



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LÍVIA GOMES DE LUCCAS

**O INVENTÁRIO HISTÓRICO CULTURAL COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E O
PROTAGONISMO DAS MINORIAS: A EXPERIÊNCIA E A HISTÓRIA DAS
MULHERES CAMPONESAS NO CENTRO EDUCACIONAL DO PROGRAMA DE
ASSENTAMENTO DO DISTRITO FEDERAL – CED PAD DF**

BRASÍLIA / DF

2023

LÍVIA GOMES DE LUCCAS

O INVENTÁRIO HISTÓRICO CULTURAL COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E O PROTAGONISMO DAS MINORIAS: A EXPERIÊNCIA E A HISTÓRIA DAS MULHERES CAMPONESAS NO CENTRO EDUCACIONAL DO PROGRAMA DE ASSENTAMENTO DO DISTRITO FEDERAL – CED PAD DF

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília / DF

2023

LÍVIA GOMES DE LUCCAS

O INVENTÁRIO HISTÓRICO CULTURAL COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E O PROTAGONISMO DAS MINORIAS: A EXPERIÊNCIA E A HISTÓRIA DAS MULHERES CAMPONESAS NO CENTRO EDUCACIONAL DO PROGRAMA DE ASSENTAMENTO DO DISTRITO FEDERAL – CED PAD DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada no dia 31 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Universidade de Brasília
(Orientadora)

PROFA. DRA. CLARICE APARECIDA DOS SANTOS
LEdoC Faculdade UnB Planaltina
(Examinadora interna)

PROFA. DRA. MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
Universidade do Estado da Bahia – MPED/UNEB
(Examinadora externa)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

GL934 Gomes de Luccas, Lívia

“O INVENTÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL COMO FERRAMENTA
DIDÁTICA E O PROTAGONISMO DAS MINORIAS: A EXPERIÊNCIA E
A HISTÓRIA DAS MULHERES CAMPONESAS NO CENTRO
EDUCACIONAL DO PROGRAMA DE ASSENTAMENTO DO DISTRITO
FEDERAL - CED PAD DF” / Lívia

Gomes de Luccas; orientador Mônica Castagna Molina. -- Brasília,
2023.

118 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. Escola do Campo. 2. Inventário Social Histórico e Cultural. 3.
Igualdade de gênero. 4. Igualdade racial. I. Castagna Molina, Mônica ,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à toda a espiritualidade amiga que vem caminhando ao meu lado, me protegendo, me guiando, me sustentando. Deus, Oxalá, Nossa Senhora e as orações de minha mãe, que me guardam todos os dias.

Agradeço a Francisco, meu filho, minha mola propulsora, o arquiteto dos meus sonhos, meu talismã. Você me dá sorte na vida.

Agradeço imensamente à minha professora e orientadora Mônica Molina. Esse encontro só fortalece e confirma a minha fé na vida, na espiritualidade, na educação e no amor. Mônica, não consigo encontrar as palavras para lhe agradecer, fica aqui o meu compromisso de honrar sua confiança e sua inteireza, todos os dias em que eu na escola estiver, procurarei fazer valer a sua fé em mim. Minha eterna gratidão ao seu coração, mais aberto que o mar da Bahia.

Agradeço e dedico essa conquista, e todas as que ainda hão de vir e as que já vieram, à minha mãe e às minhas irmãs. Minhas raízes, minha casa, meu lugar.

Agradeço imensamente ao meu grande amigo de fé e irmão camarada, Vanilson. Amigo, que sorte a minha. Gratidão por ser uma mão sempre estendida, gratidão pela partilha no dia a dia, você é uma grande inspiração. Sem você, não haveria essa pesquisa.

Agradeço à professora Gislane Calixto, de Sociologia, parceira do CED PAD DF, com quem realizei o campo dessa pesquisa. Querida, obrigada pela sua abertura: do seu coração, do seu tempo, das suas ideias. Você é gigante!

Agradeço à Turma da Mônica: Maria Célia, Larissa, Wandinha, Sandrinha, Cleide. Queridas amigas, como foi rico nosso encontro. Vocês me fortalecem e me fortaleceram. Espero continuar caminhando segurando a mão de cada uma de vocês, afinal: é junto dos “mió” que a gente fica “bão”. Recebam meu amor e a minha gratidão.

Agradeço à querida Gláucia, pela parceria que vem se consolidando, por sempre topa, acreditar e construir junto comigo (ainda que sempre correndo contra o tempo). Agradeço pela leitura do texto e contribuições.

Agradeço à Vanessa, pela leitura, pelas contribuições, pela disponibilidade. São raros esses encontros em que a sintonia nos mostra que o tempo não é determinante para a criação de laços. Gratidão!

Agradeço à Gabriela, que não mediu esforços para que os cursos relativos à Educação do Campo acontecessem em nossa escola, que promoveu, organizou, ministrou aulas e reuniu as escolas do Campo do Paranoá. Fez tudo isso para além das suas obrigações do trabalho, extrapolando seu horário laboral semanalmente, fez por acreditar profundamente na Educação do Campo e por amor a causa. Querida, você é parte essencial dessa trajetória! Seguimos!

Agradeço às minhas amigas. Foi e é com vocês que aprendo diariamente o que é o amor genuíno. Obrigada por toda a escuta, paciência, conselhos.

Meu profundo agradecimento às professoras membros da banca, Maria Jucilene Lima Ferreira e Clarice Aparecida dos Santos, pela atenciosa leitura e valiosas contribuições. Agradeço pela oportunidade de poder aprender com mulheres tão inspiradoras.

E, por fim, agradeço e dedico esse trabalho à Lucimar, agricultora e mulher do Campo, e a todas as mulheres do Campo de nosso país.

RESUMO

O objetivo central dessa dissertação, foi evidenciar o potencial didático e educativo do Inventário Social Histórico e Cultural em uma experiência realizada no Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – CED PAD-DF, utilizando como base para nossa ação a reelaboração de propostas curriculares a partir das narrativas das mulheres camponesas daquela região, que foram entrevistadas para a construção do documento. No primeiro capítulo, traçamos um histórico da ocupação de terras da região PAD-DF, destacando como as questões relativas à raça estão imbricadas no processo. Trouxemos, também, um breve histórico da Educação do Campo e sua construção de luta contra-hegemônica. Analisamos, também, como a escola CED PAD-DF se encontra em sua caminhada em direção a tornar-se uma Escola do Campo. No segundo capítulo, analisamos o potencial didático do Inventário Social Histórico e Cultural e as contribuições da Pedagogia Socialista nesse contexto. Esse capítulo trouxe um breve histórico do feminismo e afirma a perspectiva da interseccionalidade como lente fundamental para refletirmos acerca das complexas dinâmicas sociais. No terceiro e último capítulo, detalhou-se o campo da pesquisa e o momento de (re)aproximação com a escola. Mobilizando predominantemente a categoria Atualidade. Esse trabalho representa, um esforço para articular as bases teóricas da Educação do Campo com a prática em sala de aula, exemplificando como tais concepções podem e devem ser traduzidas em abordagens pedagógicas concretas. Utilizamos o método qualitativo como abordagem metodológica e procuramos oferecer um exemplo de como as práticas educacionais podem alinhar-se aos princípios da Educação do Campo, reforçando a importância da contextualização e do diálogo constante entre teoria e prática no âmbito educacional. Através dessa abordagem, buscou-se não apenas enriquecer o processo de formação dos estudantes, mas também destacar que, para a construção de uma sociedade contraposta à hegemonia vigente e que vigore a justiça social para o povo camponês, precisamos nos organizar, dentro e fora da escola, em uma perspectiva descolonizada.

Palavras-chave: Inventário. Mulher camponesa. Gênero. Raça. Interseccionalidade.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to highlight the didactic and educational potential of the Historical and Cultural Social Inventory, in an experience carried out at the Educational Center of the Directed Settlement Program of the Federal District – CED PAD-DF, using as a basis for our action to re-elaboration ' reworking ' the proposals curriculum based on narratives of peasant women from that region, who were interviewed for the construction of the document. In the first chapter, we trace a history of land occupation in the PAD DF region, highlighting how the issues related to race are intertwined in the process. We also brought a brief history of the Rural Education and its construction and struggle against thinking hegemonic. We also analyzed how the CED PAD-DF school is on its journey towards becoming a Rural School. In the second chapter, we analyze the didactic potential of the Historical and Cultural Social Inventory and the contributions of Socialist Pedagogy in this context. This chapter presents a brief history of feminism and affirms the perspective of intersectionality as a fundamental lens for reflecting on complex social dynamics. In the third and last chapter, the research field and moment of (re)approachment with the school were detailed. classroom, exemplifying how such conceptions can and should be translated into concrete pedagogical approaches. As methodology we used qualitative method approach and try to offer an example of how educational practices can be aligned with the principles of Rural Education, reinforcing the importance of contextualization and constant dialogue between theory and practice in the educational field. Through this approach, we sought not only to enrich the students' training process, but also to highlight that, for the construction of a society opposed to the current hegemony and which enforces social justice for the peasant people, we need to organize ourselves, inside and outside of the school, in a decolonized perspective.

Keywords Inventory. Peasant woman. Gender. Race. Intersectional.

SUMÁRIO

MEMORIAL	10
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 É só repartir melhor o pão (Beto Guedes)	26
1.1.1 A carne mais barata do mercado (Elza Soares): a história dentro da história do CED PAD-DF – essa história tem cor	26
1.1.2 O homem coletivo sente a necessidade de lutar (Chico Science): breve histórico da Educação do Campo e da Escola do Campo – a construção de uma educação contra hegemônica	36
1.1.3 E eu me organizando posso desorganizar (Chico Science): Educação do Campo no Distrito Federal – caminhada da Escola CED PAD-DF	43
2. MULHERES CAMPONESAS, SEMENTES DA RESISTÊNCIA	51
2.1 Inventário Social Histórico Cultural e a Escola do Campo	51
2.2 Eu sou mulher do fim do mundo (Elza Soares): breve histórico da trajetória do feminismo, repensando a universalização da categoria mulher – Somos todas iguais?	60
2.3 Feminismo popular e do Campo: É melhor morrer na luta do que morrer de fome (Margarida Alves)	73
3 O CAMPO DA PESQUISA NA ESCOLA CED PAD-DF: EU VOU À LUTA É COM ESSA JUVENTUDE	83
3.1 Processo de (re) aproximação com a Escola: “Viver é partir, voltar e repartir (Emicida)”	83
3.2 Nada de nós sem nós: mulheres camponesas semeando no cascalho	90
3.3 Encerramento do campo: a obra inacabada	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	111

MEMORIAL

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 2000, p. 229).

Início esse memorial pegando emprestado as palavras de Glória Anzaldúa, escritora latina, retiradas do seu ensaio “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. Ao longo dessa caminhada, várias vezes foram as palavras de Anzaldúa que me salvaram. Especialmente, no constante questionamento de qual era o meu lugar. Como é difícil encarar o capitalismo, o patriarcado, as horas e os dias que insistem em correr cada vez mais depressa. Mas nada é mais difícil do que encarar as vozes internas que insistem em nos dizer que não somos merecedoras(es) de ocupar nossos espaços.

Recebi uma primeira resposta sobre o meu texto: ele está fragmentado. Sim, e eu também estou (pensei, mas não falei). Tudo o que tenho feito nos últimos anos é tentar juntar os pedaços da vida e dos textos, partidos, caídos pelo chão. É necessário recolher os pedaços, costurá-los e fazê-los criar forma. Sim, eu sei. Mas, como? De novo recorro à Anzaldúa, que com suas palavras socorre quem tenta remontar a vida e as palavras:

Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retórica, mas com sangue, pus e suor. Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas (ANZALDÚA, 2000, p. 235).

Sinto que essa pesquisa carrega muitos pedaços meus. Pedaços inclusive que fujo e que não quero olhar. No entanto, ainda mais importante, pedaços que me

sustentam e me dão vontade de viver (e de lutar). Assim, sigo, torcendo para que esse amontoado de vida e de letras ganhe forma, sentido e significado. Esses pedaços e retalhos são o que há de mais precioso em mim, mas costurá-los não tem sido tarefa fácil.

Quando penso na minha trajetória, é impossível desvincular essa memória da história das mulheres da minha vida. A elas devo e ofereço todos os passos da minha caminhada. Sou filha caçula da Cleia, que é mãe de três filhas e sempre foi mãe solo. Na nossa casa sempre fomos apenas nós quatro: minha mãe, que sempre trabalhou os três turnos para conseguir nos criar, minhas irmãs mais velhas e eu. Aprendi com essas mulheres os meus maiores exemplos de força e empoderamento. Embora isso não fosse discutido em casa, eu via na prática e pelo exemplo. Minha irmã mais velha, assistente social, desde sempre me ensinou sobre a importância de se ter um olhar generoso para aqueles que são alijados de direitos sociais. Assim, cursei licenciatura em História na faculdade, já com o objetivo de lecionar. Quando escolhi o curso de História, tinha o desejo de estudar e entender melhor as lutas sociais, as minorias e a História do nosso país. Meu interesse sempre foi fazer parte da luta por uma sociedade mais igualitária, mas até então, pouco conhecia sobre a Educação do Campo e sua trajetória.

Depois da faculdade, passei no concurso para ser professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Trabalhei durante um tempo em uma escola da área urbana, mas desejava ir para uma escola na área rural, imaginava que ali minha contribuição poderia ser maior. Mas, na verdade, nessa trajetória, eu aprendi mais do que ensinei. Ao final do primeiro ano lecionando, surgiu a oportunidade de uma vaga em uma escola na área rural. Depois de conversar com uma professora que já exercia a função há algum tempo lá, e dela relatar com profundo encantamento sobre suas vivências na escola em que trabalhava na área rural, fiz o pedido e consegui minha transferência. Dos meus poucos anos atuando como professora de educação básica da escola pública (esse ano é o sétimo), cinco foram trabalhando no campo. Diariamente, eram cento e cinquenta quilômetros percorridos e dirigidos, setenta e cinco de ida e mais setenta e cinco de volta, que na maioria das vezes eu fazia sozinha. Mas, para os alunos, em sua grande maioria, a estrada era tão longa e cansativa quanto para nós, professores. Quando cheguei a primeira escola na área rural em que trabalhei, o sentimento foi de grande estranhamento. Se

a educação tradicional que eu conhecia, já não cabia e não fazia sentido naquele espaço, pois não se dialogava com os alunos da escola urbana, naquele espaço rural ela não se encaixava de forma alguma. Me deparei com um tempo diferente, outros símbolos, outra forma de compreender e enxergar a realidade. Compreendi que, muitas vezes, a apatia e desinteresse que muitos estudantes apresentavam tinham a ver com o fato de que a organização escolar e os conteúdos ministrados nas aulas não se vinculavam as suas realidades e não faziam sentido para eles.

Eu me intrigava, mas ainda não sabia como deveria atuar. Precisava me conectar com esses estudantes, com sua história, com suas vidas e com o lugar a que eles pertenciam. Foi diante dessa inquietação que eu e um grupo de professores começamos a nos movimentar para reivindicar um curso de formação em Educação do Campo na nossa escola (Escola CED PAD-DF), Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal). Conseguimos, pela sorte de ter pessoas engajadas e interessadas na Educação do Campo atuando na Regional de Ensino em que nossa escola se situa (área rural da região administrativa do Paranoá-DF. Quando comecei a formação continuada e o estudo sistemático da Educação do Campo, foi um divisor de águas na minha trajetória não só profissional, mas também como pessoa. Fui entendendo que a Educação do Campo, por contemplar a História, as lutas sociais, o trabalho, a luta pela terra, a igualdade de gênero, a arte como matriz formativa, almeja construir uma escola e uma sociedade que eu sempre desejei fazer parte. Entendi que uma educação de fato humanizadora era possível.

Assim, fizemos dois cursos na escola vinculados à Regional de Ensino e à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE: o primeiro, em 2017, conceituava os termos “Escola do Campo”, “Educação do Campo”, além de seus marcos legais, matrizes e sua trajetória. O segundo, em 2018, era focado na construção do Inventário Histórico Cultural. Esses cursos foram de suma importância para compreendermos os conceitos básicos e as matrizes da Educação do Campo e, também, para nos munirmos de informações para reivindicarmos nossos direitos enquanto Escola do Campo. O curso acontecia em nossa escola, e reunia professores de outras escolas da área rural do Paranoá, o que possibilitou trocas ricas, compartilhamento de angústias e criação de vínculos entre as pessoas e escolas. Concomitantemente, ingressei junto a um pequeno grupo de professores no Programa Escola da Terra, via Universidade de Brasília, e cursei a primeira e a

segunda edição desse programa (2018 e 2019). Com esse curso, pudemos conhecer mais professores de outras escolas do campo do Distrito Federal. O Programa Escola da Terra foi fundamental para nos auxiliar a começarmos a construir o Inventário da Escola, compreendermos conceitos da Pedagogia Socialista, entendermos o trabalho como princípio formativo e a importância da auto-organização. Para nós, como coletivo da Escola CED PAD-DF, uma das maiores contribuições do Programa Escola da Terra foi entender na prática como todas as disciplinas poderiam e deveriam se relacionar entre si e com a realidade dos estudantes. Dessa forma, nos munimos de argumentos e exemplos que aconteciam na prática e no dia a dia de muitas escolas e Licenciaturas em Educação do Campo e assim levamos esse debate também para o CED PAD-DF.

A escola já possuía diversos projetos, iniciativas e direcionamentos na busca por adequar a realidade das aulas às vivências dos estudantes, porém, percebemos que essas iniciativas muitas vezes ficavam isoladas, não dialogavam entre si e ficavam restritas às salas de aulas e aos projetos de professores específicos. Com os cursos e estudos que estávamos realizando, entendemos que precisávamos dialogar e conhecer a realidade dos estudantes para, a partir dessa compreensão, nos organizarmos enquanto coletivo. O Inventário Histórico Cultural se apresentava como esse caminho didático. Seguindo os passos da construção do Inventário, começamos a realizar visitas nas comunidades que circundam a região da nossa escola. Essas visitas eram feitas em horário de coordenação, liberado pela gestão da escola, ou até mesmo fora do horário escolar, de forma que não prejudicou o andamento normal das aulas. Logo na primeira visita, que ocorreu na região do Capão Seco (área rural do Paranoá), depois de irmos à casa da primeira senhora que nos concedeu entrevista, ficamos atônitos ao voltar para escola. Em poucas horas de conversa, vimos que a fala dela, sua trajetória de vida e suas memórias, contavam a história de ocupação de terras de nosso país, nos contava sobre as mudanças do meio ambiente e climáticas, sobre o papel da mulher no campo e na sociedade, sobre cultura, sobre resistência e força. Foi tanta riqueza e felicidade que sentimos naquele primeiro encontro que voltamos em êxtase para a escola. Nos perguntamos: como vamos dar aula depois disso? Aquela senhora humilde e de fala simples, que nos recebeu com fartura de quitutes e café quentinho, tinha nos presenteado também com uma aula grandiosa. E assim seguimos, tendo aulas com

as mulheres do campo que nos recebiam de bom grado em suas casas em visitas guiadas e combinadas pelo grupo de estudantes que participavam da comissão de organização do Inventário.

Era notável a felicidade dos estudantes ao verem chegar seus professores em suas comunidades, nas suas casas, nas casas de suas vizinhas, avós, tias. Confesso que eu contava os dias para chegar o dia de visitar as comunidades e conhecer aquelas mulheres. Só assim compreendi de forma prática como a escola se relaciona com a vida e senti, com muita felicidade, que aquela ação pedagógica fazia muito sentido. Seguimos construindo esse trabalho, até que chegou o ano de 2020. Um ano difícil, em que o país e o mundo enfrentavam uma pandemia e o cenário político brasileiro era ameaçador para a população, em especial à população camponesa. Estávamos longe de nossos estudantes e impossibilitados de darmos continuidade a esse projeto da forma que gostaríamos. Ficamos sem contato com muitos estudantes que não possuíam internet, que precisavam dividir um celular com toda a sua família, que não conseguiam acessar às aulas remotas. A escola organizou e distribuiu cestas de alimentos para as famílias, muitas estavam em situação de insegurança alimentar e sabíamos que a escola era o ambiente que proporciona as refeições que muitos estudantes não tinham em casa. A realidade era triste e nos sentíamos imobilizados.

No meio de toda essa turbulência, descobri que um novo combatente estava a caminho. Francisco crescia em meu ventre, a despeito de todo caos que reinava do lado de fora. Afinal, como dizia o poeta brasileiro T.T Catalão: a vida é contínua e sempre continua. Meu filho me deu forças para seguir nesse cenário desanimador. Grávida de Francisco, escrevi o projeto sobre nosso Inventário (que foi em boa parte construído a partir da história de mulheres do campo) e propostas didáticas advindas dele. Quando Francisco tinha três dias de vida, fiz a prova oral do mestrado. Estava há dias sem dormir e mal conseguia me lembrar daquele projeto que eu havia escrito. As palavras e ideias vinham embaralhadas, mas com muita vontade de acontecer. A prova foi online, pois ainda estávamos em um período complexo da pandemia, e quando eu desliguei a câmera tinha certeza que não tinha conseguido. A agradável surpresa da aprovação veio confirmar o que eu já sabia: a Educação do Campo é um espaço que acolhe as mulheres, que acolhe as mães e nos dá oportunidade de prosseguir. Hoje, no meio do ano de 2023, meu filho já está com

quase três anos, estou conseguindo fechar essa etapa difícil e doce que foi o mestrado, mesmo sendo mãe solo e muitas vezes duvidando da minha capacidade de ocupar esse espaço. Esse ano, iniciamos o processo de derrota do Fascismo em nosso país, e elegemos Luís Inácio Lula da Silva como nosso presidente novamente. A luta continua, o caminho é muito longo, mas os ares voltaram a ser novamente respiráveis e conseguimos vislumbrar novamente um presente e futuro melhor para nós e para população do Campo. Sigamos!

1 INTRODUÇÃO

Um grande desafio para as Escolas do Campo é produzir uma educação que seja, de fato, no campo e do campo. Recentemente chegou às Escolas do Campo do DF a Portaria 419, de 20 de dezembro de 2018. Tal documento discorre sobre vários assuntos pertinentes à Educação do Campo, dentre eles a obrigação das Escolas do Campo em produzirem o Inventário Social Histórico e Cultural, pois este é considerado o instrumento basilar para a constituição do Projeto Pedagógico da escola, devendo ser construído por toda a comunidade escolar. O Inventário, pensado como instrumento pedagógico, deverá ser usado como forma de orientar a didática dos docentes, uma vez que está em consonância com a vivência dos estudantes. Esse documento que é dinâmico e não deve ser estanque, tem como objetivo reconhecer os elementos educativos presentes no território camponês e visa garantir a política educacional voltada para as Escolas do Campo, legitimando-as (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Precisamos, inicialmente, expressar o que compreendemos por Escola do Campo. O movimento histórico que construiu a concepção de Escola do Campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade que reflete o interesse da classe trabalhadora. Assim, a concepção de Escola do Campo que se almeja construir faz parte do processo de superação do sistema do capital (MOLINA; SÁ, 2012). O direito ao conhecimento e à escolarização para os sujeitos do Campo são movimentos essenciais nessa luta. Nesse sentido, a concepção de Escola do Campo dialoga intimamente com a perspectiva gramsciana da Escola Unitária, pois visa atingir a emancipação intelectual da classe trabalhadora através de uma escola que se integre com o trabalho, com a ciência e com a cultura em uma concepção de formação *humanista omnilateral*, que considera os diversos aspectos do ser humano. O desenvolvimento pedagógico das Escolas do Campo precisa estar de acordo com as matrizes formativas da Educação do Campo e compreende-se que elas estarão presentes no Inventário das escolas, construído coletivamente. A Portaria 419, da Secretaria de Educação do DF, vem salientar essa necessidade:

IV - Desenvolvimento pedagógico e curricular a partir da vinculação às matrizes formativas da população do campo, quais sejam: Terra Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular, Organização Coletiva, identificadas por meio de um inventário da escola e da

comunidade (Inventário Social, Histórico e Cultural), como atividade de pesquisa a ser realizada por docentes, estudantes e comunidade escolar em geral, de forma que os saberes e fazeres do povo camponês constituam-se referência para a práxis pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Embora esse documento tenha chegado às Escolas do Campo no final de 2018, a construção do Inventário está prevista há alguns anos no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL 2014), como prática a ser defendida nos Projetos Pedagógicos das Escolas do Campo. Nesse documento, que institucionaliza o Inventário, evidencia sua característica pedagógica coletiva e organizada, que deve envolver toda a Comunidade Escolar no questionamento acerca da realidade na qual está inserida. Dessa forma, esse documento deve relacionar a vida e a realidade da comunidade com o currículo e as disciplinas da escola, cujas atividades pedagógicas serão desenvolvidas com base nessa relação.

As Diretrizes de Educação do Campo lançadas em 2019 pela Secretaria de Educação do DF, reafirmam a necessidade do Inventário para que se construa um planejamento pedagógico que surja a partir do estudante e das suas vivências, da sua identidade e das formas como sua comunidade se organiza. Dessarte, a escola se conectaria, de fato, aos anseios e desejos da população do campo dando sentido real e prático ao conhecimento escolar, por meio da integração curricular. Estimulando o estudante a produzir conhecimento sobre si, a pesquisar sobre a sua história e a contar sobre seus valores, possibilitando a ampliação dos caminhos para se produzir uma educação de qualidade socialmente referenciada para esses estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 45).

Em 2016, foi elaborado por Roseli Caldart um Guia Metodológico para os Inventários das Escolas do Campo. Esse guia propõe um roteiro para o levantamento e o registro dos aspectos materiais e imateriais das escolas. Para Caldart, é necessário que pensemos a escola como parte dos processos formativos que constituem a vida social e a relação entre ser humano e natureza, objetivando um caminho emancipatório. É necessário que a escola construa seu percurso didático sem se distanciar da vida e de suas contradições, do trabalho e da natureza. Contudo, essa ligação entre a vida e a escola exige uma formulação pedagógica séria para que nos debrucemos nesse tema e estudo, para que o resultado desse processo seja a construção de uma escola que seja um local de formação humana multidimensional e um centro de referência para a comunidade (CALDART *et al.*, 2016).

No início do ano de 2019, a escola CED PAD-DF, Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, Escola do Campo que se situa na regional do Paranoá, percebeu-se no momento de iniciar a construção do Inventário Social Histórico Cultural da escola. De acordo com o Projeto Pedagógico da escola, o Centro Educacional do PAD-DF é hoje a maior Escola do Campo localizada na área rural do DF. Essa unidade escolar atende mais de mil estudantes de ensino fundamental, ensino médio e EJA. Os estudantes são oriundos de diversas comunidades rurais do DF e Entorno, chegando a quase vinte comunidades diferentes atendidas pela escola (DISTRITO FEDERAL, 2021b). Para iniciar a construção do Inventário, a escola montou, então, um grupo responsável para pensar quais seriam os primeiros passos a serem tomados. Esse grupo tornou-se uma comissão responsável por dar início a organização do documento. A comissão do Inventário foi formada, a princípio, pela gestão da escola, professores e estudantes. Considerou-se que o primeiro passo a ser tomado seria conhecer melhor as comunidades onde a escola está inserida para entender, escrever e testemunhar a História dessas comunidades e como se deu a ocupação de terras nesses locais a partir de suas próprias vozes.

Nesse momento de construção, eu estava ocupando o cargo de coordenadora pedagógica da escola. Assim, fiquei responsável por organizar os primeiros passos do Inventário, bem como registrar por escrito nossa trajetória para que o documento fosse tomando corpo. Primeiramente, fizemos e aplicamos aos estudantes alguns questionários que visavam mapear pessoas que eram consideradas como referências em suas comunidades, reconhecidas pelos seus saberes, por compreenderem bem a história daquela comunidade e território. Isso feito, reunimos os estudantes que se interessaram pela proposta e queriam nos apresentar a essas pessoas e nos guiar pelas suas comunidades. Explicamos para esses estudantes o que estávamos fazendo, a importância do Inventário e porque queríamos conhecer seus territórios e as pessoas que lá viviam. Então, uma peculiaridade ocorreu: notamos que a maior parte das pessoas que foram indicadas para as nossas entrevistas eram do sexo feminino, em geral, mulheres mais velhas que eram consideradas referências em suas comunidades por serem guardiãs de suas memórias. Concordou-se, então, que nesse momento iríamos direcionar nossas entrevistas preferencialmente para as mulheres, no intuito de dar protagonismo às mulheres que os (as) estudantes tinham como referência em suas

comunidades. Nesse documento, que segue em construção, conhecemos a história de nove comunidades que circundam à escola. Em algumas localidades, fomos mais de uma vez e fizemos entrevistas com diferentes mulheres que pertenciam àquelas comunidades. Além disso, no ano de 2019, a escola pôde fazer parte do programa Mulheres Inspiradoras, oferecido pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação), que consistia em oferecer um curso de letramento de gênero para que os profissionais das escolas pudessem trabalhar questões relativas à igualdade de gênero através das narrativas de mulheres escritoras. Somado a isso, também participamos de um curso oferecido pela ONU MULHERES, que se tratava também sobre igualdade de gênero e caminhos para uma construção pedagógica do assunto nas escolas. Movidos por esses estudos, decidimos que a Semana Camponesa daquele ano, que ocorre sempre no EJA no período noturno, teria como temática e enfoque a Mulher Camponesa.

A escolha por direcionar as entrevistas para o documento (Inventário) às mulheres das comunidades em torno da Escola não foi por acaso, uma vez que a escola (ou ao menos parte do corpo docente) estava cada vez mais refletindo sobre o assunto. Além disso, nas Diretrizes da Educação do Campo do DF, importante documento que norteia a Educação do Campo do DF, está presente a necessidade de a Educação do Campo trabalhar as questões relativas à diversidade, dentre elas a questão da mulher do campo. O machismo estrutural que perpassa a sociedade não exclui o campo. Safiotti (1987) explica que, ainda que o patriarcado seja anterior ao capitalismo, esse último se utiliza de um suposto lugar de subserviência da mulher para continuar existindo. Ou seja, não há como conceber a construção de uma nova hegemonia para classe trabalhadora sem considerar que a questão de gênero é estruturante nesta equação. Esse sistema oprime e estrutura toda a sociedade, ainda que de diferentes formas. Por mais que as mulheres façam parte de todas as etapas do processo de produção no campo, seu trabalho ainda é subvalorizado. O papel da mulher do campo foi historicamente diminuído, visto como subalterno. Problematizar e olhar para esse tema, no qual a liberdade e a dignidade das mulheres são as pautas principais, é o que possibilitará a desnaturalização da dominação masculina sob as mulheres do campo. Posto isso, para que o ensino das Escolas do Campo possa se tornar, de fato, emancipador e democrático, é necessário que se evidencie a importância do trabalho da mulher e seu

protagonismo, para além do ambiente doméstico, seja ressaltado e reconhecido na escola (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 78-79).

A abordagem interseccional, debatida por Davis (2016), é de extrema importância para refletirmos acerca das questões relativas à Escola do Campo, pois reconhece que as opressões não estão isoladas, mas entrelaçadas, afetando indivíduos de diferentes formas e em diferentes contextos. Ao aplicar esse conceito à educação no campo, é fundamental considerar como as identidades de raça, gênero, classe social e outras dimensões se cruzam e se influenciam, impactando diretamente a vivência e o acesso dos estudantes (e da população camponesa) à escola e ao conhecimento. A interseccionalidade nos permite enxergar e procurar caminhos para combater as desigualdades estruturais enfrentadas pela população do campo, bem como promover uma educação inclusiva, diversa e transformadora, que valorize e respeite as múltiplas experiências e trajetórias dos sujeitos envolvidos na Escola do Campo.

A Escola do Campo se constitui como eterno espaço de militância para manter-se alinhada ao paradigma emancipatório que a gerou e, ao mesmo tempo, amparar as demais lutas e compromissos históricos da educação. Ora, ali também, o aparato social machista heteronormativo estará presente, nos livros didáticos, nos discursos, na teia social, se o mesmo não for problematizado. Deve ser constante, portanto, a tensão que inocula o problema a ser pensado e discutido na escola pelos seus sujeitos, sobre os quais temos nos debruçado na contribuição às lutas sociais por terra, educação, igualdade social e de gênero (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

O Inventário, utilizado como instrumento pedagógico, é uma poderosa ferramenta que conecta a vida à escola nas Escolas do Campo. Por meio desse registro sistematizado de informações acerca da história, cultura, natureza, formas de produção, trabalho e ocupação de territórios, as escolas se tornam pequenas instituições de pesquisa, produzindo conhecimento sobre suas próprias realidades. A partir desse instrumento, objetivamos trazer, com exemplos práticos, para a sala de aula as vivências e experiências cotidianas dos estudantes e de suas comunidades, e esse movimento passa necessariamente também por tratar as questões da história da ocupação da terra, questões relacionadas à raça, gênero, classe, etc. Ao trazer as questões e as problemáticas reais das comunidades e dos estudantes para a escola, objetivamos tornar o processo educativo relevante para as suas vidas.

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de aproximação do dia a dia escolar à realidade dos estudantes do campo. A construção do Inventário Social Histórico Cultural nas Escolas do Campo do DF surge como uma obrigação legal a partir da Portaria 419, de 20 de novembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), também como um guia didático, diante da dificuldade dos docentes adequarem suas práticas à realidade dos alunos do campo. Para que consigamos conectar a Escola do Campo com a vida dos estudantes é necessário que nos aproximemos de sua realidade. Para Caldart *et al.* (2016) o Inventário é uma ferramenta de trabalho que materializa sua ligação com a vida das relações da qual faz parte. Muitas vezes os profissionais da escola não têm um contato mais próximo a nada que fuja do âmbito puramente pedagógico. Assim, a realidade camponesa, suas tensões e seus desafios, seguem apartados das salas de aulas. Não obstante, o Inventário exige e possibilita o envolvimento de toda a comunidade escolar: professores, gestores, estudantes e comunidades na realidade na qual a escola está inserida.

A Educação do Campo surge e cresce através da luta dos movimentos sociais do Campo. Apresenta-se com o propósito de construir um projeto de sociedade justo, igualitário e contra-hegemônica, para e com a classe trabalhadora. Concordamos com Davis (2016) quando afirmamos que não há como superar a sociedade capitalista sem considerar que todo seu sistema se forjou e se alimenta, também, do racismo e da exploração de gênero, não sendo possível de fato transformar a realidade ignorando esses eixos estruturantes e que se retroalimentam. Ou seja, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, temas relativos à raça e ao gênero, por exemplo, necessitam deixar de ser encarados como subtemas ou invisibilizados, como têm sido historicamente.

A escola se apresenta como um espaço possível, potente e desafiador, onde em geral reproduzimos não apenas a educação bancária, que não traz emancipação para os estudantes, como também, em geral, não se problematiza questões relativas à raça, à desigualdade de gênero e todas às demais questões importantes que nor-teiam as comunidades e a realidade dos estudantes. Diante da necessidade da construção do Inventário nas Escolas do Campo no DF e da dificuldade de os docentes adequarem suas práticas à realidade dos alunos do campo, é importante que comecemos a desenvolver estratégias para resolver essas questões. A apropriação desse instrumento deve servir para nos aproximarmos da realidade do campo do

PAD-DF e Entorno, por meio do Inventário Social Histórico Cultural pretende-se, assim, diminuir a distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade do campo. Nesse sentido, os questionamentos levantados por essa pesquisa são: em que medida os documentos, projetos e ações da Escola PAD-DF estão em consonância com as diretrizes da Educação do Campo? Como podemos aproximar a realidade dos estudantes ao conteúdo curricular? Como utilizar o Inventário Social Histórico Cultural da Escola como um ponto de partida para a compreensão de questões como disputa pela terra, gênero, diversidade, raça e auto-organização? Como as narrativas das mulheres camponesas do PAD-DF podem ser fonte de conhecimento, estudo, debate e uma maneira de incentivo ao protagonismo feminino? Qual material didático estamos escolhendo e priorizando em nossa prática docente?

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo geral identificar as potencialidades do Inventário Social Histórico Cultural da Escola PAD-DF para contribuir com a reelaboração dos Planos de Ensino da Escola, através da concepção de propostas didáticas interdisciplinares que dialoguem com as matrizes da Educação do Campo, utilizando como base o conhecimento trazido pelas mulheres camponesas do PAD-DF que foram entrevistadas para a elaboração do referido Inventário, trazendo à tona questões relativas à interseccionalidade. É nosso intuito, como objetivos específicos, analisar, a partir das categorias da Pedagogia Socialista e das questões relativas à raça, à gênero e à classe, as contribuições do Inventário Social Histórico Cultural para promover a ligação da escola com a vida e para reelaboração dos Planos de Ensino.

Buscamos fazer uma análise, também, tendo como ponto de partida a reflexão acerca do Inventário da escola CED PAD-DF, como a história da ocupação de terras da escola (e do Brasil) está entrelaçada com a desigualdade de raça e de gênero. Procuramos refletir como o conhecimento acadêmico pode aproximar-se da vida dos estudantes por intermédio de propostas didáticas que versem sobre a História do PAD-DF, da ocupação de terras da região, da História, da raça, das questões de gênero, do meio ambiente e das demais informações extraídas do Inventário da Escola e dos discursos e memórias das mulheres camponesas.

Foi o intuito da pesquisa abrir espaço para protagonismo das narrativas das mulheres camponesas, divulgá-las, por meio dos estudos de suas histórias, e incentivar a promoção da igualdade de gênero. Além disso, ao ministrar aulas

construídas a partir do Inventário da escola, buscamos compreender a visão dos estudantes acerca da Educação do Campo e do Campos que os cercam, visando promover o enraizamento dos estudantes com suas comunidades

O presente trabalho tem natureza qualitativa. A abordagem qualitativa defende uma visão das múltiplas formas de se enxergar a realidade dos fenômenos, que leve em conta os variados contextos e influências em que estes estão inseridos. Em todas as correntes da pesquisa qualitativa o sujeito da pesquisa recebe especial atenção, bem como suas experiências e cotidiano (ANDRÉ; GATTI, 2008). A natureza qualitativa permitiu explorar as experiências e percepções dos estudantes, dos professores e das comunidades, proporcionando uma análise mais rica e contextualizada sobre a relação entre educação e campo. Por meio de entrevistas, observações participantes e análise documental, foi possível captar nuances e significados que seriam difíceis de serem alcançados com métodos quantitativos. Essa abordagem qualitativa possibilitou uma reflexão mais abrangente sobre a importância do Inventário como ferramenta de conexão entre a vida cotidiana das comunidades do campo e o espaço educacional, revelando a relevância dessa prática para a construção de uma educação mais autêntica e comprometida com as necessidades dos estudantes e suas comunidades.

No primeiro capítulo da dissertação, foi abordada a História da região PAD-DF a partir do Inventários da escola, com foco no processo histórico de ocupação de terras e nas questões raciais presentes na construção desse território. O objetivo dessa primeira parte do capítulo é explicitar como estão entrelaçadas a questão racial com a questão da ocupação de terras no Brasil, e isso pode ser confirmado com a história de ocupação do PAD-DF. Além disso, foi exposto brevemente o histórico da educação do campo e sua luta na busca por uma perspectiva contra-hegemônica. Compreende-se que uma educação que seja de fato contra hegemônica, não trata as questões relativas à raça e gênero como secundárias, mas ao contrário: faz-se necessário a compreensão que essas são questões estruturantes e que, juntamente com a exploração de classe, sustentam o sistema capitalista.

No último tópico desse capítulo, foi realizada uma breve análise dos documentos da escola, traçando a trajetória de sua caminhada na tentativa em se tornar uma escola do campo e no campo. Não é objetivo desse trabalho fazer uma análise pormenorizada dos documentos e projetos da Escola CED PAD-DF, uma

vez que isso já foi feito recentemente na dissertação de Vanílson José Lourenço, intitulada: Caminhos para transformação da forma escolar – um estudo da organização do trabalho pedagógico no CED PAD-DF. A referida dissertação, defendida recentemente (julho de 2023), faz parte do mesmo programa e linha a qual esse estudo pertence, e ambas dialogam entre si e procuram complementar-se. Para a reflexão teórica desse capítulo, mobilizamos autores referência na Historiografia do Brasil e na Educação do Campo, além da legislação que regula a Educação do Campo no Distrito Federal e documentos da Escola.

No segundo capítulo, foi explorada a reflexão sobre o Inventário Social Histórico e Cultural e sua articulação com as categorias da Pedagogia Socialista, especialmente a Atualidade. Também foi abordado um breve histórico do feminismo, mobilizando o conceito de interseccionalidade, que se tornou fundamental para analisar as questões de gênero, de raça e de classe presentes na realidade das comunidades camponesas. No último tópico deste capítulo, apresentei um breve panorama da trajetória do feminismo camponês, compreendendo sua atuação e importância no contexto da luta pela igualdade no campo. Nesse capítulo, houve uma escolha epistemológica (e política) por se utilizar, também, autoras feministas negras que são fruto, principalmente, da terceira onda do feminismo, por se considerar que essa vertente do feminismo é a que melhor se adequa a discussão que estamos nos propondo. Para aprofundamento teórico sobre essa temática, mobilizou-se os estudos de Pistrak, Caldart, Angela Davis, Lelia Gonzales, Eliane Potiguara, entre outros.

O terceiro e último capítulo, descreve o campo da pesquisa, revelando minha reaproximação com a escola e as aulas que ministrei, juntamente a professora de Sociologia, com base na reconfiguração dos planos de ensino, utilizando como referência o Inventário construído pela comunidade. Em um primeiro momento, houve um espaço de aproximação com a escola com uma reunião coletiva pedagógica, no início do ano letivo, para apresentar o projeto para o corpo docente. Em um segundo momento do campo da pesquisa, realizei uma visita e fiz uma entrevista à agricultora Lucimar, que reside no Assentamento Patrícia Aparecida, próximo à escola. A história de Lucimar compõe a atualização do Inventário da escola, e acordou-se nesse encontro que ela faria uma roda de conversa com os

estudantes, contando sua história de vida, do assentamento e como as questões relativas à raça e ao gênero atravessavam sua trajetória.

O passo seguinte foi a reaproximação com os estudantes. Os primeiros encontros foram apenas de apresentação e escuta, com o intuito de geração de vínculo e para que os estudantes compreendessem o objetivo daquela intervenção. Após o primeiro momento, ministrei aulas juntamente com a professora de Sociologia (propostas didáticas tendo como base as narrativas das mulheres camponesas entrevistadas para o Inventário da escola). Tivemos, também, um momento da roda de conversa de Lucimar com os estudantes, com o objetivo de estreitar os vínculos entre escola e comunidade. Por fim, os estudantes apresentaram-se em grupos (fizeram a pesquisa, organizaram-se para fazer visitas e entrevistaram um morador(a)) compartilhando a história de uma pessoa ou mais pessoas de suas comunidades. No último encontro, assim como no primeiro, houve espaço para sobretudo escutarmos os estudantes e entendermos como haviam avaliado nossa experiência juntos. O passo a passo desse campo está mais bem descrito ao longo do capítulo. Ao longo da dissertação, os três capítulos se entrelaçam, procurando proporcionar uma análise sobre a importância do Inventário como ferramenta que conecta a vida à escola e fortalece a perspectiva da educação do campo, além de fortalecer a luta pela igualdade social, racial e de gênero.

Os agentes desta pesquisa foram compostos pela agricultora Lucimar, a professora de Sociologia, os estudantes e eu. A agricultora Lucimar nos abriu sua história de vida e vivência no campo e trouxe uma perspectiva valiosa para a compreensão das questões relativas à Educação do Campo, e também às questões relativas à interseccionalidade. A professora de Sociologia (grande parceira e camarada na luta por uma educação mais digna para nossos estudantes), cuja presença e participação foram cruciais para fomentar debates, trouxe importantes elementos teóricos e contribuiu nas análises dos temas abordados em cada aula. Os estudantes do terceiro ano B e C, foram agentes essenciais nessa pesquisa, compartilhando suas experiências, ideias e reflexões sobre suas próprias comunidades e realidades, além de terem se aberto para o diálogo e para a escuta. A colaboração desses agentes permitiu a construção de um espaço enriquecedor na sala de aula, revelando a relevância do trabalho coletivo na pesquisa e na Educação do Campo.

1.1 É só repartir melhor o pão (Beto Guedes)

Neste capítulo visamos refletir sobre como se deu a história do processo de ocupação de terras na região do PAD-DF (programa de assentamento dirigido do Distrito Federal), buscaremos compreender o histórico de construção da legislação da Educação do Campo no Distrito Federal e também no Brasil, numa caminhada para a criação de uma educação contra hegemônica. Para tal objetivo, analisaremos os documentos oficiais da escola (Projeto pedagógico e Inventário), utilizando-os como base para aprofundarmos questões relativas à história da ocupação de terras de nosso país e suas implicações relativas à raça e classe social. Além dos documentos da escola, nos apoiamos em autores referência na Historiografia do Brasil, Educação do Campo, Gramsci, legislação que regula a Educação do Campo no Distrito Federal e documentos da Escola.

1.1.1 A carne mais barata do mercado (Elza Soares): a história dentro da história do CED PAD-DF – essa história tem cor

Esse tópico procura trazer uma reflexão acerca do histórico de ocupação de terras na região do PAD DF, e como esse processo se entrelaça com a questão da desigualdade racial no Brasil. Ao refletir sobre a história do PADDF, é necessário que nos debruçemos sobre a História e o processo de ocupação de terras do nosso país, que foi historicamente feito de forma arbitrária. Essa análise é feita a partir de trechos retirados do Inventário Social Histórico Cultural da escola CED PAD-DF, que serve como ponto de partida para essa discussão.

Segundo informações contidas no Inventário Social, Histórico e Cultural da Escola do PAD-DF (DISTRITO FEDERAL, 2021a), essa região está situada na porção leste do Distrito Federal, com uma área de aproximadamente sessenta e um mil hectares e é atendida pela regional administrativa do Paranoá. O projeto de sua construção começou a ser executado em 1977, durante o regime da Ditadura Militar, com o objetivo de incorporar as terras, ditas inexploradas, ao processo produtivo. A região desapropriada era constituída por fazendas, e seguindo o caminho inverso do que em geral acontece com os programas de assentamentos rurais e da Reforma Agrária. O PAD-DF procurou selecionar produtores com tradição na atividade agrícola e com qualificação técnica. A esses produtores foi dado financiamentos advindos do Banco de Brasília (BRB), o que viabilizou os recursos necessários para a correção dos solos e demais itens necessários para a implementação do projeto

(DISTRITO FEDERAL, 2019). A atividade econômica mais importante da região é a agricultura em que o agronegócio prepondera, com produção de milho, feijão, trigo, soja, pecuária e horticultura, sendo essa última atividade importante principalmente do ponto de vista de geração de empregos e manutenção das propriedades que vivem da agricultura familiar. Ao longo do tempo, ocorreram muitas modificações físicas na região, com mudanças significativas do ponto de vista econômico, do ecossistema e também social. Foram preservadas pequenas áreas de mata ciliar, mas grande parte da vegetação nativa do cerrado foi retirada para a implementação da agricultura e de áreas de pastagens. A forma de cultivo da terra, plantio e criação de animais praticadas antes do programa chegar ficou preservada apenas na memória de alguns moradores locais que foram realocados para pequenas chácaras e para alguns lotes que circundam a região.

Sobre esse processo, a entrevista com Dona Fiinha e seu esposo Zé Antônio que moravam na região que hoje corresponde ao PAD-DF e foram realocados para uma área vizinha (Lamarão), nos mostra que aquela região não era de terras inexploradas, havia sim pessoas morando e produzindo nessa terra, e que o processo de ocupação aconteceu de forma arbitrária. De acordo com os relatos transcritos do casal que foi entrevistado e que constam no Inventário:

Até 1979, Seu Antônio e Dona Fiinha moravam na região que hoje corresponde ao PAD-DF, até que foram desapropriados e ganharam um terreno no Lamarão. Disseram para a família de Dona Fiinha que aquela região estava destinada às indústrias e as grandes produções e que os pequenos produtores precisavam se retirar.

Segundo as palavras de Dona Fiinha, falaram para ela que o PAD-DF era 'lugar de gente rica'. A desocupação ocorreu de forma relativamente rápida. Seu Antônio contou que, se a mesma oportunidade que foi dada aos gaúchos, tivesse sido oferecida a ele (empréstimo bancário e cessão de terras) ele teria aproveitado e desenvolvido a sua terra.

O processo de ocupação de terras da área que corresponde ao PAD-DF, ocorreu em um momento histórico em que a Ditadura Militar estava em curso e já há anos instaurada em nosso país. No livro "Retrato da Repressão Política no Campo Brasil 1962-1985 Camponeses torturados, mortos e desaparecidos", as autoras Ana Carneiro e Marta Ciocari (2010) trazem relatos, de todas as regiões do país, de camponeses que sobreviveram a ataques, a torturas, a ameaças, a tentativas de assassinato e das humilhações mais perversas cometidas por grandes latifundiários

que, em sua maioria, estavam amparados pelo poder estatal, ou fora praticada pelo próprio Estado, durante a Ditadura Militar. As autoras nos recordam que, muito antes do Golpe Militar de 1964, o campo brasileiro já era palco de abusos e assassinatos de trabalhadores rurais. A violência atravessou todo o processo de colonização e esteve presente na destruição de territórios indígenas e degradação de quilombos, atravessou as revoltas do Primeiro Reinado, o período de regências e Segundo Reinado. No período de Brasil República, a violência e descaso com os povos do campo não cessou. Contudo, nas décadas de 1940 e 1950, houve um grande avanço de organização de movimentos advindos de povos do Campo, especialmente movidos por organizações como as Ligas Camponesas, o PCB – Partido Comunista Brasileiro e a Igreja Católica.

Esses movimentos conseguiram articular-se com os povos do Campo, com o objetivo de enfrentar os conflitos e lutar pela terra, e assim começaram a ganhar amplitude e visibilidade nacional e, também, passaram a ser uma preocupação maior para o poder público. As mesmas autoras da obra nos explicam que, até meados dos anos 1960, havia em curso uma aliança permanente que unia as oligarquias rurais e as forças do Estado. Essa relação, que já era estreita, durante o Regime Militar exacerbou-se. Logo nos primeiros dias de abril de 1964, com a garantia da impunidade, proprietários de terras e grileiros aproveitaram para pôr fim às suas desavenças, animados com as ações praticadas pelos militares contra os trabalhadores e líderes camponeses. A Liga Camponesa foi a primeira organização a ser atingida pelo Golpe Militar; colocada na ilegalidade logo após o golpe e logo começou a perseguição e prisão de camponeses e incontáveis assassinatos, das mais brutais maneiras. Verifica-se que quase todos os dirigentes das Ligas Camponesas foram presos ou mortos.

Entre os principais movimentos dizimados, logo após o golpe, estavam as Ligas Camponesas, o Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER, trombas e Formoso – Goiás (1948-64), a União de Lavradores Trabalhadores Agrícolas – ULTAB e o Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à Igreja Católica. Destaque para o MASTER, que em 1962 “inicia os acampamentos como forma de organização de suas ações, assim, a luta desses integrantes era a conquista da terra” (FERNANDES, 1999), utilizando a ocupação como forma de lutar e denunciar a concentração da terra. Dos enfrentamentos, entre os principais crimes de mortos e

desaparecidos políticos cometidos pela Ditadura Militar, está aquele que causou impacto no território com a Guerrilha do Araguaia (1972-1974), ocorrida durante a vigência da ditadura civil-militar e tinha o *modus operandi* de milícias privadas armadas, formadas por latifundiários e policiais frequentemente em férias ou em serviço extra (CARNEIRO; CIOCCARI, 2010, p. 28) envolvendo comunidades inteiras nos conflitos agrários.

Segundo a pesquisa conduzida por Koury (2010), a maior parte dos trabalhadores e lideranças mortas no campo no período da Ditadura Militar foi dizimada pelas milícias privadas dos proprietários rurais ou com ajuda direta deles. Em relação a essa violência, constata-se que ela foi agravando-se ao longo do tempo, no período ditatorial. Nos primeiros anos que se seguiram após o Golpe Militar ainda havia certo espaço para manifestações populares, mas a situação foi tornando-se mais crítica a partir dos anos de 1970, quando ocorreu o maior número de assassinatos e prisões de lideranças camponesas. A Comissão Pastoral da Terra – CPT, em estudo, constatou que, entre 1964 e 1989, o Brasil contabilizou 1566 assassinatos de trabalhadores rurais, desse total há apenas o registro de 17 julgamentos e apenas oito condenações, o que caracteriza uma clara situação de impunidade.

A violência no campo que acometeu os trabalhadores rurais antes e depois de 1964, aconteceu de forma complexa e diversificada. Essa violência vai desde ações de impacto e ostensivas, como assassinato, prisões, torturas até outros tipos de violências mais sutis e cotidianas, que procuravam minar a sua capacidade de resistência e tinham como consequência, em geral, a expulsão de trabalhadores do Campo (CARNEIRO; CIOCCARI, 201, p. 29). Esse pequeno apanhado histórico nos faz refletir acerca do relato de Dona Fiinha e seu Antônio, goianos que trabalhavam e viviam da terra na região que hoje corresponde ao PAD-DF durante a Ditadura Militar. A fala de Dona Fiinha nos mostra que, no imaginário e no discurso das pessoas que moravam na região antes do programa iniciar-se, quem iria ocupar aquela terra eram pessoas ricas e abastadas, mas ao analisar as entrevistas e as conversas com as pessoas que vieram do Sul para a região através do Inventário da Escola, compreendemos que elas também não tinham uma boa condição financeira, o que as fez melhorar de vida foi, justamente, a oportunidade que o Estado concedeu.

Isso se comprova na fala de Dona Maria de Lourdes, moradora da região de Alphaville, região de Campos Lindos, próxima ao PAD-DF:

Maria de Lurdes nasceu na cidade de Frederico Westphalen, no sul do Brasil, e hoje tem setenta e cinco anos. Durante a sua infância e adolescência, trabalhou bastante para melhorar sua condição e a de sua família. Trabalhou de babá, de empregada na casa de uma família e durante algum tempo em uma fábrica de café artesanal (Café Barrilense). Quando Dona Lurdes e seu esposo decidiram se casar, os dois trabalharam bastante, e por um longo tempo para custear a festa de casamento, que aconteceu ainda no sul do Brasil. Foi em 1984 que Dona Lurdes mudou-se do sul do Brasil para o Alphaville, na época só havia três casas na comunidade. Essas três casas, segundo ela, também eram de famílias sulistas (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 20).

Ao refletirmos de o porquê foi dado aos sulistas essa oportunidade de crescimento econômico, no lugar de se ter promovido o desenvolvimento das pessoas que já habitavam aquele território, não podemos deixar de considerar que a ditadura empresarial militar no Brasil tinha um viés fortemente racista, ainda que o Brasil se autoproclamasse (e proclama) o país da democracia racial. A autora Thula Rafaela de Oliveira Pires (2018), reflete sobre o racismo institucionalizado que prevalecia nos anos de Ditadura Militar. Embora o Brasil se valesse desse discurso de democracia racial, um país que se considerava um local em que as distintas raças convivam harmoniosamente entre si, considerado até, um paraíso racial, a realidade na prática era a outra: encarceramento em massa da população preta, perseguição dos movimentos sociais, violências das mais diversas e desumanização de corpos não brancos. É necessário refletir que, o racismo e suas consequências nefastas, não se configurou como um acontecimento restrito aos anos de chumbo no Brasil. As raízes do racismo estão na constituição histórica da construção de nosso país e ainda hoje se perpetua. O conceito de raça foi historicamente construído, não corresponde a nenhuma realidade social, porém:

[...] são formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social (GUIMARÃES, 2002, p. 64).

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na História das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar animais e vegetais. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido

moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em tipos fisicamente diferentes, denominadas raças. No século XVI-XVII o conceito passa a atuar nas relações de dominação entre as classes sociais da França da época, onde os Francos (identificados pela nobreza) se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses (plebe). Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi, a partir desse momento, transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais, sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2003).

No século XVIII, a cor da pele passou a ser considerada como um critério fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças. A espécie humana foi então dividida em três raças que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia coletiva: raça branca, negra e amarela. No século XIX acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação.

Não haveria problema se os naturalistas do século XVIII e XIX tivessem limitado seus trabalhos apenas à classificação dos grupos humanos em função de suas características físicas, pois assim suas classificações seriam mantidas ou rejeitadas, como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Porém, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram estabelecendo relações entre as características físicas (biológicas) e as qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça branca foram proclamados como superiores às demais raças, em função de suas características físicas hereditárias, que os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dominar as outras raças. A raça negra, mais escura de todas é, conseqüentemente, considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta e menos inteligente, estava, portanto, mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Assim surge o racismo, que é a crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça não é definida apenas pelas características físicas. A raça é um grupo social com traços

culturais, linguísticos, religiosos, etc. que são inferiores ao grupo que o racista pertence (MUNANGA, p. 2003).

Esse processo de negação de existência das raças e o mito de democracia racial têm por consequência tornar invisível e natural todas as formas de discriminação racial, em que as pessoas tendem a considerar que o preconceito advém somente da classe social. Acrescido a isto, pode-se ressaltar a naturalidade em que o racismo opera dentro das práticas sociais, sustentado por uma sólida estrutura social. Para efetiva superação do mito das três raças, é necessário, em primeiro lugar, dar visibilidade ao racismo brasileiro. Deste modo, reconhecer-se-ia a existência das raças. Os estigmas raciais seriam então transformados em inversões de valores, trabalhando principalmente com a autoestima dos indivíduos (AVELINO FILHO, 1987).

Quando refletimos acerca da história de nossa cidade, Brasília, é possível constatar que o racismo esteve presente e foi estruturante desde os primeiros momentos de sua construção e planejamento, e ainda se mantém. Segundo recente pesquisa de Guilherme Lemos (2022), Brasília é a cidade mais segregada do mundo, a frente até mesmo da África do Sul e dos Estados Unidos. O autor afirma que, apesar da maior parte da população do Distrito Federal ser negra, a cidade é extremamente segregada. Segundo o autor, a população negra (pretos e pardos) é de 35% no Plano Piloto (centro), sendo apenas 4,7% de pretos e 65% de brancos. Ou seja, o centro da cidade é majoritariamente branco enquanto a periferia e cidades satélites são principalmente compostas por pessoas pardas e pretas. Segundo Lemos, esses dados não são mero acaso, fazem parte de um projeto de sociedade racista que propositalmente exclui pessoas pretas do centro. O autor explica que esse planejamento de exclusão é um processo comum ao capitalismo tardio, que tenta extrair de forma mais objetiva a força de trabalho da cidade moderna. Nesse modelo, a cidade é pensada no centro e o exército de reserva deve ficar ao redor, para atuar neste centro, mas morando longe dele. Por conseguinte, podemos fazer um paralelo com a história do PAD-DF: a construção de uma área rural predominante branca no centro, com extensas áreas de latifúndio, dominada pelo agronegócio, e o restante da população em diversas áreas vizinhas, marginais orbitando e dependendo dessa região. As áreas e comunidades que orbitam a região do PAD-DF também foram, em algum momento da história, retiradas daquela terra e hoje são solicitadas apenas para compor a mão de obra da região.

Importante ressaltar que a questão agrária brasileira e a distribuição desigual de terras são questões fortemente entrelaçadas com o fator étnico-racial, o impeditivo com base na linha de cor que remota a escravidão, e que resulta no modo como o campo foi e é organizado (STÉDILE, 2012). Está na nossa herança histórica o fato de que o Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, perdurando por mais de trezentos anos e contabilizando mais de quatro milhões de Africanos que foram traficados e escravizados em nosso país. A abolição da escravidão só aconteceu quando foram articuladas diversas estratégias que impedissem os cativos e seus descendentes de serem inseridos na sociedade brasileira como cidadãos de direito. Para esse fim, foram utilizadas tanto a legislação quanto a ideologia de branqueamento, o que aprofundou dois grandes problemas de nossa sociedade: a questão racial e a questão agrária, consideradas base na desigualdade do Brasil (ALENCASTRO, 2018).

O período de pré-abolição, a partir de meados do século XIX, é um marco importante na reconfiguração da legislação brasileira, que preparou o terreno para exclusão da população negra, dificultando extremamente a posse da terra a essas pessoas. Um bom exemplo a esse respeito é a chamada Lei de Terras, promulgada em 1850, a lei 601 dispõe acerca das terras devolutas do Brasil Império, criando meios para regular as terras doadas por sesmarias e outras formas de doação de posse. A referida lei é um passo importante na preparação para a abolição, uma vez que dificulta e burocratiza a posse de terras à população já socialmente excluída, privilegiava o latifúndio e os grandes fazendeiros.

Essa lei transformou a terra em uma mercadoria, e excluía a maior parte dos brasileiros, incluindo os escravizados nascidos no Brasil e ainda os imigrantes que estavam previstos para entrar em nosso país, a imigração europeia que visava a substituição da mão de obra escravizada e que fazia parte de um projeto de branqueamento da população. Segundo Martins (2003) o momento da abolição se configurava em um momento histórico crucial para uma verdadeira reforma agrária e a inclusão de milhares de trabalhadores negros escravizados, o que manteria a produção de produtos agrícolas alimentando o mercado interno, e ao mesmo tempo manteria essa população ocupada e participado ativamente da economia. Para Martins (2013):

O país inventou a fórmula simples da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o

trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. O cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que temos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista. Nele se apoia a nossa lentidão histórica e a postergação da ascensão social dos condenados à servidão da espera, geratriz de uma sociedade conformista e despolitizada. Um permanente aquém em relação às imensas possibilidades que cria, tanto materiais quanto sociais e culturais (MARTINS, 2013, p. 10).

Segundo Domingues, Sá e Glick (2003), boa parte dos intelectuais e políticos do final do séc. XIX viam na escravidão um grande entrave na inserção do Brasil na marcha da “civilização”, e era preciso não apenas acabar com a servidão, mas também livrar-se da presença negra. Nesse sentido, a imigração europeia foi uma escolha política muito relevante naquele momento, com o objetivo de embranquecer a população e substituir a mão de obra escrava. Essa escolha política ajudou a fazer surgir uma massa de sem terras, composta por milhares de negros e também imigrantes.

Esse contexto histórico nos faz refletir sobre o porquê de, até hoje, embora sejam a maior parte da população, pessoas negras ainda são a minoria no que diz respeito à posse de terras. Esse fato pode ser comprovado segundo pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2017, que confirma que a desigualdade racial está presente na produção agropecuária brasileira. Segundo o Censo Agro 2017, cerca de 47,9% dos estabelecimentos agropecuários do país tinham produtores declarados como brancos, proporção maior que a dos estabelecimentos com produtores pardos (42,6%), pretos (7,8%), indígenas (0,8%) e amarelos (0,6%). Entre os pequenos produtores, aqueles que dirigem estabelecimentos com área total de até um hectare, 57,9% declararam-se pardos, 25,5% brancos, 13,6% pretos, 8,3% indígenas e 1,8% amarelos. Por outro lado, nos estabelecimentos com mais de 500 hectares, 72,2% dos produtores proprietários são brancos, contra apenas 23,9% de pardos, 2,5% pretos, 0,4% indígenas e 0,06% amarelos. Em estabelecimentos de mil a 10 mil hectares, três em cada quatro proprietários são brancos (74,7%), mais que o triplo da quantidade de proprietários pretos ou pardos (23,8%). Na última faixa estabelecida pela pesquisa, nos estabelecimentos de mais de 10 mil hectares, 79% dos produtores eram brancos contra apenas 18,9% de negros. Ou seja, os dados mostram que quanto

maior é a área, maior a predominância de produtores auto proclamados brancos. Esses dados refletem o processo de ocupação de terras de forma arbitrária e violenta que nosso país sofreu, e também sobre a história de ocupação de terras da área que corresponde ao PAD-DF.

Em artigo para o site do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Iris Pacheco e Rosineide Pereira (2017) afirmam que ao analisarem a realidade do Campo brasileiro, sobretudo através de suas experiências com a militância no MST, é fácil perceber que a maioria das pessoas que compõem o Campo brasileiro são pessoas negras. Tal constatação evidencia que além de enfrentar os preconceitos advindos da luta de classes, as mulheres e homens negros do campo também lidam com o racismo estrutural da sociedade. Nesse sentido, as autoras enfatizam a importância de se refletir sobre a figura da mulher Negra no Campo, bem como sua história e luta pela terra, uma vez que esse assunto é pouco conhecido e estudado. As autoras lembram que a superexploração das mulheres negras são resquícios do nosso passado colonial, em que as mesmas eram exploradas e vulneráveis a muitas formas de violência, inclusive violência sexual.

Esse passado colonial serviu como base para a estruturação do racismo e do latifúndio, transformando a questão agrária e a questão racial em eixos estruturantes da sociedade brasileira. Nesse contexto, as mulheres camponesas foram marginalizadas e expostas à distintas explorações aprofundadas pelo racismo e também pelo patriarcado. Porém, há de se ressaltar que a resistência camponesa brasileira também é negra e mulher, pois estas desenvolveram diversas formas de resistência, participação e liderança tanto no sistema colonial quanto nas lutas pela terra ao longo dos anos e ainda nos dias de hoje (PACHECO; PEREIRA, 2017).

A Escola do CED PAD-DF, nasce nessa conjuntura histórica, em plena Ditadura Militar, deslocando agricultores e moradores que viviam naquela região que hoje corresponde ao PAD-DF para a periferia daquela área, e precisando atender os filhos da população branca e sulista que chegavam à região e se somavam aos goianos agricultores que ali moravam. Segundo informações retiradas do Projeto Pedagógico, o Centro Educacional do PAD-DF é hoje considerado a maior escola do campo do Distrito Federal, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e

Educação de Jovens e Adultos – EJA no período noturno. A escola foi inaugurada em 18 de agosto de 1988. A princípio, havia apenas uma sala improvisada na cooperativa da região do Distrito Federal – COOPA DF, instituição criada pelos trabalhadores sulistas que vieram para a região e que atendia apenas oito estudantes. Com o tempo, a população crescendo e muitas reivindicações, uma pequena sala já não comportava todos os estudantes da região e da vizinhança, e a escola, enfim, foi construída.

Bastante instigante é perceber, com as entrevistas do Inventário da escola que de maneira geral, as comunidades que circundam a região, mesmo aquelas que foram retiradas do local para que os sulistas chegassem, consideram como bastante positiva a vinda dos gaúchos para aquele espaço, pois só assim a área foi “desenvolvida”. Na maioria das entrevistas as mulheres camponesas comentam que foi com a vinda dos sulistas que chegou também a luz elétrica, o postinho de saúde, o comércio cresceu, a escola foi construída, enfim, considera-se que o desenvolvimento ocorreu juntamente com o crescimento do agronegócio. Esse fato fica bastante evidente na fala de Dona Zefa, mais conhecida como Zefinha, uma das primeiras servidoras da escola, que reside no PAD-DF, em um lote que divide o muro com a escola:

Dona Zefa considera que a vinda dos sulistas foi positiva para a comunidade e para sua história de vida pessoal, pois muitos empregos foram gerados e a própria escola é advinda de uma luta que partiu principalmente desse povo. Por outro lado, ela percebe que ao longo dos trinta anos que ela está aqui, o cerrado foi desmatado rapidamente, o clima mudou drasticamente, a água era muito mais abundante. Durante a entrevista Dona Zefa comentou que não encontra mais os frutos do Cerrado, como antigamente que numa simples caminhada ela encontrava, mangaba, gabiroba, muitos frutos e que hoje por mais que caminhe pela região nada mais é encontrado. Dona Zefa se incomoda com o excesso de agrotóxicos que são usados nessa região e comentou que já chegou a sentir-se mal e indisposta algumas vezes em sua casa, e atribui isso ao uso do veneno na vizinhança. Zefinha percebeu que com o tempo as festas e as tradições culturais como a Folia, as ladainhas, a catira, os mutirões, todas essas tradições foram diminuindo ao longo do tempo. A chamada “traição” também era um costume que foi desaparecendo, consistia numa ajuda comunitária em que o coletivo de pessoas iam até a residência de uma pessoa para ajudar no que fosse preciso – com a terra, apareciam de surpresa, traziam tudo o que fosse necessário (incluindo a comida), trabalhavam de manhã e festejavam à noite. Agora, segundo ela, as manifestações culturais

que predominam na região são as trazidas pelos gaúchos, muitas realizadas no CTG (Centro de tradições Gaúchas).

Com a fala de Dona Zefa, que está consonante com o discurso de muitas pessoas daquelas comunidades, percebemos como a hegemonia do agronegócio tem conseguido convencer a sociedade de que esse modelo agrícola promove o sucesso e o desenvolvimento. Percebemos, também, como a cultura regional foi paulatinamente desaparecendo, assim como o Cerrado foi sendo consumido pelas monoculturas que tomaram conta do lugar. Molina (2015) diz que a hegemonia do agronegócio tem construído inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade desse suposto sucesso. Estratégias essas que se dão não apenas no âmbito legislativo, executivo e judiciário, mas o agronegócio busca, também, ampliar sua legitimidade junto à sociedade civil, fazendo uso de intensas campanhas midiáticas que buscam esconder as consequências nefastas que essa organização da agricultura e concentração de terra promove.

1.1.2 O homem coletivo sente a necessidade de lutar (Chico Science): breve histórico da Educação do Campo e da Escola do Campo – a construção de uma educação contra hegemônica

Como pensar em uma escola que, de fato, abarque e acolha as demandas da população do Campo, sendo um contraponto e também uma alternativa, caminho possível, para a superação da visão de mundo e sociedade que o agronegócio vem perpetuando? A Educação do Campo se apresenta, com seu legado e constante luta, como um projeto de sociedade e escola que busca valorizar os saberes da população camponesa, problematizar a realidade para, então, transformá-la. Tendo em vista esse projeto, que vem sendo fortalecido com a organização da sociedade civil, em especial os movimentos sociais, que desemboca (ou) na luta histórica por políticas públicas para a população camponesa, vale a reflexão acerca dos seguintes questionamentos: Quais histórias estamos contando e quem as escreveu? Quais narrativas escolhemos contar? O que está sendo ensinado nas Escolas que estamos tentando construir?

O agronegócio vem se consolidando como ideologia dominante e disputando o imaginário da população como único caminho para o desenvolvimento e sucesso. Nesse contexto, é necessário muita luta e engajamento coletivo para a conquista de direitos mínimos para a classe trabalhadora. Apesar do contexto árduo, observando a trajetória das políticas públicas existentes para a Educação do Campo

percebe-se que houve conquistas significativas advindas da organização popular e de estruturas da sociedade civil organizada. Assim, a Educação do Campo surge mediante às lutas e à organização dos movimentos sociais, dentre as conquistas adquiridas por esses movimentos e coletivos.

Nesse sentido, três políticas públicas para a Educação do Campo merecem destaque: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. O PRONERA nasce em decorrência do I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 1997, nesse encontro há o reconhecimento da necessidade para que se aumentasse a escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, e também foi possível identificar muitas experiências que promoviam a Educação do Campo e estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e também por universidades.

O PRONERA surge, então, em 16 de abril de 1998. O Programa tem como principal objetivo a democratização da educação para trabalhadores e trabalhadoras da Reforma Agrária, respeitando suas particularidades e suas vivências como camponeses, e contribuindo ainda para sua permanência como agricultores no campo, visando o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo. Milhares de trabalhadores e trabalhadoras foram contemplados em diferentes níveis de ensino depois do Programa. O PRONERA defende não apenas a alfabetização, mas o acesso aos mais elevados níveis de escolarização e viabiliza também muitas pontes entre as universidades públicas e o campo. Cursos profissionalizantes ligados à produção agrícola, além de cursos técnicos foram promovidos e facilitados via PRONERA. Esses cursos formaram educadores e educadoras que vivem no campo, ampliando o acesso à educação básica do campo (MOLINA; JESUS, 2010).

A experiência que o PRONERA promoveu, viabilizou a criação de novas políticas públicas. Nesse sentido, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO, foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação. O Programa surge por meio de parcerias com instituições públicas de ensino superior e tem como objetivo criar e viabilizar cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com objetivo de promover a formação de

educadores que atuam em escolas do campo, formando os estudantes por áreas de conhecimento, rompendo com os saberes fragmentado das disciplinas.

O programa inicialmente foi implantado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal do Sergipe – UFS e na Universidade Federal de Brasília – UnB. Para a organização do projeto pedagógico, participaram representantes dos movimentos sociais, militantes políticos e sociais, além dos representantes das universidades, isso porque essa licenciatura apresentava inovações, como a proposta da pedagogia da alternância, o que era uma novidade e um enorme desafio para as universidades.

Para Antunes-Rocha (2010) a formação articulada entre TE - Tempo Escola e TC - Tempo Comunidade, em que o estudante passa um período imerso na Universidade e um outro período regressa para a sua comunidade, nos mostra possibilidades de diálogos entre temporalidades e espacialidades. Favorece a superação de um dos mais significativos desafios na formação dos educadores do campo: as condições do processo formativo em diálogo com a cultura, lazer, religião, trabalho e, enfim, a materialidade das suas vidas.

Outra política pública a ser destacada é o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. Foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o documento, o Pronacampo é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2013, p. 4). O Pronacampo está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica. Tem um olhar especial, também, sobre a produção de material didático, apoio à educação integral e à educação quilombola, entre outros.

Essas políticas públicas demonstram como a participação da sociedade civil organizada por meio, principalmente, dos movimentos sociais conseguem e conseguiram vencer barreiras e disputar espaço na construção da contra-hegemonia. Molina e Sá (2012) nos explicam que a Educação do Campo se opõe ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.

Assim, para as autoras, a concepção de Escola do Campo que se almeja construir faz parte do processo de superação do sistema do capital. O direito ao conhecimento e a escolarização para os sujeitos do Campo são movimentos essenciais nessa luta. Nesse sentido, a concepção de escola do Campo dialoga intimamente com a perspectiva gramsciana da Escola Unitária, pois visa atingir a emancipação intelectual da classe trabalhadora através de uma escola que integre com o trabalho, com a ciência e com a cultura em uma concepção de formação humanista omnilateral, que considera os diversos aspectos do ser humano. Compreendendo o contexto de luta e engajamento que a Educação do Campo foi e é forjada, as Escolas do Campo nascem com o objetivo de transformar uma educação conteudista e voltada para o capital em uma educação contra hegemônica, que emancipe a classe trabalhadora.

Para Gramsci (2011, p. 399), a construção da hegemonia é um ato pedagógico e “não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’”. Com isso, toda relação de hegemonia é fundamentalmente:

Uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2011, p. 399).

Para que a classe subalterna modifique a realidade social do Estado e conquiste a sua hegemonia, ela precisa necessariamente passar por uma relação pedagógica. Nesse sentido, Gramsci defende que a questão da escola está intrinsecamente ligada ao dos intelectuais, pois ela é fundamental na criação de um “novo intelectual”. O grande desafio é preparar cidadãos capazes de transformar a realidade, de dirigir, de governar etc., e não apenas de reproduzir a lógica perversa que está posta. Para Gramsci, a escola é parte importante na construção da contra-hegemonia e precisa contribuir para que os e as discentes se organizem politicamente para enfrentar contradições como as de classe, as de raça/etnia e as de gênero.

Gramsci (2011) defende que todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem essa função na sociedade. Dessa forma, a formação de intelectuais está diretamente ligada ao grupo dominante, que busca assimilar os intelectuais de outros grupos sociais para garantir e perpetuar a sua hegemonia. O filósofo italiano destaca, ainda, que os intelectuais exercem funções diretivas da hegemonia social e do governo político, ou seja:

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2011, p. 18-19).

Para Gramsci, os intelectuais desempenham um papel fundamental na organização da hegemonia. O intelectual tanto pode agir para a transformação quanto para a conservação da sociedade, uma vez que ele privilegia a função organizativa, ou seja, função estratégica de conduzir o povo à transformação.

É possível fazer um paralelo do pensamento gramsciano com a autora e pensadora Bell Hooks (2017), norte americana que teve em seus trabalhos forte influência de Paulo Freire, e propõe em seu livro *Ensinando a Transgredir, Educação como Prática de liberdade*, a construção de uma educação contra hegemônica. Para a autora, uma educação verdadeiramente contra-hegemônica é necessariamente revolucionária, feminista e anticolonial. Hooks (2017) afirma que as questões de raça, classe e gênero são interligadas e responsáveis por agravar a assimetria na sociedade. Ela trata a educação como uma postura política e de resistência, além de nos informar da importância de um ensino acessível e que seja para todos e todas, e enfatiza que a educação necessariamente deve combater o pensamento hegemônico imposto pela colonização e ser essencialmente decolonial e democrática. Propõe-nos, ainda, que será por meio da educação que romperemos com os mecanismos de opressões de raça, classe e gênero.

De acordo com Hooks (2017), a teoria deve ser sempre aliada à prática, jamais separadas, porque uma alimenta a outra. A pesquisadora considera que a teoria foi curativa para sua trajetória, pois a salvou de um lugar de não pertencimento. No entanto, a autora nos recomenda sempre ter cautela com o espaço de teorização, pois esse espaço foi e é utilizado como instrumento de exclusão de determinados grupos. Hooks traz como exemplo a questão das mulheres negras. Quando há a tentativa de universalizar a questão da mulher, sem levar em conta a questão da raça, por exemplo, serve para que o grupo hegemônico perpetue e mantenha seus privilégios, fazendo também com que os conhecimentos das mulheres não brancas sejam deslegitimados. “Esses padrões frequentemente produziram o confisco e/ou a desvalorização dos trabalhos que não se “encaixavam”, que de repente foram considerados não teóricos” (HOOKS, 2017, p. 88).

Utilizando nos dessa perspectiva de Hooks, em que alguns conhecimentos são considerados inferiores aos outros, de acordo com o grupo que o produz, podemos refletir sobre como os conhecimentos e sabedoria dos povos do campo vêm sendo negligenciados e inferiorizados dentro e fora das escolas. Segundo ela, na sua trajetória acadêmica e escolar (HOOKS, 2017, p. 45) “o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação”. Por isso, a autora propõe que uma perspectiva decolonial contribui para uma educação crítica e humanista, pensando-se em “um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, em que todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (HOOKS, 2017, p. 46).

Hooks (2017) disserta sobre a necessidade de ser criado " um lugar seguro na sala de aula", esse espaço se refere a um ambiente educacional em que os estudantes se sintam seguros, respeitados e valorizados em sua totalidade. É um espaço no qual as vozes de todos os estudantes são ouvidas e onde há espaço para a expressão autêntica de suas experiências, ideias e identidades. Para a autora, esse espaço vai além de apenas criar um ambiente físico livre de ameaças ou violências. É sobre construir uma comunidade de aprendizagem em que os estudantes se sintam acolhidos e possam relacionar-se de maneira respeitosa e igualitária com seus colegas e com o educador. Nesse espaço são incentivados o diálogo aberto, o respeito mútuo e a valorização da diversidade de perspectivas. A ideia de "lugar seguro na sala de aula" está intrinsecamente relacionada à construção de relações de poder mais igualitárias. Hooks defende que é necessário desafiar as hierarquias de poder existentes na sala de aula, sendo esse um caminho para promover a justiça social e a transformação educacional, compreendendo que a escola tradicional perpetua e sustenta o atual sistema vigente. Assim, é evidente a intenção e esforço da Educação do Campo (e sua luta histórica na construção de políticas públicas) em formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que sejam capazes de ser construtores de um futuro próspero, digno e justo para a população camponesa. Essa transformação, por meio da escola do Campo, precisa passar por questões relativas à raça, ao gênero, à classe, e demais opressões que se inter cruzam, para que seja de fato transformadora. Dessa forma, precisa ser um compromisso da escola e de seus educadores trazer tais questões à tona e para debate.

1.1.3 E eu me organizando posso desorganizar (Chico Science): Educação do Campo no Distrito Federal – caminhada da Escola CED PAD-DF

Esse tópico visa refletir em que parte da caminhada nós do CED PAD-DF estamos, na jornada de nos tornarmos uma Escola do e no Campo. Aqui me incluo, ainda que não esteja mais no dia a dia da escola, permaneço ligada a ela por essa pesquisa e sobretudo por laços, afetos, projetos e intenções. Dessa forma, pretende-se discutir o que já foi feito, quais caminhos podemos vislumbrar que necessitam ainda serem trilhados, onde e como nos amparamos nessa caminhada.

Em pesquisa ao *site* da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2023) consta que a educação do Campo no DF atende a dez regionais de ensino, contempla oitenta unidades escolares e abriga cerca de 24.458 estudantes. Verifica-se, também, que a Educação do Campo é considerada uma modalidade da Educação Básica (assim como é a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial) e que a organização curricular e do trabalho pedagógico das escolas do campo podem ter adequações curriculares e metodológicas próprias, além de calendário específico. Essas adequações devem atender a aspectos culturais, econômicos, ciclos de produção, condições climáticas e tradições da comunidade camponesa.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014) documento que foi construído coletivamente e busca nortear o trabalho pedagógico das escolas, afirma que a Educação do Campo no DF é uma modalidade de Educação Básica que está em construção. O documento traz um breve histórico das lutas por políticas públicas travadas pelos movimentos sociais a favor da Educação do Campo e afirma que cabe ao Distrito Federal elaborar a sua política pública em consonância aos marcos legais, considerando a constituição histórica da relação entre urbano e rural no Brasil, e especificidade do território desta unidade de federação. Segundo consta no documento:

O território rural do DF tem cerca de 250.000ha; 46% dos estabelecimentos rurais são de agricultores familiares que produzem mais de 800.000 toneladas de alimentos por ano, apesar de ocuparem apenas 4% das terras. Espaço rural marcado por contradições dadas pela presença de seus atores: ruralistas, latifundiários, produtores familiares, camponeses com ou sem terra (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 45).

As Diretrizes da Educação do Campo do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019) é um documento relativamente atual, que versa sobre a Educação do Campo no DF, marcos normativos e conceituais, explicita quem são os sujeitos do Campo e sua luta histórica e traz reflexões importantes sobre as matrizes da Educação do Campo, Currículo, Inventário da Realidade, alternância, gestão etc. Além de basear-se nos marcos legais de amplitude nacional, o documento também se ancora nos marcos do Distrito federal, dentre eles: a Resolução nº 1/2018-CEDF, que estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal; o Currículo em Movimento para a Educação Básica; a Lei 4.751/2012, de 7 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal; o Plano Distrital de Educação, aprovado pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (DISTRITO FEDERAL), que apresenta a Meta 8 como garantia da Educação Básica a toda população camponesa do DF; e o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de 2015, destacadamente em seu Título II: Do nível, das etapas e das modalidades de educação e ensino, Capítulo II – Das modalidades da Educação, Seção IV, Da Educação do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2019). Esse breve resumo sobre o avanço do debate da Educação do Campo no Distrito Federal nos leva à reflexão de que a Educação do Campo está bem sedimentada no campo teórico e que as escolas estão amparadas legalmente para transformarem-se em escolas no e do Campo. Todavia, precisamos compreender de que maneira isso chega na prática e no dia a dia das escolas do campo.

Analisando o Projeto Político Pedagógico do CED PAD-DF (DISTRITO FEDERAL, 2021b), a escola afirma que sua função social é garantir uma Educação que seja no e do Campo. Está contemplado em seu objetivo geral oferecer uma educação de qualidade e integral aos sujeitos do campo, garantindo a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, formando cidadãos críticos, com princípios éticos, morais, capazes de atuar e transformar o meio em que vivem. Em seus objetivos específicos, consta que há uma tentativa em adequar o documento, que norteia o trabalho pedagógico da escola, com os princípios e diretrizes da Educação do Campo. Em sua concepção teórica, a Escola reconhece seu papel social enquanto Escola do Campo, denuncia o quanto o Estado negligenciou (e negligência) ao longo dos anos a população camponesa e a necessidade urgente de

ajustar as práticas pedagógicas devidamente adequadas à realidade do Campo específico que circunda a Escola. O documento traz também, a concepção teórica do Inventário da Realidade e a necessidade de sua construção, além de enfatizar a importância dos cursos de aperfeiçoamento que os docentes e gestão se engajaram para a melhor compreensão teórica e prática da Educação do Campo. Fica evidente, no documento, que a escola já avançou bastante no plano teórico e de entendimento de reconhecer-se (e tornar-se) uma Escola do Campo. A Educação do Campo e seus princípios são citadas em momentos distintos do documento, que afirma também o compromisso de estar sempre aperfeiçoando se e em momentos de estudo coletivo sobre o assunto:

Baseados nas diretrizes do referido decreto, o CED do PAD/DF, além da diversidade da população camponesa que atende e da área em que está situada, aproxima-se dos princípios da educação no campo, pela construção da presente Projeto Político Pedagógico e do Inventário Social, Histórico e Cultural; e também, pela oferta de formação continuada relacionada ao ensino no campo; pela valorização da identidade da Escola e dos sujeitos do campo, como o projeto Semana Camponesa; e pela qualidade atestada nas diversas premiações recebidas nos últimos anos dos projetos relacionados ao campo (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 27).

O documento dá a entender que a aproximação e a apropriação dos estudantes e coletivo docente acerca da Educação do Campo que vem acontecendo nos últimos anos contribuiu para a melhora da Escola, e rendeu premiações e realizações de projetos exitosos. De fato, apenas no ano de 2019 (ano de processos formativos e engajamento dos professores em estudos e projetos relativos à Educação do Campo) a escola ganhou o primeiro lugar no Projeto da Feira de Ciências, em todos os níveis, fundamental, médio e EJA. Alcançou o primeiro lugar em um concurso da EMBRAPA em parceria com a SEDF, primeiro lugar no concurso de redação entre escolas do DF e primeiro lugar no Festival de música da Secretaria de Educação. Todos esses projetos concorreram com as demais escolas, urbanas e do Campo, do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 73).

Longe de querer incentivar a competição entre escolas públicas, o importante é perceber que naquele dado momento havia um movimento importante que a escola estava realizando, como coletivo, e que estava colhendo bons resultados. Evidenciando que em todos esses projetos exitosos existia uma variante em comum: o protagonismo dos jovens estudantes, eles estavam à frente dos projetos, e era nítido observar como esse movimento oportunizou o empoderamento estudantil.

O projeto pedagógico da escola alega que a Secretaria de educação do Distrito Federal tem como referência para o planejamento das suas ações o Plano Distrital de Educação, instituído pela Lei nº 5.499/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015) com período de vigência de 2015 a 2024, que em sua meta 8, trata da Educação no Campo, e apresenta estratégias para garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF e que, nesse sentido, a Escola vem trabalhando para alinhar-se a essas estratégias.

O Plano Distrital de Educação prevê e traz como estratégia através da Meta 8, garantir a estruturação curricular e pedagógica voltada à realidade do campo em todos os níveis de ensino enfatizando as diferentes linguagens e os diversos aspectos pedagógicos, conforme as diretrizes operacionais para educação do Campo. Essa meta traz uma gama de estratégias para construção e fortalecimento de escolas do Campo. Por exemplo, prevê gestão pedagógica e administrativa específica, corpo docente especializado em Educação do Campo, trabalho pedagógico organizado segundo as matrizes da Educação do Campo, incentiva fortemente as práticas agroecológicas, assegura a educação das relações étnico-raciais e Ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana, além de abrir espaço para um calendário diferenciado, propõe a promoção do intercâmbio entre escola e comunidade. Essa meta também propõe o suporte de infraestruturas e materiais apropriados para produção do conhecimento, que deve ser feito juntamente com os sujeitos do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2015).

O Projeto Pedagógico da escola traz, ainda, diversos projetos que dialogam diretamente com a Educação do Campo, e que estão presentes nos diferentes níveis de ensino da Escola. Alguns deles são: “A sustentabilidade como meio de revitalização do espaço escolar”, “Reestruturação do Grêmio Estudantil”, “Rádio Escolar”, “Projeto de horta e viveiro”, “Piscicultura e Educação do Campo: uma perspectiva de Sustentabilidade na Escola” e a “Semana Camponesa”, que ocorre no EJA e propõe um diálogo e intercâmbio entre saberes camponeses e Universidade.

Apesar do esforço e visíveis avanços teóricos e práticos que o documento traz a respeito de sua caminhada para tornar-se Escola do Campo, as contradições e percalços também aparecem no documento. As formas avaliativas e avaliações institucionais, currículo e calendário demonstram que a organização da escola é semelhante a uma escola urbana comum, e os estudantes ainda não são protagonistas

de seu processo de ensino- aprendizagem e na maior parte do tempo não é a sua realidade que é trabalhada no dia a dia escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Uma análise mais detalhada acerca desse desafio que a escola precisa transpor, pode ser lida na dissertação defendida recentemente (julho de 2023) por Vanilson José Lourenço, intitulada: Caminhos para transformação da forma escolar – um estudo da organização do trabalho pedagógico no CED PAD-DF. A referida dissertação, como está explicitado na metodologia desse trabalho, faz parte do mesmo programa e linha a qual esse estudo pertence, e ambas dialogam entre si e procuram complementar-se. Nesse estudo, Lourenço (2022) faz uma análise mais detalhada dos projetos e documentos da escola, constatando que há um esforço genuíno da escola em adaptar-se à legislação que orienta a Educação do Campo no DF. No entanto, na prática, diversos desafios são apresentados: a pandemia que impactou sobremaneira a vida da população camponesa, o desinteresse de alguns professores pela temática da Educação do Campo, o desconhecimento dos estudantes acerca do Inventário da escola, todos os projetos, provas e ações que chegam à escola de maneira arbitrária (como o Novo Ensino Médio, por exemplo), diversos elementos que tornam o processo mais difícil. Ainda assim, há um esforço coletivo em refletir e procurar saídas pedagógicas para uma educação emancipadora.

O Inventário Social Histórico e Cultural do CED PAD-DF (DISTRITO FEDERAL, 2021a) é um documento importante para a análise do percurso da escola em direção à Educação do Campo. O documento, que começou a ser construído em 2019, vem sendo atualizado, o que demonstra uma caminhada contínua e interesse nessa construção. No início do documento, o coletivo da escola apresenta-se assim:

Somos a maior Escola do Campo da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, composta por educadores(as), servidores(as), alunos(as) e colaboradores (as) de várias localidades do PAD-DF e entorno. Nossas origens são distintas: regiões circunvizinhas à escola, Unaí-MG, Formosa-GO, Planaltina-DF, Paranoá-DF e outras mais atestam a diversidade cultural de nossa equipe [...]. Hoje somos um coletivo que, embora com distintas origens, partilha um objetivo comum: queremos olhar para o campo e construir uma escola que dialogue com nossas realidades. Se atentar para esse intuito significa se atentar aos sujeitos camponeses, às suas inúmeras contradições, à sua História, ao trabalho que produzem. O foco é valorizar e transformar tudo isto em perspectiva pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2021a, p. 4).

A Educação do Campo, desde sua concepção, enfrenta muitos e incontáveis desafios, pois se constitui no movimento de combate a concepções hegemônicas de educação e de sociedade, assim como de interpretações da realidade. Nesse

sentido, a Educação do Campo nos remete aos “pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista” (CALDART, 2009, p. 42).

Caldart *et al.* (2016) desenvolveram um guia metodológico para as Escolas do Campo elaborarem seus Inventários da realidade. Esse instrumento visa apreender a realidade para que, a partir desta, o processo pedagógico seja vinculado às questões da atualidade. A escola PAD-DF baseou-se nesse guia para a construção do seu documento, utilizando-se de estratégias diversas para a compreensão da realidade, como propõe o guia: estudo de documentos, fotografias, entrevistas, pesquisas na internet e rodas de conversas. Um desafio que se apresentava na construção do documento era o fato da escola atender muitas comunidades que se situavam distantes umas das outras. O documento explicita que as entrevistas que foram feitas para conhecer e compreender a história das comunidades que circundam a escola, realizadas até 2020, procuravam dar voz às mulheres que eram/são referência nessas comunidades. A pretensão do coletivo escolar com essa escolha é de que essas histórias de vida dessas mulheres e de suas comunidades pudessem ser transformadas em material didático, com o objetivo de que os (as) estudantes possam conhecer sua própria história através dessas mulheres protagonistas da narrativa (DISTRITO FEDERAL, 2021b, p. 9).

Segundo estudo realizado pela Gerência de Educação do Campo do Distrito Federal, ao analisar os Inventários das Escolas do Campo, o CED PAD-DF ganhou destaque nesse estudo. Segundo a análise,

A Unidade Escolar registra com clareza os aspectos históricos quando revela e resgata por meio de entrevistas semiestruturadas a historicidade das comunidades circundantes. Buscou o método etnográfico para a pesquisa. Demonstra conhecimento profundo das histórias das comunidades de seu entorno. A Unidade Escolar registra com clareza os aspectos sociais quando destaca o uso de um organograma radial em que são apresentadas as regiões atendidas, tendo a UE como centro, além de trazer elementos sobre a organização social. Evidencia a importante presença do cooperativismo como elemento histórico-social e como modo de produção. Busca meios de promover formação profissional para os estudantes por meio de cursos e oficinas. A UE observa com preocupação a questão do transporte escolar e os itinerários, relata dificuldades sofridas pelos estudantes sobre o tempo (até 2 horas) que levam para chegar à UE. Revela a presença de assentamentos na região. A Unidade Escolar registra com clareza os aspectos culturais quando promove encontros como o da Semana Camponesa, festejos religiosos e atividades do CTG, dada a concentração de grupos gaúchos na região. Tem produção artística própria: teatro, cinema entre outros fazeres, inclusive ligados à tecnologia informática. A UE oportuniza saídas para eventos de distintas naturezas, até

mesmo desportivos. Observa-se a pluralidade da vida cultural comunitária. A Unidade Escolar registra com clareza os aspectos ambientais, os impactos quanto à ocupação desordenada, a degradação do bioma Cerrado e busca fortalecer a identidade camponesa da comunidade quando desenvolve atividades como a piscicultura e a olericultura como forma de ligar conteúdos programáticos à vida camponesa, em respeito aos seus fazeres e vocação originais. Destaque-se também a preocupação em viabilizar um ambiente escolar propício ao aprendizado, com salas ao ar livre para a promoção de uma vida coletiva. Nível Avançado. De modo bastante estruturado a UE atende de modo exemplar e muito adiantado a todos os requisitos da Gerência de Atenção à Educação do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2023).

O documento foi lançado no final de 2019, e teve uma atualização em 2022. O intervalo entre uma atualização e outra marca o período de pandemia que atravessamos e traz uma reflexão sobre o isolamento e o impacto dele na vida dos estudantes. Além de trazer os projetos já consolidados da escola, os cursos e a formação continuada realizados pelos professores, os projetos futuros e as perspectivas, o documento conta a história das comunidades que a escola atende por meio do relato de mulheres camponesas moradoras destas regiões, que foram entrevistadas para a construção do Inventário. Através dos relatos das mulheres camponesas, o documento apresenta propostas didáticas, comprovando o inegável potencial pedagógico do Inventário. A atualização do documento em 2022 trouxe, também, a denúncia de que a maior parte dos estudantes desconheciam o Inventário da escola, o que deixou latente a necessidade de aproximar os estudantes e construir conjuntamente com o corpo discente uma educação de fato emancipadora, humanizadora e que dialogue com suas realidades (DISTRITO FEDERAL, 2021b).

Refletimos, então, que os documentos da escola de fato estão em consonância, em grande parte com as diretrizes da Educação do Campo. Muito embora haja desafios e contradições no processo, a escola vem trabalhando no sentido de promover uma educação que dialogue com as necessidades e realidade dos estudantes. A versão atualizada do Inventário feita no ano de 2022 denuncia que os estudantes desconhecem esse documento. Isso sugere que é necessária mais participação coletiva para essa construção. Para que isso ocorra, precisamos que os docentes se engajem e que busquem trazer a realidade dos estudantes para dentro da sala de aula, afinal essa é a função principal do documento. É possível perceber que muitas vezes há uma real desmotivação dos docentes, por desacreditarem que uma outra perspectiva de educação é possível. Porém, de

maneira geral, ainda que haja disposição dos professores, muitos não sabem como agir, desconhecem o caminho, estão isolados em suas salas de aulas e projetos individuais é nesse sentido que almejamos trazer as propostas didáticas advindas do Inventário, trazendo o conhecimento das mulheres camponesas como ponto de partida, para criar um caminho possível, uma possível trilha, não para ser replicado, mas para que sirva de motivação e amostra para os demais docentes. Nesse sentido, nos importa não apenas trazer a realidade para sala de aula, mas é de suma importância que essa realidade esteja contextualizada, que dialogue e ajude a construir uma sociedade livre do machismo, sexismo, racismo homofobia e desigualdade.

2 MULHERES CAMPONESAS, SEMENTES DA RESISTÊNCIA

Este capítulo versa sobre o Inventário Social Histórico e Cultural, sua articulação com as categorias da Pedagogia Socialista, seu enorme potencial pedagógico e a necessidade da ênfase na temática de gênero, de raça, de classe e de interseccionalidade na reelaboração dos planos de ensino. Para melhor compreensão desse processo, nos apoiamos em autoras(es) referenciadas(os) na Educação do Campo e legislação vigente no Distrito Federal, articulamos esse conhecimento com as questões relativas à raça, à classe, ao gênero e à interseccionalidade, apoiando nos em Safiotti, Angela Davis, Lélia Gonzales, Flávia Biroli e Silvia Federici para pensar as relações entre gênero, campo e capitalismo. No tópico final traremos um breve histórico da luta da mulher camponesa no Brasil, trazendo alguns exemplos de organização coletiva e movimentos contra-hegemônicos realizados pelos povos do campo.

2.1 Inventário Social Histórico Cultural e a Escola do Campo

Ser verdadeiramente radical é tornar a esperança possível e não o desespero convincente (Raymond Williams).

Objetivamos transformar a realidade, e necessitamos fazê-lo isso através da nossa prática, no dia a dia escolar. Precisamos refletir quais são os caminhos possíveis, ainda que os obstáculos que se apresentam muitas vezes pareçam intransponíveis. Nosso objetivo é traçar estratégias para atravessá-los.

O histórico da Educação do Campo e, portanto, da Escola do Campo, está diretamente atrelado ao protagonismo e luta dos movimentos sociais no Brasil, em especial o MST (Movimento dos Sem Terra). Nesse Movimento, a preocupação com a educação dos filhos e filhas dos trabalhadores rurais é muito grande, visto que a educação é um local muito importante de articulação entre teoria e prática, fator essencial para a luta pela e a transformação social. Nesse sentido, Kolling, Nery e Molina (1999) dizem que não basta que haja escolas que se situam geograficamente no campo, é preciso que se construa escolas que sejam do campo, ou seja, escolas que tenham um projeto político pedagógico que são vinculados às causas, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Caldart (2009) diz que desde a concepção da Educação do Campo, ela vem enfrentando grandes batalhas. Isso porque essa educação se constrói em disputa a uma concepção de educação e de sociedade que o capital almeja construir. Dessa forma, a Educação do Campo nos remete a pedagogia radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista. É necessário fazer uma conexão da realidade e da vida com a escola. O inventário se apresenta, assim, como um instrumento pedagógico que facilita a percorrer esse caminho, porque levanta aspectos materiais e imateriais da realidade do campo. Para os autores Molina, Xavier e Pereira (2022), em estudo recente acerca da Licenciatura em Educação do Campo da UNB e as contribuições da pedagogia socialista à formação dos educadores do Campo, evidenciam o papel da categoria *Atualidade* na formação dos docentes e no dia a dia escolar. Com forte herança da pedagogia socialista, a Educação do Campo incorpora a Atualidade, que é um conceito relacionado ao esforço educativo no sentido de penetrar a realidade, bem como sua dinâmica e suas múltiplas determinações. A atualidade é tudo aquilo que afeta o sujeito e sua comunidade, ou seja, as contradições, as lutas, as tensões. Dessa forma, os autores apontam que o papel da escola não é apenas a apropriação da categoria Atualidade, mas sobretudo o seu domínio e também o desvelamento da aparência dos fenômenos, para a compreensão da realidade e das suas múltiplas determinações. Assim, o Inventário apresenta-se como um instrumento que dialoga diretamente com a Atualidade, e busca aproximar-se da realidade das comunidades camponesas.

Moysey Mikhailovich Pistrak (1888-1937) foi uma figura proeminente nas primeiras décadas do sistema educacional soviético e no desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Esse autor desempenhou um papel significativo na formação de ideias educacionais no período pós-revolucionário de 1917 a 1929. Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Ele completou seus estudos na Faculdade de Física e Matemática da Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia. Sua vida coincidiu com um período histórico revolucionário marcado pela Revolução Bolchevique e pelo surgimento do socialismo na Rússia no início do século XX. Pistrak estava associado ao projeto pedagógico socialista que visava à educação coletiva e sua conexão com o movimento mais amplo de transformação social.

De 1918 a 1931, Pistrak trabalhou no Narkompros – Comissariado do Povo para a Educação na URSS e, ao mesmo tempo, foi diretor da Escola-Comuna P. N. Lepeshinsky por cinco anos. Em 1936, tornou-se diretor do Instituto Superior Comunista de Educação do Partido Comunista. Tragicamente, Pistrak foi preso em setembro de 1937 durante as purgas stalinistas da década de 1930 e foi executado em 25 de dezembro de 1937, após três meses de prisão. Vale ressaltar que fontes oficiais na época relataram sua morte ocorrendo em 1940, não em 1937. Caldart (2011) observa-se que há muito poucas informações sobre a vida de Pistrak, enfatizando que há registros escassos sobre sua biografia. De acordo com a autora, o que sabemos sobre Pistrak é que suas perspectivas pedagógicas, desenvolvidas a partir de suas próprias experiências como professor e ativista socialista, tiveram um impacto significativo no sistema educacional da República Soviética, especialmente no final da década de 1920, durante o processo de construção de uma sociedade revolucionária.

Assim, Pistrak (2018) reconhece o papel vital da escola no desenvolvimento das forças produtivas, salientando que, na antiga sociedade pré-Revolução Russa de 1917, a escola operava como um mecanismo de submissão das classes trabalhadoras aos interesses dominantes.

Nesse contexto, a escola funcionava como uma ferramenta para obscurecer os elementos essenciais que mantinham as massas trabalhadoras em uma condição de exploração e privação. Sua principal função era mascarar seu viés de classe, evitando que as massas e seus filhos se levantassem contra o poder czarista. Pistrak (2018) reforça a intrínseca ligação entre a esfera educacional e a política, afirmando que não há nenhuma questão escolar que esteja fora da política.

O mesmo autor e obra ressalta que a transformação social não é instigada pela escola, mas sim que a revolução social é responsável por reconfigurar a própria natureza da escola. Sob essa ótica, a escola que outrora atendia aos interesses da classe burguesa e proprietários de terras é reformulada em favor do proletariado e da classe trabalhadora em geral. O autor defende e argumenta que com a transição da sociedade burguesa para a sociedade socialista, a escola não mais serve aos interesses capitalistas, tornando-se uma "escola do trabalho", uma instituição dedicada à maioria da sociedade e não a uma minoria opressora. Destaca-se, assim, como a redefinição da escola é essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em plena consonância com os princípios do marxismo e da luta proletária.

Segundo Pistrak (2002), a Atualidade refere-se à necessidade de tornar o ensino relevante e significativo para a vida dos alunos. O autor defendia que a educação deveria estar intimamente ligada à realidade concreta e aos interesses dos estudantes, para que pudesse ser verdadeiramente eficaz. Nesse sentido, a atualidade na educação envolve alguns aspectos muito importantes. Primeiramente, a relevância social, no sentido de que a educação deve abordar as questões sociais e os problemas enfrentados pela sociedade. Os conteúdos curriculares devem sempre estar relacionados com a realidade social e ajudar os alunos a entenderem e refletirem sobre os desafios e dilemas contemporâneos. Há destaque, também, para a relevância pessoal, entendendo que a educação deve ser relevante para a vida pessoal dos estudantes. Os conteúdos devem ser significativos, relacionados aos interesses, experiências e necessidades individuais de cada estudante. Esse processo geraria um maior engajamento e motivação no processo de aprendizagem. E por fim, o autor destaca a conexão com a prática no sentido de que a Atualidade implica em estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática. Os conhecimentos adquiridos na sala de aula devem ser aplicados e vivenciados na vida real. Pistrak valorizava a aprendizagem baseada em experiências concretas e em situações reais, que permitissem aos alunos experimentarem e aplicarem o que aprenderam.

Portanto, para Pistrak (2002), a Atualidade na educação é a chave para tornar o ensino mais relevante, significativo e transformador. Ela busca estabelecer uma ligação entre os conteúdos acadêmicos e a vida cotidiana dos alunos, possibilitando uma aprendizagem mais envolvente e uma compreensão mais profunda das questões sociais e pessoais. Ao promover a atualidade, a educação se torna mais autêntica e conectada com as reais necessidades e interesses dos estudantes.

O Inventário, a partir do registro sistematizado de informações acerca da História, Cultura, natureza, formas de produção, trabalho e ocupação de territórios, é uma ferramenta das Escolas do Campo para conhecer sua realidade de sua comunidade. Segundo o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), cada escola deverá construir seu próprio Inventário, transformando-se em uma pequena instituição de pesquisa, que produza conhecimento sobre sua própria realidade. Não há um documento comum para todas as escolas, uma vez que as realidades são diferentes e múltiplas. As escolas deverão defender os Inventários em seus Projetos Pedagógicos e esse documento deve identificar as lutas sociais e as principais

contradições vivenciadas na vida local, como aquelas comunidades se organizam historicamente, socialmente, culturalmente (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.49).

Nesse processo de construção, a comunidade escolar deve se deparar com outra categoria da pedagogia socialista: o trabalho coletivo. É necessário que haja consenso, ajuda mútua e organização coletiva para que o Inventário e sua construção se concretize. Na pedagogia socialista, o trabalho coletivo é um conceito fundamental e central. O autor se baseia na ideia de que a educação deve estar intimamente ligada à prática social e à construção de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

Pistrak (2018) discute a importância do trabalho coletivo como parte integrante da educação e da formação dos indivíduos. O autor defende que a educação deve estar ligada à vida e ao trabalho produtivo, e que o trabalho coletivo desempenha um papel fundamental nesse processo. Ele argumenta que o trabalho coletivo permite o desenvolvimento de habilidades práticas, a compreensão das relações sociais e a promoção da solidariedade e da cooperação entre os indivíduos.

Segundo Pistrak (2018), o trabalho coletivo na educação não apenas prepara os indivíduos para a vida profissional, mas também os capacita a participarem ativamente da sociedade, contribuindo para a construção de uma comunidade mais igualitária e solidária. O autor enfatiza que o trabalho coletivo deve ser baseado na liberdade e na autogestão, permitindo que as pessoas assumam responsabilidades e tomem decisões em conjunto quanto a organização do ensino quanto os objetivos educacionais precisam ser reconfigurados, considerando a conjuntura nacional e internacional. Pistrak (2018), ao defender a relação entre a escola e a comunidade, destaca que a "Atualidade" daquele momento (no contexto histórico em que se encontrava, no início do séc. XIX refletindo e trabalhando para a construção de uma educação emancipatória) é caracterizada pelo imperialismo em sua última fase e pelo poder soviético como uma ruptura na frente do imperialismo, um rompimento na fortaleza do capitalismo mundial.

A escola do trabalho, segundo Pistrak, não deveria apenas refletir as necessidades da Atualidade, mas principalmente agir sobre ela, visando compreendê-la, dominá-la e transformá-la. Os estudantes devem, então, ser educados para uma ação consciente, entendendo o propósito de seus estudos e como esses se relacionam com a revolução em curso na sociedade. A consciência das massas trabalhadoras é

essencial para a revolução, e a educação deve prepará-los para participar ativamente dessa luta entre o antigo e o novo, entre forças reacionárias e a defesa da revolução social. A educação nesse novo paradigma não esconde seus objetivos políticos, mas os explana de maneira explícita, pois é de interesse público identificar e resolver as contradições sociais presentes. Os educandos também serão capacitados, orientados pela revolução, a liderar as lutas em seus contextos diários de atuação

Diante da necessidade da construção do Inventário, as Escolas do Campo podem orientar-se pelo Guia Metodológico proposto por Roseli Caldart. Essa foi a opção que a escola PAD-DF tomou, basear sua construção nesse guia. A autora propõe fases para a construção do documento e argumenta que devemos pensar a escola como parte dos processos formativos que constituem a vida. A escola não pode desenvolver sua didática apartada do movimento da vida e de suas contradições. Buscamos um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar. E procuramos construir a escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade. Caminhar nessa direção exige que o conjunto dos sujeitos da escola parta de uma base comum, objetiva e detalhada, de informações sobre a realidade a ser trabalhada pelo plano de estudos (CALDART *et al.*, 2016).

Foi nesse contexto e partindo dessas premissas que no ano de 2019, depois de organizados os grupos de trabalho e elencadas quais seriam as primeiras fases e etapas para a construção do Inventário da escola do PAD-DF, entendeu-se que havia uma grande necessidade de aproximação com as comunidades que circundam a escola. Os grupos que trabalharam dividiram-se para fazer visitas às comunidades, conhecê-la, entender a cultura, a história, os aspectos econômicos, sociais, ambientais. Compreendendo que a escola atende mais de vinte comunidades e núcleos rurais, entendeu-se que esse trabalho levaria tempo e organização. Deliberadamente, optou-se por dar voz e entrevistar as mulheres camponesas da região (DISTRITO FEDERAL, 2021a).

Paulo Freire (1992) discute a relação entre a educação e a transformação social, destacando a necessidade de uma prática educativa que seja contextualizada, participativa e comprometida com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, Freire enfatiza a importância da comunidade na construção de uma educação libertadora. O pensador argumenta que a escola não pode estar isolada

da vida da comunidade, mas deve ser um espaço de diálogo e interação com a realidade social, econômica e cultural dos estudantes. Freire defende a necessidade de uma educação que esteja enraizada nos saberes populares, valorizando e incorporando o conhecimento local na prática pedagógica

Na construção pedagógica da Escola do Campo, é necessário o docente ter em mente a necessidade da Educação do Campo em superar o antagonismo entre Cidade *versus* Campo, pois ambos passam a ter valor igual. Além do mais, deve-se considerar que há diversas formas de viver, aprender e existir, admitindo-se que existam diferentes formas de organizar a educação e a Escola. Assim sendo, compreendemos que essa educação deve caminhar em direção à valorização dos diferentes saberes, à educação que transforme as pessoas em sujeitos articulados em busca da emancipação humana, ao incentivo a espaços e tempos de formação que considerem a relação entre conhecimentos formal, informal e não formal, para que a escola se vincule à realidade dos sujeitos do campo e sirva a estes e a seus interesses (CALDART, 2004).

A importância dos docentes em se apropriarem e conhecerem a realidade dos estudantes da Escola do Campo é a de compreender que é necessário construir uma educação com os e não para os sujeitos do campo. Historicamente, no Brasil quando se pensa em políticas públicas para o campo, em geral elas são feitas para o meio rural, e raramente com ou pelos sujeitos do campo. Para Caldart, precisamos refletir acerca da pedagogia e da metodologia que trabalhem a capacitação real do povo do campo para sua atuação como sujeito, sujeito este das políticas públicas, da organização coletiva e sujeito da reflexão pedagógica no seu próprio processo como sujeito (CALDART, 2004).

Caldart (2004) discute a necessidade de superar a visão deficitária e paternalista que muitas vezes é atribuída às áreas rurais, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas da sua própria educação e do desenvolvimento das suas comunidades. A autora argumenta que os estudantes, os educadores, as famílias, os agricultores familiares e outros atores do campo são os verdadeiros "construtores do futuro", capazes de transformar a realidade do campo e construir alternativas educativas contextualizadas e emancipadoras. Isto posto, os "construtores do futuro" são os sujeitos que têm o poder e a responsabilidade de

transformar a educação do campo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Nessa tentativa de fazer com que os sujeitos do campo sejam protagonistas das suas próprias trajetórias, o CED PAD-DF (e as demais escolas do Campo) podem e devem utilizar o Inventário como uma ferramenta que para além de aproximar a Escola de sua comunidade, serve como norte para construção das aulas e da formulação de materiais didáticos, uma vez que esse documento é construído com e pela comunidade escolar, refletindo a realidade em que os alunos estão inseridos. O Inventário, além de dar voz a comunidade e as minorias, pode servir como ponto de partida para que os docentes elaborem suas aulas, já que há uma dificuldade comum a muitos professores em associar seus conteúdos à realidade dos estudantes do campo. Essa dificuldade se explica, inclusive, pela falta de formação adequada a que os professores são expostos durante sua vida acadêmica. Uma das principais contribuições do Inventário Social Histórico Cultural para a educação do campo é que ele auxilia a romper com a visão hegemônica e estereotipada muitas vezes associada ao campo. Ao valorizar e evidenciar a riqueza e a diversidade cultural das comunidades rurais, o inventário fortalece a autoestima, o orgulho e a identidade dos estudantes do campo. Isso é especialmente importante, uma vez que a educação do campo historicamente foi marcada por políticas e práticas educacionais que desconsideram os conhecimentos e realidades camponeses, enfatizando uma perspectiva urbano-centrada. Nesse sentido, Arroyo (2007) nos diz que a História nos mostra que não temos uma tradição na formulação de políticas públicas e nem na formação de profissionais da educação que focaliza a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é cidadão, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e

escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007).

Caldart (2011) afirma que o grande desafio dos estudantes que cursam a Licenciatura em Educação do Campo e que, portanto, virão a atuar como professores em Escolas do Campo é o de construir estratégias que permitam ao docente a aprender a unir teoria e prática, a teoria do conhecimento com a realidade e a vida do estudante. E o Inventário tem uma grande potencialidade neste processo, de reelaboração dos planos de ensino em diálogo com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, o Inventário Social Histórico Cultural permite a construção de uma educação contextualizada e significativa para os estudantes do campo. Ao conhecer e compreender a história, as tradições, as lutas e as relações de poder presentes em sua comunidade, os estudantes tornam-se protagonistas do processo educativo. Isso estimula a participação ativa, o diálogo intergeracional e o fortalecimento da identidade e dos laços comunitários, além de contribuir para o reconhecimento e valorização dos conhecimentos tradicionais, da agroecologia, da agricultura familiar e de práticas sustentáveis de manejo do território.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelece em seu artigo 5 que as propostas pedagógicas das Escolas do Campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Em consonância com isso, as Diretrizes da Educação do Campo do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019) discorrem sobre a situação da mulher no e do campo. Para que a escola possa atingir seu papel emancipador e, de fato, democrático, a importância do papel das mulheres camponesas e seu protagonismo deve ser reconhecido e ressaltado nas escolas.

O debate sobre a história de luta e resistência das camponesas configura-se como importante instrumento de empoderamento feminino por meio do reconhecimento do protagonismo das mulheres que vivem em meio rural na busca por espaço, voz e emancipação. Nesse processo, a escola assume o papel de contribuir com a superação das assimetrias sociais ao potencializar saberes ao considerar a realidade e as especificidades dessas mulheres (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O tópico a seguir tratará da temática acerca de gênero, de Campo, de interseccionalidade e da luta histórica das mulheres camponesas. Essas questões podem ser trazidas e debatidas por intermédio do Inventário da escola CED PAD-DF, uma vez que as narrativas das mulheres camponesas entrevistadas demonstram grande potencial didático.

2.2 Eu sou mulher do fim do mundo (Elza Soares): breve histórico da trajetória do feminismo, repensando a universalização da categoria Mulher: Somos todas iguais?

Se você não se encontra no labirinto em que (nós) estamos, é muito difícil lhe explicar as horas do dia que não possuímos. Estas horas que não possuímos são as horas que se traduzem em estratégias de sobrevivência e dinheiro. E quando uma dessas horas é tirada, isto significa não uma hora em que não iremos deitar e olhar para o teto, nem uma hora em que não conversaremos com um amigo. Para mim isto significa um pedaço de pão (ANZALDUA, 2000, p. 231).

Novamente, as palavras de Gloria Anzaldúa nos fazem refletir acerca da desigualdade de gênero. Sim, intentamos falar sobre igualdade, mas não somos todos iguais e nem mesmo o feminismo representa a todas da mesma maneira. A corrente do chamado feminismo liberal cresce de maneira vertiginosa. Esse feminismo, que não considera as questões relativas à classe e raça, apresenta-se com uma roupagem de novidade, mas em nada transforma verdadeiramente as estruturas. É necessário demarcar de que feminismo estamos falando e qual o feminismo nos interessa para essa discussão. A categoria mulher não é universal. Quais questões devemos levar em conta para pensarmos acerca da condição da mulher camponesa? De maneira nenhuma o intuito aqui é desvalorizar as grandiosas contribuições teóricas e práticas do movimento feminista e sua história, procuramos apenas demarcar e escolher as abordagens que melhor dialogam com nossa discussão, compreendemos que os atravessamentos que perpassam as vivências das mulheres do campo (e de grande parte das mulheres do Brasil) não podem ser ignorados ou tratados isoladamente.

A luta pelo feminismo passou por fases distintas, conhecidas como primeira, segunda e terceira onda do feminismo. Cada uma com características e abordagens diferentes, e refletindo um determinado contexto histórico, cultural e social. A primeira onda, que ocorreu no final do século XIX e início do século XX, concentrou-se principalmente na busca por direitos políticos e trabalhistas para as mulheres. Movimentos como as revoltas do operariado e o sufragismo foram fundamentais

nesse período, reivindicando a igualdade de oportunidades e a participação das mulheres na esfera pública. Na Inglaterra, as chamadas *suffragettes* foram protagonistas desse movimento, realizando grandes manifestações e greves de fome em defesa da igualdade de direitos políticos. Movimentos liderados por mulheres sufragistas lutaram pelo direito ao voto, que foi conquistado em 1918 para mulheres com mais de 30 anos e, posteriormente, estendido às mulheres com mais de 21 anos a partir de 1928 (LE BRETON, 2011).

A segunda onda do feminismo surge na segunda metade do século XX, trazendo uma mudança significativa na abordagem e nas pautas feministas. Nesse momento, além das demandas políticas e trabalhistas, o movimento passa a incorporar questões culturais e a questionar os padrões sociais que perpetuam a desigualdade de gênero. Simone de Beauvoir, com sua obra "O segundo sexo" em 1949, foi responsável por rearticular o feminismo europeu após a Segunda Guerra Mundial, trazendo à tona a noção de que a mulher é definida como a "outra" em relação ao homem, resultando em uma relação desigual (BEAUVOIR, 1961):

Um homem não teria a ideia de escrever um livro sobre a situação singular que ocupam os machos na humanidade. Se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: "sou uma mulher". Essa verdade constitui o fundo sobre o qual se erguerá qualquer outra afirmação. Um homem não começa nunca por se apresentar como um indivíduo de determinado sexo: que seja homem é natural. É de maneira formal, nos registros dos cartórios ou nas declarações de identidade que as rubricas, masculino, feminino, aparecem como simétricas. A relação dos dois sexos não é a de duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos "os homens" para designar os seres humanos (...). A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade (BEAUVOIR, 1961, p. 9).

Esse deslocamento na abordagem do feminismo da segunda onda ocorre ao realocar o sujeito no espaço privado, destacando as relações de poder presentes na esfera doméstica e familiar. O patriarcalismo que impõe a autoridade masculina sobre a mulher e os filhos, é identificado como uma estrutura que permeia a vida social, com reflexos na política, na legislação e na cultura (CASTELLS, 2013). A segunda onda do feminismo passa a explorar a opressão e a violência presentes nessas relações, reconhecendo a importância de analisar a cultura, as instituições e as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades de gênero. Dessa forma, a primeira onda do feminismo concentrou-se na busca por direitos políticos e trabalhistas, enquanto a segunda onda expandiu seu escopo para incluir questões

culturais e a análise das estruturas patriarcais presentes na esfera privada. Ambas as ondas foram fundamentais no processo de luta pela igualdade.

Já a terceira onda do feminismo surge como um movimento que se dedica à valorização da diversidade entre as mulheres e questiona o uso monolítico da categoria "mulher". Essa nova fase representa uma continuação e uma evolução das lutas feministas das décadas anteriores, incorporando novas perspectivas e problematizando a identidade de gênero de forma mais complexa. Ao longo dos anos 90, o feminismo passa a considerar uma série de variáveis que afetam significativamente a identidade de gênero, raça, país, etnia e orientação sexual (GARCIA, 2011). Essa abordagem diversificada resulta em uma profunda heterogeneidade do feminismo na contemporaneidade. Enquanto alguns críticos enxergam esse quadro como um enfraquecimento do feminismo, a valorização da experiência vivida pelas mulheres no mundo se torna uma força política importante (RIBEIRO, 2006).

Pensando no contexto brasileiro, Pinto (2010) explica a diversidade de objetivos e manifestações do feminismo brasileiro em dois períodos-chave. No primeiro período, que abrange o final do século XIX até 1932 e o período histórico após a década de 30. Assim, destacam-se duas tendências: o feminismo "bem-comportado", focado na inclusão das mulheres na cidadania, mantendo a ordem social existente; e o feminismo "malcomportado", que englobou um grupo heterogêneo de mulheres, incluindo intelectuais, anarquistas e líderes operárias, abordando questões políticas, educacionais, sexuais e do divórcio. O chamado "feminismo bem-comportado", segundo a autora, se consistiu em uma corrente conservadora do feminismo, que não questionava diretamente a opressão enfrentada pelas mulheres, mas buscava, de forma complementar, a inclusão das mulheres na cidadania para manter a ordem social existente. Um exemplo representativo desse feminismo é o movimento sufragista liderado por Bertha Lutz, que se dedicava principalmente à luta pelo direito do voto feminino. Nesse sentido, o feminismo "bem-comportado" buscava uma atuação dentro dos limites estabelecidos pela sociedade e pelas normas dominantes, buscando conquistar direitos por meio de mecanismos institucionais. Essa tendência enfatizava a importância da educação, mas evitava questionar questões consideradas mais controversas para a época, como a sexualidade e o divórcio.

Após um longo período de recuo durante a Ditadura Militar e até as manifestações nos anos 1970, o feminismo ressurgiu como um movimento forte no Brasil. No segundo período, especialmente na década de 1970, durante a ditadura, houve uma emergência do feminismo influenciada pelo contexto político e cultural de mudanças radicais. Surgiram grupos feministas inspirados pelas correntes feministas do Hemisfério Norte, desafiando tabus e questões delicadas como sexualidade e divórcio. Na década de 1980, durante a redemocratização do Brasil, o feminismo enfrentou desafios, como a divisão do movimento e a relação com os governos democráticos. Surgiram grupos feministas temáticos e o feminismo acadêmico ganhou espaço. Foram estabelecidas delegacias especializadas para atendimento à mulher vítima de violência, e o movimento feminista abordou questões relacionadas à saúde da mulher, como o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher – PAISM.

A partir da década de 1990, Pinto destaca que houve uma profissionalização do movimento feminista com o surgimento de várias organizações não governamentais – ONGs, que se tornaram a expressão pública mais visível do feminismo brasileiro. A autora nos alerta que essa profissionalização do movimento feminista por meio das ONGs pôde trazer benefícios, como a visibilidade pública e a organização de esforços coletivos em prol dos direitos das mulheres. No entanto, também é possível que a atuação das ONGs, ao se tornarem as expressões mais visíveis do feminismo, possa influenciar a agenda feminista e moldar as demandas de acordo com suas próprias perspectivas e prioridades. Isso pode levar a uma diluição ou desvio das pautas originais do movimento feminista, resultando em uma versão mais suavizada ou adaptada do feminismo que não questiona de forma efetiva as estruturas de poder e opressão. Além disso, a dependência de financiamento externo pode limitar a autonomia e a capacidade de ação das ONGs feministas (PINTO, 2010).

No contexto nacional e internacional, o movimento feminista vem buscando compreender a diversidade existente entre as mulheres e utiliza essa pluralidade como uma potência transformadora, renegociando constantemente as lutas, os propósitos e as formas de enfrentamento das desigualdades de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Compreendendo esse contexto, boa parte das autoras feministas que estamos mobilizando para essa discussão (Angela Davis, Lelia Gonzales, Grada Kilomba) nessa discussão sobre

Educação do Campo e sobre questões relativas à gênero, à raça e à classe, fazem parte da terceira onda do feminismo e mobilizam, entre muitos outros conceitos, o da Interseccionalidade.

Refletindo que é impossível tratar a questão da luta de classes separadamente de outras opressões, entendemos que a situação da mulher do campo está relacionada com o conceito de interseccionalidade. Segundo Akotirene (2019), a interseccionalidade é uma ferramenta teórica e metodológica usada para refletir sobre a impossibilidade de separar os eixos estruturantes do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Para ela, as articulações decorrentes desses eixos estruturantes da sociedade, colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos dessas estruturas.

Segundo pensamento de Angela Davis (2016), a interseccionalidade é um conceito que nos permite compreender as experiências e lutas das mulheres, especialmente das mulheres negras, que são afetadas por múltiplos sistemas de opressão simultaneamente. A autora afirma que as análises feministas tradicionais frequentemente deixaram de abordar as experiências das mulheres negras, negligenciando as formas específicas de opressão que enfrentam. Ao adotar uma perspectiva interseccional, a autora enfatiza a importância de considerar como a raça, o gênero, a classe social, a sexualidade e outros aspectos da identidade estão entrelaçados e influenciam as experiências e opressões enfrentadas pelas mulheres negras. Davis pondera que essas opressões não podem ser compreendidas de forma isolada, mas sim como um sistema interconectado. Nesse sentido, a interseccionalidade busca desafiar as estruturas de poder e as desigualdades que afetam grupos marginalizados de maneiras distintas, reconhecendo que as experiências desses grupos são moldadas pela interação de diversas formas de opressão.

Davis (2016) argumenta e defende que o feminismo anticapitalista reconhece que as opressões de gênero estão intrinsecamente ligadas ao sistema capitalista, que se beneficia da exploração e da desigualdade de gênero. A autora destaca como o trabalho doméstico não remunerado e a exploração das mulheres no mercado de trabalho são aspectos fundamentais do sistema capitalista sustentando assimetrias de poder e desigualdades sociais. Ao abordar a questão do feminismo anticapitalista, Davis propõe uma análise crítica das estruturas econômicas e políticas que perpetuam a opressão das mulheres, enfatizando a necessidade de uma luta conjunta

contra o patriarcado e o capitalismo. Ela destaca a importância de reconhecer as experiências das mulheres trabalhadoras, especialmente aquelas marginalizadas devido a sua raça, à classe social ou à origem étnica. Ou seja, não é possível de fato pensar em combater o capitalismo sem combater também o machismo, uma vez que esses dois sistemas se fortalecem e se retroalimentam. Nessa perspectiva, o feminismo anticapitalista busca não apenas a igualdade de gênero, mas também a justiça social e econômica. Davis declara que a libertação das mulheres está intrinsecamente ligada à luta contra a exploração e a opressão de todos os grupos marginalizados, e que a transformação radical das estruturas econômicas é fundamental para alcançar uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Ainda sobre o conceito de interseccionalidade e suas implicações, a autora Kimberlé Crenshaw (2017) refere-se à tendência de ignorar, invisibilizar ou negligenciar as experiências e as formas de opressão enfrentadas por pessoas que pertencem a grupos marginalizados, quando a análise e as políticas se concentram apenas em uma categoria de identidade. Crenshaw expõe que muitas vezes as lutas por igualdade e justiça social são moldadas em torno de categorias amplas, como gênero, raça ou classe social, o que pode levar ao apagamento das experiências de pessoas que estão localizadas em interseções dessas categorias. As experiências das mulheres negras, na visão da autora, muitas vezes são negligenciadas quando as lutas feministas se concentram exclusivamente nas questões de gênero ou quando as lutas antirracistas não levam em consideração as particularidades vivenciadas por mulheres negras. O apagamento ocorre quando as vozes e as experiências das pessoas que estão em interseções de opressão são silenciadas ou desconsideradas, pois não se enquadram em um único discurso ou categoria de identidade. Isso pode levar a uma compreensão inadequada da complexidade das formas de opressão e das desigualdades enfrentadas por essas pessoas.

Dessa maneira, compreende-se que não há como realizar um debate no que concerne à transformação da sociedade sem tratarmos das questões relativas às opressões de gênero, raça, classe e outros marcadores sociais. Safiotti (1987), explica que com o advento da sociedade capitalista, a divisão de trabalho possibilitou a institucionalização da exploração do trabalho humano para atender aos interesses individuais, com isso, fatos históricos institucionalizaram também a subalternização e a opressão da mulher na sociedade, além de cristalizar e

naturalizar a mulher no lugar de subserviência perante a sociedade, por meio da simbiose entre capitalismo, patriarcado e racismo. Segundo a autora, esse sistema de dominação é determinante e torna mais complexo as relações de opressão da mulher, além de cristalizar e naturalizar sua condição em um lugar de subserviência.

Partindo de uma reflexão histórica para entender o processo de racismo, do sexismo e da questão de classe, Lélia Gonzalez (2020) aponta que ao refletir sobre os países de colonização ibérica, é importante lembrar que a formação histórica desses lugares, Espanha e Portugal, se fez a partir da luta de muitos séculos contra os mouros, que invadiram a Península Ibérica a partir do ano 711. Essa guerra não tinha só uma dimensão religiosa, havia uma dimensão racial importante nas lutas da Reconquista. A maior parte dos invasores mouros eram predominantemente negros. Ou seja, espanhóis e portugueses já tinham uma experiência em relação à articulação de relações raciais, mesmo antes do tráfico de africanos escravizados. A sociedade ibérica também se estruturava de maneira bastante rígida e hierarquizada, com muitas castas sociais diferenciadas.

Com tanta rigidez neste tipo de estrutura construída historicamente por esses países, não havia lugar para igualdade, especialmente para grupos étnicos diferentes, como mouros e judeus, sujeitos vitimados de um violento controle social e político. Dessa maneira, além de todo o contexto do racismo e da escravidão, as sociedades latino-americanas herdaram e foram submetidas a esse histórico de características violentas e hierárquicas, racialmente estratificadas. Com o advento da escravidão a este histórico, a segregação entre mestiços, indígenas, negros, foi garantida pela superioridade dos homens brancos como o grupo dominante.

Ainda sobre os impactos do colonialismo, a autora Grada Kilomba (2019) examina de forma crítica as estruturas coloniais e busca compreender como essas estruturas moldam a memória coletiva e individual, assim como a subjetividade das pessoas que são racializadas como "outros" dentro do sistema colonial. Kilomba destaca que o colonialismo não é apenas uma questão histórica, mas uma realidade presente que continua a afetar as relações de poder, a identidade e as experiências das pessoas até hoje. Ao trazer à tona as memórias coloniais, a autora busca romper com a invisibilidade e o silenciamento das vozes marginalizadas, oferecendo uma plataforma para a expressão e o testemunho daqueles cujas histórias foram apagadas ou subjugadas pelo discurso colonial hegemônico. A autora nos incentiva

a desafiar as narrativas oficiais e dominantes, problematizando quem tem o poder de contar a História e quais histórias são privilegiadas ou marginalizadas.

Djamila Ribeiro, em seu livro "O que é lugar de fala?", aborda o privilégio da visibilidade concedida ao grupo universalmente valorizado, composto por homens brancos, seguidos por mulheres brancas, que não permitem a expressão de outros grupos situados em posições inferiores na hierarquia social. Ela ressalta que esse grupo possui um discurso autorizado e único, que se pretende universal (RIBEIRO, 2017, p. 70). No entanto, Djamila quebra esse ciclo ao falar de sua posição social como mulher negra. É importante ressaltar que ainda é necessário usar a palavra "negra" depois de "feminista". Essa palavra marca e reflete como somos produtos da história do Brasil, onde a mulher negra escravizada era vista como mão de obra explorada nas plantações ou nos espaços domésticos (RIBEIRO, 2017, p. 267). Essa distinção é fundamental para reconhecer as experiências e as lutas específicas das mulheres negras e romper com as estruturas de opressão que as marginalizam.

No Brasil, como já explicitado no capítulo um dessa pesquisa, tentou-se construir o mito da democracia racial, mas a realidade nos mostra que ainda estamos muito longe de superar essas contradições e violências que nosso passado colonial nos deixou. Gonzalez (2020) explica que, para as mulheres de origem africana ou indígena, a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pela questão racial. A exploração de classe e a discriminação racial constituem os elementos básicos da luta em comum entre homens e mulheres. A experiência histórica da escravidão negra que foi vivida por mulheres e homens. Logo, foi dentro dessa experiência comum de resistência que a comunidade escravizada desenvolveu formas políticas/culturais de resistência e de libertação. Porém, mesmo dentro dos movimentos, os homens praticavam e reproduziam violências provenientes do patriarcado e excluíaam as mulheres dos espaços de decisão. Nesse sentido, o feminismo surge como caminho para os enfrentamentos necessários.

Gonzalez (2020) afirma que é inegável o que o feminismo, como teoria e prática, desempenha ou desempenhou ao longo da história, um papel fundamental nas lutas e conquistas, à medida que centraliza as análises em torno do conceito do capitalismo patriarcal, o que constitui uma construção crucial para a importância do encaminhamento das lutas como movimento. Mas, embora as suas contribuições

sejam fundamentais em muitos aspectos, a discussão de caráter racial foi historicamente deixada de lado. Tanto o racismo quanto o machismo partem de diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Para a autora, as mulheres não brancas foram definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que as infantiliza, suprime sua humanidade, pois nega o direito de ser sujeito do próprio discurso e da sua própria história.

Esse lugar de inferioridade da mulher, para Saffioti (1978), é anterior ao capitalismo. Porém, o capitalismo utiliza dessa inferiorização para garantir a sua reprodução. A autora explica que, sendo no campo ou na cidade, a mulher ocupa um lugar subalterno. As mulheres que trabalham no campo e na lavoura têm seus trabalhos muitas vezes considerados apenas como uma complementaridade ao trabalho do homem, visto que ele é o verdadeiro chefe de família, mantenedor e provedor, e quem realiza o verdadeiro trabalho. Dessa forma, seja na cidade, seja na área rural, a mulher está sempre submetida a divisão social do trabalho baseada na categoria sexual, o que se coloca como problema central para a emancipação feminina.

Biroli (2018) destaca que a divisão sexual do trabalho é um dos principais fatores responsáveis pela perpetuação da desigualdade de gênero na sociedade. Conquanto as mulheres não estejam completamente excluídas do cenário político e social, elas enfrentam desvantagens significativas. Uma possível explicação para essa realidade é o fato de as mulheres gastarem em média o dobro do tempo em tarefas domésticas e de cuidado em comparação aos homens. Mesmo com um maior acesso à educação, incluindo um maior número de mulheres matriculadas no ensino superior, a renda média das mulheres ainda é 25% menor do que a dos homens. A autora ressalta que o trabalho realizado pelas mulheres ao longo do tempo foi marcado pela gratuidade e que não é coincidência que aquelas responsáveis por exercerem cuidados, uma necessidade intrínseca a todos os seres humanos, estejam menos presentes nos espaços públicos e na agenda pública, além de receberem menos. Isso ocorre devido à divisão sexual do trabalho, que retira das mulheres elementos essenciais para que elas atuem nesses espaços, como tempo, energia, acesso e oportunidades. A baixa presença das mulheres nessas esferas contribui para que os problemas decorrentes da divisão sexual do trabalho também não sejam tratados como questões públicas de grande relevância. É importante refletir que, embora os homens ainda predominam nos espaços

públicos, nem todos os homens estão presentes nessas posições. Em sua maioria, são homens brancos que contam com suas companheiras, em sua maioria brancas, para terceirizar os serviços domésticos e de cuidado, como os relacionados às crianças, aos idosos e aos enfermos. Essas tarefas, em geral, são desempenhadas por mulheres negras, que ocupam uma posição oposta àquela dos homens que estão no campo da política institucional. Ou seja, mulheres não brancas ocupam a pior posição em termos de privilégios e oportunidades em nosso país.

Biroli (2018) nos faz refletir sobre como essa situação é um dos principais obstáculos na longa e árdua trajetória para conquistar direitos mínimos para trabalhadores e trabalhadoras domésticos. A autora defende que a categoria de gênero é produzida também nas relações de trabalho, e a divisão sexual do trabalho desempenha um papel fundamental nessa produção. As expectativas de que as mulheres assumam a maior parte das tarefas domésticas e de cuidado, no atual modo de organização da sociedade, resultam em profunda desvantagem para as mulheres, especialmente para as mulheres não brancas. Silvia Federici (2017), em seu livro "Mulheres e Caça às Bruxas", analisa a relação entre o trabalho das mulheres e a manutenção do capitalismo. Essa temática também é abordada por Flavia Biroli (2018) em suas reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. Ambas as autoras, inseridas no contexto do feminismo e do marxismo, evidenciam como o sistema capitalista se beneficia da exploração das mulheres e da invisibilização de seu trabalho.

Federici (2017) destaca a importância fundamental do trabalho doméstico e do cuidado realizado pelas mulheres na reprodução da força de trabalho e na acumulação de capital. Ela questiona a desvalorização desse trabalho, enfatizando que é essa atividade não remunerada que possibilita a existência e a manutenção da força de trabalho necessária para a produção de riquezas. A autora argumenta que o casamento e a estrutura da família nuclear desempenham um papel crucial na organização capitalista da reprodução da força de trabalho. O que pode parecer uma esfera íntima e pessoal, como os cuidados com a casa, os filhos e o marido, na verdade, possui uma função estratégica no sistema capitalista. A família e as tarefas atribuídas às mulheres funcionam como uma fábrica em que ocorrem diariamente as atividades para reproduzir a capacidade de trabalho das pessoas.

Essa divisão sexual do trabalho e a exploração das mulheres dentro do casamento são essenciais para a manutenção do capitalismo. O trabalho doméstico

gratuito realizado pelas mulheres reduz os custos de reprodução da força de trabalho, uma vez que o Estado e as empresas não precisam assumir a responsabilidade de prover serviços de cuidado e sustento básico. Dessa forma, os empregadores se beneficiam desse sistema, utilizando-se historicamente das mulheres como infraestrutura necessária para garantir a presença do trabalhador no mercado de trabalho. Essa exploração das mulheres no âmbito doméstico permite a acumulação de capital por parte das empresas, perpetuando as desigualdades de gênero e reforçando as estruturas patriarcais. Ao sobrecarregar as mulheres com a dupla jornada de trabalho, o sistema capitalista as mantém em uma posição de subordinação e impede sua plena participação no mercado de trabalho e nos espaços de poder (FEDERICI, 2017).

Silvia Federici contextualiza o surgimento do patriarcado do salário durante o período de transição do Feudalismo para o sistema capitalista na Europa. Nesse momento histórico, ocorre uma mudança fundamental na concepção e no uso da terra, que deixa de ser apenas um meio de subsistência para se tornar um meio de acumulação de riqueza. A análise da caça às bruxas realizada por Silvia Federici se fundamenta na compreensão de que essa prática violenta e sistemática está intrinsecamente ligada à necessidade de controle do corpo feminino para atender aos interesses do capitalismo emergente. A perseguição e o extermínio das mulheres acusadas de bruxaria foram mecanismos utilizados para quebrar o controle exercido por elas sobre sua função reprodutiva e impor uma intensa vigilância sobre suas vidas. Nesse contexto, os úteros das mulheres se tornaram um território político controlado pelos homens e pelo Estado, sendo a procriação direcionada diretamente para servir à acumulação de capital (FEDERICI, 2017, p. 163). Esse processo de controle e subjugação das mulheres se relaciona diretamente com a transformação da terra em meio de acumulação, como mencionado anteriormente, evidenciando a estreita interconexão entre a exploração do corpo feminino e o avanço do sistema capitalista:

Se considerarmos o contexto histórico no qual se produziu a caça às bruxas, o gênero e a classe dos acusados, bem como os efeitos da perseguição, podemos concluir que a caça às bruxas na Europa foi um ataque à resistência que as mulheres representaram contra a difusão das relações capitalistas e ao poder que obtiveram em virtude de sua sexualidade, seu controle sobre a reprodução e sua capacidade de curar (FEDERICI, 2017, p. 309-310).

Com o intuito de assegurar que futuros trabalhadores estivessem disponíveis para o mercado de trabalho, a instituição familiar se adaptou aos interesses do sistema capitalista em ascensão, contribuindo para disciplinar esses trabalhadores. A família desempenhou um papel fundamental como instrumento para a privatização das relações sociais e, principalmente, como meio de propagar a disciplina capitalista e a dominação patriarcal. Durante o período de acumulação primitiva, a família emergiu como a instituição mais significativa para a apropriação e a ocultação do trabalho das mulheres, conforme aponta Silvia Federici em sua obra (2017, p. 175). Dessa forma, ao refletirmos sobre o trabalho das mulheres e sua relação com a manutenção do capitalismo (BIROLI, FEDERICI), é necessário reconhecer e valorizar o papel fundamental desempenhado por elas na reprodução da força de trabalho e na geração de riquezas. A superação da divisão sexual do trabalho e a busca por relações de gênero mais igualitárias são elementos centrais para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e emancipatória.

Compreendendo que as Escolas do Campo são ramificações e ao mesmo tempo horizontes da luta pela terra, mas que a esse tema não se limita. As Escolas do Campo precisam refletir sobre as questões relativas à cultura, à igualdade social, ao trabalho e à vida. A questão de gênero está inserida em todos esses contextos não podendo ser ignorada. A Educação do Campo, pensada como reconstrução de paradigmas educativos, pode e deve abrir possibilidades para uma didática que leve as escolas às discussões e às reflexões que são necessárias para a desconstrução de estereótipos de violência de gênero. Para uma educação que seja para além do capital, é necessário criar oportunidades para que haja formação de professores, produção de materiais, roteiros e projetos em que as experiências de uma educação sem violência de gênero possam crescer (OLIVEIRA, 2015).

É importante se pensar que ao ensinar-se jovens meninos e meninas sobre a dominação e luta pela terra, própria do capitalismo, a mulher, como a natureza, também foi encarada como algo a ser dominado. Junto com a dominação da natureza, a mulher também passa a ser objeto de dominação, como herança do colonialismo. Segundo Ávila (2013), essa relação de dominação que atinge as mulheres e a natureza, é uma concepção fundante dos dois sistemas de poder e opressão: o capitalismo e o patriarcado. É do princípio da própria formação capitalista a proposição de dominar a natureza, e do princípio também patriarcal a dominação da

mulher. E essa é uma dimensão que está imbricada, e que, justamente, é parte da coextensividade entre capitalismo e patriarcado (ÁVILA, 2013, p. 26).

Criar espaço para que as mulheres camponesas compartilhem suas sabedorias e serem elas as protagonistas e responsáveis por contarem as histórias de suas vidas e da terra onde vivem é, então, um processo didático para trabalhar a questão de gênero no campo. Isso porque, historicamente, os conhecimentos adquiridos pelas mulheres em torno da vida, natureza e demais sabedorias foram sendo majoritariamente substituídos por discursos masculinos. A filósofa Pacheco (2015, p. 15) comenta:

Ao longo dos séculos, as mulheres foram representadas de modo pequeno e inferior, não sendo concedida a elas a – capacidade racional e intelectual, deixando-as reclusas em espaços restritos, e assim, impedidas de exercer qualquer atividade ligada ao intelecto e ao bem público. Deste modo, elas não tiveram oportunidade de mostrar que suas capacidades e habilidades, transgrediram o núcleo dos afazeres domésticos.

No contexto deste trabalho que pretende versar, além de outras questões relativas a interseccionalidade, sobre gênero e Educação do Campo, é relevante considerar o paralelo entre mulher e natureza, utilizando as reflexões das autoras Maria Mies e Vandana Shiva (1993) que são importantes pensadoras no campo do ecofeminismo. Não obstante seja necessário abordar o ecofeminismo com ressalvas devido a sua visão essencialista em relação às mulheres, essa perspectiva nos convida a refletir sobre como o patriarcado e o capitalismo atuam juntos, afetando tanto as mulheres quanto a natureza. O ecofeminismo revela que a dominação da natureza está intrinsecamente ligada ao sistema capitalista patriarcal global, que busca constantemente o progresso, a modernização, o avanço tecnológico e o desenvolvimento. No entanto, em várias partes do mundo, movimentos organizados por mulheres têm percebido que esse tipo de desenvolvimento beneficia apenas alguns indivíduos, exacerbando as desigualdades sociais e a destruição do meio ambiente. A literatura ecofeminista destaca o papel protagonista das mulheres na luta pela ecologia, impulsionada pela percepção da conexão entre a ameaça às formas de vida e a destruição do meio ambiente. Esses movimentos organizados por mulheres têm compreendido a relação entre a violência patriarcal contra as mulheres e outros grupos marginalizados, bem como a exploração da natureza em benefício da acumulação de capital, em detrimento dos modos de vida das comunidades tradicionais.

Mies e Shiva (1993), afirmam que, no ecofeminismo, apesar das diferenças culturais existentes, as mulheres superam essas diferenças e se unem em um senso de solidariedade que valoriza a diversidade de suas experiências e lutas, em vez de enfatizar as fronteiras entre elas. Isso ocorre porque as mulheres encontram, também, um inimigo em comum: a violência contra a mulher e contra a natureza, que são dois fatos que ocorrem em toda parte do mundo. Nesse sentido, a abordagem ecofeminista de Mies e Shiva (1993) resgata a perspectiva da agricultura de subsistência, que reconhece os limites do planeta como sustentadores da vida. Essa abordagem valoriza a interconexão entre a preservação do meio ambiente, a justiça social e a emancipação das mulheres, destacando a importância de respeitar os ciclos naturais, promover práticas agrícolas sustentáveis e desafiar as estruturas patriarcais e capitalistas que perpetuam a exploração da natureza e das comunidades marginalizadas.

Em estudo a respeito das produções acadêmicas sobre gênero na formação proposta pela educação superior do campo no Brasil, Gonçalves, Molina e Cordeiro (2016) afirmam que, ainda que pese sobre as mulheres camponesas a imposição de tarefas domésticas e a falta de oportunidade de acesso e permanência na escola, o espaço conquistado de liderança e protagonismo delas nas lutas sociais precisa ser exaltado, e para isso é necessário o enfrentamento da desigualdade de gênero. Esse tema é necessário tanto por meio de debates nos movimentos sociais quanto nos cursos de formação de professores do campo, que atuarão diretamente nas Escolas do Campo.

Dessa forma, é nosso intuito contribuir com essa luta e debate, trazendo a trajetória das mulheres camponesas e sua história, por meio de suas contribuições que estão presentes no Inventário. Acreditamos que para transformar as estruturas sociais, através da nossa prática em sala de aula, é necessário que descolonizemos nossos discursos, nossos conteúdos e adotemos uma prática, uma oratória e também material didático adequado para esse fim.

2.3 Feminismo popular e do Campo: É melhor morrer na luta do que morrer de fome (Margarida Alves)

Nosso ancestral dizia:
Temos vida longa!
Mas caio da vida e da morte
E range o armamento contra nós.
Mas enquanto eu tiver o coração aceso
Não morre a indígena em mim e

Nem tampouco o compromisso que assumi
 Perante os mortos
 De caminhar com minha gente passo a passo
 E firme, em direção ao sol.
 Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
 Carrego o peso da família espoliada
 Desacreditada, humilhada
 Sem forma, sem brilho, sem fama.
 (POTIGUARA, 2019, p. 113)

Uma vez definido a que feminismo desejamos dialogar e quem pretendemos engajar a luta, esse tópico procura refletir acerca da luta histórica da mulher camponesa. De que maneira o feminismo chegou e chega até essas mulheres? Como se organizaram ao longo da história? Quais movimentos contra-hegemônicos fazem e fizeram parte? Consideramos que essas reflexões são importantes para pensar as questões relativas à atualidade da mulher camponesa e melhor compreender sua trajetória e horizonte de luta.

A luta das mulheres no campo no Brasil remonta à própria história do país, passando por diferentes momentos marcados pela colonização, escravidão e lutas por direitos. Durante e antes o processo de colonização, as mulheres indígenas já desempenhavam papéis fundamentais na agricultura e na organização das comunidades. No entanto, com a chegada dos colonizadores, a exploração e a violência contra as mulheres indígenas se intensificaram. A escritora Eliane Potiguara (2019), com sua trajetória marcada pela luta e pelo pertencimento ao povo Potiguara, traz uma importante contribuição para compreendermos a luta das mulheres camponesas e indígenas ao longo da história. Suas obras são permeadas pela sabedoria ancestral e pela denúncia das injustiças sofridas pelos povos indígenas e apresentam um olhar crítico sobre as experiências vividas por homens e mulheres indígenas, incluindo o povo Potiguara. Nascida em 1950, na cidade do Rio de Janeiro, Eliane Lima dos Santos é uma escritora, poeta, militante e professora, com formação em Letras e Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua ancestralidade pertence ao povo Potiguara, e sua história pessoal está intrinsecamente ligada à luta e às injustiças enfrentadas pelos povos indígenas.

Eliane Potiguara carrega consigo as memórias de sua família, que foi forçada a deixar suas terras ancestrais na Paraíba durante a primeira metade do século XX. Essa situação foi desencadeada pelo desaparecimento de seu bisavô, Francisco Sólton de Souza, também conhecido como Chico Sólton, em meio a conflitos relacionados à implantação de uma indústria algodoeira nas terras indígenas. Por

meio de suas palavras e vivências, a autora nos traz uma perspectiva única sobre as experiências dos povos indígenas, especialmente das mulheres, que enfrentam múltiplas formas de opressão e violência. Em suas obras, ela busca dar voz às demandas e às lutas dessas mulheres, denunciando as injustiças e fortalecendo a resistência indígena. Sua escrita é poética, forte e militante. Seus poemas carregam histórias, esperança e denúncias, versando sobre a situação indígena e dando enfoque sobre as questões relativas à mulher indígena:

Eu não tenho minha aldeia
 Minha aldeia é minha casa espiritual
 Deixada pelos meus pais e avós
 A maior herança indígena.
 Essa casa espiritual
 É onde vivo desde tenra idade
 Ela me ensinou os verdadeiros valores
 Da espiritualidade
 Do amor
 Da solidariedade
 E do verdadeiro significado
 Da tolerância.
 Mas eu não tenho a minha aldeia
 E a sociedade intolerante me cobra
 Algo físico que não tenho
 Não porque queira
 Mas porque de minha família foi tirada
 Sem dó, nem piedade.
 Eu não tenho minha aldeia
 Mas tenho essa casa iluminada
 Deixada como herança
 Pelas mulheres guerreiras
 Verdadeiras mulheres indígenas
 Sem medo e que não calam sua voz.
 Eu não tenho minha aldeia
 Mas tenho o fogo interno
 Da ancestralidade que queima
 Que não deixa mentir
 Que mostra o caminho
 Porque a força interior
 É mais forte que a fortaleza dos preconceitos
 Ah! Já tenho minha aldeia
 Minha aldeia é meu Coração ardente
 É a casa de meus antepassados
 E do topo dela eu vejo o mundo
 Com o olhar mais solidário que nunca
 Onde eu possa jorrar Milhares de luzes
 Que brotarão mentes
 Despossuídas de racismo e preconceito
 (POTIGUARA, 2019, p. 151-152).

Nesse contexto, as narrativas de Eliane Lima dos Santos se configuram como evidências históricas, permitindo-nos acessar uma perspectiva única sobre a realidade dos povos indígenas e das mulheres dentro dessas comunidades. Ao escrever em defesa dos direitos dos indivíduos e dos povos indígenas, a autora

fortalece a voz das mulheres, evidenciando suas lutas e denunciando as injustiças que enfrentam e enfrentaram. Ao conectar a história da família de Eliane, forçada a deixar suas terras ancestrais, com as lutas atuais das mulheres camponesas e indígenas, podemos perceber como a resistência e a resiliência dessas mulheres se mantêm ao longo do tempo. Sua obra nos convida a refletir sobre as interseções entre gênero, etnia e luta por direitos, evidenciando a importância de valorizar e fortalecer essas vozes na construção de uma sociedade mais justa.

Refletindo na mesma direção da questão das mulheres indígenas, durante o período da escravidão, as mulheres negras foram submetidas a uma dupla opressão: a escravidão e o patriarcado. No contexto atual, a superexploração das mulheres negras no campo tem suas raízes nesse período escravista colonial, no qual essas mulheres eram submetidas não apenas à exploração estrutural do trabalho escravo, mas também estavam vulneráveis à diversas formas de violência, em especial a violência sexual. A histórica opressão vivenciada por essas mulheres durante o sistema escravista estabeleceu padrões de exploração que persistem até os dias atuais:

No entanto, não é apenas essa evidência que coloca a opressão às mulheres negras em uma dimensão histórica, especialmente se observarmos que não há mudanças estruturais nos locais designados ao trabalho para as mulheres negras, que, desde o período colonial com a figura tem na exploração de uma força de trabalho que serve às dinâmicas de produção e de reprodução da vida com violências físicas, sexuais e simbólicas. Assim, o período pós-colonial e a generalização do trabalho livre também aprofundam essa opressão racista, não apresentando, se pensarmos que o trabalho doméstico ainda hoje é, majoritariamente, realizado por mulheres negras (PACHECO; PEREIRA, 2017, p. 1).

A superexploração das mulheres negras no campo remonta ao período escravista colonial, no qual elas eram não apenas parte da estrutura de exploração do trabalho escravo, mas também eram alvo de diversas formas de violência, especialmente a violência sexual. Conforme observado por Federici, a transformação do corpo dessas mulheres em uma máquina de trabalho e sua submissão à reprodução da força de trabalho exigiram a destruição do poder que elas possuíam (2017, p. 119). Ao considerarmos a interseção de raça nesse processo de acumulação, é evidente que as mulheres negras enfrentaram experiências traumáticas que resultaram em baixa autoestima. Essas experiências, como destacado por Ângela Davis (2016), basearam-se historicamente em seu papel como trabalhadoras intermitentes, submetidas ao chicote de seus senhores, sendo estupradas, forçadas a criar filhos que não lhes pertenciam e testemunhando a venda de seus próprios filhos como mercadorias. Tais expe-

riências deixaram marcas profundas nas vidas dessas mulheres negras e contribuíram para uma autoestima fragilizada.

Mesmo diante de tantas adversidades, as mulheres camponesas escravizadas, colonizadas, exploradas pelo capitalismo, resistiram e seguem resistindo ao longo da história, e dando uma contribuição gigantesca na luta por direitos e por acesso à terra. Maria Rosineide Pereira (2021) nos diz que o feminismo construído pelas mulheres camponesas é articulado com a classe trabalhadora e reconhece as diversidades geográficas, culturais e de gênero. Essa forma de feminismo busca questionar o projeto de desenvolvimento em curso, defendendo condições de trabalho dignas, diversificação da produção, preservação das sementes crioulas e resgate dos conhecimentos da agroecologia e da cooperação. Essa construção política busca fortalecer a articulação das mulheres no movimento continental e internacional, com base na solidariedade de classe, no internacionalismo e na construção de alianças para a transformação radical do modelo capitalista, patriarcal e do agronegócio.

Nesse processo, as mulheres camponesas negras desempenham um papel fundamental. Elas enfrentam não apenas a discriminação de gênero, mas também a opressão racial, enriquecendo as discussões sobre raça e gênero na sociedade brasileira. A compreensão das desigualdades geradas pela hegemonia masculina e pelo racismo é essencial para a luta das mulheres negras contra a opressão. É importante reconhecer que as hierarquias dentro da classe trabalhadora perpetuam desigualdades, como salários inferiores para mulheres brancas em relação aos homens brancos e salários ainda menores para mulheres negras e homens negros.

Portanto, a luta das mulheres camponesas se conecta ao enfrentamento das relações sociais de raça, gênero e classe, exigindo a conquista de espaços em diferentes dimensões da existência. O feminismo camponês e popular em construção rejeita todas as formas de racismo, violência e discriminação, e busca construir uma identidade que se opõe ao capitalismo e ao patriarcado. As mulheres camponesas negras têm respondido aos desafios de seu tempo, enfrentando o agronegócio e o capital por meio dos movimentos populares do campo. Essa luta exige forças maiores e mais potentes, engajando-se na busca por um futuro emancipador que supere as opressões estruturais presentes na sociedade. Nesse sentido, Pereira sumaria:

O desafio não é simples. Enfrentar uma luta que combine as relações sociais de raça, gênero e classe com a questão da terra, requer a conquista de espaços em diferentes dimensões da existência. No entanto, temos a noção que para empreender esta luta é necessário engendrar forças maiores e mais potentes. As mulheres camponesas negras têm buscado dar resposta à altura dos desafios do seu tempo fazendo o enfrentamento ao agronegócio e ao capital por dentro dos movimentos populares do campo através da construção do feminismo camponês e popular. Neste aspecto, é válido ressaltar que este feminismo se constitui enquanto uma identidade em construção que se opõe simultaneamente ao capitalismo e o patriarcalismo, além de rejeitar todos os racismos, violências e discriminações (PACHECO; PEREIRA, 2017, p. 5).

Dessa forma compreendemos que, no contexto das lutas feministas populares e do campo, é fundamental reconhecer a importância das questões de interseccionalidade, que consideram as experiências e demandas específicas das mulheres negras e indígenas. Essas mulheres, muitas vezes marginalizadas e oprimidas por diferentes formas de discriminação, contribuíram significativamente para a construção de movimentos e organizações que buscaram a igualdade de gênero e o empoderamento feminino.

Ao longo da história, diversas etapas e movimentos marcaram a trajetória das mulheres rurais em busca de direitos e reconhecimento. Segundo Aguiar (2016) inicialmente, foi a partir da participação da igreja, em especial a Igreja Católica e a partir da década de 80, que se iniciou de maneira mais organizada o processo de empoderamento feminino da mulher camponesa. A igreja tornou-se um ponto de encontro e debate para as mulheres do campo. Por meio de grupos de estudo, encontros e pastorais, elas encontraram apoio e fortalecimento para enfrentar as desigualdades e discriminações que vivenciavam. Concomitantemente, o movimento feminista, correspondente a segunda onda do movimento, ganhava força e ampliava a luta pela igualdade de gênero, as mulheres camponesas expandiram suas organizações políticas e reivindicaram espaços de participação dentro dos sindicatos de trabalhadores rurais. No entanto, essas reivindicações específicas muitas vezes eram negligenciadas, pois as questões de gênero eram consideradas menos importantes do que as de classe e econômicas.

Essa situação levou ao surgimento da Marcha das Margaridas como um movimento capaz de atender às demandas específicas das mulheres rurais que, frequentemente, não eram contempladas pelo sindicato. Anteriormente, as mulheres camponesas enfrentavam uma série de restrições em relação à sua participação sindical e à posse da terra. Essas restrições são reflexo de estruturas patriarcais e

machistas presentes na sociedade e no meio-campo. No que diz respeito à sindicalização, as mulheres camponesas eram excluídas desse processo e, muitas vezes, não eram reconhecidas como trabalhadoras rurais. O trabalho da mulher era quase sempre compreendido como ajuda, enquanto os homens eram quem de fato realizavam o verdadeiro trabalho. O sindicalismo rural, assim como outros espaços de organização e luta, era dominado por homens, e as demandas específicas das mulheres eram frequentemente ignoradas ou consideradas secundárias.

Essa exclusão sindical limitava a capacidade das mulheres camponesas de reivindicar seus direitos, de obter melhores condições de trabalho e de participar ativamente das decisões que afetavam suas vidas. Além disso, a falta de representatividade feminina nos sindicatos dificultava a discussão e a formulação de políticas e ações voltadas para as questões de gênero e as demandas específicas das trabalhadoras rurais. Outro aspecto importante diz respeito à propriedade da terra. Por muito tempo, as mulheres camponesas enfrentaram barreiras para se tornarem proprietárias de terras. As leis de herança e sucessão, frequentemente baseadas em princípios patriarcais, excluía as mulheres do acesso à terra, privilegiando os homens como herdeiros legítimos. Essa falta de acesso à terra limitava as oportunidades das mulheres camponesas de tornarem-se produtoras independentes, de exercerem controle sobre seus meios de subsistência e de participarem plenamente da vida econômica e social no campo. Além disso, a falta de acesso à terra também contribuía para a dependência econômica das mulheres em relação aos homens e para a reprodução das desigualdades de gênero no meio rural.

Diante dessas realidades, as mulheres camponesas se organizaram e lutaram por seus direitos, buscando superar as barreiras que as excluía do sindicalismo e da posse da terra. Movimentos feministas e movimentos de mulheres camponesas surgiram para reivindicar a igualdade de gênero, a participação política e sindical das mulheres rurais e o acesso igualitário à terra. A Marcha das Margaridas, como mencionado anteriormente, representa um marco nesse processo de luta e resistência das mulheres camponesas. Ao reunir milhares de mulheres de todo o país, a marcha fortalece a visibilidade, a organização e a capacidade de mobilização das mulheres rurais, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e suas demandas sejam atendidas. Através da marcha e de outras formas de organização e

resistência, as mulheres camponesas têm conquistado avanços significativos, como o direito à sindicalização, à criação de políticas públicas voltadas para as trabalhadoras rurais e à ampliação do acesso à terra. Essas conquistas são fundamentais para a promoção da igualdade de gênero, da justiça social e do desenvolvimento sustentável no meio rural (AGUIAR, 2016).

Esta dissertação optou por fazer referência à Marcha das Margaridas devido à minha maior afinidade com esse tema. No entanto, é fundamental destacar que reconhecemos e valorizamos outros movimentos igualmente significativos na luta das mulheres camponesas, como o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Embora tenhamos escolhido destacar a Marcha das Margaridas como um exemplo emblemático, estamos plenamente cientes de que existem diversos outros movimentos históricos e relevantes que também desempenharam um papel crucial na busca por justiça e igualdade nas comunidades camponesas.

A primeira Marcha das Margaridas, em agosto de 2000, reuniu milhares de mulheres de diferentes regiões do Brasil. Esse movimento se consolidou como uma das maiores mobilizações femininas da América Latina, unindo mulheres de diversas categorias e lutas. A Marcha das Margaridas é inspirada no legado de Margarida Maria Alves, sindicalista rural assassinada em 1983. Ela é realizada a cada quatro anos e reúne mulheres camponesas, ribeirinhas, quebradeiras de coco, indígenas, quilombolas, trabalhadoras rurais de todo o país. Ela se tornou um importante espaço de luta, visibilidade e fortalecimento do movimento, onde as mulheres camponesas reivindicam direitos, combatem a violência de gênero e promovem a igualdade no campo. Assim, ao conectar as questões de colonização, interseccionalidade, engajamento religioso, movimento feminista, participação sindical até a culminância da Marcha das Margaridas, é possível traçar uma linha cronológica que revela a complexidade e a evolução das lutas das mulheres camponesas ao longo do tempo, permeada por muitos atravessamentos.

Portanto, ao nos debruçarmos brevemente sobre a história de luta e resistência das mulheres camponesas e do feminismo camponês, compreendemos que, assim como a trajetória da Educação do Campo, não foi por vias teóricas, por meio do feminismo acadêmico, que essas mulheres passaram a organizar-se. Foi por intermédio de suas realidades e seus atravessamentos diários que se organizaram e se mobilizaram, e posteriormente a teoria veio. A história de

resistência e de luta das mulheres camponesas, indígenas, ribeirinhas, remonta toda a nossa história de exploração do povo brasileiro; ela persiste, cresce e se organiza em ações contra-hegemônicas, como podemos constatar com o exemplo da marcha das margaridas. Abaixo seguem alguns registros da minha visita à marcha das margaridas em agosto de 2023, com companheiras professoras da Secretaria de Educação e nossos filhos.

Figura 1 - Imagem da Marcha das Margaridas, agosto de 2023



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 – Imagem da Marcha das Margaridas, agosto de 2023



Fonte: Acervo da autora

3 O CAMPO DA PESQUISA NA ESCOLA CED PAD-DF: EU VOU À LUTA É COM ESSA JUVENTUDE

3.1 Processo de (re) aproximação com a Escola: “Viver é partir, voltar e repartir” (Emicida)

Depois de três longos anos distante, voltei à escola CED PAD-DF, onde tudo (ou boa parte de tudo) começou. Trabalhei presencialmente até o início de 2020, quando a pandemia começou. Nesses três anos distante da escola, tantas coisas aconteceram. Vivemos um governo fascista, fomos todos atravessados por uma pandemia global, ficamos muitíssimo tristes com o aumento da pobreza, doenças e falecimentos, enfrentamos distanciamento social, recessão, engravidei, tive um filho, entrei de licença remunerada para estudos para cursar o mestrado na UNB, passei por uma depressão pós-parto, recuperamos a democracia, ficamos muitíssimo felizes, voltamos a sonhar e respirar aliviados e a sentir que podemos seguir na luta com mais dignidade. O meu mundo interno e o mundo do lado de fora giraram tantas vezes nesses últimos anos, que foi bom pisar no chão da escola de novo. Lembrar bem de onde eu vim e para onde vou. Aterrorar. Aquelas pessoas, aquele lugar, eram e são o meu motivo. O início e o fim. Me senti ansiosa, como se de alguma forma estivesse chegando à escola pela primeira vez. E, de certa maneira, estava. Não éramos mais as mesmas, nem eu, nem a escola. Precisávamos nos conhecer de novo. O coordenador pedagógico, a professora de História e eu, nos reunimos para pensar um roteiro em que pudéssemos ao mesmo tempo engajar os novos professores e os antigos nas temáticas da Educação do Campo e também apresentar nossos projetos, para encorajá-los a nos acompanhar. Acordamos com a direção da escola que faríamos essa apresentação na primeira reunião pedagógica coletiva do ano. Nessa conversa com os professores, que ocorreu em Janeiro de 2023, primeiro partimos das raízes históricas da Educação do Campo, a luta por uma educação do e no Campo. Nós apoiamos em Caldart (2012) para reafirmar que a luta por uma educação camponesa justa e de qualidade precisa necessariamente confrontar a lógica da agricultura capitalista, pois essa prevê sua eliminação social e até mesmo física.

Apresentamos para os novos colegas e rerepresentamos para os antigos os marcos normativos da educação do campo bem como os documentos que norteiam a EC no Distrito Federal: O Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL,,2014) e seus pressupostos teóricos, as Diretrizes para a

Educação do Campo no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019), o Plano Distrital de Educação e a Meta 8 (2015) (DISTRITO FEDERAL, 2015), além da Portaria da SEDF nº 419/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018) que institui a obrigatoriedade das Escolas do Campo do Distrito Federal de confeccionarem seus respectivos Inventários. A partir dessa contextualização, nossa ideia era seguir adiante e apresentar nossos projetos: eu explicaria como faria o campo da minha pesquisa e os colegas (coordenador e professora de História) apresentariam os resultados do projeto que já estavam desenvolvendo e apontariam os passos para sua continuidade naquele ano. Antes que pudéssemos chegar nessa parte da nossa apresentação, fomos interrompidos por uma colega professora, já próxima de se aposentar, que havia feito as formações sobre Educação do Campo conosco na escola e nos questionava: “Disso já sabemos. Já fomos apresentados a essa teoria. Fizemos os cursos, ouvimos muita coisa. E dessa parte já estamos cansados. Eu quero saber como isso se dá na prática. O que pode ser feito na prática com tudo isso, considerando a realidade da escola?”

Nem toda interrupção é bem-vinda, mas a dessa colega em específico veio bastante a calhar. Não poderíamos iniciar o debate sem contextualizar um pouco sobre a Educação do Campo, visto que, ali, naquele espaço havia colegas que desconheciam o tema. Entretanto, o principal de nossas apresentações era de fato apresentar os nossos projetos, suas contradições e como eles dialogam na prática com a realidade de nossos estudantes, com os conteúdos curriculares e quais os caminhos possíveis para agirmos na prática. O coordenador pedagógico (também colega de mestrado) já vinha desenvolvendo com a professora de História um trabalho com algumas turmas em que apresentavam aos estudantes o Inventário, além de trabalharem questões relativas à Escola do Campo contra o conceito de Escola rural, história da região do PAD-DF, estrutura da organização da escola, auto-organização, trabalho coletivo. Como resultados tiveram aumento de interesse dos estudantes naquelas aulas e na dinâmica do funcionamento escolar, maior interesse em conhecer o Inventário da escola e o empoderamento dos estudantes. Os colegas terminaram a fala convidando os demais professores a se juntarem e elaborarem juntos a continuidade do projeto, que neste ano (2023) continuaria, e teria como foco o letramento, aprofundamento do estudo do Inventário, estudo e aproximação das categorias da pedagogia socialista.

Após explanação dos colegas, me apresentei aos novos professores que ali estavam e cumprimentei novamente meus antigos parceiros e parceiras de jornada. Eu havia passado os anos de 2018 e 2019 na coordenação da escola e já conhecia a maioria dos rostos ali presentes. Nesses anos de 2018 e 2019, estivemos em processo de estudo e formação continuada, bastante mergulhados na temática da Educação do Campo. Naquele período, estive na incumbência de fazer o registro escrito de todas as entrevistas das mulheres camponesas que foram visitadas para realização da versão inicial de nosso Inventário. Eu saía de cada encontro com essas mulheres ou depois de ouvir suas entrevistas, muito emocionada e com muita certeza de que aqueles relatos carregavam extremo potencial didático e pedagógico. Compartilhei com os colegas que foi a partir daqueles encontros que escrevi meu projeto de mestrado, dando os primeiros passos para construção do Inventário da escola, e também que aquele movimento de aproximação da escola e comunidade, compartilhamento de sabedorias, contato com mulheres camponesas, havia sido a experiência mais bela e potente que eu já havia vivido na minha trajetória com a educação. A partir daí, expus que pretendia trabalhar com os terceiros anos do ensino médio juntamente com a professora de Sociologia, que já havia aceitado a parceria para realização do Campo da pesquisa. Meu campo consistia em apresentar e executar propostas didáticas a partir do Inventário, trazendo as falas das mulheres camponesas entrevistadas como ponto de partida para as aulas, conectar as disciplinas curriculares às vivências das mulheres camponesas, trazendo questões relativas à ocupação de terra, à Ditadura Militar, ao racismo e ao feminismo. Além disso, apresentaríamos o Inventário para os estudantes, e os incentivaríamos a promover a autonomia, auto-organização e criatividade, pesquisando sobre suas próprias comunidades.

Dessa forma, o campo se dividiria em seis momentos: Aquela apresentação para os professores era o primeiro deles, em que eu apresentava e os convidava a participar da pesquisa. O segundo momento na escola, já seria com os estudantes e com a professora de Sociologia, em um momento de apresentação e explicação sobre aquela intervenção. O terceiro momento seria a leitura dos relatos da Dona Fiinha, moradora do Lamarão e que foi entrevistada para o Inventário em que eu e a professora de Sociologia faríamos uma conexão entre o relato de Fiinha e a Ditadura Militar, a violência com povos do campo e o racismo. Em um quarto momento,

teríamos o relato de Dona Enedina, também mulher camponesa entrevistada para o Inventário; e a temática da aula seria acerca da igualdade de gênero e os impactos do agronegócio no dia a dia da população camponesa. Em um quinto momento, e neste estava programado convidar uma ou mais das mulheres entrevistadas, a temática da aula versaria sobre mudanças climáticas e o cerrado a partir da roda de conversa que teríamos com essas mulheres. O sexto e último encontro seria um momento de apresentação dos estudantes, que iriam se auto-organizar, visitar uma pessoa de suas comunidades de origem e apresentar esse relato para turma, podendo essas histórias comporem a atualização do Inventário. Nesse dia de apresentação seria, também, a culminância da intervenção e um momento em que estudantes poderiam avaliar nossa ação conjunta. O intuito era iniciar o campo, após essa apresentação, em uma ou duas semanas, após a professora de Sociologia conhecer os estudantes e me dar o aval para iniciar nossa ação. Abaixo segue registro do momento de reaproximação com a escola, em janeiro de 2023.

Figura 3 - Apresentação do Projeto e reaproximação com a escola (janeiro de 2023)



Fonte: Gislaïne Calixto

“Da escola a gente espera tudo, menos a normalidade”. Essa foi a frase que o diretor me disse, em uma conversa que tivemos quando eu finalmente pude iniciar o campo da pesquisa, em meio ao intervalo das aulas, depois de mais de dois meses de atraso no cronograma, em um momento em que a escola estava voltando da greve dos professores do Distrito Federal, precisando fechar o bimestre letivo, com jogos interclasses, nas vésperas da organização coletiva da festa junina e com uma gincana que envolvia toda a escola acontecendo.

Logo depois da nossa apresentação na primeira coletiva de professores, passado alguns dias, a professora de Sociologia entrou em contato e me avisou que precisaria de mais tempo para organizar-se para nossa ação. Isso se devia à instituição do Novo Ensino Médio, que havia mudado a configuração de suas turmas, as dinâmicas das aulas e, enfim, a estrutura do ensino médio como um todo. A escola ainda estava se adaptando e tendo que assimilar essa mudança arbitrária que nos fora imposta, e a professora precisava se reorganizar e repensar seus conteúdos e aulas. Vale voltar a ressaltar que o CED PAD-DF é a única escola de ensino médio daquela região que atende as mais de vinte comunidades que circundam a escola.

A implementação do Novo Ensino Médio, regulada pela Medida Provisória nº 746, trouxe mudanças significativas na estrutura educacional de todas as escolas de ensino médio, afetando também as Escolas do Campo. A reforma alterou o currículo do ensino médio, substituindo o modelo único por um currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e itinerários formativos específicos, divididos em áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional (BRASIL, 2017). Essa mudança eliminou diretrizes presentes no texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio, conforme previsto na Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008). O foco na obrigatoriedade de Português e de Matemática no currículo pode indicar uma priorização dos conteúdos que são mais explorados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esse processo pode refletir uma lógica que favorece o sistema produtivo, atendendo às necessidades do mercado e à acumulação de capital. Ou seja, os filhos da classe trabalhadora serão formados para servir como mão de obra barata, e o Estado se desobriga de uma educação justa, igualitária e

verdadeiramente emancipadora, enquanto os filhos das classes mais abastadas seguem tendo uma educação de qualidade (MARTINS, 2000).

Nesse sentido, Saviani (2007) destaca que o ensino médio deve ir além da mera transmissão de conhecimentos gerais e básicos, devendo explicitar como o conhecimento, a ciência e a cultura se convertem em potência material no processo de produção e na vida cotidiana dos indivíduos. Em outras palavras, a escola não deve se limitar apenas a fornecer informações teóricas distantes da realidade dos estudantes, mas sim criar condições para que os saberes adquiridos sejam aplicados de forma prática e concreta. No contexto da reforma do ensino médio, o autor alerta para o risco de uma abordagem tecnicista, na qual a formação profissional é reduzida a uma mera qualificação para o mercado de trabalho, sem uma sólida base teórica que permita aos estudantes compreenderem a dinâmica social, política e econômica na qual estão inseridos.

Diante desses fatos, compreendemos que o novo ensino médio, proposto pela Medida Provisória nº 746, apresenta desafios e perigos para a Educação e escolas do campo. Ao enfatizar a formação técnica e profissional, pode-se correr o risco de reduzir a educação do campo (e a educação pública como um todo) a uma perspectiva estritamente utilitarista, desconsiderando a necessidade de uma sólida base humanística e cultural para os estudantes do campo e da cidade. Além disso, a ênfase em áreas específicas, como linguagens, matemática e ciências, negligencia a valorização dos saberes locais e das particularidades das comunidades rurais, desfavorecendo a construção de um currículo que contemple a realidade e os desafios enfrentados por esses jovens.

Após a escola ter conseguido se organizar minimamente em relação às mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio no final de abril, começaram as manifestações que viriam a culminar na greve dos professores do GDF. Segundo consta no site do SINPRO-DF (2023) os professores e orientadores educacionais das escolas públicas do Distrito Federal tomaram uma decisão difícil, porém necessária, ao deflagrarem uma greve em busca de melhores condições de trabalho e de valorização salarial. Há oito anos sem reajuste salarial, os educadores enfrentavam uma situação caótica, com seus vencimentos congelados desde 2012, o que resultou em uma perda significativa do poder de compra diante do aumento da inflação. Outro ponto central da greve foi o fortalecimento da carreira através da nomeação de concursados. A falta de contratação de novos professores tem

sobrecarregado os educadores em atividade, prejudicando o ensino e o aprendizado dos estudantes. A demanda por uma antecipação de padrões também é levantada, objetivando permitir que os docentes atinjam o teto salarial antes dos 25 anos de carreira, garantindo uma remuneração mais justa ao longo de sua trajetória profissional. A greve dos professores também evidenciou a disparidade salarial em relação a outras carreiras de nível superior no governo do Distrito Federal. Atualmente, o magistério público ocupa o 26º lugar no ranking de remuneração e o penúltimo lugar quando considerado o valor do vencimento básico, contradizendo a Meta 17 do Plano Distrital de Educação, que assegura a isonomia salarial com a média das carreiras de nível superior. Mais do que uma luta por melhores salários, a greve também aborda questões como o fim de salas de aula superlotadas, adequação da infraestrutura das escolas e a convocação imediata dos aprovados no último concurso público para o magistério. Tais demandas têm como objetivo promover uma educação de qualidade e garantir melhores condições de trabalho para os docentes e equipe gestora (SINPRO-DF, 2023).

O CED PAD-DF aderiu à greve, com anuência da gestão e do corpo docente, que começou dia 04 de maio e se encerrou, 22 dois dias depois, no dia 25 de maio. Após esse período, os professores retornaram à sala de aula, com poucas vitórias conquistadas e pouco diálogo e flexibilidade do atual governador Ibanez Rocha (declarado apoiador do antigo governo fascista) com a categoria. Nesse ínterim, busquei fazer contato com as mulheres camponesas entrevistadas para tentar articular uma visita e convite à escola, numa roda de conversas com os estudantes, conforme estava previsto no planejamento do campo da pesquisa. Para minha surpresa e infelicidade, nesse espaço de tempo entre o início da construção do Inventário e realização do campo da pesquisa (2019 a 2023), a situação dessas mulheres havia mudado: duas das mulheres camponesas entrevistadas haviam falecido, uma estava senil e a família não autorizou minha visita, outra estava tão debilitada fisicamente que não conseguiria realizar o nosso encontro e a maioria eu não conseguia mais fazer contato telefônico. Foi quando me recordei de uma mulher, agricultora e moradora do Assentamento Patrícia Aparecida, que está localizado próximo ao PAD-DF, que nós, juntamente com um grupo de professores, havíamos visitado ainda 2019, levados por sua filha e sobrinha. Entrei em contato com a Lucimar, que topou me receber, ser entrevistada e compartilhar sua história com os estudantes.

3.2 Nada de nós sem nós: mulheres camponesas semeando no cascalho

Figura 4 - Visita ao Assentamento Patrícia Aparecida, abril de 2023



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5 - Visita à Agricultora Lucimar e sua mãe Dona Joana, abril de 2023



Fonte: Acervo da autora.

Esse tópico relata a entrevista e história de vida da agricultora Lucimar e de seu assentamento. Sua narrativa foi anexada ao Inventário da escola, e Lucimar participou de uma roda de conversa com os estudantes do terceiro ano. Nas fotos acima, temos os registros de dois momentos de visitas que fiz à Lucimar, no Assentamento Patrícia Aparecida.

O assentamento Patrícia e Aparecida fica próximo à região conhecida como Quebrada dos Neres, e também próximo a região do PADF e Café Sem Troco. No ano de 2016, por meio de um decreto, foi criado assentamento Patrícia e Aparecida, pelo então governador Rodrigo Rollemberg. Por meio do Decreto 37.932, de 30 de dezembro de 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2016), ficou então instituído, que:

Art. 1º Fica criado o Projeto de Assentamento Distrital Patrícia & Aparecida, no âmbito do Programa de Assentamento de Trabalhadores Rurais - PRAT, situada no imóvel Quebrada dos Neres, em terras desapropriadas, pertencentes ao patrimônio da TERRACAP, conforme matrículas nº 47 e nº 77, às fls. 35 e 69, respectivamente, do Livro 3 do Cartório do 2º Ofício de Registro de Imóveis do Distrito Federal.

§1º O assentamento possui área total de 377,14 hectares.

§2º O assentamento possui capacidade para instalação de 24 unidades agrícolas familiares.

Ao lado da região do PAD-DF, existe este assentamento de pequenos agricultores, dos quais os filhos também são atendidos pela escola CED PAD-DF, e foi através desses estudantes que conseguimos chegar até Lucimar, mulher, negra, agricultora, que foi entrevista para relatar sua história e do assentamento, compor o Inventário da escola e participar de uma roda de conversa com os estudantes. Lucimar sempre se mostrou muito solícita, já havia recebido a mim e a um grupo de professores em sua casa, ainda em 2019, para conhecermos o assentamento. Porém, na ocasião, não houve tempo hábil para entrevista. Quando entrei em contato com Lucimar para reatarmos o contato e o laço com a Escola, ela de pronto atendeu. Fui até sua casa, em uma tarde em que ela não estaria trabalhando fora, e lá estava ela e sua mãe, Dona Joana, com os braços abertos para me receber e um bolo quentinho saindo do forno. Tanto Lucimar quanto Dona Joana, passaram a maior parte de suas vidas no Campo. Dona Joana mora no Piauí e estava visitando a filha, que foi embora da região com dezessete anos para vir trabalhar em casa de família em Brasília.

Lucimar mora em um lote que fica localizado mais ou menos no meio dos lotes do assentamento. Entre as 24 famílias que ali estão, cada uma recebe um lote maior ou menor, de acordo com a qualidade do solo. Quando há muito cascalho no

chão e, portanto, há mais dificuldade no cultivo, os terrenos são maiores. O lote dela é um desses com bastante cascalho, possui 14 hectares, mas o fruto do trabalho árduo daquela família é visível assim que chegamos ao local: a área está toda plantada, repleta de árvores frutíferas, legumes, frutas, flores e pequenos animais. Lucimar, que hoje tem 42 anos, chegou ao assentamento por meio de um chamado, um convite de amigos para ocupar aquela terra. Ela está no assentamento desde 2015, mas a história do lugar é bem mais antiga. Antes de Lucimar chegar ao local, já havia outras famílias ocupando aquela terra, lutando por um espaço. Foram mais de dez anos de luta até que enfim as famílias conseguiram o direito à terra e, durante esse período, muitos desistiram de tentar. Ela relatou como todo o processo é muito moroso, toda burocracia e dificuldade que as famílias passaram e passam em busca do direito à terra acaba por desmotivar as pessoas que ali estão. Ela relatou que todas as famílias assentadas pertencem a uma associação, e que pagam uma mensalidade para que os benefícios do governo possam chegar até eles. Porém, embora tenham ganhado a terra, os incentivos financeiros para que as famílias possam produzir não chegam, ou chegam com tanto atraso que a sobrevivência das famílias fica em risco. Nas palavras de Lucimar:

Quando chegamos aqui não tinha nada, nada mesmo. Nem luz, nem água. Fomos fazendo tudo na força do braço, porque se a gente fosse ficar esperando o governo chegar pra fazer alguma coisa, não tinha nada. E é por isso que tanta gente desistiu, foi embora. Não é fácil, não foi fácil.

Trabalhar duro não era novidade para Lucimar, quando ela veio do Piauí para Brasília, com apenas dezessete anos, trabalhou em casas de família para tentar realizar seus sonhos. Com vinte e dois anos, Lucimar envolveu-se com o pai de sua primeira filha e engravidou. Infelizmente, o pai da criança não deu o apoio necessário para Lucimar nessa época. O parto de sua primeira filha foi traumático para ela. Estava sozinha no hospital, e relata ter sofrido violência obstétrica, racial, física e machismo. Demorou muitíssimo para se recuperar, precisando ficar internada vários dias, enquanto a equipe médica apenas se desfazia das suas queixas. Diziam a ela que aquelas reclamações eram momentâneas, pois certamente no ano seguinte ela já estaria ali de volta, grávida de novo. Diziam a ela que parasse de reclamar, pois ao se relacionar com o pai de seu filho, ela não reclamou. Lucimar teve que aguentar essas e muitas outras ofensas no período de maior vulnerabilidade de sua vida. Quando finalmente conseguiu se recuperar, mais portas se fecharam: muitos lugares não aceitavam mulheres com filhos para o trabalho. Até mesmo uma casa para aluguel era difícil de conseguir, por

ser mãe solo. Quando Lucimar finalmente conseguiu voltar ao mercado de trabalho, muitas violências a atravessaram. Ela relata que sentia muito incômodo, mas não conseguia entender ou explicar o que de fato estava passando, que era o racismo e o preconceito. Lucimar contou, por exemplo, de uma ocasião em que foi trabalhar na casa de uma família e a filha do casal encostou nela, sem querer, e disse que precisava se lavar com urgência, e que estava com nojo. Ela relatou com incômodo que:

Eu não entendia porque não podia comer a comida deles. Era eu que preparava toda comida, lavava, cozinhava, mas não podia comer a comida deles. Nem podia comer junto com eles na mesa. Minha comida era outra, separada. Eu me incomodava, mas não entendia. Não tinha estudo né. Não entendia.

Ao escutar o relato de Lucimar fica evidente o motivo pelo qual precisamos mobilizar o conceito de interseccionalidade, em que várias opressões se cruzam e se interpõem na vivência de determinadas pessoas:

[...] vários eixos de poder [...] constituem avenidas que estruturam terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento de movem. [...] Tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o 'tráfego' que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções (CRENSHAW, 1991, p. 177).

Após um longo período, e atravessando essa série de dificuldades, Lucimar conseguiu um trabalho na casa de uma família que a tratava com dignidade e respeito, onde pôde morar com sua filha mais velha. Após cinco anos, Lucimar conheceu o seu atual companheiro. Decidiram morar juntos e foram morar em uma chácara perto de Goiás, em que seu esposo era caseiro. Junto com seu companheiro, Diego, ela tem mais dois filhos, ainda crianças. Foi através de um chamamento de um amigo que Lucimar e Diego foram ocupar a terra que hoje corresponde ao Assentamento. E o seu companheiro precisou deixar o trabalho de caseiro para dedicar-se à sua terra. Com toda dificuldade com o cultivo da terra e falta de incentivo do governo, Diego tentou retornar ao trabalho, mas não lhe deram mais oportunidades. Além do casal trabalhar constantemente em sua terra, Lucimar faz dimídiam, bolos, salgadinhos, polpas congeladas, para complementar a renda. Até hoje, ainda é a forma de subsistência da família, e Lucimar é o esteio da família. Dentro do assentamento, há muitas questões de desentendimento entre os assentados, o que fica claro quando

Lucimar nos conta que a atual presidente da cooperativa se envolveu em conflitos com alguns assentados e há pouca cooperação entre eles. A distância do assentamento dificulta que os agricultores escoem facilmente suas produções, o que prejudica sobremaneira a permanência das famílias naquela terra.

Atualmente, a agricultora continua fazendo diárias em casas de família para garantir o sustento. Ela relata que as famílias do assentamento estão inscritas no Programa Nacional de Agricultura Familiar – PNAE, programa que viabiliza que as produções familiares sejam compradas pelo governo para alimentar os estudantes de escolas públicas do campo. Porém, como as famílias não receberam incentivo suficiente, não conseguem produzir a demanda necessária. Relatou que seus filhos a ajudam no serviço com a terra, e o mais novo já manifestou que seu desejo é seguir no campo. A mãe se preocupa e diz que tem muito desejo de prosperar, para que seus filhos não se desencorajem da vida no campo:

Eu quero muito melhorar, mostrar pros meninos que aqui dá certo. Se não, eles vão desanimar, né. Vendo que eu só batalho, batalho e não consigo nada. Se eu não melhorar, eles vão desanimar.

Lucimar tem muitas ideias e projetos. Ela quer conseguir fazer uma horta, uma estufa, construir um galinheiro e desenvolver sua produção e sua terra, que é onde verdadeiramente gosta de estar, e poder finalmente deixar suas diárias nas casas de família. A história de superexploração das mulheres negras no campo, como a de Lucimar, ganha destaque na atualidade ao remontar ao período escravista colonial. Lucimar enfrenta uma realidade duplamente exaustiva, pois além de trabalhar arduamente na luta pela terra e na agricultura, precisa ainda recorrer às faxinas para garantir seu sustento. Essa realidade reflete as heranças históricas da exploração do trabalho escravo, que recai sobre as mulheres negras no campo, expondo-as não apenas à sobrecarga laboral, mas também à vulnerabilidade e às diferentes formas de violência, incluindo a violência sexual. As desigualdades estruturais que persistem até hoje ressaltam a necessidade urgente de enfrentamento e transformação desse cenário, buscando justiça social e igualdade de oportunidades para todas as mulheres, especialmente as que enfrentam a interseccionalidade das opressões no contexto do campo.

No entanto, não é apenas essa evidência que coloca a opressão às mulheres negras em uma dimensão histórica, especialmente se observarmos que não há mudanças estruturais nos locais designados ao trabalho para as mulheres negras, que, desde o período colonial com a figura tem na exploração de uma força de trabalho que serve às dinâmicas

de produção e de reprodução da vida com violências físicas, sexuais e simbólicas. Assim, o período pós-colonial e a generalização do trabalho livre também aprofundam essa opressão racista, não apresentando, se pensarmos que o trabalho doméstico ainda hoje é, majoritariamente, realizado por mulheres negras (PACHECO; PEREIRA, 2017, p. 1).

O sonho de Lucimar é dar continuidade aos seus estudos (ela cursou até a quinta série), construir sua casa, ter internet em seu lar, dar uma melhor condição de vida para seus filhos e mostrar para eles que a vida no campo pode ser boa e próspera, para que eles não precisem ir embora. O desejo expresso por ela, de prosperar em sua terra para que seus filhos não precisem deixar o campo, é atravessado pelo desafio das condições de permanência no campo serem ameaçadas pelo avanço do agronegócio. Relembrando o que disse Molina (2015), o agronegócio está permanentemente construindo inúmeras estratégias para promover e convencer a sociedade do "sucesso" de seu modelo agrícola. Essa lógica é fundamentada na extrema concentração de terra, no uso intensivo de agrotóxicos que envenenam as pessoas e a natureza, levando à perda da soberania alimentar e à devastação da biodiversidade. Nesse contexto, a busca de Lucimar pela prosperidade em sua terra e pela permanência de seus filhos no campo se torna ainda mais desafiadora diante dos poderosos interesses do agronegócio.

Aula um: Nos conhecendo, pensando sobre os territórios

Finalmente chegou o dia de encontrar com os estudantes, depois de findar a greve, a retomada das aulas e a readaptação do calendário, a professora de Sociologia pôde me receber. Então, precisamos novamente readaptar os planos. Além de repensarmos os formatos dos encontros, ela me informou que não trabalharíamos com todos os terceiros anos da escola. Devido ao calendário do novo Ensino Médio, os terceiros anos só teriam um semestre de Sociologia: dois dos terceiros anos estavam tendo no primeiro semestre e os outros dois terceiros só teriam metade do ano para frente. Na primeira semana, entrei em cada terceiro ano duas vezes. Era o nosso momento de nos apresentarmos, criarmos vínculos e nos (re)conhecermos. Havia muitos rostos novos e muitos conhecidos que haviam estado no Ensino Fundamental enquanto eu estive na coordenação. Nossa primeira roda de conversa consistiu em eu me rapidamente apresentar, expor um pouco do meu trabalho e objetivo com aquele Campo, e, principalmente, escutá-los. Pedia que eles dissessem seus nomes, de que comunidade vinham, qual era sua relação e de sua família com

o trabalho e com a terra, quanto tempo demoravam para chegar da Escola as suas casas, se trabalhavam e com o quê e, por fim, se conheciam o Inventário da Escola.

Nenhum dos estudantes das duas turmas de terceiro ano conhecia o documento, alguns achavam que era o nome do livro que ficava na sala da supervisão e era anotado as advertências e ocorrências. Nesse momento de escuta, alguns fatores se sobressaíram e ficaram em evidência: o primeiro, é que muitos nunca haviam ido nas comunidades de seus colegas de sala, muitos nem sabiam que existiam determinados lugares. Boa parte dos estudantes tinham ligação com a terra, e suas famílias sobreviviam especialmente trabalhando na terra de outras famílias. Os estudantes se interessaram em ouvir e falar sobre as distâncias percorridas nos trajetos diários e sobre as especificidades de cada comunidade. Ficou evidente, nesse momento da escuta, o fato de que a maioria dos estudantes não se sentiam enraizados em seus territórios. Na maior parte das vezes em que os questionava sobre como era suas comunidades, a resposta eram: “Lá não tem nada, é só mato. O fim do mundo. Só tem uma igreja e bar”.

Conforme afirmado por Fernandes (2000) a caracterização de um território é moldada pela relação social que é construída nele. Essa concepção enfatiza que conquistar territórios não se restringe apenas a delimitações geográficas, mas sim à possibilidade de criar e recriar formas de organização da vida material e imaterial. Para que um território seja considerado camponês, é essencial reconhecer que a relação social que o constitui é baseada no trabalho familiar, associativo, comunitário e cooperativo, cuja reprodução da família e da comunidade é fundamental. Essa prática de relação social não apenas assegura a existência do território camponês, mas também promove a continuidade dessa relação social em si. Essas relações sociais e seus territórios são moldados através da resistência, por meio da diversidade de culturas camponesas em todo o mundo, que enfrentam constantemente as relações capitalistas. No entanto, apesar desse sentido de pertencimento e resistência, muitos estudantes mostraram-se desconectados de suas comunidades.

Ficou evidente, também, o fato de que a maior parte das comunidades carece de locais e de instituições que forneçam lazer para os estudantes, pontos de encontro e de socialização. Na maior parte das vezes a Escola é o único lugar que desempenha esse papel. A questão que apareceu de maneira mais intensa nesse primeiro encontro foi em relação ao trabalho. Muitos estudantes já estão inseridos no

mercado de trabalho e mostraram interesse em dialogar sobre o assunto. Enquanto estávamos na roda de conversa, depois de escutar uma estudante falar sobre si, sua comunidade e trajetória, ele já estava em vias de passar a palavra ao próximo estudante, ao passo que me interrompeu e disse: pergunte sobre o trabalho dela, você esqueceu. Os estudantes tinham o desejo de contar e ouvir acerca dos seus trabalhos, que eram os mais variados: alguns trabalhavam no comércio, no bar, outros trabalhavam com a família em suas terras ou nas terras de outras famílias, muitos eram contratados como jovens aprendizes das grandes empresas que circundam a região.

Ao escutar os estudantes, houve a constatação de que o que é vivenciado na escola e em seus momentos de labor não são universos que se complementam e dialogam diretamente. Dessa forma, fica evidente o quanto ainda é necessário entender e desenvolver a ideia do Trabalho como princípio educativo. O pensamento de Gramsci (2000) é relevante para a análise da falta de enfoque no trabalho como princípio educativo nas escolas. Sua proposta de uma escola humanista e unitária nos impulsiona a enfrentar os desafios enfrentados pelo atual formato de ensino. Para o autor, a problemática vivenciada no mundo escolar deriva, além de outros fatores, do fato de que o trabalho ainda não é abordado como elemento central do processo educativo. Nesse contexto, torna-se crucial reconhecer que muitos jovens já estão inseridos no mundo do trabalho, mas ainda não têm a oportunidade de explorar a relevância educacional dessa experiência, ou questioná-la:

Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis. A crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico. A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devam pensar em preparar-se para o futuro profissional (GRAMSCI, 2000, p. 32-33).

Para Gramsci (2000) a escola unitária, não dissociava o homem político do homem produtor, e a valorização de uma escola humanista eram saídas para superar a crise escolar enfrentada em seu tempo. Suas ideias são relevantes também as problemáticas presentes na educação contemporânea. Ao reconhecer a importância do trabalho como elemento central do processo educativo, podemos oferecer uma abordagem pedagógica mais conectada à realidade dos

jovens estudantes. Nesse sentido, a inspiração de uma escola humanista e unitária pode proporcionar uma formação mais completa, contextualizada e significativa, alinhada às necessidades e às aspirações dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas (GRAMSCI, 2000, p. 33).

No momento final da aula, apresentei o Inventário Social Histórico Cultural da escola para os estudantes. Chegamos a parte das histórias das comunidades e os estudantes puderam reconhecer as mulheres camponesas que contaram as histórias daquelas regiões. Havia quem dissesse: Essa é minha tia, minha vizinha, minha madrinha, a senhora que mora na minha rua. Foi através desse diálogo que também cheguei ao conhecimento de que mais uma das entrevistadas havia falecido nos últimos anos. Combinamos que nos próximos encontros entenderíamos mais das narrativas dessas mulheres e faríamos uma conexão com suas histórias aos conteúdos curriculares de História e Sociologia. A foto abaixo foi o registro do primeiro encontro com os estudantes, captada pela professora de Sociologia.

Figura 6 – Profa. Gislene Calixto - Primeiro encontro com os terceiros anos do CED PAD-DF, junho de 2023



Fonte: Acervo da autora..

Aula dois: Ditadura Militar, ocupação da área do PADF

Nessa aula trouxemos o relato e memória que consta no Inventário de Dona Fiinha, que foi uma das mulheres camponesas entrevistadas e que, infelizmente, veio a falecer no último ano (2022). O objetivo dessa aula foi trabalhar a questão agrária no Brasil durante a Ditadura Militar. Fizemos uma reflexão sobre as questões raciais e de eugenia social que ocorreram nesse período. Lemos, de maneira conjunta, o trecho abaixo da entrevista da Dona Fiinha, antiga moradora do Lamarão:

Dona Fiinha e Seu Zé Bahiano são um casal que mora há 40 anos Na comunidade do Lamarão. Quando o casal se conheceu, Dona Fiinha era divorciada e tinha dois filhos e seu Antônio também era divorciado. Naquela época, há quase 60 anos atrás, o divórcio não Era bem-visto, principalmente para as mulheres. Porém, Dona Fiinha Conta que a situação com seu ex-marido era insustentável, e ela escolheu ir embora com os dois filhos. Agora, ela e seu Antônio estão juntos há 53 anos. Fiinha foi agricultora durante a vida toda e também foi parteira nos arredores da região. Ela conta que nunca perdeu nenhuma criança em nenhum parto que fez. Até 1979, Seu Antônio e Dona Fiinha moravam na região que hoje corresponde ao PAD-DF, até que foram desapropriados e ganharam um terreno no Lamarão. Disseram à família de Dona Fiinha que aquela região estava destinada às indústrias e as grandes produções e que os pequenos Produtores precisavam se retirar. Segundo as palavras de Dona Fiinha, disseram a ela que o PAD-DF era 'lugar de gente rica'. A Desocupação ocorreu de forma relativamente rápida. Seu Antônio 53 Contou que, se a mesma oportunidade que foi dada aos gaúchos Tivesse sido oferecida a ele (empréstimo bancário e cessão de terras) Ele teria aproveitado e desenvolvido a sua terra.

Debatemos as seguintes questões com os estudantes:

- 1) em qual contexto histórico se deu a criação do PAD-DF (Programa de Assentamento do Distrito Federal)? O que ocorreu com os movimentos Populares que lutavam pela terra nesse período?
- 2) quais as possíveis explicações para o governo brasileiro escolher convidar os gaúchos para ocupar as terras em Goiás e Minas Gerais no lugar de ter auxiliado o desenvolvimento dos goianos que aqui viviam?

Enquanto refletimos em conjunto com os estudantes os motivos pelos quais foi dado aos sulistas essa concessão de terras, a professora de Sociologia questionou os estudantes sobre quais elementos os gaúchos teriam para ganhar esse privilégio, ao passo que uma estudante respondeu: branquitude. Antes de chegarmos à temática sobre o racismo estrutural, os estudantes já haviam conseguido fazer a clara conexão entre desigualdade racial e exclusão da terra. Esse debate gerou um pouco de incômodo durante a aula, uma vez que nas duas turmas havia estudantes filhos ou netos dos sulistas que vieram ocupar a região do PADF.

Nesse sentido, explicamos o conceito de racismo estrutural, mobilizando o autor Sílvio de Almeida (2019), para que ficasse evidente que não estávamos apontando indivíduos específicos e sim uma estrutura excludente. O racismo estrutural tem um impacto significativo na estrutura social, como apontado pelo autor. Em diferentes espaços, é evidente a subalternização dos negros, resultante de formas de violência que se manifestam de maneiras complexas. A violência estrutural se reflete na ausência de direitos e oportunidades para os negros, perpetuando desigualdades e dificultando o acesso aos recursos essenciais. Por sua vez, a violência cultural estigmatiza os negros, baseando-se em supostas incapacidades ou incivildades, o que reforça estereótipos prejudiciais e limitadores.

Além disso, a força institucional se manifesta no controle policial, o que pode levar a uma abordagem discriminatória e violenta contra as comunidades negras. Essas formas de violência e discriminação são justificadas e perpetuadas ao longo do tempo, o que mantém o elemento raça como um fator de inferiorização contínuo dos negros na sociedade (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, refletimos que o racismo estrutural permeia todos os aspectos da estrutura social, afetando a distribuição de poder, recursos e oportunidades de forma desigual. Essa realidade complexa e persistente cria uma barreira para a ocupação de terras e impacta negativamente a vida das comunidades negras, que enfrentam dificuldades sistemáticas em acessar seus direitos fundamentais e alcançar a igualdade de condições na sociedade. Acordamos que na aula seguinte iríamos ler em conjunto as memórias Dona Josefina, antiga moradora do PADF e merendeira do CED PAD-DF.

Aula 3: Meio ambiente e agronegócio

Nesse encontro refletimos sobre a questão das ameaças ao meio ambiente e sobre o avanço agronegócio. Lemos em conjunto o trecho abaixo retirado do Inventário da entrevista de Dona Josefina:

Dona Zefa considera que a vinda dos sulistas foi positiva para a comunidade e para a sua história de vida pessoal, pois muitos empregos foram gerados e a própria escola é advinda de uma luta que partiu principalmente desse povo. Por outro lado, ela percebe que ao longo dos trinta anos que ela está aqui, o cerrado foi desmatado rapidamente, o clima mudou drasticamente, a água era muito mais abundante. Durante a entrevista Dona Zefa comentou que não encontra mais os frutos do Cerrado como antigamente, numa simples caminhada ela encontrava mangaba, gabiroba, muitos frutos, e que hoje por mais que caminhe pela região nada mais é encontrado. Dona Zefa se incomoda com o excesso de agrotóxicos que são usados nessa região e comentou que já chegou a sentir-se mal e indisposta algumas vezes em sua casa, e atribui isso ao uso do veneno. Zefinha percebeu que com o tempo as

festas e as tradições culturais como a Folia, as ladainhas, a catira, os mutirões, todas essas tradições foram diminuindo ao longo do tempo. A chamada “traição” também era um costume que foi desaparecendo, consistia numa ajuda comunitária em que o coletivo de pessoas iam até a residência de uma pessoa para ajudar no que fosse preciso com a terra, apareciam de surpresa, traziam tudo o que fosse necessário (incluindo a comida), trabalhavam de manhã e festejavam a noite. Agora, segundo ela, as manifestações culturais que predominam na região são as trazidas pelos gaúchos, muitas realizadas no CTG (Centro de tradições Gaúchas). A Igreja Católica também movimenta bastante a comunidade, Dona Zefa é bem atuante na paróquia, que atende várias regiões que circundam o PAD-DF. A Agrobrasil, uma feira de grandes proporções de agropecuária e agronegócio também movimenta fortemente a comunidade e a escola, principalmente, têm dificuldade em manter o calendário normal juntamente com as atividades da feira. Josefina já chegou a montar um estande na feira para vender salgados, mas conta que levou muito prejuízo, pois o aluguel do estande foi muito caro. Ela diz que a feira não dialoga com a realidade da maioria dos moradores da região, pois o que é vendido está muito além do seu poder de consumo, até mesmo a alimentação da feira.

As questões norteadoras para nosso debate foram:

- Quais implicações para a população e para o meio ambiente que o desaparecimento dessa vegetação pode causar?
- Vocês, estudantes, já sentiram algum mal-estar devido ao uso intensivo de agrotóxicos na região?
- Quais motivos levaram às tradições culturais citadas por Dona Zefa a desaparecerem?

Nesse encontro exibimos um trecho do documentário “Sertão Velho Cerrado”. Como resultado, tivemos uma roda de conversa com os estudantes, que reconheceram que o Cerrado, outrora abundante, está praticamente inexistente naquela região. Nas duas turmas tivemos relatos de estudantes que ou haviam passado mal diretamente com o uso de agrotóxicos ou conheciam alguém próximo que já havia passado por essa experiência, precisando de hospitalização. Ainda assim, a maioria dos estudantes apresentaram um pensamento consonante com o da Dona Zefa: lamentavam a extinção do Cerrado, compreendiam os efeitos danosos do uso extensivo de agrotóxicos para a saúde humana e da terra, mas consideravam que o agronegócio era o responsável por trazer desenvolvimento para a região.

Molina (2015) nos alerta que é imprescindível reconhecer que a Educação do Campo não pode coexistir com o agronegócio, pois a vitória deste último representa a derrota da primeira. Enfrentar o agronegócio torna-se essencial para preservar e fortalecer a Educação do Campo. Há uma tentativa de minimizar esse conflito e defender a coexistência de ambos, porém, é crucial compreender que o crescimento do agronegócio inevitavelmente sufoca e compromete a Educação do Campo. A

explicitação dessa contradição é fundamental para promover a conscientização sobre a importância de lutar contra o modelo do agronegócio, visando preservar o espaço para uma Educação do Campo verdadeiramente inclusiva e comprometida com a valorização do campesinato.

No encontro seguinte tivemos uma roda de conversa com a agricultora Lucimar (moradora do Assentamento Patrícia e Aparecida) e sua mãe, Dona Joana. Lucimar foi entrevistada por mim em maio deste ano (2023) e sua história e sua trajetória de vida foram registradas e enviadas para o Inventário da escola e também em tópico anterior nessa pesquisa.

Aula 4: Nada de nós sem nós: Lucimar vai à escola

Figura 7 – Visita de Lucimar e Dona Joana à Escola - julho de 2023



Fonte: Gislane Calixto

Figura 8 - Roda de conversa com os estudantes, julho de 2023



Fonte: Gislane Calixto

No encontro seguinte, como pode ser acompanhado pelos registros fotográficos, promovemos a aproximação entre a comunidade e a escola com a visita de Lucimar, agricultora da região, moradora do Assentamento Patrícia Aparecida, que se reuniu em roda de conversa com os terceiros anos do Ensino Médio. Eu e a professora de Sociologia mediamos o diálogo, que foi conduzido por Lucimar. Ela trouxe as mesmas informações da sua entrevista, seguimos o mesmo roteiro de perguntas para que ela contasse a sua história. Ao final da fala da agricultora, abrimos espaço para os estudantes fazerem perguntas e questionamentos acerca da vivência de Lucimar. Lucimar trouxe consigo uma bagagem de experiências vividas no MST, destacando a importância desse movimento na luta pela reforma agrária e na defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Ao compartilhar suas vivências no MST, ela despertou nos estudantes o entendimento sobre as lutas e as conquistas dos movimentos sociais no campo, enfatizando a importância da organização coletiva e da busca por condições dignas de trabalho e de vida. Os estudantes demonstraram desconhecimento sobre o que era o MST, suas lutas e como funcionava sua atuação. Nesse momento, indaguei aos estudantes para entender quem já havia ouvido falar sobre o MST. Muitos conheciam o movimento apenas através da visão

enviesada que a mídia muitas vezes traz desse movimento, associando o MST à violência e à desordem. Mas em sua maioria os estudantes nem mesmo conheciam o movimento. O exemplo de Lucimar, a força de suas palavras, as fotos e vídeos de sua produção, despertaram o interesse e respeito dos estudantes pela trajetória de vida da agricultura. De toda a fala de Lucimar, o que mais gerou interesse e participação dos estudantes foi sua participação no MST. Eles a indagaram sobre como foi chegar naquele espaço, qual documento legal havia para assegurar que aquela terra era dela, como havia sido para ela e para sua família estar naquele lugar sem energia elétrica, sem água e de acesso difícil.

A produção orgânica foi também um tema abordado por Lucimar. Ela compartilhou seus conhecimentos sobre a agricultura sustentável, destacando a importância de práticas agrícolas que respeitem o meio ambiente e promovam a saúde e a qualidade dos alimentos produzidos. Essa troca de saberes entre Lucimar e os estudantes contribuiu para a conscientização sobre a importância da preservação ambiental e para a valorização da agricultura familiar e agroecológica. A agricultora destacou a importância da contribuição e do trabalho de toda família, destacando que só era possível a sobrevivência da família naquele território através do trabalho coletivo de todos. Ela contou com orgulho que a maior parte da comida consumida por seus filhos era produzida naquela região do assentamento e sem veneno.

Além disso, Lucimar compartilhou sua história de vida marcada por desafios e pela superação de situações de machismo e racismo. A agricultora compartilhou ainda sobre suas vivências e opressões que precisou (e ainda precisa) atravessar na sua trajetória de trabalho doméstico em casas de família. Fizemos uma reflexão nesse momento sobre as questões trabalhistas das empregadas domésticas e o quanto a sociedade ainda precisa avançar nessa questão. Suas experiências pessoais proporcionaram aos estudantes uma reflexão sobre as desigualdades de gênero e raciais presentes na sociedade e no campo.

Lucimar se mostra muito apaixonada e enraizada no seu território. Ela compartilhou com os estudantes que um dos seus sonhos é conseguir largar definitivamente as faxinas que faz e conseguir viver somente trabalhando com sua terra. Compartilhou com os estudantes que uma das questões mais desmotivadoras para quem vive no assentamento é a morosidade do governo em liberar os auxílios

que tornam viável a vida no campo, e por isso há casos em que as famílias abandonam o campo. Ela repetiu o que havia me contado em entrevista no final da roda de conversa: que se sentia privilegiada de morar no campo, de ter um grande contato com a natureza, mas que sabia que precisava melhorar suas condições de vida para construir sua casa, as dos seus filhos, ter uma vida digna e mostrar a eles que a vida no campo era boa.

A visita de Lucimar foi, sem dúvida, o momento que percebemos mais envolvimento dos estudantes com a ação que estávamos promovendo, não precisamos solicitar que eles a escutassem, nem incentivar que fizessem questionamentos: os estudantes realmente se envolveram e se interessaram pela trajetória de Lucimar naturalmente. Nesse momento também me identifiquei com os estudantes: ouvir as mulheres camponesas realmente é maravilhoso.

3.3 Encerramento do campo: a obra inacabada

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (Paulo Freire, 2011).

Na última semana de encontros que tive com os estudantes, tivemos dois momentos distintos: o primeiro deles foi um momento de apresentação e auto-organização dos estudantes. Buscando estabelecer um vínculo mais profundo entre eles e suas comunidades, propusemos (ainda no primeiro encontro) que cada estudante apresentasse no nosso último encontro, em grupo ou individual, no formato que preferisse (poesia, teatro, vídeo, apresentação oral) a história de vida de uma pessoa de sua comunidade e um pouco da história do lugar onde ela morava. Essa atividade tinha como objetivo estimular a reflexão sobre suas raízes e a valorização das pessoas que vivem em seu entorno, além de agregar essas narrativas ao Inventário da escola. No entanto, durante a realização da atividade, percebemos que os estudantes encontraram algumas dificuldades. Eles tiveram certa resistência em se auto organizarem para a realização do trabalho e demonstraram timidez ao se apresentarem em frente a turma. Esses desafios evidenciaram que ainda há um caminho a percorrer para fortalecer a questão da auto-organização e empoderamento desses jovens, na direção de serem protagonistas dos seus processos de aprendizagem. Compreendemos, também, que embora tenhamos conseguido estabelecer um vínculo e interesse nas temáticas

trazidas nas aulas anteriores, não tivemos tempo suficiente para aprofundarmos e trabalharmos as questões relativas ao empoderamento e à auto-organização.

Apesar das dificuldades, avaliamos que a experiência foi enriquecedora. A professora de Sociologia, parceira de jornada, avaliou que:

A nossa experiência com os estudantes foi extremamente importante, porque eles vivenciaram a realidade deles. Achei eles bem interessados e penso que eles repensaram um pouquinho a trajetória que querem para a vida deles no Campo, porque eles tiveram a oportunidade de ouvir pessoas e histórias, e essas histórias foram eles que contaram. Penso que o ponto alto do trabalho que fizemos foi a presença das agricultoras, pois eles se enxergaram nelas, acho que aquele movimento foi um movimento chave para que eles entendessem nosso trabalho e o que estava sendo proposto ali. Acho que se algo ficou a desejar, foi o tempo. Nós começamos o trabalho em um momento corrido na escola, acredito que se tivéssemos mais oportunidades e tempo, teria sido melhor.

A docente avalia, ainda, que há uma caminhada longa para que a Escola CED PAD-DF se torne de fato uma Escola do Campo. Mas que os últimos anos têm sido de grande construção nesse sentido, e que a escola tem grande potencial nesse sentido. Ela avalia que um dos nossos principais desafios é de fato conseguir dialogar com a realidade dos estudantes e com os conteúdos curriculares.

Ao escutar os estudantes, avaliamos que a atividade os levou a refletirem sobre suas próprias comunidades, a conhecerem melhor as histórias de vida de pessoas próximas e a reconhecerem a importância de valorizar suas origens. Foi um momento de troca de vivências e de aprendizado mútuo, proporcionando-lhes uma visão mais ampla e humanizada sobre as realidades em que estão inseridos. Ao chegar ao momento final da nossa atividade, proporcionamos aos estudantes a oportunidade de avaliar o conjunto das ações realizadas e, também, expressar seus desejos para o campo em que vivem, suas próprias comunidades. Foi um momento enriquecedor de troca de percepções e reflexões.

A avaliação feita pelos estudantes foi bastante positiva. Muitos deles destacaram que, por meio das aulas e da atividade de apresentação das histórias de vida das mulheres do Inventário, puderam conhecer mais sobre suas próprias comunidades e sobre as pessoas que as constituem. Alguns relataram que já conheciam pessoalmente algumas das mulheres retratadas, mas que não tinham ideia de suas histórias de vida serem tão ricas e inspiradoras.

Particularmente, tive bastante incômodo com o fim do campo. Tive a sensação de que o tempo não foi suficiente e que quando conseguimos estabelecer mais conexão com os estudantes, já não havia mais tempo hábil para dar

continuidade ao trabalho. Mas concordei com a professora de Sociologia que tivemos nosso momento chave com a visita de Lucimar, em que os estudantes se conectaram genuinamente com sua trajetória de vida. Percebi que os estudantes gostaram de ver e ouvir as memórias das mulheres camponesas que foram retratadas no Inventário, que consideraram os relatos interessantes e ficaram contentes em reconhecer aqueles rostos, e que refletiram também sobre o próprio espaço que ocupam e suas comunidades. Senti muitíssimo ao ler as avaliações finais e perceber que muitos estudantes desejam deixar suas comunidades de origem em busca de uma vida melhor. Ficou a certeza de que precisamos lutar junto e por essa juventude para que possam ter melhores perspectivas para si mesmos.

Ao refletirem sobre o que desejam para suas comunidades, notamos que as respostas eram consonantes. A maioria expressou o desejo de contar com espaços de lazer e de cultura, além da necessidade de melhorias nas infraestruturas locais, como asfalto e hospitais. Além disso, os estudantes também enfatizaram a importância de desenvolver o comércio local para promover mais oportunidades de emprego e renda.

No entanto, foi preocupante constatar que boa parte dos estudantes expressou o desejo de deixar suas comunidades para buscar uma vida melhor em outros lugares. Essa realidade nos faz refletir profundamente sobre as possibilidades de vida da juventude no campo. É um alerta para a necessidade de investir na criação de oportunidades e perspectivas para os jovens, de modo a evitar o êxodo rural e garantir que a juventude possa prosperar em seus lugares de origem.

Encerramos essa atividade com a convicção de que a valorização das histórias e culturas locais é um passo importante para fortalecer o senso de pertencimento e identidade dos estudantes em relação às suas comunidades. A partir desses laços afetivos e culturais, é possível vislumbrar um futuro mais promissor para o campo, em que a juventude seja protagonista de sua própria história e tenha a oportunidade de construir uma vida plena e realizadora em suas terras de origem. Essa jornada nos mostra que a construção de uma Educação do Campo verdadeiramente transformadora requer um olhar sensível para as demandas e aspirações dos estudantes, para que possamos construir, juntos, um caminho de mudança e empoderamento que contribua para a construção de um campo mais justo, igualitário e próspero para todos. Finalizamos esse capítulo com dois registros significativos para nosso Campo: o momento de apresentação dos

estudantes e o registro da visita de Lucimar, sua mãe e a professora de Sociologia, grande parceira dessa jornada.

Figura 9 – Apresentação dos estudantes do terceiro ano, julho de 2023



Fonte: Acervo da autora.

Figura 11 – Visita das agricultoras do assentamento Patrícia Aparecida, juntamente com a professora Gislaire Calixto, julho de 2023



Fonte: Gislaire Calixto,.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Essa ciranda não é minha não, ela é de todos nós, ela é de todos nós”

No último dia do Campo da pesquisa, quando já não havia mais tempo hábil para encontro com os estudantes, pois estavam entrando em férias escolares, fui embora da escola com um nó na garganta. Nós tínhamos recentemente nos aproximado, e já chegava a hora da despedida. Havia tanto a dizer, tanto a ouvir. Precisei desabafar com uma companheira de jornada acadêmica (Cleide) sobre meu descontentamento, por chamada de vídeo. Foi quando ela me lembrou da reflexão de Paulo Freire sobre a obra inacabada, que não tem fim e é contínua. Jogamos sementes, e vamos continuar semeando, e muitas mãos farão parte desse plantio, ainda que não estejamos presentes.

Ao longo do trabalho, ao examinar a história da região PAD-DF e das comunidades que a circundam, através do Inventário e documentos da escola, ficou evidente as conexões profundas entre a ocupação de terras e as questões raciais e de gênero, destacando a maneira como esses fatores têm delineado a realidade social da população do campo ao longo do tempo. Esta análise histórica serviu como alicerce para situarmos a Educação do Campo como uma resposta às desigualdades históricas, inscrevendo-a em uma linha contínua de resistência e luta. O histórico de luta da Educação do Campo, as organizações da sociedade civil, em especial dos movimentos sociais, trazem em sua jornada as conquistas de políticas públicas e da transformação da realidade social. Compreendemos que, para construção de uma nova sociedade, justa e igualitária, necessitamos descolonizar nossas mentes, discursos, adotar outra epistemologia e outra forma de estar no mundo e, sobretudo, nas escolas.

Ao analisarmos os documentos da escola CED PAD-DF, fica evidente que o corpo docente vem trabalhando para que a escola se torne uma escola do e no campo. Os documentos revelam muitos avanços no plano teórico e consonância com a legislação que orienta a Educação do Campo. Porém, o dia a dia e a prática dos docentes ainda não refletem a mudança necessária.

Concordamos com Caldart (2011) sobre a importância de uma perspectiva pedagógica genuinamente alinhada com as necessidades e interesses das comunidades do Campo. O Inventário se confirma como essa poderosa ferramenta, capaz

de reelaborar os conteúdos curriculares e torná-los consonantes às demandas e realidade da população camponesa. Nesse sentido, reforça-se a importância de uma opção epistemológica descolonializada, defendida por Bell Hooks (2017), uma vez que essa abordagem oferece um contraponto crucial às narrativas hegemônicas, eurocêntricas, machistas, racistas e que promovem a desigualdade de classe.

Através da lente interseccional, impulsionada por intelectuais como Angela Davis (2016), fomos capazes de estabelecer conexões entre a realidade dos estudantes e os fundamentos de uma educação que honra as diversas vivências, identidades e realidades das comunidades do campo. A história do feminismo camponês, imbuída na luta das mulheres nas ocupações de terras, enriqueceu nosso entendimento sobre as camadas complexas de opressão e de resistência.

A reestruturação dos planos de ensino com base nas memórias das camponesas retiradas do Inventário abriu caminho para uma educação mais conectada à vivência dos estudantes, e conseguimos sentir crescer um ambiente de aprendizado e de acolhimento. Essa ação também se apresentou como uma resposta recorrente aos questionamentos dos professores de como, na prática, poderiam aproximar-se da realidade dos estudantes. A participação ativa de Lucimar, dos estudantes e da professora de Sociologia ecoou a importância da coletividade e colaboração como pilares para uma educação genuinamente transformadora, o que é uma premissa da Educação do Campo.

Os entraves e desafios são a própria obra inacabada. Há muito para caminhar. Desejamos ajudar na construção de um campo que não expulse nossos jovens, que não os adoeça, que não os extermine (por intoxicação ou miséria). Que a escola possa ser acolhimento e lugar de emancipação. Esta pesquisa almeja contribuir para ampliar o coro das vozes das comunidades camponesas, em especial as vozes das mulheres camponesas, enfatizando a necessidade de uma educação que não apenas reflita, mas também transforme suas realidades. A experiência se comprovou como um caminho possível para promover a aproximação com a realidade dos estudantes. Precisamos de cada vez mais parceiros para essa caminhada, pois essa luta não é individual. No cerne dessa jornada, emerge a convicção de que a Educação do Campo é um espaço em que as sementes de mudança estão sendo semeadas, como parte de uma luta coletiva por justiça, igualdade e emancipação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. V. P. Mulheres rurais, movimento social e participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 15, ed. esp., p. 261-295, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2016v15nesp1p261/33804>.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALENCASTRO, L. F. África, números do tráfico atlântico. *In*: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS. 1978., Brasília. **Trabalhos apresentados [...]**, 2008.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. *In*: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2010. p. 121-137.
- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AVELINO FILHO, G. As raízes de “Raízes do Brasil”. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 18, p. 33-41, 1987.
- ÁVILA, M. B. Mulher e natureza: dos sentidos da dominação no capitalismo e no sistema patriarcal. *In*: INSTITUTO EQUIT GÊNERO, ECONOMIA E CIDADANIA GLOBAL (org.). **As mulheres na Rio+20: diversas visões contribuindo ao debate**. Rio de Janeiro: Instituto Equit, 2013. p. 73-83. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/mulheres-na-rio20.pdf>. Acesso: 3 ago. 2022.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.
- BELTRAME, S. A. B.; SOUSA, M. A. Movimentos sociais e educação: trajetória teórico-prática na investigação educacional. *In*: SANTOS, A. R. *et al.* **Educação do Campo: políticas e práticas**. Ilhéus, BA: Editus, 2020. p. 19-51. (Coleção

Movimentos Sociais e Educação, v. 2.). Disponível em:
<https://books.scielo.org/id/rpy48/pdf/santos-9786586213201-04.pdf>.

BIROLI, F. Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em:
https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 3 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso: 5 ago. 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho. **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 15 ago. 2022.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95-121. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; STÉDILE, M. E.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S. *et al.* **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016.

CARNEIRO, A.; CIOCCARI, M. **Retrato da repressão política no campo – Brasil 1962-1985**: camponeses torturados, mortos e desaparecidos. Brasília: MDA, 2010.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CRENSHAW, K. **Mapping the margins**: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

CRENSHAW, K. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>.

DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, 2012a. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/06/lei-n%C2%BA-4751-2012-da-gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica1.pdf>.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução CEDF nº 1, de 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2012b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_RESOLUOn12012CEDFestabelecenormasparaoSistemadeEnsinodoDistritoFederal.pdf.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE. Brasília, 2015. Disponível em:

[https://www.educacao.df.gov.br/wp-](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf)

[conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf). Acesso em: 16 set. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 37.932, de 30 de dezembro de 2016**. Cria o Assentamento Patrícia & Aparecida, no âmbito do Programa de Assentamento de Trabalhadores Rurais - PRAT, localizado no imóvel Quebrada dos Neres, Paranoá/DF. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/efa4f931aac140708b6a021772ae2d85/Decreto_37932_30_12_2016.html.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018**. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Port%20aria_419_20_12_2018.htm. Acesso em: 3 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2019. Disponível em:

[https://www.educacao.df.gov.br/wp-](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf)

[conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf). Acesso: 8 ago 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – CED PAD/DF. **Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental**. Paranoá, DF, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – CED PAD/DF. **Projeto Político Pedagógico**. Paranoá, DF, 2021b. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/ppp_ced_do_pad_df_paranoa.pdf)
[conteudo/uploads/2021/09/ppp_ced_do_pad_df_paranoa.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/ppp_ced_do_pad_df_paranoa.pdf).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação do Campo**. 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-no-campo/>.

DOMINGUES, H. M. B.; SÁ, M. R.; GLICK, T. (org.). **A recepção do darwinismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Ed. Elefante, 2017.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In.*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GONÇALVES, M. S. N. *et al.* Gênero e constituição da mulher camponesa: um estudo das produções acadêmicas sobre gênero na formação proposta pela educação superior do campo no Brasil de 2011 a 2015. *In.*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR - DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR NO CONTEXTO DA CRISE BRASILEIRA, 24., 2016, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_7/7-014.pdf. Acesso: 8 ago. 2022.

GONÇALVES, R. (Re)politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, PR, v. 14, n. 2, p. 198–216, 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4514>.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso: 3 set. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Volume 2: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedito Croce. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 2002.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo/Ed.UnB, 1999.

KOURY, M. G. P. **Práticas instituintes e experiências autoritárias: o sindicalismo rural na mata pernambucana, 1950-1974.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE MOS, G. O. **No dilacerar do concreto: as histórias dos *apartheids* entre as satélites de Brasília e as *townships* de Joanesburgo (1955-1971).** Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOURENÇO, V. J. **A auto-organização dos/das jovens da escola do campo CED PADF no estudo das práticas agroecológicas em comunidades: caminhos apontados para transformação da escola.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2022.

MARTINS, J. S. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta.** São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, M. F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. *In:* LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e226099, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186963>.

MIES, M; SHIVA, V. **Ecofeminismo.** São Paulo: Epistemologia e Sociedade. 1993.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: reflexões a partir da tríade campo-política pública-educação. *In:* SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** Brasília: MDA, 2010. p. 29-63.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do campo. *In:* CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, p. 378-400,

2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6809>.

MOLINA, M. C.; XAVIER, P. H. G.; PEREIRA, M. F. R. Licenciatura em Educação do Campo-UnB e a formação de docentes intelectuais coletivos: influências da pedagogia socialista na formação de educadores do campo do Território Kalunga-Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 7, p. e14340, 2022. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14340>.

MUNANGA, K. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPEd. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórica Metodológica. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>. Acesso em: 17 dez. 2011.

OLIVEIRA, M. E. Gênero e educação do campo: a importância do debate e espaços possíveis. **Revista InterAtividade**, Andradina, SP, v. 3, n. 2, p. 3-20, 2015.

PACHECO, J. (org.). **Mulher e filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

PACHECO, Í; PEREIRA, R. **A resistência negra brasileira também é mulher negra camponesa**. Site do MST. 2017. Disponível em:

<https://mst.org.br/2017/11/30/a-resistencia-negra-brasileira-tambem-e-mulher-negra-camponesa/>. Acesso: 15 ago. 2022.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, I. *et al.* (org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108.

PEREIRA, M. R. Elementos para refletir sobre a resistência das mulheres negras no campo. ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021, Campina Grande, PB. **Anais eletrônicos** [...]. Realize Editora, Campina Grande, PB, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/78752>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociologia e Política**. Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15 -23, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/?format=pdf&lang=pt>.

PIRES, T. R. O. Estruturas intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro. **Rev. Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1054-1079, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/DWf3hXwfgJdxQY3CJ8gCqvj/?format=pdf&lang=pt>.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumín Edições, 2019.

RAMOS, M. Escola unitária. CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 343-349.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

RIBEIRO, M. O feminismo em novas rotas e visões. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 801-811, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2006000300012/7381>.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 1978.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica, v. 10).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 659 – 668.