



CONTRIBUIÇÕES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DAS MULHERES: SUJEITAS POLÍTICAS, TERRA E AGROECOLOGIA¹

FONSECA, Inara²; CHERFEM, Carolina Orquiza³

² Doutoranda no Programa Interdisciplinar em Cultura Contemporânea, UFMT, Cuiabá, MT, inarafferreira@gmail.com

³ Professora Doutora da Licenciatura em Educação do Campo, UFSC, Florianópolis, SC, carolina.cherfem@ufsc.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo para a emancipação das mulheres estudantes como sujeitas políticas a partir da apropriação do conhecimento em agroecologia, feminismos e estudos de gênero e de raça/etnia, bem como a luta pela terra para que as mulheres possam exercer e vivenciar a agroecologia. Através da revisão crítico-narrativa de teorias latino-americanas e feministas relacionadas à prática e experiência de duas docentes do curso que trabalham com as questões de gênero na relação com o ensino. Na pesquisa e extensão, pretende-se abordar: a) o processo colonial de expropriação das mulheres na terra; b) a importância das mulheres na construção do conhecimento da agroecologia; e c) as contribuições da licenciatura em Educação do Campo. Para o desenvolvimento do artigo, serão abordados alguns exemplos de trajetórias de vida das estudantes no Curso que materializam relações de opressão/libertação na relação com a agroecologia.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres, Agroecologia, Educação do Campo, Terra.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo corresponde à luta dos sujeitos do campo em garantir sua reprodução social de trabalho na terra num contexto de extrema desigualdade e concentração fundiária, como é o caso do Brasil (MOLINA, 2006). Entende-se por sujeitos do campo “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros povos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010). Em especial destaca-se a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na constituição desta proposta educativa.

Ao mesmo tempo, a Educação do Campo refere-se à luta pelo direito social à escolarização dos povos do campo e aos conhecimentos científicos necessários para que sua existência social seja possível, contexto que justifica o surgimento das Licenciaturas em Educação do Campo, em 2006, como uma proposta de ação afirmativa dos sujeitos do campo nas Universidades Públicas Brasileiras.

Faz-se necessário ressaltar que o projeto político capitalista para o campo brasileiro na atualidade remete-se ao agronegócio, em que a questão central da terra é organizada como propriedade privada, concentrada na mão de grandes latifundiários, os quais exploram a terra pela monocultura de exportação, por meio de insumos químicos, e não para alimentar a população, num contexto em que o patriarcado é o modelo que prevalece na organização do campo.

¹ Trabalho realizado a partir da relação ensino, pesquisa e extensão desenvolvido na Licenciatura em Educação do Campo.



III CIFA

COLÓQUIO INTERNACIONAL
FEMINISMO E AGROECOLOGIA:
TRABALHO, CUIDADO E BENS COMUNS

Na agroecologia, em contrapartida, busca-se compreender qual é a função social da terra, que comporta também a dimensão da vida em que a natureza é um bem comum, numa visão dialética entre campo e cidade, além de ser uma perspectiva pautada no trabalho feminino de preservação da vida e da terra.

Nesta disputa de projetos para o campo, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vem buscando compreender e atuar na luta de classes entre os grupos que dominam historicamente a terra para explorar o trabalho e os trabalhadores que a defendem para preservar a vida por meio da agroecologia. Contudo, em sua estrutura curricular, o curso amplia as suas discussões ao debater a estrutura patriarcal, a divisão sexual e étnico-racial do trabalho presentes no campo brasileiro, o que faz emergir o protagonismo de mulheres que lutam para preservar a agroecologia em seus espaços de vida e de trabalho. Destaca-se que grande parte dos estudantes é de mulheres de diferentes gerações, visualizando no Curso a possibilidade de continuar sua vida no campo sem precisar migrar para conquistar os seus direitos sociais como sujeitas políticas que necessitam do acesso à terra para construir a agroecologia em seus territórios rurais.

O Curso está organizado a partir da Pedagogia da Alternância, que relaciona o conhecimento a ser apreendido com o lugar onde esse conhecimento deve ser aplicado, dividindo o tempo da aprendizagem em dois diferentes espaços: o tempo escola/universidade (TU); e o tempo comunidade (TC). Em outras palavras, divide-se os tempos presenciais escolarizados de ensino-aprendizagem, com o tempo de inserção nos processos formativos do trabalho, nos contextos territoriais em que os estudantes habitam.

Desse modo, a licenciatura em Educação do Campo da UFSC articula as categorias de classe, raça/etnia e gênero no campo, numa perspectiva em que os sujeitos do campo passam a ter acesso ao conhecimento científico que, relacionado aos saberes populares e às suas trajetórias de vida no campo, possibilitam a conscientização de sua existência como trabalhadoras e trabalhadores do campo, fortalecendo, assim, as suas lutas pelo acesso à terra e pela construção da agroecologia em seus contextos de trabalho e vida.

A partir desta realidade, o objetivo do artigo é o de refletir sobre as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo para a emancipação das mulheres estudantes como sujeitas políticas a partir da apropriação do conhecimento em agroecologia, feminismos e estudos de gênero e de raça/etnia, bem como a luta pela terra para que as mulheres possam, de fato, exercerem a agroecologia.

Na elaboração do artigo abordaremos: a) o processo colonial de expropriação das mulheres na terra; b) a importância das mulheres na construção do conhecimento da agroecologia; e c) as contribuições da licenciatura em Educação do Campo. Para o desenvolvimento do artigo serão abordados alguns exemplos de trajetórias de vida das estudantes no Curso.

METODOLOGIA

Este trabalho tem caráter qualitativo. Pretendemos realizar uma revisão crítico-narrativa de teorias



latino-americanas e feministas relacionando-as com a prática e a experiência de duas docentes do curso, que trabalham com as questões de gênero na relação ensino, pesquisa e extensão. Por meio dessa interlocução teórico-prática, vamos refletir sobre a potência de emancipação das mulheres do campo e o fortalecimento da agroecologia a partir de suas inserções na licenciatura em Educação do Campo. Para isso, traremos relatos de trajetórias de vida vivenciados em sala de aula no ano de 2018, durante os dois semestres letivos, pelas das estudantes do Curso. As histórias foram registradas pelas professoras por causa da materialidade da relação opressão-libertação nelas contidas. Optamos por ocultar os nomes, a fim de evitar quaisquer constrangimentos, embora todas as estudantes estejam cientes e concordem com a utilização de suas trajetórias para os fins deste artigo. Destaca-se que, pela característica de alternância do Curso, acreditamos na capacidade coletiva do trabalho. Não estamos falando sobre as estudantes, mas com elas a partir de realização de ações práticas em suas comunidades.

No âmbito das categorias sociais que embasam a construção do texto, recorremos: 1) a noção de *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005) para denunciar como o processo colonial de exploração/dominação, baseado na expropriação das terras dos povos originários e na divisão racial do trabalho, atravessa o tempo histórico da colonização estruturando as relações de poder capitalistas no tempo presente; 2) o debate referente ao *patriarcado no campo* (PAULILO, 2016) a fim de trabalhar sobre a luta dos movimentos sociais das mulheres camponesas para que estas sejam reconhecidas como sujeitas políticas e trabalhadoras rurais.

De acordo com Quijano (2005), o padrão de poder que temos hoje se relaciona com a consolidação da América como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial. O autor explica que a constituição da América e o desenvolvimento do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado estruturam a colonialidade do poder, pois elementos coloniais da forma de distribuição do poder passam a ter um alcance mundial.

Com os dois processos históricos (formação da América e expansão do modo de produção capitalista) convergidos e associados estabelece-se a raça (construto social baseado numa suposta distinção na estrutura biológica que estabelece a superioridade da “raça branca”) como estrutura fundamental do novo padrão de poder. Para Quijano (ibid.), a ideia de raça, constituída dentro da relação Europa/centro→colônia/periferia, legitimou e reforçou as relações de dominação e de exploração impostas pelas conquistas europeias, possibilitando assim a formação de hierarquias entre os grupos raciais.

O sociólogo também afirma que três fatores colaboraram para esse eurocentramento: 1) expropriação da terra e, conseqüentemente, controle do ouro das colônias na América que assegurava uma posição de privilégios; 2) vantajosa localização na vertente do Atlântico por onde eram feitas as rotas do mercado mundial; 3) controle do mercado mundial (capital comercial, trabalho e recursos de produção) devido à progressiva monetarização que os metais preciosos da América estimulavam e permitiam. Do eurocentramento, surgia uma relação assimétrica entre o centro e as demais periferias, tanto na produção de conhecimento como na distribuição do poder. Nesse sentido, a colonialidade do poder é um padrão de



poder moderno que entrelaça formação racial, controle de trabalho, Estado capitalista e produção de conhecimento.

Ao tratar da questão das mulheres no período colonial, Lugones (2008) evidencia que além da criação da categoria “raça” pelo colonialismo/capitalismo global eurocêntrico, a naturalização da diferença sexual é outro produto da dominação colonial. A filósofa, então, cria o conceito colonialidade de gênero para “compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado” (LUGONES, 2014, p. 941). Dialogando com Quijano (2010), Lugones (2008) propõe que a imposição de um sistema de gênero binário foi tão constitutiva da colonialidade do poder quanto essa última foi do patriarcado e do sistema de gênero. Assim, essa relação segue uma lógica de constituição mútua: tanto a “raça” quanto o “gênero” são ficções poderosas e interdependentes que constituíram o sucesso do empreendimento capitalista.

Nesse sentido, a expropriação da terra dos povos originários no período colonial é fundamental para a consolidação da dominação/exploração das mulheres. Do tempo histórico colonial, o sistema patriarcal se perpetua no tempo presente de forma consistente, duradouramente perverso, violento e degradante - convertendo a gente “não branca” em animais e as mulheres brancas em reprodutoras d’A Raça (branca) e d’A Classe (burguesa) (LUGONES, 2008). Dessa forma, os mecanismos de exploração/dominação do período colonial permanecem não apenas na divisão afetiva racial (FONSECA e GUZZI, 2018), mas também na divisão sexual e racial do trabalho entre as mulheres.

Entendemos, portanto, ser imperativa a luta para desestabilizar os eixos que continuam permitindo o padrão de poder colonial capitalista, isto é, a luta pelo direito à terra, para o que Lugones (2014) chama de descolonização e produção de um feminismo de práxis, a partir da realidade material e da construção sócio-histórica latino-americana.

Historicamente os debates sobre feminismo e sobre lutas antirracistas foram secundarizados em relação a uma noção de classe nas lutas dos movimentos sociais do campo, como se esses movimentos estivessem unidos em classe, porém, problemas como o racismo e o sexismo seriam resolvidos após a revolução (MOTA e PAULA, 2012).

Pouco a pouco, o feminismo e o movimento negro vêm ganhando espaço nesses movimentos sociais do campo, sobretudo no MST e na Via Campesina, polemizando e trazendo reflexões para o conjunto dessas organizações (ibid.). Um exemplo disso é a construção do setor de gênero no MST, nos anos 2000, reafirmando as contribuições que as mulheres, os negros e os sujeitos LGBT trouxeram para a luta de classes², além da construção de movimentos próprios de mulheres agricultoras como é o caso do MMA (Movimento de mulheres agricultoras), atual MMC (Movimento de mulheres camponesas), bem como do fortalecimento do movimento quilombola e indígena que aos poucos vem se ampliando na relação com a

² Fala de Kelli Mafort em Seminário sobre a Construção da Pedagogia Socialista, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, no dia 25 de maio de 2017.



educação do campo.

Conforme descreve Paulilo (2016), os movimentos sociais das mulheres camponesas pautaram-se inicialmente na luta para que as esposas fossem consideradas produtoras rurais e não “do lar”. Ou seja, buscaram a valorização do trabalho da mulher que era invisibilizado no campo, não sendo consideradas como profissionais da agricultura. Nesse contexto, lutaram por pautas como direito à aposentadoria e ao salário e pelos mesmos direitos trabalhistas que possuem os homens trabalhadores rurais.

Com o passar do tempo, as mulheres tiveram que ampliar as suas reivindicações iniciais para o âmbito mais amplo da categoria de gênero, na medida em que, organizadas, elas observaram que a opressão que sofriam estava pautada em toda a base do patriarcado no campo. Elas não possuíam, por exemplo, o acesso à terra, conquistado ou pelo casamento, ou pela herança. No primeiro caso, elas eram invisibilizadas como agricultoras, sem ter autonomia nas terras do marido; no segundo caso, acabavam vendendo suas terras para os irmãos ou dividindo-as com os maridos, o que novamente as levavam para o primeiro caso.

Deste modo, as mulheres camponesas passaram a questionar o próprio conceito de agricultura familiar: se a terra é da família, trata-se de uma decisão a ser resolvida no âmbito privado da família; contudo, essa família é patriarcal, o que significa que é uma família que garante os direitos de dominação masculina. Logo, tratava-se de questões a serem resolvidas no amplo aspecto da estrutura social dominante masculina, questionada pelo conceito de gênero (PAULILO, 2016).

Nota-se que, sem a organização específica das mulheres em torno da categoria de gênero, essa noção de família invisibiliza a mulher, mantendo o direito à terra somente para os homens. A partir do conceito de gênero, elas entenderam que os problemas pessoais que enfrentavam eram na verdade sociais, e passaram a se organizar a partir desta mudança de perspectiva.

Ao longo do tempo, as mulheres também passaram a ter outras reivindicações com base no gênero, tais como: licença maternidade, creche no campo, direitos da mulher solteira no campo, dos sujeitos LGBTQTs, debate sobre a questão da violência doméstica no campo, entre outras.

Contudo, a participação política das mulheres no campo ainda é um ponto a ser ampliado. Mota e Paula (2012, p. 75) revelam que as mulheres estão, sobretudo, vinculadas aos debates de saúde e educação nos movimentos sociais, pois, o ato de cuidar de crianças e doentes é considerado, pela sociedade em geral, como trabalhos femininos. Porém, elas encontram dificuldades para participarem de outras pautas essenciais, como organização da produção, análise de conjuntura social, espaços de decisões, etc. A dificuldade que as autoras apontam é na “perda de poder econômico e político dos homens, que, ao longo da história de nossa organicidade, detêm o domínio em muitos setores e instâncias” (MOTA e PAULA, 2012, p. 75).

No que tange a pauta específica da agroecologia, trata-se de um saber historicamente acumulado pelas mulheres. Linhas teórico-práticas, como o ecofeminismo, explicam que existe uma relação natural entre as mulheres e a terra, justamente por estarem mais próximas da natureza que os homens (PAULILO,



2016). Nessa perspectiva entende-se que cabe às mulheres dar a vida, o que as instrumentaliza para luta pela vida na Terra, “daí a se posicionarem contra tudo o que consideram “estéril”, como as plantas cujas sementes não reproduzem, os transgênicos e os reflorestamentos que, segundo elas, secam as águas e impedem a agricultura” (idem, p. 270).

Ao lutarem pelo protagonismo na agricultura, as mulheres mostraram que o trabalho considerado invisível nos arredores da casa, nas hortas, jardins, com as plantas medicinais, muitas vezes é o trabalho que preserva a natureza, as sementes e a produção de modo agroecológico. Na preocupação de alimentar as suas famílias sem o uso de venenos, elas também conservam essa produção. Este conhecimento, por sua vez, acaba se perpetuando e passando de geração em geração. Como descreve Boni (2017), cada vez mais as mulheres têm buscado o seu lugar no debate da agroecologia, o qual discute a utilização de alimentos com ou sem agrotóxicos, problematiza a utilização de adubos químicos e sementes modificadas, mas, para além disso, amplia tais debates na relação intensa com a natureza, a garantia da soberania e a segurança alimentar, no autossustento das famílias rurais, na preservação da diversidade e na continuidade da vida. Deste modo, a agroecologia é, por excelência, uma prática e uma ciência feminina.

A fim de ilustrar como esse conhecimento tem sido realizado e transmitido pelas mulheres, o artigo segue ilustrando os desafios e as conquistas enfrentadas pelas estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC para preservar a agroecologia em seus territórios de vida e de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As trajetórias de vida das Estudantes vão sendo reveladas ao longo da atuação delas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC³. As disciplinas de Sujeitos de Campo, Raça e Etnia e Relações de Gênero contribuem para ampliação da consciência das estudantes em relação ao patriarcado no campo, à divisão sexual do trabalho, à violência contra a mulher do campo, entre outras temáticas fundamentais que se relacionam aos conhecimentos apreendidos em torno da agroecologia, bem como aos saberes populares e de suas vivências. Com estas bases teóricas e práticas, e nas atividades de extensão, as estudantes passam a refletir sobre a condição de vida das mulheres no campo e a atuar e valorizar os saberes e práticas agroecológicas por elas realizadas.

O primeiro exemplo de trajetória ocorreu na disciplina de “Gênero, corpo e sexualidade”, na região do Planalto Norte de Santa Catarina. Foi pedido para que a turma mapeasse os movimentos de mulheres e feministas do território, para, em seguida, escolherem e aprofundarem o trabalho com um grupo. Uma estudante, por volta dos 20 anos, iniciou um trabalho junto a um grupo de mulheres que praticam a agroecologia. Ao revelar a história das mulheres, descobriu-se que, durante a Guerra do Contestado, as mulheres guardaram as sementes e preservaram, com isso, a história da agroecologia na

³ Cabe enfatizar que as docentes que escrevem o artigo são orientadoras, professoras e desenvolvem o Tempo Comunidade com as estudantes em questão. As reflexões aqui expostas só são possíveis pelo trabalho realizado com as estudantes e em suas comunidades, numa relação de troca de conhecimento e aprendizagens. São as próprias estudantes, nesta relação de ensino, pesquisa e extensão vivenciadas no Curso, que são protagonistas de suas vidas e dos trabalhos que desenvolvem em seus territórios de vida e de trabalho.



III CIFA

COLÓQUIO INTERNACIONAL
FEMINISMO E AGROECOLOGIA:
TRABALHO, CUIDADO E BENS COMUNS

região. Notou-se que havia uma versão das mulheres para a Guerra do Contestado que nunca foi contada, bem como fez emergir o reconhecimento de um trabalho existente há muitos anos pelas mulheres, mas que nunca foi valorizado. Nota-se que foram as mulheres que preservaram as sementes capazes de sustentar uma das principais bases da agroecologia na região de Itaiópolis. Sem o esforço de guardiãs de sementes, destas mulheres, a agroecologia não teria a mesma história na região.

Nesse caso, podemos cruzar a história de invisibilidade das mulheres do campo, debate que se iniciou na sociologia rural na década de 1980, mas que apresenta uma problemática que ainda não foi superada na prática; ao fato de que, na história da ciência hegemônica, as mulheres, enquanto categoria, também são o Outro invisibilizado. Na vertente epistemológica feminista (ou *standpoint*), herdeiras do pensamento hegeliano, bem como das análises sobre o assunto que aparecem em obras de Marx, Engels e Lukacs (HARDING, 1996), as mulheres são oprimidas pela comunidade científica, já que a posição dominante dos homens na vida social se traduz em conhecimento parcial e perverso. Para essa vertente, as mulheres possuem um privilégio epistêmico advindo da sua própria condição de mulher. Nesse sentido, as mulheres estariam mais capacitadas a produzirem um conhecimento livre do sexismo próprio da ciência moderna por serem sujeitas cujas experiências possuem valores epistêmicos. A ideia subjacente é que a categoria *experiência* visibiliza as mulheres, permitindo que suas vozes ecoem. Com base no entendimento de que as mulheres são inatamente marginalizadas, essa vertente propõe um giro epistêmico: tirar as mulheres da periferia e realocá-las no centro das investigações científicas. Movimento ocorrido no caso supracitado, quando a estudante decide por realizar Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o papel das mulheres na agroecologia em seu território.

Outro exemplo é que, a partir dos trabalhos desenvolvidos nos Tempos Comunidade e Universidade, uma estudante decidiu fazer uma pesquisa para o TCC envolvendo a agroecologia. A estudante, também na casa dos 20 anos, de uma pequena comunidade do Planalto Norte de SC. Durante os três anos do Curso, a discente buscou intervenções com a comunidade para que enxergassem os benefícios da agroecologia. Entretanto, uma dificuldade que enfrentava eram as persistentes afirmativas da população local de ser impossível sair no sistema de monocultura. A fim de qualificar sua intervenção na comunidade, a estudante decidiu desenvolver uma ampla pesquisa bibliográfica sobre transição agroecológica, mostrando para a sua comunidade os benefícios e a viabilidade da agroecologia. Mais uma vez, nota-se o papel protagonista das mulheres na preservação da agroecologia, o que permite que este conhecimento se perpetue e seja preservado.

O terceiro exemplo é de uma estudante que preserva a agroecologia a partir da luta de sua mãe. Ao ver o agrotóxico e o agronegócio crescendo e dominando a sua região, causando uma série de doenças em sua família, a mãe, cuja propriedade com o marido era de plantação de fumo, decidiu realizar a transição para a plantação orgânica, preservando a saúde de sua família. A estudante, por sua vez, segue os aprendizados de sua mãe e só conseguiu estudar porque o Curso acontece em sua região, no modelo de Alternância. Ao serem divididos os Tempos Comunidade e Universidade, bem como ao



funcionar seguindo o calendário agrícola, a estudante consegue manter a sua produção e estudar ao mesmo tempo.

Além disso, no Curso, a estudante pode valorizar a sua história e de sua mãe e se fortalecerem como mulheres produtoras de orgânicos no município de Alfredo Wagner (SC). É surpreendente observar as reflexões que a estudante passou a realizar em torno da divisão sexual do trabalho e do modo como ela era invisibilizada por seu trabalho. A partir da tomada de consciência de sua condição de mulher, a estudante passou a ocupar espaços públicos e alterar o modo como as relações cotidianas acontecem em sua casa, o que se refletiu no seu trabalho e no Curso de modo geral.

Historicamente, as práticas de cuidado com a natureza foram desempenhadas pelas mulheres do campo e transmitidas de geração em geração. Contudo, a agricultura moderna e o agronegócio desprezaram esses conhecimentos históricos e desvalorizaram socialmente essas práticas. São as mulheres que estão resgatando esse conhecimento a partir de suas organizações políticas e sociais.

Nessa mesma direção apresenta-se o exemplo de uma estudante que, depois de sua inserção no curso, passou a lutar, em conjunto com a sua mãe, para que o pai cedesse um pedaço de terra para elas realizarem a produção agroecológica no município de Anitápolis. A estudante tomou consciência dos motivos pelos quais ela não possuía terra e autonomia para o trabalho. Ela sempre trabalhou em casa num regime de agricultura familiar e produção de fumo, mas quando buscou colocar em prática as aprendizagens estudadas no Curso, deparou-se com a dura realidade de não ter acesso à terra, nem autonomia de seu trabalho pelo simples fato de ser mulher. Atualmente, a estudante desenvolve uma pesquisa sobre a violência contra a mulher do campo em seu município e está lutando para uma divisão de terras não sexista em sua família, podendo exercer a agroecologia em sua propriedade rural.

Outro exemplo a ser citado é o das estudantes que se tornaram mães ainda muito jovens por falta de informações acerca de seu corpo e de sua sexualidade. Muitas destas estudantes deixam de estudar para seguir o que lhes parece ser um destino natural: desempenhar as atividades de cuidado da família e do lar. Ao acompanhar as escolas do campo, notamos que muitas adolescentes deixam a escola no final do Ensino Fundamental ou no início do Ensino Médio. Algumas por ficarem grávidas e a educação deixar de ter importância, numa lógica de reprodução da divisão sexual e do trabalho no campo. Outras, porque as escolas do campo foram fechadas em muitas comunidades rurais como política de Estado. Isso faz com que as adolescentes tenham que percorrer grandes distâncias no transporte escolar para estudar. Assim, os pais ou maridos impedem as meninas de estudarem, sobretudo, quando ela é a única responsável pelo trabalho doméstico e de cuidado das crianças e da família de modo geral.

Com as reflexões propostas no Curso, uma dessas estudantes passou a desenvolver um projeto na escola de seu município, em Timbó Grande (SC), com o intuito de desenvolver rodas de conversa com as adolescentes para possibilitar as informações necessárias acerca de prevenção de gravidez indesejada, além de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da consciência em



torno das questões de gênero e da divisão sexual do trabalho no campo, buscando valorizar as jovens como protagonistas de suas histórias.

Cabe destacar que a educação para a sexualidade é historicamente um tabu social e o corpo é discutido a partir de uma visão médica e higienista. Originalmente, tal debate pretendia combater a masturbação, doenças venéreas e preparar a mulher para exercer as tarefas domésticas e de cuidado. Desde os anos 1920 o movimento feminista tenta implementar a Educação para a Sexualidade nas escolas, com o objetivo de proteger a infância e a maternidade (GESE, 2017). Em 1997, o MEC implantou os PCN's com temáticas transversais que incluíam além da preocupação com o trabalho escolar, algumas “preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade”. Nota-se que a preocupação com a educação para a sexualidade tem como fundamentação histórica um cunho científico de conhecimento do corpo, de preservação, de saúde sexual, e informação sobre as questões amplas que envolvem a complexidade da sexualidade para a vida saudável.

A ausência de conhecimento em torno dessas questões se amplia nas comunidades rurais, onde a cultura patriarcal impede que essas discussões avancem, fato que motivou a estudante a desenvolver um trabalho de ação e de pesquisa junto às escolas do campo de sua região.

Descrevemos também a trajetória de uma estudante também na casa dos 20 anos que ao entrar no curso se recusava a falar em público durante as aulas. No decorrer das aulas de “Gênero, Corpo e Sexualidade”, a discente sentiu-se livre para partilhar a sua história, trazendo para a sala questões sociais de gênero que vivenciou. Agora, no final do curso, a estudante não só fala como participa de místicas e irá apresentar um TCC sobre a migração da juventude do campo relacionando a temática com o patriarcado e as questões de “esforço físico”. O tema da sua pesquisa surge através de sua própria experiência. A jovem teve que migrar do campo, com incentivo do pai, porque a terra pertence aos homens que possuem mais pré-disposição para o trabalho que exige força corporal. Na divisão sexual do trabalho, só lhe caberia ser “do lar” ou sair do campo. Ainda que não tenha lutado para vencer a expropriação de terras imposta pelo sistema patriarcal, a estudante se reconheceu como sujeito político do processo ao se entender “mulher” e não só optar por escrever uma nova história – na qual se vê dando continuidade aos estudos com um mestrado – como por entender sua própria história numa pesquisa de TCC.

Na mesma direção do reconhecimento de sua história, destaca-se, por fim, uma jovem estudante negra que nunca havia refletido sobre a sua condição de mulher negra. No decorrer da disciplina de relações étnico-raciais, ela descreveu ter “descoberto a Dandara que existia em sua vida”, em sua ancestralidade. A estudante passou a refletir sobre as relações raciais existente no campo brasileiro, uma vez que os negros foram atores fundamentais nos processos de resistência no campo contra o escravismo e na construção da agricultura familiar. O campo não se constitui num todo



homogêneo, e as lutas contra o racismo são fundamentais na busca de igualdade e de justiça social almejadas pelos movimentos sociais do campo. Como afirma Magalhães (2009), o modo como hoje o campo brasileiro é pensado (como atraso), também está ligado às ideologias raciais que tentam negar a participação dos negros e negras afro-brasileiros e africanos que fizeram do campo um dos lugares de resistência frente ao sistema escravocrata, o que nem sempre é considerado com a complexidade que este fato deveria suscitar. A estudante passou a desenvolver uma série de trabalho com meninas negras em sua comunidade e o seu TCC também abordará esta temática.

O que vemos a partir dos breves exemplos é o impacto da apropriação do conhecimento em distintos campos dos saberes, a partir da inserção como estudantes na Licenciatura em Educação do Campo, através de mudanças não só discursivas, mas também de práticas desenvolvidas em seus territórios de origem. O que também pode ser entendida como uma fissura na tendência do conhecimento para o patriarcado colonial que subalterniza as mulheres, e ainda é reproduzido no tempo presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que se pretendeu fazer neste texto, em construção, foi a de como a educação (formal ou não formal) que possibilita conscientização de sua condição de mulher, é capaz de valorizar um trabalho invisibilizado e de sustentar a agroecologia com acesso à terra. Muitas ações já são feitas pelas estudantes, e o diferencial do Curso é o de contribuir para o fortalecimento da luta pela terra e possibilitar conhecimentos críticos e práticos em torno da agroecologia, pois esta acaba dando sustentação às suas práticas. Nota-se que se trata do acesso ao conhecimento científico por meio do ingresso na Universidade Pública, que possibilita a conscientização e qualificação necessária para instrumentalizar as lutas como sujeitas políticas, num processo que podemos compreender também como descolonização do cânone científico.

Ainda que haja embate para que saberes e os fazeres locais sejam validados dentro do currículo, outras epistemologias, como as feministas, mostram-se historicamente importantes para construção de conhecimentos e buscam o fim das opressões de gênero, raça e classe, visando a materialização de outros mundos possíveis, o que abarca a agroecologia como ciência e como prática.

No que tange a luta pela terra, este é um debate complexo da luta de classes e de disputa de um modelo hegemônico do capital para o campo, entre homens e mulheres, mas, no caso das mulheres, muitas vezes, elas vivem e trabalham numa propriedade e não possuem autonomia para realizar a produção agroecológica. Observa-se que sem terra não há agroecologia, e sem o feminismo não há a autonomia para se reconhecerem como peças fundamentais na construção agroecológica e na episteme do conhecimento que origina e preserva a agroecologia. Conhecimento destinado historicamente às mulheres pela sua condição biológica e de ligação com a natureza e com a terra, bem como pela sua condição social de mulher que a faz cuidar da alimentação, das plantas, das sementes, da vida, e, a partir



disso, serem detentoras dos conhecimentos que reproduzem a agroecologia. Os exemplos citados no texto puderam evidenciar o quanto as mulheres são fundamentais na preservação da agroecologia.

São muitos os caminhos, práticas sociais e de educação formal e não formal que possibilitam que as mulheres fortaleçam a rede da agroecologia ao serem sujeitas políticas, protagonistas de suas histórias. No nosso caso, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC pretende ser mais um elo desta rede, contribuindo para a prática das mulheres e para a epistemologia feminista na agroecologia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FONSECA, Inara; GUZZI, Morgani. Feminismos y herida colonial: una propuesta para rescatar los cuerpos secuestrados en Brasil. **Tabula Rasa**. Bogotá/Colômbia, v. 29, p. 65-84, 2018. Disponível em: <<https://www.revistatabularasa.org/numero29/feminismos-y-herida-colonial-una-propuesta-para-rescatar-los-cuerpos-secuestrados-en-brasil/>>. Acesso em: 20 de jan. 2019.
- GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. (Brasil). **Revisitando a história da educação para a sexualidade**. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/123456789/1719/1/revisitando_sexual_final.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- HARDING, Sandra. **Ciencia y Feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1996.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>>. Acesso em: 10 de jan. 2019.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. Bogotá/Colômbia, n.9: 73-101, julio-diciembre 2008. Disponível em: <<http://dev.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2019.
- MAGALHÃES, Leila de Lima. **O campo tem cor? presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará. 2009.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para Reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- MOTA, Maria Eleusa da; PAULA, Maysa do Carmo de. **A questão de gênero no MST e a educação do campo**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 70-82, jul./dez. 2012.
- PAULILO, Maria Ignês. **Mulheres Rurais. Quatro décadas de diálogos**. Editora UFSC: Florianópolis, 2016.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.