceitação em fazer o debate.

**Entrevistador:** a homoafetividade, essas questões, como elas tem chegado ou não tem chegado no espaço da escola?

**Che:** Oh! tem chegado...ah... mas, assim, algumas possibilidades do currículo, né. Quando a gente trabalha a questão na sociologia mesmo, né, e os novos movimentos sociais que a gente trabalha. É... mais no...no final do século XX, então a gente consegue trazer presente esse debate, né. Há uma aceitação muito grande por parte dos jovens, é...a...até a gente percebe muita...principalmente os jovens que se identifica, né, como homo...coisa...é...tanto o menino, quanto a menina, a gente percebe que tem um pouco mais de coragem de participar nesse debate na sala de aula, e aí a gente consegue entender que essa discussão ela acaba envolvendo um grupo maior (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

O professor percebe que há uma diferença entre os jovens da escola do Assentamento que não necessariamente são vinculados ao MST e os alunos pertencentes ao Movimento, que recebem a discussão sobre a temática de gênero mais tranquilamente. Isso parece estar ligado ao posicionamento do Movimento em dar espaço para a participação de todos, independentemente de sua orientação sexual, não promoção da visibilidade das individualidades e seu maior engajamento na luta.

**Che:** (...) Um ou outro aluno que não ...é... que não consegue entender ou não quer entender essa discussão quando a gente trabalha a questão do gênero. (...) perceber a dimensão humana como um todo, as escolhas, e a gente percebe que há uma crescente aceitação da juventude. Dentro do MST eu acho que isso é muito mais tranquilo. Dentro do MST nos últimos...há quinze anos a gente percebeu que houve uma abertura, inclusive quando o MST disse assim: “Oh!, é...temos que criar espaços para que as pessoas participem das tomadas de decisões nos setores, assumir os compromissos políticos”. Então começou a parecer muitas lideranças que antes estavam escondidas, principalmente por conta da escolha, por conta da orientação, da opção (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Interessante que no dia de entrevista da militante Marielle, que aconteceu na Escola Nacional Florestan Fernandes, como já mencionado, estava ocorrendo um Encontro Nacional de LGBTs do MST e a entrevistada realizaria uma palestra sobre organização para luta dentro dos Assentamentos.

Com relação ainda ao tema da diversidade sexual, Che tem a opinião de que a escola precisa oferecer espaço para esse debate, envolvendo além dos alunos, as famílias e toda a comunidade do assentamento.

**Che:** No sentido é...de que há a necessidade, né, da gente pegar esses temas e trazer pra um debate maior, e fazer com que saia da escola e vá pra casa e que venha de casa pra escola também, mas por outro lado há a necessidade de formação, eu acho que nós somos muito carentes de formação, eu digo formação mesmo. A maioria dos profissionais que trabalham na escola, nesse entendimento do que é a sociedade, do que que a sociedade pode vir a ser, dentro de uma concepção mais humana. Então eu imagino que a escola teria que ser repensada, a escola teria que ser reformulada para que, esses assuntos eles cheguem e sejam abraçados (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Na entrevista com Dandara, militante, que ainda não atua como professora na escola, buscou-se aprofundar o tema verificando como a questão da diversidade sexual tem sido discutida no âmbito mais amplo do Assentamento.

De acordo com a sua fala, parece que a questão da diversidade sexual não tem sido realizada no contexto mais amplo do assentamento, ou seja, tem ficado restrita ao debate na escola, conforme já mencionado pelo professor Che. Inclusive, ao tratar dessa questão, Dandara lembra que as discussões sobre gênero estão paradas no Assentamento, pois parece que há uma desarticulação do Setor de Gênero nesse local.

**Entrevistador:** Em gênero a gente fala sobre a questão de diversidade sexual, dos homossexuais, dos LGBTs. Essa discussão já chegou? Isso já se discute ou é uma discussão muito distante da realidade aqui do assentamento? Porque quando se fala em gênero às vezes se fala também sobre a questão do homossexual.

**Dandara:** É meio distante. Porque, assim, nós tínhamos... agora parou, mas aqui dentro do assentamento nós tinha grupo de mulheres que se reuniam para discutir... questão de gênero, mas também é... agora que eu tô me lembrando, também tratava das questões da comunidade, e também às vezes tratava de questões da escola. Quando o grupo de mulher se reunia tratava de todas, a questão geral do assentamento. Mas deu uma parada aqui essa questão de gênero. Questão do grupo de mulheres (...) (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Dandara se distancia da questão da diversidade sexual, aparentemente sem sentido para ela, e traz para a conversa a sua concepção de gênero, vinculada à questão de empoderamento da mulher.

**Dandara:** Deu uma parada. Assim, o pessoal compreende muito gênero... questão de gênero... questão, assim, de... da liberdade da mulher, da mulher ser liberta, de... de poder sair, de poder voltar a hora que... assim, o pessoal entende assim, sabe? É entende que a questão... o gênero... a questão de gênero é um... é um setor que ele pode tá discutindo é... o geral da vida do assentamento e da vida da comunidade no geral, né? Da questão do... da rotina geral do Movimento, eles levam pra esse lado, assim. O que eu entendo é assim, a mulher é... eles pensam que a mulher quer ter mais poder do que o homem e o homem como ele é poderoso, ele fica meio que com o pé atrás com medo que a mulher passe a frente e... e passe a frente em... no sentido de tomar decisões, de... de poder dar ordens... Sabe assim essas coisas? (Entrevista concedida em 27 de março de 2018).

Ao que parece, com as memórias de Dandara sobre o tema diversidade sexual, essa é uma discussão que ainda não chegou de forma ampla aos moradores de Assentamentos e Acampamentos, em razão da sua complexidade.

Por conta de todo o investimento que o MST vem fazendo no sentido de apoiar e dar condição de organização dos seus LGBTQI+, já é uma realidade o processo de construção de uma cultura híbrida que incorpore as questões atuais de gênero e diversidade sexual e,

considerando a capacidade organizativa do Movimento, com o passar do tempo essa condição estará presente em todos seus Assentamentos e Acampamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer minhas considerações finais em relação à pesquisa realizada, retomo o conceito condutor da investigação, o *processo de hibridação*, a partir da perspectiva do antropólogo argentino Nestor Garcia Canclini (2001), que o compreende como um movimento próprio da cultura, pois é constituído de elementos diversos, resultantes da negociação entre culturas que buscam conviver. Também o entende como movimento no qual ocorrem misturas ou trocas culturais entre diversos grupos que constituem determinado agrupamento social, verificando permanências e rupturas entre eles. É nessa perspectiva que buscou-se investigar o processo para a construção de uma cultura híbrida no MST, considerado o movimento do entendimento de gênero, por meio da análise de Boletins de Educação e das memórias dos entrevistados.

Na análise dos Boletins de Educação, foi possível identificar o lento e difícil processo de assimilação e conscientização das questões de gênero no MST. A maioria dos boletins não trata da questão de gênero, boletins 3,5, 6, 8, 9 11 e 12. Muitos deles a temática ou o foco se distanciam das questões de gênero. Outros boletins tratam das questões implicitamente. Somente três dos boletins discutem de forma explícita e direta a superação das desigualdades de gênero.

Ao discutir quem é o MST, sua proposta de educação e como se dão, no processo, as articulações com as questões de gênero, o que se pode concluir é que esse Movimento Social continua seguindo em frente com seus objetivos de não só conquistar a terra, o que é mais participar da construção de um novo Brasil com bases em valores e princípios socialistas. No site oficial do Movimento, um panorama histórico de suas lutas é apresentado e, com relação aos tempos atuais, dispõe:

Ao longo do último período, os Sem Terra aprofundaram o debate em torno da questão agrária, e a luta pela Reforma Agrária ganhou um novo adjetivo: Popular. Popular, pois o Movimento percebeu que a Reforma Agrária não é apenas um problema e uma necessidade dos Sem Terra, do MST ou da Via Campesina. É uma necessidade de toda sociedade brasileira, em especial os 80% da população que vive de seu próprio trabalho e que precisa de um novo modelo de organização da economia, com renda e emprego para todos. (...)

Certamente, continuaremos na luta, juntos, na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, como é o sonho de todo brasileiro honesto e trabalhador. (MST, 2019, s/p).

Nesse processo de luta para construir uma sociedade mais igualitária, é evidente a inteligente estratégia do Movimento em não se fechar em si mesmo, tratando especificamente

de suas questões, ou seja, a reforma agrária. O MST, sabiamente, possibilitou o diálogo e envolvimento com outras lutas de outras minorias, como as que tratam da questão étnico-racial, de gênero, diversidade sexual, de moradia e mesmo de classe social.

Com relação às questões de gênero e diversidade sexual, do dia 14 a 19 de outubro de 2019, aconteceu na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) o XVIII Curso LGBTI+ Sem Terra, reunindo 56 militantes LGBTI+ Sem Terra de 21 estados, tendo como tema Se não tiver LGBTI+, não pode ser nossa revolução. De acordo com matéria postada no site oficial do MST, este curso teve o objetivo de discutir o “desafio de trabalhar identidades, mas também pensar como classe” (MST, 2019, s/p).

No texto da matéria fica evidente como o MST tem acompanhado as discussões acadêmicas sobre concepção de gênero e traz para o seu discurso a perspectiva do gênero como performance defendida pela filósofa Butler (2003, p. **xx**, **grifos do autor**). De acordo com o texto:

'A gente precisa ver o outro. Para começar a se juntar, se fortalecer. Fazer nascer a empatia no outro. 'Descoisificar' os corpos. O que acontece para a população LGBT, principalmente a população trans, é ter um corpo não aceito pela sociedade. Esta normatividade imposta à 7 bilhões de pessoas não faz sentido, quando temos 7 bilhões de possibilidades'.

(...)

Erivan explica que 'devemos ir para além de nossos espaços. Dialogar para além dos nossos territórios'. Segundo ele, compreendendo que vivemos uma derrota ideológica, “precisamos pensar [para o movimento LGBT] uma organização de novo tipo a partir de demandas reais e concretas. Não queremos organizar as *drags* só para elas performarem. Querendo organizar as *drags* para que elas façam a revolução'.

Erivan, militante LGBTI+ dos Sem Terra que aparece algumas vezes com voz ativa na matéria, atua também no Setor de Educação do MST, o que, certamente, cria a possibilidade de um diálogo entre as duas frentes, gênero e educação.

Comentado [MAGZ6]: Tem número de página?



Foto 2 – LGBTQI+ Sem Terra: Yuri Simeon.

Ainda em relação à concepção de gênero na proposta de educação do MST, o site contém uma matéria de 2015, quando jovens Sem Terra LGBTI+ participaram do 17º Encontro Estadual de Educadoras e Educadores do MST, levando a discussão da desconstrução dos estereótipos de gênero masculino e feminino, ou seja, a discussão da identidade de gênero, e o combate à LGBTfobia. Na matéria, a militante Eliane Oliveira, que atua no coletivo estadual de educação do MST da Bahia, apresenta o seguinte posicionamento:

'Precisamos criar dentro da educação popular instrumentos de formação para trabalhar uma prática pedagógica que respeite o sujeito e a diversidade embutida na sua construção social. A liberdade sexual precisa ser vista com mais sensibilidade política por nossos educadores, que precisam ter clareza do papel que possuem em construir novos sujeitos', destacou. (MST, 2015, s/p).

Trazendo para o debate a concepção de processo de hibridação de Canclini, nas discussões realizadas neste trabalho, seja nas colocações analisadas nos Cadernos de Educação, seja, nas narrativas dos entrevistados, evidenciam-se fusões culturais, novas composições, dentre outras características. Tal movimento expressa a existência desse processo na construção da concepção de gênero da proposta de educação do MST, que acaba por influenciar o currículo

das escolas de Assentamentos e Acampamentos, uma vez que o entendemos como um artefato de gênero.



Foto 3: Coletivo de comunicação do MST da Bahia.

Que o MST assuma a luta pelas questões de gênero e diversidade sexual é algo que está posto por toda a pesquisa realizada. Com relação aos Boletins de Educação aqui analisados, por considerá-los documentos influenciadores do currículo escolar, ficou evidente que, por mais que revelem o investimento na construção de uma proposta de educação que prioriza a categoria classe social em detrimento das questões de gênero, percebe-se que a discussão vai acontecendo nas entrelinhas do processo.

Podemos identificar no processo, como a temática ganha maior visibilidade no Boletim de Educação nº 7 de 1997, o único dentre os Boletins que trata de forma mais explícita a questão, promovendo a busca da superação da desigualdade entre homens e mulheres. Dentre os documentos analisados, não foi encontrada nenhuma consideração referente à diversidade sexual e às questões relacionadas à concepção de gênero performativo apresentada por Butler (2003).

As entrevistas foram analisadas a partir da compreensão de que as memórias dos entrevistados podem revelar elementos dos processos de hibridação na construção da concepção de gênero da proposta de educação do MST, que confirmam ou trazem novos elementos para compreensão deste fenômeno.

Nas entrevistas realizadas, continuidades e rupturas foram elementos que estiveram

muito presentes. Com relação à construção da concepção de gênero na proposta de educação do Movimento Sem Terra, percebe-se que a luta contra a cultura machista não é algo simples de ser superado e, dessa forma, são muitas as continuidades encontradas ao longo dos relatos e surpreendentes as rupturas que o MST foi capaz de construir ao longo de seu processo histórico.

Nas narrativas dos entrevistados, ficou evidente que, no campo e, especificamente na escola em que os entrevistados atuam como docentes, a presença das continuidades culturais é uma questão que permeia o cotidiano das relações e que ainda precisam de um enfrentamento mais pontual e articulado.

Percebe-se que ainda predominam profissionais femininas nas séries iniciais, comumente consideradas lugar do cuidado e do educar, enquanto no ensino fundamental II, uma etapa com ênfase no “conteúdo”, e com necessidade de um maior domínio da classe, há presença maior de homens. Frida é professora do Fundamental I e o professor Che do Fundamental II. Contudo, é importante lembrar que a escola em que esses docentes atuam não é do MST, embora estejam em um Assentamento do MST. Isso significa que a decisão sobre a contratação de professores não é de responsabilidade do Movimento, mas da prefeitura.

Outra continuidade diz respeito à discussão da diversidade sexual. Por mais que o MST já venha internamente possibilitando essa discussão e a organização dos LGBTs, ainda é tímida, na escola, a abordagem sobre a questão. Os professores militantes e as militantes entrevistadas parecem não ter tido oportunidade de aprofundar esse debate, seja por meio de formações promovidas pelo MST, seja por meio dos Setores de Formação, Educação ou Gênero.

Com relação às rupturas, é possível destacar que desde a sua fundação, o MST vem buscando enfrentar as desigualdades de gênero, uma proposta que, para além dos discursos, se apresenta na vida prática quando se cria a possibilidade de organização das mulheres por meio de coletivos num primeiro momento, e, depois, de forma mais organizada como um dos setores do Movimento. A criação das cirandas infantis, que tem a finalidade de acolher crianças em reuniões e demais eventos, é um exemplo, a criação do Setor de Gênero é outro e, recentemente, a criação do coletivo LGBT do MST.

A fusão cultural acontece de maneira necessária, uma vez que o MST, por mais que seja um movimento social do campo, está comprometido com a construção de uma nova sociedade e, para isso, vem, ao longo de sua história e em todos os seus setores, dialogando com diversas culturas e saberes e, nessa perspectiva, percebe-se a fusão nas diferentes maneiras de ver o mundo com a intenção de construir um novo homem e uma nova mulher.

Todavia, esse mesmo processo que busca construir o Sujeito Sem Terra acaba por carregar contradições que são comuns em um processo de transformação. A superação do

machismo, do sexismo, do patriarcalismo construídos ao longo dos séculos, não ocorre de uma hora para a outra. Valores são mecanismos de longa duração. Nas falas dos entrevistados, isso é muito evidente quando indicam, ainda hoje, as dificuldades enfrentadas nas escolas e, muitas vezes, nos próprios assentamentos no enfrentamento cotidiano no que diz respeito às questões de gênero.

As composições culturais, socioculturais, políticas e comunicacionais fazem parte do processo de constituição do MST que é um Movimento Social híbrido por natureza, uma vez que, desde a sua criação foi formado por pessoas que viviam no campo, mas também trabalhadores vindo das periferias das cidades, pessoas religiosas e não-religiosas, intelectuais advindos da academia e seus próprios intelectuais, dentre outras diferenças culturais e de grupos de pessoas que, ao longo de sua história, foram se misturando. As entrevistas evidenciam que composições culturais, socioculturais, políticas e comunicacionais são consideradas a partir da idealização de um projeto político, que tem suas bases em valores e princípios socialistas; no que diz respeito às questões de gênero, são pautadas nas lutas históricas por igualdade de gênero entre homens e mulheres; e, recentemente, pela equidade entre todas as possibilidades de ser homem, mulher, gays, transexuais, transgêneros, *queers*, ou outras formas de se expressar nos espaços democráticos.

Por fim, de maneira didática, é possível elencar algumas etapas que, no caso desta pesquisa, demonstram o processo para a construção de uma cultura híbrida:

1 - Encontros de sujeitos com diversas referências culturais, conectados por um objetivo comum;

2 - Definição de princípios que devem ser compartilhados por todos os envolvidos no contexto em questão;

3 - Investimento em processos formativos com a intenção de promover a apropriação dos princípios comuns por todos os envolvidos. Neste momento de conflito entre as questões culturais individuais, ou de pequenos grupos com o projeto maior, acontecem as permanências e rupturas que ultrapassam a dimensão do idealizado;

4 - As hibridações vão acontecendo ao longo dos processos, ultrapassando a perspectiva determinada pelos documentos de formação;

5 - O processo de hibridação não para em determinado tempo, segue influenciado pelas dinâmicas das mudanças sociais e políticas, macro e de dentro do próprio agrupamento de pessoas norteadas por objetivos comuns.

Uma nova estrutura que o MST está criando, diz respeito ao Coletivo LGBT que, com o tempo, deverá se tornar mais um Setor do MST, fortalecendo a luta por igualdade de gênero

e pela diversidade sexual, não só no campo como na sociedade como um todo.

Da organização dos LGBTs dentro do MST, espera-se que, com o tempo, surjam materiais didáticos e cursos de formação que auxiliem setores, como o de educação, no enfrentamento nas escolas de Assentamentos, das questões de gênero, bem como no fortalecimento de práticas como as que já vêm acontecendo no Movimento.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI; GAYLATINO. *Manual de Comunicação LGBTI+*, 2018,

ARAÚJO, Djacira Maria de Oliveira. *Movimentos Sociais: questões de gênero e educação na Experiência do MST*. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Movimentos%20sociais%20-%20quest%C3%B5es%20de%20g%C3%AAnero%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20experi%C3%AÂncia%20do%20MST%20-%20Djacira%20Maria%20de%20Oliveira%20Araujo%20-%202014.PDF>. Acesso em 15 de março de 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. *Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras*. Disponível em: [http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto\\_Pela\\_Igualdade\\_de\\_Genero\\_na\\_Educacao\\_Final.PDF](http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educacao_Final.PDF). Acesso em 10 de outubro de 2015.

BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. *Cad. Pesqui.* [online], 2004, 34(123), pp. 573-582.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BIBLIOTECA DIGITAL DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BIONDE, Antonio. *Escola Florestan Fernandes, marco na História do MST*. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a02.PDF>. Acesso em 22 de outubro de 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História – fundamentos e métodos*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 2009.

BRITTO, José Mário de Oliveira. *Inextrincavelmente envolvidos naquilo que somos e nos tornamos: o ensino de história em um assentamento do MST*. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icária editorial, 2002, pp. 55 a 81.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Gênero – Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Os Movimentos Sociais e a construção da escola (do sonho) possível. *Contexto & Educação*, Ijuí, 1(1), pp. 101-130, jan/mar. 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <[www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/)>. Acesso em 27 de maio 2017.

CHAVES, Gislaine Islaneide da Nóbrega. *O CONCEITO DE GÊNERO NO MST: um estudo da sua produção escrita*. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CIAMPI, Helenice. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, pp. 109-132, out. 2003

\_\_\_\_\_. A PROFESSORA POR EVOCAÇÃO: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO ENSINO MUNICIPAL PAULISTANO NA ÉPOCA DA DITADURA MILITAR (1964-1985). *Anais Eletrônicos do XXII Encontro Estadual da ANPUH-SP - Santos 2014*. Disponível em: <[http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1398720311\\_ARQUIVO\\_2014ANPUHResumo\\_formatado\\_PDF.pdf](http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1398720311_ARQUIVO_2014ANPUHResumo_formatado_PDF.pdf)>. Acesso em 27 de julho de 2018.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre P. Histórias divergentes na intelectualidade docente: trajetórias formativas nas memórias de professoras do ensino municipal de São Paulo (1964-1985). *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, 17, nº 3 (46), pp. 244-272, Julho/Setembro 2017.

\_\_\_\_\_. Sob as ordens do tenente: da memória para a história do ensino municipal de São Paulo (1967-1992).

**Comentado [MAGZ7]:** Referência está incompleta. Precisa confirmar as informações.

CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre. 20(2), 1995.

EDGAR, J, Kolling, NÉRI, MOLINA, Mônica C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999

ESCOURA, MICHELE; LINS, Beatriz Accioly e MACHADO, Bernardo Fonseca. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. 1a ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (Org). *Gênero e desigualdade*. São Paulo: SOF, 1997.

FERNANDES, Bernardo. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FURTADO, Celso. *Seca e Poder: entrevista com Celso Furtado*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1998. Entrevista.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GRUPO GAY DA BAHIA(GGB). Disponível em: [www.ggb.org.br](http://www.ggb.org.br). Acesso em 16 de julho de 2018.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KUBY, Gabriele. *Ideologia de gênero*. Disponível em: <http://sofos.wikidot.com/ideologia-de-genero>. Acesso em 08 de julho de 2015.

LAQUER, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: ed. Cortez Autores Associados, 1994.

LINS, Beatriz Accioly. Diferentes, não desiguais : a questão de gênero na escola / Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura. — 1a ed. — São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: Veiga-Neto, A. (org.) *Crítica pós estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, RE 2003, (2):101-132. 1995.

MARIANO, Alessandro, PAZ, Terezinha. Primeiros passos na luta pela liberdade sexual. Disponível em: <https://rosalux.org.br/diversidade-sexual-e-de-genero-no-mst/> . Acesso em 19 de novembro de 2019.

MATOS, Maria Izilda. Estudos de Gênero: Percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, 11(6), 1998.

MEIHY. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna, 1999.

MORISSAWA. Mitsue. *A história de luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST, *Caderno de Formação nº 15 – A mulher nas diferentes sociedades*. São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Como deve ser uma escola de Assentamento*. Boletim de Educação. São Paulo, nº1, 1992.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. Boletim de Educação. São Paulo, nº 2, 1993.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Como trabalhar a comunicação nos Assentamentos e Acampamentos*. Boletim de Educação, São Paulo, nº3, 1993.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Escola, trabalho e cooperação*. Boletim da Educação. São Paulo, nº 4, 1994.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *O trabalho e a coletividade na educação*; Anton Makarenko. Boletim de Educação. São Paulo, nº 5, 1995.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *O desenvolvimento da Educação em Cuba*. Boletim de Educação. São Paulo, nº 6, 1995.

\_\_\_\_\_. *A questão da mulher no MST*. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Educação Infantil: construindo uma nova criança*. Boletim de Educação. São Paulo, nº 7, 1997.

\_\_\_\_\_. *Compreender e construir novas relações de gênero*. São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Caderno de Formação nº 2 – Mulher Sem Terra*. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Caderno de Educação nº 08 – Princípio da educação no MST*. São Paulo: 1999.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*. Boletim de Educação. São Paulo, nº 8, 2001.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Educação no MST Balanço 20 anos*. Boletim da Educação. São Paulo: Ed. Peres, nº 9, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Poética brasileira*: coleção de poetas e poesia do Brasil. Boletim de Educação. São Paulo, nº 10, 2005.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária*. Boletim de Educação. São Paulo, nº 11, 2006.

\_\_\_\_\_. Setor de Educação. *II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária*: texto para estudo e debate. Boletim de Educação. São Paulo, nº 12, 2014.

\_\_\_\_\_. *Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST*, 2016.

\_\_\_\_\_. *Setor de Gênero*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/setores/genero/genero.html>. Acesso em 5 de janeiro de 2017a.

\_\_\_\_\_. *Diversidade Sexual no MST* – elementos para o debate. Caderno de Formação nº 5 – Setor de Gênero, 2017b.

\_\_\_\_\_. *Juventude Sem Terra desafia educadores a avançar na luta contra a LGBTfobia nas escolas do campo*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/09/21/juventude-sem-terra-desafia-educadores-a-avancar-na-luta-contra-a-lgbtobia-nas-escolas-do-campo.html>. Acesso em 23 de outubro de 2019

\_\_\_\_\_. *2019 será sinônimo de luta e resistência*. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/12/30/2019-sera-sinonimo-de-luta-e-resistencia/>. Acesso em 2 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. *Setor de Educação*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acesso em 04 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. *2019 será sinônimo de luta e resistência*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/12/30/2019-sera-ser-sinonimo-de-luta-e-resistencia.html>. Acesso em 02 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. *Nossa História Hoje: A Reforma Agrária Popular*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/hoje/>. Acesso em 23 de outubro de 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Revista Estudos Feministas*. Santa Catarina, 8(2), 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEVA. Disponível em: <http://www.educacao.itapeva.sp.gov.br/escolasLer.php?id=22>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

RICOEUR, P. *A Memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educ Pesq* [online]. 2001, 27(1), pp. 47-68.

RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEVA. Disponível em: <http://www.educacao.itapeva.sp.gov.br/escolasLer.php?id=22>. Acesso em 16 de julho de 2018.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: [www.scielo.org/](http://www.scielo.org/). Acesso em

Comentado [MAGZ8]: Não tem a data

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa mais educação São Paulo: subsídios para implementação*. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2):71-100, 1995.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. *ENCONTROS E DESENCONTROS: A ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II – Sudoeste Paulista – (1984-2006)*. 239 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História Social. Área de concentração: História Social) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (890-1910)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educ. Pesqui.* [online]. 2007, 33(1), pp. 13-25.

TILLY, Louise A. Gênero, História das Mulheres e História Social. *Cadernos Pagu*, (3). Campinas: 1994: pp. 29-62.

VALLADARES, Kátia Krepsky. *Sexualidade: professor que cala nem sempre consente*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (coord.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cad. Pagu* [online]. 2009, nº33, pp. 265-283.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Autores Associados, 34(121), pp. 77-104, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, nº95, pp. 407-428.

ZANATTA, Luiz Fabiano; MORAES, Silvia Piedade de; FREITAS, Maria José Dias de BRETAS, José Roberto da Silva. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as). *Educ. Pesqui.* [online]. 2016, 42920, pp. 443-458. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606144556>.

## **ANEXO I – Roteiro de Entrevista dxs Professorxs Militantes**

### **Parte 1 - Memórias da família e do lugar**

- Dados da vida do entrevistado:
- Por favor, diga o seu nome e de seus pais. São vivos?
- Tem irmãos? filhas/filhos?
- Diga o nome da cidade em que nasceu e comente algo sobre ela.
- Fale sobre sua primeira experiência escolar. Foi na cidade em que nasceu?
- Lembra-se de algum professor em especial?
- O que o levou a ser professor?

### **Parte 2 - Questões ligadas ao objeto**

- Comente como chegou a participar da elaboração do Boletim ou Caderno de Educação do MST?
- Lembra-se de algum fato interessante/curioso durante a elaboração do Boletim?
- Há alguma passagem especial do Boletim que tenha lhe marcado?
- Como você vê a atuação de homens e mulheres na luta pela terra?
- A partir de quando a discussão sobre as questões de gênero começou a fazer parte do seu trabalho como educadora ou educador?
- Você já participou de alguma formação que tratasse especificamente das questões de gênero na educação?
- E fora do espaço da escolar?
- Comente como é tratar desse tema na escola? É tranquilo ou acontece alguma resistência entre alunos e familiares?
- Gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o nosso tema na sua prática cotidiana?
- O que significou para você conceder essa entrevista?
- Agradeço sua participação nessa pesquisa.

## **ANEXO II - Roteiro das Entrevistas da Educadora Militante**

### **Parte 1 - Memórias da família e do lugar**

- Dados da vida do entrevistado:
- Por favor, diga o seu nome e de seus pais. São vivos?
- Tem irmãos? Filhas/filhos?
- Diga o nome da cidade em que nasceu e comente algo sobre ela.
- Fale sobre sua primeira experiência escolar. Foi na cidade em que nasceu?
- Lembra-se de algum professor em especial?
- Algum fato marcante na sua vida escolar?

### **Parte 2 - Questões ligadas ao objeto**

- Comente como chegou a participar da elaboração do Boletim ou Caderno de Educação do MST? Foi convidado?
- Lembra-se de outras pessoas que participaram da elaboração do Boletim? Comente sobre elas.
- Fale sobre o contexto social e político dentro e fora do MST no período da sua participação?
- Desde quando existiu uma preocupação em tratar sobre às questões de gênero na elaboração do Boletim ou Caderno de Educação do MST?
- Foi tranquilo incluir a questão de gênero nos documentos ou houve resistências?
- Comente algum período, circunstâncias especiais ou assunto específico no processo de elaboração do Boletim.
- Como você avalia a discussão proposta no Boletim sobre as discussões de gênero? Ajudou ou não ou tem ajudado os assentados a desconstruir as desigualdades de gênero e as discriminações em relação à diversidade sexual?
- Poderia citar uma passagem em especial que exemplifique sua posição/ afirmativa?
- Gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o nosso tema?
- O que significou para você conceder essa entrevista?
- Agradeço sua participação nessa pesquisa.

**ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: *O processo para uma cultura híbrida: A construção da concepção de gênero nos Boletins de Educação do MST e nas Memórias de Militantes*, desenvolvida por José Mário de Oliveira Britto, sob orientação da Orientação da Profa. Dra. Helenice Ciampi do Programa de Estudos Pós-Graduados em: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é investigar como as lutas sobre as questões de gênero, as pesquisas educacionais sobre este campo, os Boletins de Educação do MST e os sujeitos da ação pedagógica (Professoras e Professores de Escola de Assentamento, Militantes do Setor de Educação e Acadêmicos que participaram da elaboração dos Boletins de Educação), foram se hibridizando e constituindo a concepção de gênero na proposta de educação do Movimento. Não existe risco em participar desta pesquisa. O benefício obtido com a concessão de sua entrevista permitirá aprofundar as análises realizadas com os Boletins de Educação.

As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL**

José Mário de Oliveira Britto

---

Assinatura

José Mário de Oliveira Britto  
Rua da Alfândega, 496, Ap. 116, Brás – São Paulo – SP  
TEL: 11 – 97693-8451

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Sujeito da pesquisa

**ANEXO IV - Autorização para realização da pesquisa na unidade escolar**

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/ SP – CEP-PUC/SP

A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho

Coordenador do CEP-PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_ diretor/a da EM. Prof<sup>a</sup>.

Terezinha de Moura Rodrigues Gomes venho por meio desta informar V. Sa que autorizo a pesquisadora Sheila Ferreira Costa Coelho, aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar a pesquisa intitulada Processo de hibridação e a construção da concepção de gênero na proposta de educação do MST: Boletins de Educação, Assentamento, Professores, Militantes e Acadêmicos, sob orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Helenice Ciampi.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

---

\* “Assinatura e carimbo do responsável institucional”