



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MICHELI SUELLEN NEVES GONÇALVES

**GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DAS
MULHERES DO CAMPO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ.**

BRASÍLIA-DF
2019

MICHELI SUELLEN NEVES GONÇALVES

GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DAS MULHERES DO CAMPO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ.

Tese apresentada ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Mônica Castagna Molina.

BRASÍLIA-DF
2019

MICHELI SUELLEN NEVES GONÇALVES

GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DAS MULHERES DO CAMPO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ.

Tese apresentada ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, para exame de qualificação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Mônica Castagna Molina.

DATA DE APROVAÇÃO: 08 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Monica Castagna Molina (Orientadora – PPGE/FE/UnB)

Prof^a. Dr^a. Nilsa Brito Ribeiro (Membro externo – PDTSA/UNIFESSPA)

Prof^a. Dr^a Regina Coelly Fernandes Saraiva (Membro externo – PPG-MADER/ FUP/UnB - Planaltina)

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Membro interno PPGE/FE/UnB)

Prof^a. Dr^a Rosineide Magalhães Sousa (Suplente – PPGL/UnB)

Dedico este trabalho a Everton Alves Nogueira (*in memoriam*) grande companheiro e
incentivador.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra polissêmica, que admitiu diversos significados durante essa jornada/aventura de quatro anos de doutoramento. Significados que descobri por meio da convivência com diferentes pessoas, experienciando e/ou compartilhando momentos, sentimentos, perdas, conquistas, desafio. Neste período construí uma teia densa e luminosa de gentes, afetos, momentos, ensinamentos que ajudaram a me constituir como ser humano.

A todas e todos expresso meus sinceros agradecimentos e na falta de palavras que possam expressar minha gratidão, pego de empréstimo a poesia de Cris Pizziment que fala assim:

“Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...”

Minha reverência e respeito a Deus, presença constante, força inexplicável que me fez seguir, até mesmo quando não me sentia capaz.

A minha família, minha mãe Joana Célia Neves, meu pai Antônio Tadeu Gonçalves, por todo amor, trabalho e confiança empenhados em minha formação. A meu irmão Micheli Neves e minha cunhada Ana Maria Gonçalves, grandes incentivadores dessa jornada de estudo. As minhas sobrinhas – Juliana, Maria Fernanda, Jéssica Rodrigues, Ana Maria Mello, Daniele Gonçalves, as quais o olhar doce e o abraço apertado me renovam as forças e humanidade.

E sem dúvida ao meu companheiro Willian do Santos, por acreditar na partilha da vida a dois, pautada no amor, respeito e igualdade. Por estarmos juntos construindo diariamente a consciência de eternos aprendizes da vida, das relações, dos conhecimentos, dos amores, pois, como diz a nossa canção *“eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”*.

“Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me torna mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também”.

E nessa vida tenho a honra de ser feita de vários pedaços e assim como as mulheres do campo, protagonistas desta pesquisa, ter uma rede de afetos e solidariedade que me acompanham nessa jornada chamada vida.

Minha gratidão as mestras e mestres que me incentivaram, valorizaram e fizeram

aperfeiçoar os conhecimentos e as formas de conhecer durante os vários ciclos de formação profissional e militante. Obrigada Georgina Kalife, Sol Nascimento, Sônia Araújo, Salomão Hage, Waldir Abreu. E meu carinho e admiração a professora Mônica Molina, por toda confiança depositada em uma jovem pesquisadora e, fundamentalmente, pelos abraços energizantes e pelos olhares amorosos, que me fizeram prosseguir nos momentos em que as forças já me faltavam.

Gratidão as amigas e amigos que de perto, de longe ou diariamente partilham o sentimento mais humano: a amizade. As amigas e amigos de todas as horas, que em Belém, em Brasília ou em qualquer lugar do mundo em que estiveram, sempre partilham a atenção e amor, a vocês meu abraço afetuoso: Lorena Bentes, Ana Bentes, Luiza Ataíde, Débora Sousa, Emilyn Costa, Thaise Costa, Renata Pimentel, Denise Benevides, Sabino Costa Dádima do Amparo, Lilian Rocha, Simone Gontijo, Juliana Parente, Denise, Marcos Lima.

Gratidão ao GEPERUAZ minha raiz de formação profissional, as quais cito com grande admiração: Dayana Souza, Celeste Farias, Dorilene Melo, Ângelo Cavalcante.

As amigas e amigos que fiz nesses novos ciclos de estudos e de trabalho construídos em Brasília, minha gratidão por partilhar momentos ímpares de conhecimento e formação humana: as amigas da Escola classe 25 de Ceilândia – Adriana Lopes, Rayane Santos, Tatiane Barros, Fainy Mendes, Fernanda, Eunice Santos, Kelly Meneses e Cristiane Sales; aos seres humanos de luz que encontrei nas turmas durante o doutorado – Núbia Cardoso, Sandra Silva, Jaciara Leite, Maura do Anjos, Pedro Xavier, Elizana Monteiro, Cássia Betânia, Sergio Teixeira, Marcelo Fabiano e as Adrianas Panteras; aos profissionais com os quais atualmente, partilho o desafio de construir uma educação pública de qualidade: Marcela Fernandes, Gizelma Souza, Michelle Batista, Tássio Cunha, Kelly Santos, Tarcísio Ribeiro.

E minha eterna gratidão as todas as mulheres do campo, professoras e professores, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção desta pesquisa.

“E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim”. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós”.

RESUMO

Esta tese aborda como temática a formação das mulheres do campo e adota como *lócus* de pesquisa o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Como objetivo geral busca-se: analisar a experiência formativa ofertada pelo Curso de LPEC/UNIFESSPA, com vistas a identificar os riscos e potencialidades para a consolidação de um projeto de formação emancipadora para as mulheres do campo. Como objetivos específicos: a) Identificar as relações de assimetria e desigualdade de gênero que atingem as mulheres do campo envolvidas na experiência formativa ofertada pela LPEC/UNIFESSPA, com ênfase em suas tensões e contradições; b) Identificar as estratégias curriculares construídas pelo curso da LPEC/UNIFESSPA, enquanto espaço formativo, que auxiliam no processo de consciência/emancipação das mulheres do campo com relação aos processos de assimetria, combate à violência e opressão das mulheres; c) Analisar os riscos e potencialidades da proposta formativa do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, para a consolidação de uma formação emancipadora para os estudantes do curso, em específico, para as mulheres do campo, tendo como foco as categorias: ingresso, permanência e formação curricular. No plano teórico-metodológico, a pesquisa fundamenta-se na articulação de dois métodos: o Materialismo-Histórico-Dialético e a História Oral de Vida, cujos autores base são, respectivamente: Marx e Engels (2009), Netto (2011), Lessa e Tonet (2011), Gisele Masson (2007), Mauro Iasi (1999); Michael Pollak (1992), José Carlos Meihy (2005), Lucília Delgado (2003) e Gaston Pineu (2006). Como resultados, concluiu-se que as mulheres pertencentes a territorialidade do campo, mesmo inseridas em um contexto de gênero em que o patriarcalismo, o racismo e o capitalismo constituíram circuitos interligados de dominação e influenciam diretamente as relações sociais, construíram movimentos de transgressões e (re)existências durante sua formação na LPEC/UNIFESSPA, driblaram a ausência de políticas públicas e jornadas extenuantes de trabalho e consolidaram um processo de conscientização de classe e lutas feministas que produziram reflexos nos diversos níveis da vida social. Por fim, constatou-se que as estratégias de permanência, que atualmente atendem as mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA, são extremamente inferiores às demandas reais deste público. Entende-se que para a transformação deste cenário, é necessário que as políticas de assistência estudantil, bem como a organização político-pedagógica dos cursos superiores, construam a compreensão de que as relações de assimetria de gênero presentes na trajetória dessas mulheres não são problemas individuais, devem ser tratados como um assunto coletivo, institucional, um dever humanitário diante de uma sociedade patriarcal, desigual e opressora da condição feminina.

Palavras-chave: Mulheres do Campo, Gênero, Formação Docente; Educação Superior do Campo; Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis deals with the training of women in rural areas and adopts as a locus of research the Undergraduate Course in Rural Education at the Federal University of the South and Southeast of Pará State. The general objective is to analyze the training experience offered by the LPEC/UNIFESSPA Undergraduate Course, with a view to identifying the risks and potentialities for the consolidation of an emancipatory training project for country women. As specific objectives: a) to identify the relations of asymmetry and gender inequality that affect the country women involved in the formative experience offered by the LPEC/ UNIFESSPA, with emphasis on their tensions and contradictions; b) to identify the curricular strategies constructed by the LPEC / UNIFESSPA Undergraduate Course, as a formative space, that help in the process of consciousness/emancipation of country women in relation to the processes of asymmetry, combating violence and oppression of women; c) to analyze the risks and potential of the training proposal of the UNIFESSPA Undergraduate Course in Rural Education, for the consolidation of an emancipatory training for its students, especially for the country women, focusing on the categories: admission, permanence and curricular training. In the theoretical-methodological layout the research is based on the articulation of two methods: Materialism-Historical-Dialectic and Oral History of Life, whose authors are respectively: Marx and Engels (2009), Netto (2011), Lessa e Tonet (2011), Gisele Masson (2007) and Mauro Iasi (1999); and Michael Pollak (1992), José Carlos Meihy (2005), Lucília Delgado (2003) and Gaston Pineu (2006). As a result, it was concluded that the country women, even inserted in a gender context in which patriarchy, racism and capitalism constituted interconnected circuits of domination and directly influence social relations, constructed transgressions and (re) existences movements during their graduation in the LPEC/UNIFESSPA, overcame the absence of public policies and strenuous work and consolidated a process of class awareness and feminist struggles, which produced repercussion at the various levels of social life. Finally, it was found that the persistence strategies, which currently serve the graduation country women at the LPEC/UNIFESSPA, are extremely inferior to the real demands of this public. It is understood that for the transformation of this scenario, it is necessary that graduation students assistance policies, as well as, the political-pedagogical organization of undergraduate courses should construct the understanding that the gender asymmetry relations present in the trajectory of these women are not individual problems, they should be treated as a collective, institutional, a humanitarian responsibility before a patriarchal society, unequal and oppressive of the feminine condition.

Key-words: Country Women, Gender, Teacher Training; Countryside Higher Education; Countryside Undergraduate Course.

RESUMEN

Esta tesis aborda como temática la formación de las mujeres campesinas y adopta como *locus* de investigación el Curso de Licenciatura en Educación del Campo en la Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará. Como objetivo general se busca: analizar la experiencia formativa ofrecida por el Curso de LPEC/UNIFESSPA, con intenciones de identificar los riesgos y potencialidades para la consolidación de un proyecto de formación emancipadora para las mujeres campesinas. Como objetivos específicos: a) Identificar las relaciones de asimetría y desigualdad de género que afectan a las mujeres del campo involucradas en la experiencia formativa ofrecida por la LPEC/UNIFESSPA, con énfasis en sus tensiones y contradicciones; b) Identificar las estrategias curriculares construidas por el curso de la LPEC/UNIFESSPA, como espacio formativo, que auxilian en el proceso de conciencia/emancipación de las mujeres campesinas con relación a los procesos de asimetría, combate a la violencia y opresión de las mujeres; c) Analizar los riesgos y potencialidades de la propuesta formativa del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la UNIFESSPA, para la consolidación de una formación emancipadora para los estudiantes del curso, en específico, para las mujeres campesinas, teniendo como foco las categorías: ingreso, permanencia y formación curricular. En el plan teórico-metodológico, la investigación se fundamenta en la articulación de dos métodos: el Materialismo-Histórico-Dialéctico y la Historia Oral de Vida, cuyos autores base son, respectivamente: Marx y Engels (2009), Netto (2011), Lessa y Tonet (2011), Gisele Masson (2007), Mauro Iasi (1999), Michael Pollak (1992), José Carlos Meihy (2005), Lucília Delgado (2003) y Gaston Pineu (2006). Como resultados, se concluyó que las mujeres pertenecientes a la territorialidad del campo, incluso insertadas en un contexto de género en el que el patriarcalismo, el racismo y el capitalismo constituyeron circuitos interconectados de dominación y influenciaron directamente las relaciones sociales, construyeron movimientos de transgresiones y (re)existencias a lo largo de su formación en la LPEC/UNIFESSPA, driblaron la ausencia de políticas públicas y jornadas extenuantes de trabajo y consolidaron un proceso de concientización de clase y luchas feministas que produjeron reflejos en los diversos niveles de la vida social. Por último, se constató que las estrategias de permanencia, que actualmente atienden a las mujeres campesinas en formación en la LPEC/UNIFESSPA, son extremadamente inferiores a las demandas reales de este público. Se entiende que para la transformación de este escenario es necesario que las políticas de asistencia estudiantil, así como la organización político-pedagógica de los cursos superiores, construyan la comprensión de que las relaciones de asimetría de género presentes en la trayectoria de esas mujeres no son problemas individuales, deben ser tratados como un asunto colectivo, institucional, un deber humanitario ante una sociedad patriarcal, desigual y opresora de la condición femenina.

Palabras clave: Mujeres Campesinas, Género, Formación Docente; Educación Superior del Campo; Licenciatura en Educación del Campo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Quadro de acompanhamento qualitativo da pesquisa de campo do SUB-7/UNIVERSITAS/Br.....	23
Ilustração 2 – Teia teórica-metodológica da teoria de conhecimento do Materialismo Histórico Dialético na matriz marxista.....	47
Ilustração 3 - Quadro síntese da análise da pesquisa	66
Ilustração 4 - Lista de documentos coletados na primeira investida a campo.	67
Ilustração 5 - Lista de Dossiês de História de Vida coletados na primeira fase da pesquisa de campo.	69
Ilustração 6 - Lista de entrevistas realizadas na segunda etapa de pesquisa de campo. 71	
Ilustração 7 - Quadro de fontes orais que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa.	74
Ilustração 8 - Quadro de relação entre Objetos discursivos e categorias de análise.....	76
Ilustração 9 - Etapas de análise do ALCESTE	79
Ilustração 10 - Quadro síntese das categorias de análise	81
Ilustração 11 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 1	82
Ilustração 12 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 2.	84
Ilustração 13 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 3.	85
Ilustração 14 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 4.	87
Ilustração 15 – Gráfico sobre o ganho salarial em função da escolaridade de professores 2004-2008.....	122
Ilustração 16 - Mapa do Estado do Pará e suas mesorregiões de acordo com o IBGE.	126
Ilustração 17 - Iconografia da propaganda da grande mídia em relação ao processo de redução do desmatamento na região Sul e Sudeste do Pará.	139
Ilustração 18 - Gráfico sobre o número de conflitos por terra ocorridos no Brasil de 2011 a 2015.	141
Ilustração 19 - Mapa do quantitativo de famílias envolvidas em conflitos de terra no Brasil – 2015.....	141
Ilustração 20 - Mapa do quantitativo de Sujeitos Sociais envolvidos em conflitos de terra no Brasil - 2015.....	142
Ilustração 21 - Municípios/assentamentos atendidos pelo PRONERA Sudeste do Pará	155
Ilustração 22 - Sexo dos educandos dos cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011).....	156
Ilustração 23 – Quadro de atividades relativas ao Trabalho Doméstico, por Gênero no Projeto de Assentamento São Jose – CE (%).	191
Ilustração 24 - Gráfico da direção do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - STTRS região de Carajás – 2015.....	205

Ilustração 25 - Quadro de mulheres mortas em conflitos de terra entre janeiro de 1985 e novembro de 1986 - Estado do Pará.....	208
Ilustração 26 - Gráfico das cidades de origem das mulheres do campo participante da pesquisa.	213
Ilustração 27 - Distribuição geográfica dos alunos da LPEC/FECAMPO/ICH/UNIFESSPA.	214
Ilustração 28 - Gráfico do estado civil das mulheres do campo participantes da pesquisa.	216
Ilustração 29 - Gráfico dos tipos de ocupação profissional das participantes da pesquisa.	217
Ilustração 30 - Diagrama da objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.	221
Ilustração 31 – Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo	225
Ilustração 32 - Gráfico de discentes ativos LPEC/UNIFESSPA (1º semestre de 2018).	231
Ilustração 33 - Gráfico da Formação inicial do docente da FECAMPO em 2015.....	232
Ilustração 34 - Gráfico da titulação do corpo docente da LPEC/UNIFESSPA.	232
Ilustração 35 – Matriz curricular LPEC – Núcleos formativos.	237
Ilustração 36 - Atividades que compõem a dinâmica do Tempo-Espaço Universidade.	239
Ilustração 37 - Atividades Obrigatórias do Tempo-Espaço Localidade	240
Ilustração 38 - Quadro dos componentes curriculares referentes a Pesquisa Socioeducacional presentes na matriz curricular da LPEC/UNIFESSPA.....	242
Ilustração 39 - Quadro de viagens de trabalho de campo	245
Ilustração 40 - Quadro de estratégias curriculares que fomentam o debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA.	247
Ilustração 41 - Cartaz da primeira edição do FIA CINEFRONT.	265
Ilustração 42 - Cartaz da segunda edição do FIA CINEFRONT.....	266
Ilustração 43 - Cartaz terceira edição FIA CINEFRONT.....	266
Ilustração 44 - Cartaz quarta edição do FIA CINEFRONT.....	267
Ilustração 45 – Esquema dos elementos que demarcam o ingresso da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA.	289
Ilustração 46 – Esquema dos elementos que demarcam a permanência da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA.	311
Ilustração 47 - Quadro dos tipos de auxílios de permanência intervalar destacados nas narrativas das mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA.....	316
Ilustração 48 - Gráfico de concessão de auxílios destinados aos alunos (as) da Licenciatura em Educação do Campo nos biênios 2015-2016 e 2016-2017.....	318

LISTA DE SIGLAS

AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
ATER	Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ATES	Assessoria Técnica Social e Ambiental à Reforma Agrária
CDCM	Conselho Nacional da Condição da Mulher
CAEC	Centro Acadêmico da Educação do Campo
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CEPS	Centro de Processos Seletivos
CFEM	Contribuição Financeira para Exploração Mineral
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CGED	Coordenação Geral de Educação do Campo
CAN	Ciências Agrárias e da Natureza
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNA	Conselho Nacional Agroextrativista
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
Coprofam	Confederação Internacional de Organizações de Produtores Familiares, Campeiros e Indígenas do Mercosul Ampliado
Contag	Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
ECOS	Grupo de estudo Constituição do Sujeito, Cultura e Educação
EFA	Escola Família Agrícola
EFC	Estrada Ferro Carajás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
I ENERA	I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Educação na Reforma Agrária
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GPT	Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo
GETAT	Grupo Executivo de Terra do Araguaia e Tocantins
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCRA	
HOV	História Oral de Vida
LPEC	Licenciatura em Educação do Campo
LL	Letras e Linguagens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MAMA	Movimento Articulado das Mulheres da Amazônia
MAT	Matemática
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
Mirad	Ministérios da Reforma e Desenvolvimento Agrário
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MMCC	Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade
MMM	Marcha Mundial das Mulheres
MMTRNE	Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste

MRN	Mineradora Rio do Norte
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
NDE	Núcleo Docente Estruturantes
OBEDUC	Observatório da Educação Superior do Campo
ONGs	Organizações Não Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PC	Polícia Civil
PF	Polícia Federal
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PM	Polícia Militar
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNDTR	Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural
I PNPM	I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
II PNPM	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
II PNRA	II Plano Nacional de Reforma Agrária
I PNERA	I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
II PNERA	II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPIGRE	Programa de Igualdade de Gênero, Raça e Etnia
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REAF	Reunião Especializada sobre Agricultura Familiar
Rede Lac	Rede de Mulheres da América Latina e do Caribe
SDDH	Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STRs	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
STTRS	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na Região de Carajás
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TEC	Tempo-Espaço Localidade/Comunidade
TU	Tempo-Espaço Universidade
UBM	União Brasileira de Mulheres
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UnB	Universidade de Brasília
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

MEMORIAL – ENTRE RIOS, FLORESTAS E CAMPO: AS TESSITURAS E MARCAS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, OS SABERES DA PESQUISA E O ENTRELACAMENTO COM O SER DOCENTE.	14
1 INTRODUÇÃO	23
2 AS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	42
2.1 MATERIALISMO-HISTÓRICO-DIALÉTICO: CATEGORIAS EM MOVIMENTO NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DA MULHER DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA	43
2.2 HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E LINGUAGEM	57
2.3 OS CAMINHOS DA IMERSÃO AO UNIVERSO DA MULHER DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	67
2.3.1 <i>Apontamento sobre análise de dados por meio do Alceste</i>	78
3 GÊNERO: CATEGORIA HISTÓRICA PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE	90
3.1 DA VOCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO INTERRELAÇÕES ENTRE GÊNERO, TRABALHO E “FORMAÇÃO DE PROFESSORAS”	107
4 CONFLITOS E RESISTÊNCIA: A COMPLEXA TEIA DO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO DA REGIÃO SUL E SUDESTE DO PARÁ	126
4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA REGIÃO SUL E SUDESTE DO PARÁ	148
5 UNIVERSO DA MULHER DO CAMPO: FAMÍLIA, TRABALHO, ENGAJAMENTO POLÍTICO E AS RELAÇÕES DE ASSIMETRIA E DESIGUALDADE DE GÊNERO.	165
5.1 SOCIEDADE CAPITALISTA: FAMÍLIA E O LUGAR DA MULHER.....	165
5.2 AS ESPECIFICIDADES DA ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES DOMÉSTICAS E PRODUTIVAS DAS MULHERES DO CAMPO.....	181
5.3 PROTAGONISMO, ENGAJAMENTO POLÍTICO E RESISTÊNCIA DAS MULHERES DO CAMPO	197
5.4 QUEM SÃO ELAS? APONTAMENTOS SOBRE AS ESPECIFICIDADES DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA	210
6 O LUGAR DO GÊNERO NO CURRÍCULO DA LPEC/UNIFESSPA	220
6.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIFESSPA: PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA	223
6.1.1 <i>Organização curricular e a proposta formativa da LPEC/UNIFESSPA</i>	233

6.2	DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO REALIZADO: RISCOS E POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA.....	247
6.2.1	<i>O currículo em ação da LPEC/UNIFESSPA: a temática de gênero a partir de múltiplas linguagens.....</i>	259
6.2.2	<i>Entre a semeadura e colheita: os processos de conscientização sobre as relações de gênero na LPEC/UNIFESSPA.....</i>	272
7	OS CICLOS DE FORMAÇÃO DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA	288
7.1	O INGRESSO DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA.....	288
7.2	PERMANÊNCIA DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA .	310
7.2.1	<i>Desvelando o currículo oculto: marcas do patriarcado, da assimetria e desigualdade de gênero no universo das mulheres do campo da LPEC/UNIFESSPA</i>	326
7.2.1.1	Desigualdade e assimetria de gênero na luta pela terra	328
7.2.1.2	Patriarcado e violência doméstica	331
7.2.1.3	As mães na LPEC/UNIFESSPA: desafios, dilemas e (re) existências.....	339
7.2.1.4	Machismo e assimetrias de gênero no ambiente acadêmico	349
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	355
9	REFERÊNCIAS	363
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA	379
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MULHERES CAMPONESAS	380
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES (AS) DO CURSO DA LPEC.....	382
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORA DO CURSO DA LPEC.....	383

*Eu sou de lá.
Onde o Brasil verdeja a alma e o rio é mar.
Eu sou de lá.
Terra morena que eu amo tanto, meu Pará
Eu sou de lá.
Onde as Marias são Marias pelo céu.
E as Nazarés são germinadas pela fé.
Que irá gravada em cada filho que nascer.
Eu sou de lá.
Se me permites já lhe digo quem sou eu.
Filha de tribos, índia, negra, luz e breu.
Marajoara, sou cabloca, assim sou eu. (Fafá de Belém)*



Pintura em tela intitulada “Autoretrato” de autoria de Rosa Rolanda (1895-1970). Faz parte de um alargado grupo de pintoras (com destaque mediático para Frida Kahlo) que no México desenvolveram, com notável criatividade, linguagens pictóricas a partir do movimento surrealista.
Fonte: Site Vicio da poesia (S/A, 2017).

MEMORIAL – ENTRE RIOS, FLORESTAS E CAMPO: AS TESSITURAS E MARCAS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, OS SABERES DA PESQUISA E O ENTRELAÇAMENTO COM O SER DOCENTE.

Esta tese é construída por uma cabocla paraense, nascida e criada em meio a diversidade de sujeitos, da religiosidade, entre os rios, a florestas e a urbanidade de uma família constituída na periferia da capital paraense, que adota o campo como território de luta, militância e atuação profissional.

O campo brasileiro é um território em disputa, em que a hegemonia¹ do capital encontra resistência na luta contra-hegemônica das camponesas e camponeses, nas mais diversas dimensões da vida social. Esta tese enfoca os processos de luta e resistência relacionados a construção de cursos de formação em nível superior para as camponesas e camponeses na região sul e sudeste do Pará, tendo em vista que esta é uma estratégia de resistência vinculada ao fortalecimento de um projeto social camponês na Amazônia, no Brasil, desde as necessidades da classe trabalhadora do e no campo.

A análise tem como *lôcus* de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA e visa compreender as estratégias institucionais e pedagógicas que o referido curso construiu a formação *omnilateral* e emancipadora das mulheres do campo, com o intuito de contribuir para com o processo de desconstrução e/ou ruptura das relações de assimetria e desigualdade de gênero e classe - opressão e exploração da mulher do campo. Ainda que o maior enfoque seja na categoria gênero, a questão da classe não poderia estar ausente, porque como nos lembra Cecília Toledo (2005), “o gênero nos une, a classe nos divide”.

Esta tese tratará da trajetória formativa de mulheres do campo, ou seja, mulheres que representam a diversidade do campo brasileiro, especialmente, a da região sul e sudeste do Pará. São camponesas, ribeirinhas, quilombolas, atingidas por barragem, quebradeiras de coco, que entre os anos de 2013 e 2014, ingressaram na formação da LPEC/UNIFESSPA.

¹ Neste estudo a categoria Hegemonia está orientada a partir das contribuições teóricas de Gramsci (1988) diretamente vinculado ao que ele entende por Estado ampliado (interrelação entre sociedade política e sociedade civil), logo, Hegemonia, em Gramsci pode ser entendida como uma força política, econômica e cultural que organiza a sociedade, e constitui-se das interrelações entre sociedade política e sociedade civil. Assim, a força hegemônica presente na sociedade capitalista impõe uma organização unilateral da sociedade em prol da manutenção das necessidades do capital. Mas, nesse processo de imposição existem movimentos organizados para contrapor este modelo social dominante, o que na teoria de Gramsci pode ser entendido como contra-hegemonia. Trata-se de uma definição sintética e preliminar que no andamento da construção deste estudo, novos elementos que compõem a categoria Hegemonia em Gramsci serão incorporados ao debate.

A tessitura deste projeto de tese encontra fios e amarrações construídas ao longo de uma trajetória formativa de pesquisadora-docente de vivência e aprofundamento prático, teórico e metodológico na Educação Superior do Campo, em especial, na região sul e sudeste do Pará. Do universo de vivências e singularidades que marcam minha invenção como pesquisadora e docente, e que contribuíram para o delineamento desta tese, destaco como ponto de partida meu ingresso no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ, ocorrido no final de 2007 – quando era aluna do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará – que representou a expansão dos meus horizontes profissionais e de militância, de forma tão extensa quanto as margens de um rio amazônico. A partir desta experiência, categorias que durante o primeiro ano do curso de Pedagogia (docente, professor-pesquisador, cultura popular) anteriormente tão teorizada, começaram a fazer sentido e se materializaram no que tange minha formação profissional.

Meu ingresso no GEPERUAZ foi acompanhado de um desafio, o de encontrar o “meu lugar no campo”. Foi uma tarefa árdua, tendo em vista que vim de uma família urbana, que não possuía laços próximos com a realidade do campo. Nesse momento, minhas memórias estudantis foram essenciais, posto que ao ser desafiada a encontrar algo do campo para me envolver no ato da pesquisa, recordei de uma experiência que vivenciei no ensino médio com um professor de geografia.

Nesta atividade o professor nos levou até a Ilha de Cotijuba, localidade às margens do rio Guamá (Belém – PA), que até então era desconhecida para mim. O objetivo da viagem era vivenciar na prática assuntos referentes à geografia. Visitamos plantações diversas, conhecemos as formas de plantio, os sujeitos que se envolviam naquele processo de agricultura; percebemos a dificuldade de armazenagem do lixo, dado o descaso do poder público para com as questões de saneamento básico da localidade; e muitas outras questões.

Ao sair daquela localidade com todas aquelas imagens na cabeça, fiquei deveras curiosa do quanto as pessoas naturais de Belém eram alheias àquele espaço, repleto de cultura e que compõe a história da cidade, tendo em vista que o território de Belém é composto 69,42% por ilhas (ARAÚJO, 1995). Nesta perspectiva, estas impressões e curiosidades foram fundamentais para que eu escolhesse as ilhas de Belém como o meu lugar no campo. Foi a partir de então que iniciei minha trajetória de pesquisadora.

No biênio 2008/2009 desenvolvi o plano de trabalho, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da Universidade Federal do

Pará (UFPA), intitulado “Retratos de realidade das escolas ribeirinhas da cidade de Belém: estudo da relação entre currículo e cultura em uma escola da Ilha de Cotijuba”, que apontou entre seus resultados a distribuição irregular das unidades de ensino, uma vez que as 14 unidades pedagógicas disponíveis na rede municipal de ensino estavam concentradas em apenas 7 ilhas. Logo, os sujeitos de 35 ilhas do município de Belém ficam impossibilitados de obter educação básica em suas localidades, sendo obrigados a se submeterem à política educacional de nucleação.

Outro resultado revelou que, apesar da valorização cultural ser um elemento presente nos documentos (Projeto Político Pedagógico e Planos de Aula) que norteiam o planejamento das unidades educacionais na localidade em estudo, estas instituições possuem dificuldades de articular a cultura local nas práticas educativas – a práxis pedagógica fica comprometida.

De forma surpreendente, tendo em vista que foi minha primeira pesquisa repleta de dificuldades e superação, recebi o prêmio Destaque de Iniciação Científica na área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, da Universidade Federal do Pará no ano de 2009, e, além disso, pude apresentar meu esforço de pesquisa participando de eventos acadêmicos regionais e nacionais.

O que desejo destacar não é a conquista do prêmio em si, mas o meu despertar como pesquisadora, capacidade que até então desconhecia, seja no que tange a minha identidade pessoal quanto a profissional, que a partir de então passou a norteá-las. A partir desse momento me lancei a participar de encontros, publicar os resultados de minhas investigações em eventos regionais e nacionais, organizar eventos locais e nacionais e perceber o quanto estas ações são importantes para a luta pelo direito à educação para esta população, historicamente alijada do direito à educação pública e de qualidade. Estas experiências e vivências me envolveram no universo do campo, da pesquisa, da militância de forma bastante profunda.

Com os resultados da pesquisa realizada no biênio 2008/2009, tendo em vista a riqueza cultural presente nas comunidades ribeirinhas de Belém e a necessidade de articulação deste aspecto nos processos educativos, parti, no biênio 2009/2010 para outro estudo, ainda de iniciação científica, que buscou discutir as singularidades da cultura ribeirinha, desafiando-me a analisar experiências educativas inovadoras implementadas nas Ilhas de Cotijuba, Jutuba e Paquetá.

Os resultados apontaram um significativo avanço teórico e descritivo com relação às singularidades da cultura caboclo-ribeirinha, além da descrição e análise do

Projeto Escola Ribeirinha de Negócios², identificado como uma prática educativa inovadora comum às três localidades, pois, primou pela valorização dos aspectos da cultura caboclo-ribeirinha e desenvolveu um processo educativo no e para o movimento social protagonizado pelo Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém – MMIB, ultrapassando os muros escolares e pautado em princípios de diálogo, reflexão, política, técnica e ética.

Destaco esta experiência como meu primeiro envolvimento mais próximo com as mulheres, neste caso, as ribeirinhas, que perfazem uma das especificidades socioculturais que compõem a população do campo brasileiro. Desta vivência, soma-se ao meu processo formativo, politização, ver a fibra, garra, os fios e amarrações da ousadia de mulheres fortes, que se organizaram para constituir ações, táticas e estratégias coletivas de acesso a renda, a educação e a tecnologias para melhorar as condições de vida das comunidades das ilhas, das várzeas e estuário da foz do rio Amazonas.

Outro ponto de destaque na tessitura de minha trajetória formativa como ser social, político, crítico, pesquisadora e docente, é meu envolvimento como bolsista do Observatório da Educação Superior do Campo - OBEDUC. Após dois anos vinculada a projetos de iniciação científica, atingindo assim meu limite de vínculo com o sistema PIBIC/UFPA, ingressei como bolsista no OBEDUC/UFPA, sob a coordenação da Prof^a. Dr.^a Georgina Negrão Kalife Cordeiro, no período 2009/2011, que correspondeu ao último ano de meu curso na graduação e aos fios e amarrações que ligaram minha trajetória formativa à Educação Superior do Campo, de forma profunda.

O Programa do Observatório é constituído pela parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem como foco a realização

2 A escola ribeirinha de negócios consistiu em uma proposta de qualificação profissional de jovens, lançada em 2007, tinha como objetivo a realização de cursos profissionalizante para a geração de renda em curto prazo a partir da disseminação do empreendedorismo aliado a valorização da cultura cabocla (ribeirinha) junto ao Instituto Peabiru, juntamente com Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém MMIB e o BOVESPA Social. Foi implantada uma escola itinerante, que visava atender os ribeirinhos do estuário do rio Amazonas, com o primeiro ano dedicado as ilhas do município de Belém – especificamente Cotijuba, Jutuba, Paquetá, Urubuoca, Ilha Nova. Em que pese estar inserida em uma lógica capitalista de empregabilidade e geração de renda, naquele momento, foi identificado a Escola Ribeirinha de Negócios figura como uma prática educativa inovadora, pois através da realização de cursos e oficinas de artesanato e empreendedorismo oportunizou com que suas participantes pudessem sentir e agir como sujeitos de transformação da realidade de carência vivida pela maioria das famílias ribeirinhas de Cotijuba. E apesar de atender um numero restrito de pessoas, dado os limites financeiros e infraestruturais, valorizou aspectos culturais locais e teve sua execução pautada na construção coletiva (GONÇALVES, 2011).

de pesquisas sobre a política de Educação Superior desenvolvidas pelas universidades públicas direcionados aos grupos sociais rurais, produzindo subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento sustentável.

A participação no Observatório de Educação Superior do Campo foi minha primeira experiência profissional auxiliando na coordenação pedagógica e administrativa de um projeto de pesquisa. Nesta ocasião, atuei organizando as questões técnicas e administrativas da equipe do Pará, bem como, auxiliei na coleta, refinamento e análise de dados das pesquisas realizadas pela equipe do projeto.

Para finalizar o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso como uma convergência das pesquisas científicas desenvolvidas nos anos de graduação. Logo, o TCC foi organizado para discutir e refletir acerca das singularidades da cultura ribeirinha, com o desafio de analisar uma experiência educativa inovadora implementada especificamente na Ilha de Cotijuba, que atendesse ao enfoque da valorização cultural desses sujeitos do campo.

Ao finalizar o curso superior fui tomada de uma sensação angustiante de ter que abandonar o mundo da pesquisa e a proximidade com o fazer educativo dinâmico, vivo e pulsante da Educação do Campo e ingressar no mercado de trabalho em instituições privadas ou públicas que destoavam da realidade que vivenciei no processo formativo da graduação.

Entre estes dois caminhos, escolhi investir em minha formação e a partir de toda esta trajetória formativa, científica e acadêmica diretamente relacionada ao interesse de pesquisar sobre as populações ribeirinhas, seus aspectos culturais, educacionais e curriculares, busquei apresentar nos certames de ingresso ao Curso de Especialização em Filosofia da Educação e do Curso de Mestrado em Educação da UFPA, projetos de pesquisa que avançassem nas discussões sobre cultura ribeirinha e seus desdobramentos no currículo escolar instituído pela Secretaria Municipal de Belém-Pará.

Com muito esforço e estudo, obtive aprovação nos dois processos seletivos. Entretanto, ao ingressar no curso de mestrado, bem como no Grupo de Estudo Constituição do Sujeito, Cultura e Educação - ECOS me deparei com o dilema pessoal e profissional entre um universo já conhecido e o gigante desconhecido, uma vez que recebi o convite de incorporar a equipe da recente pesquisa do grupo, aprovada pelo CNPq, sob a coordenação da Prof^{ra}. Dr^a. Sônia Maria da Silva Araújo, que tem por título “Um estudo comparado do pensamento educacional na América Latina – Brasil e Venezuela (1819-1928)”.

Sair de um campo de pesquisa com o qual já se tem certa familiaridade e envolvimento acadêmico, principalmente ao ingressar em um curso de mestrado, que poderia possibilitar um período de aprofundamento teórico maior sobre a temática, em comparação à experiência da iniciação científica, realmente causou profundos momentos de reflexão e dor. Porém, o convite recebido configurava-se como um grande desafio profissional e acadêmico de ampliação do arcabouço teórico e temático de minhas produções.

Optei pelo novo, pela incorporação de outros fios e amarrações em minha trajetória formativa, mesmo tomada por uma mescla de medo, estranhamento, entretanto, como diz a linda poesia “Recomeçar” de Carlos Drummond de Andrade “Não importa onde você parou, em que momento da vida você cansou, o que importa é que sempre é possível recomeçar, recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo”.

Então, na intenção de conjugar os dois cursos - especialização e mestrado - mudei de objeto e construí novos projetos de pesquisa, realizando um extremo esforço de não distanciamento das temáticas (Cultura, Currículo, Prática Educativa, Educação Popular) em que iniciei minha trajetória de pesquisa.

Logo, a especialização iniciada no final de 2011 e concluída no início do segundo semestre de 2012, foi um momento de grande aprofundamento teórico, expansão das minhas leituras educacionais, bem como o estudo de autores clássicos da Filosofia da Educação. Para conclusão desse processo formativo construí, sob orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira Abreu, a monografia intitulada “Identidade Cultural a partir das perspectivas da Modernidade e da Pós-Modernidade”.

Na pesquisa de mestrado intitulada “A Educação Popular na América Latina: um Estudo Comparado do Pensamento Social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966)” analisei, por meio do estudo comparado do pensamento social e da teoria descolonial, as formulações de Educação Popular em Simón Rodríguez e Antônio Carneiro Leão, com vistas a sua relação com o contexto latino-americano.

A partir do estudo cuidadoso das construções teóricas de Simón Rodríguez e Carneiro Leão sobre educação, entendemos que a Educação Popular do século XIX possui fios tênues com a significação deste conceito na atualidade, uma vez que àquela época a Educação Popular já presumia acesso à educação a todos e a superação do domínio histórico e geográfico (colonialismo), do conhecimento (episteme), do entender ou compreender (hermenêutica) e do ser.

Simón Rodríguez, em especial, apresenta em suas obras construções teóricas semelhantes às que tecem o conceito de educação popular na atualidade, se tomado como referência autores como Álvaro Vieira Pinto (1993) e Paulo Freire (2011) dentre as quais podemos destacar: a educação como um ato coletivo e do ato educativo como um processo de liberdade e transformação social, com vista à descolonialidade. Em busca de sentido e direção política-educativa não colonialista, opressivo e degradante da cultura dos povos da América Latina, ou melhor, dos povos Ameríndios-Caboclos-Crioulos.

Um exemplo disto é que Simón Rodríguez, já no século XIX, defendeu não apenas uma educação para transformação social com base na igualdade e justiça social, mas a própria ideia de descolonização epistêmica e hermenêutica, quando exclama “Ideias! Ideias! Primeiro que letras”, faz uma defesa da alfabetização e do ensino não apenas como uma decodificação dos códigos linguísticos, mas da utilização da razão para o entendimento das ideias que estão contidas nas informações, ou seja, decodificação também das ideias, e de suas vinculações políticas e ideológicas.

Sendo assim, as ideias libertadoras de valorização da exterioridade³ latino-americana, bem como a educação como fio condutor de transformação e libertação lançadas por Simón Rodríguez, em meados do século XIX, guardadas as devidas especificidades epistemológicas, ideológicas e temporais, podem ser percebidas em paradigmas educacionais atuais, dadas as similitudes, comparativamente, como a Educação Popular e a Educação do Campo nos dias corrente que defende que:

O desenvolvimento territorial dos povos do campo e da floresta só será sustentável se tiver esses grupos sociais como protagonistas do processo. E para que isso ocorra é necessária a realização de um projeto de educação que contemple todos os níveis de ensino (FERNANDES; MOLINA, s/d, p. 8).

O exercício teórico realizado no mestrado que consistiu em revisitar o passado por meio do estudo de autores que escreveram sobre Educação Popular durante o século XIX e início do século XX, à luz da metodologia do estudo comparado e da teoria descolonial me fez perceber quanto de passado existe nas lutas educacionais presentes – expresso na aplicação de uma das noções formuladas pelo Materialismo Histórico Dialético, onde o “passado entrelaçado ao presente, segue transformando a realidade”.

³ Exterioridade é uma categoria central da Teoria Descolonial/ Decolonial, que segundo (MIGNOLO, 2008) consiste no que fica de fora da modernidade, aquilo que o ideário moderno determina que deva ser conquistado, colonizado e dominado e convertido tendo como base o progresso.

A partir da conclusão da especialização e estando na reta final do mestrado outra experiência importante é somada a minha formação: pude me vincular ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, e atuar, pela primeira vez, como docente de uma turma, ministrando no município de Parauapebas/Pará a disciplina Concepções Filosóficas da Educação, e no município de Acará - PA, a disciplina Pesquisa Educacional.

Devo destacar que a cada minuto que passei junto aos alunos, desenvolvendo atividades, discutindo os entraves e as potencialidades da articulação entre teoria e prática, pensando coletivamente como iríamos transpor os desafios impostos diariamente por um processo formativo realizado em regime intensivo de aula, pude ter a certeza de que não podia ter escolhido outra profissão, é esta a marca que desejo deixar no mundo – minha contribuição como educadora, especialmente dos setores oprimidos e explorados. Além disto, esta experiência representou minha aproximação com a realidade social e educacional da região sul e sudeste do Pará, campo de atuação dos estudantes de Parauapebas; e o retorno ao campo, uma vez que a atuação como docente pelo PARFOR me aproximou das experiências, dificuldades e potencialidades da prática de alunas/professoras e alunos/professores que atuam em áreas rurais, com populações quilombolas, agricultoras, assentadas.

Mas, certamente os fios e amarrações definitivas ao meu retorno para o campo ocorreram com o meu ingresso como pesquisadora na equipe paraense da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA, que se propôs a investigar a realidade da Educação na região sul e sudeste do Pará com o intuito de identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em diferentes dimensões da vida dos assentados: na escola, na dinâmica produtiva e sociocultural do assentamento, no movimento social, da universidade e dos órgãos públicos.

A possibilidade de estar nos assentamentos e vivenciar de perto as experiências educacionais e de gestão comunitária protagonizadas pelos camponeses, que naquela região perfazem um intenso histórico de resistência; perceber os limites e as potencialidades da *práxis* constituída naquele contexto, sem dúvida foi uma experiência deveras instigante. A presença maciça de mulheres na batalha diária de organização das escolas do campo, em brigadas de trabalho nos assentamentos, nas secretarias dos movimentos sociais e sindicais também foi um aspecto que trouxe bastante inquietações me fez inquirir sobre: *Quais os motivos que fazem as escolas do campo serem formadas*

majoritariamente por mulheres? Como se constitui o feminino no campo em meio às inúmeras tarefas individuais e coletivas assumidas pelas camponesas? Afinal, quem é a mulher do campo na Amazônia?

Foram, então, que ressoaram em mim, tão fortes estas questões, que não podendo mais resistir aos seus apelos inquietantes, as transformei em minhas companheiras de cabeceira, materializadas em objeto/problema desta tese, com a quais me debato todos os dias, incessantemente⁴. O que segue, busca as possíveis respostas à essa “primavera da ciência: a pergunta”⁵, desde “o olhar”, “o observar” e “o ouvir” - um observar e um refletir, um escrever e um reescrever atento, lúcido e profundo por parte do cientista social (OLIVEIRA, 1996).

⁴ Além do que: “O estudo, pesquisa e difusão da História Social, que olha com especial atenção aos movimentos populares e ao processo cultural dos trabalhadores e trabalhadoras vem crescendo e marcam uma necessidade ímpar neste momento. Sem sombra de dúvida, o aporte de conhecimentos científicos que possam gerar força para transformar o processo social (de monopolização capitalista) é fundamental em um período marcado, no nosso país, por retrocessos que nos remontam a perdas de direitos promovido pela ditadura militar brasileira de 1964-1985” (LENON XAVIER, 2017).

⁵ Entendendo os limites deste laborioso intento, que não é nada fácil a apreensão da construção social e decodificação da realidade, sendo sempre um processo complexo, correlacionado, multivariado, contraditório, ideologizado, de difícil interpretação, exigindo um olhar e um ouvir, um observar e um refletir, um escrever e um reescrever atento, lúcido e profundo por parte do cientista social (OLIVEIRA, 1996). A fim de evitar o primado da ilusão, que é o encanto provocado pela superfície, o imediato e a crosta. O olhar rupestre, grosseiro e formal. Na compreensão de que a primavera da ciência é a pergunta perturbadora, o questionamento incisivo e a busca permanente da essência, da aproximação da verdade, ainda que esta seja difícil de captar-alcançar-apalpar, pela própria dimensão da realidade, ou melhor, diversidades de realidades e ainda de suas intrínsecas complexidades, movimentos, contradições e dialeticidades – onde a dialética ela própria, sofre a ação-reação dialética. (COSTA, em prelo, p. 61).

1 INTRODUÇÃO

A escolha por este objeto – a formação das mulheres no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA – tem forte vínculo com minha história de vida, por estar ligado à minha raiz como pesquisadora, que foi iniciada com a temática da Educação do Campo e que, mesmo em momento em que precisei me afastar desta área, estiveram latentes e pulsantes. Mas, a esta escolha também está articulada a vivência e o aprofundamento dos estudos sobre o contexto sociocultural da região sul e sudeste do Pará, que incorporou elementos novos e importantes para a compreensão das indagações primárias de pesquisadora.

Assim, esta tese tem como objetivo geral analisar a experiência formativa ofertada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA (LPEC/UNIFESSPA), com vistas a identificar os riscos e potencialidades para o projeto de formação emancipadora para as mulheres do campo.

Uma ressalva importante, para situar o início desta investigação científica, é demarcar o tempo histórico em que foi construída. Assim, dou início ao Curso de Doutorado em 2015, quando se estabelecia um contexto de vasta expansão do Ensino Superior do Campo, especialmente as Licenciatura em Educação do Campo que ao longo dos anos se instalaram em todas as regiões do país. Entretanto, a partir de 2017 até o fechamento desta tese, ocorrido no primeiro bimestre de 2019, muitas mudanças políticas e econômicas abalaram fortemente o contexto de expansão, configurando o desmonte das conquistas de direitos das populações do campo.

Um elemento importante para o refinamento do objeto desta tese foi a associação à Rede UNIVERSITAS/Br, especificamente no Sub-7, que se dedica ao estudo das Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil. Este coletivo dedica-se, desde 2012, a análise da expansão da Educação Superior do Campo, com destaque para as áreas de Formação de Educadores e Ciências Agrárias. Para tanto, desenvolve pesquisas que visam o acompanhamento de dez cursos nas cinco regiões do Brasil, como é possível observar na ilustração 1.

Ilustração 1 – Quadro de acompanhamento qualitativo da pesquisa de campo do SUB-7/UNIVERSITAS/Br

N ORTE	NORDESTE	CENTRO - OESTE	SUDESTE	SUL
UFPA - Cametá	UFMA – Bacabal	UNB	UFV	UFFS – Laranjeira do sul

N ORTE	NORDESTE	CENTRO - OESTE	SUDESTE	SUL
UNIFESPA – Marabá	UFRB – Amargosa		UFRRJ	UFSC
UFT – Tocantinópolis				

Fonte: Mônica Molina, (2015).

Neste contexto, este projeto de tese está vinculado ao grupo de trabalho Sub-7/UNIVERSITAS/Br e faz parte do processo de acompanhamento dos cursos na região norte, em específico, no que tange à Formação de Professores no Curso LPEC/UNIFESSPA.

Na vivência na região sul e sudeste do Pará associada à pesquisa bibliográfica, identificou-se que a região em estudo foi constituída por meio de um complexo processo de ocupação, que a transformou em um “*front* de batalha de diversos projetos de territorialidade⁶” (MALHEIROS; RIBEIRO, 2014), e produziu traços peculiares quanto a sua configuração sociocultural e econômica, sendo a questão agrária elemento primordial para tal contexto.

A questão da terra é primordial para compreender o presente e o passado das lutas sociais no sudeste do Pará. É fundamental compreender a inflexão que se dá nesta questão nos últimos anos. A partir do acúmulo das lutas dos seringueiros e das comunidades ribeirinhas, e aqui entra a luta pela terra e pelos recursos a ela agregados, a questão da terra transforma-se na questão dos territórios que englobam a terra, a água, os vínculos comunitários e os bens naturais (COELHO, 2015, p. 68).

Durante as décadas finais do século XX, houve grande incentivo governamental para comerciantes e trabalhadores ocuparem a região amazônica. O objetivo naquele momento era diversificar as atividades produtivas do país e tornar aquele território⁷ um centro de produção agrícola. Para Idelma Silva (2014, p. 63):

⁶ Para a compreensão do conceito de territorialidade partimos de uma abordagem antropológica, em que territorialidade é entendida como “movimentos e transformações, à dinâmica espacial e temporal *que um determinado* modo de vida apresenta no território, quando o vemos numa perspectiva histórica” (SÁ, 2010, p. 2). Laís Sá (2010) ressalta ainda que no movimento histórico que compõe um determinado grupo social deve compor uma diversidade de dimensões, intrinsecamente ligadas, quais sejam: a ecológica; a econômica; as relações de poder; a condição política do território e a dimensão simbólico-cultural.

⁷ A noção de território presente neste trabalho destaca a “relação complexa que existe entre terra enquanto espaço material e os processos sociais, a dimensão cultural e simbólica, os valores éticos, espirituais, simbólicos e afetivo” (SÁ, 2010, p. 2). Neste sentido, o termo abrange a compreensão do modo pelo qual um determinado grupo humano se estabelece social e culturalmente em um espaço, atentando para os modos coletivos de reprodução da vida e de sua identidade social.

a segunda metade do século XX no sudeste do Pará foi o espaço de urdidura de trajetórias de vidas, experiências e imaginários sociais. Um território de migrantes marcado pela heterogeneidade e coexistência social e étnico-cultural, mais também de conflitos e violência de toda ordem.

Dentre os distintos projetos de territorialidade que passaram a disputar hegemonia no processo de ocupação da região em estudo, pode-se destacar ao menos dois grandes grupos⁸. O primeiro, formado por: *médios e grandes comerciantes*, que inicialmente ocuparam a região, envolvidos com o ciclo de produção da borracha, constituíram fundos que ao longo do processo de acúmulo do capital – que Karl Marx (2002), chama de “acumulação primitiva do capital”, formando a base econômica primeira – os possibilitaram a diversificação dos investimentos em outras atividades como a extração da castanha, a agricultura, a criação de gado.

Este processo de acúmulo do capital construído pelos médios e grandes comerciantes impulsionou, durante os anos de chumbo da Ditadura Militar, a criação da “oligarquia do Tocantins e dos castanhais”, um amplo domínio econômico e político, dos quais trata em profundidade Marília Emmi (2002). Este processo inicial permitiu com que posteriormente, na fase do capitalismo financeiro, imperialista, globalizado e neoliberal da Nova República, pós-ditadura, a implementação acelerada dos grandes projetos pecuários, madeireiros e de extração de minério.

Estes setores receberam volumosos incentivos do Estado, via Banco da Amazônia, INCRA e SUDAM, que auxiliaram desde a “regularização” dos grandes latifúndios, até empréstimos para investimentos produtivos a juros módicos e/ou fundos perdidos e/ou dívidas que depois foram perdoadas em negociatas políticas no Congresso Nacional, via bancada ruralista e acordos governamentais em troca de apoio político (EMMI, 2002).

Esses setores sociais – comerciantes, agropecuaristas, mineradores, industriais, hegemonizam a materialidade de um projeto de territorialidade do capital – ligado aos setores oligárquicos, econômicos e políticos, com amplos espectros dominantes na exploração dos recursos naturais e da força de trabalho e mão-de-obra abundante na

⁸ É necessário ressaltar que o destaque a dois grupos que historicamente disputam os projetos de territorialidade da região sul e sudeste do Pará é uma forma didática e sintética de trato desta questão, sem nenhuma intenção de perfazer uma leitura binária e maniqueísta do processo histórico em análise, muito menos, tem-se a intenção de reduzir a diversidade de sujeitos que construíram e constroem as relações de territorialidade da região. Chamamos atenção para os setores sociais ou classes sociais, econômicas e políticas que predominaram na ocupação do território – os *representantes do capital em geral* e os *representantes do trabalho em geral*.

região – que em suas diversas fases migraram para o norte e em particular, o sul e sudeste do Pará, inicialmente na década de 1960, mas se aprofundaram nas décadas seguintes. Esse grupo social, para fins de síntese, aqui serão chamados de *Representantes do Capital em Geral* – ou em termos marxianos, a *Classe Social Burguesa* – por serem os detentores dos meios de produção e do capital.

O segundo grupo é formado por: *trabalhadores, posseiros*⁹, *indígenas, ribeirinhos e quilombolas* – população do campo em geral, que formam uma miscelânea de segmentos, povos e setores sociais que, já ocupavam a região e/ou passaram a ocupar por meio de um intenso fluxo migratório que incentivou a vinda dos trabalhadores de outras regiões do país, movido pela procura de trabalho, terra e fartura. Estes grupos, aqui doravante chamados de *Representantes do Trabalho em Geral*, se instalaram em locais afastados dos grandes empreendimentos com o intuito de garantir terra¹⁰ e sobrevivência.

Ao contrário dos grandes e médios comerciantes, este segundo grupo como dito, ou já estava há muito tempo no território, inclusive em termos de milhares de anos, ou ocuparam a região por meio de luta e/ou da resistência, contra os *Representantes do Capital em Geral* e do Estado, sem incentivos governamentais e contra a ânsia predatória de lucro do projeto capitalista, que vitimou diversas trabalhadoras, trabalhadores, crianças e idosos na luta pela conquista de terra, de vida digna e de possibilidade de reprodução social de seus modos de existência. Na disputa por hegemonia, Tádzio Coelho (2015, p. 58) destaca que a

base territorial do sudeste paraense foi hegemônica por projetos do setor mineral, madeireiro, energético, siderúrgico e agropecuário, e é a fronteira de expansão do capitalismo dependente, subdesenvolvido e periférico. A Amazônia tem a função de fornecer insumos para o mercado internacional. As riquezas retiradas da floresta não têm como objetivo beneficiar a população amazônica, mas sim amparar o capital internacional e nacional.

Obviamente, tudo isso tem a ver com o maior acúmulo e concentração de capital, desde o monopólio da terra – solo, subsolo, floresta, água, biodiversidade em

⁹ Refere-se a um método de ocupação de terra, em que o trabalhador rural – posseiro – ocupa uma pequena área de terras improdutivas ou devolutas praticando agricultura de subsistência. Constitui-se em um método arriscado, pois, os lotes costumam ser afastados uns dos outros e dos grandes aglomerados o que facilita à repressão e ação da pistolagem comandada pelos grandes fazendeiros da região (COELHO, 2015).

¹⁰ O termo terra será utilizado neste trabalho partindo de um conceito antropológico que entende a terra como “base material, ao espaço ambiental onde um grupo humano estabelece e desenvolve seu modo de vida” (SÁ, 2010, p. 2).

uma só expressão – a riqueza natural – de um lado e de outro da riqueza social, gerada a partir da exploração da força de trabalho de milhares de assalariados urbanos e rurais, camponeses empobrecidos, quilombolas desterritorializados e homens e mulheres sem-terra.

Os dois grandes grupos, setores e/ou classes sociais, doravante chamados de *Representantes do Capital em Geral* e *Representantes do Trabalho em Geral*, já bem caracterizados anteriormente, possuem suas heterogeneidades, mas, em linhas gerais, defendem projetos de territorialidades distintos, que se chocam e geram conflitos em muitos pontos, especialmente quanto ao: controle da propriedade da terra, uso dos recursos naturais, até os mecanismos de obtenção da terra.

Esses conflitos, que em muitos momentos conotaram exatamente a expressão “*front de batalha*”, no interior da luta de classes, – “o motor da história”, em termos marxista – se materializaram na história de ocupação da região, em enfrentamentos diretos, pistolagem, ocupações, construção e destruição de acampamentos, que marcam a região como aquela que concentra o maior número de conflitos agrários, assassinatos e violação dos direitos humanos no campo.

Na contra-hegemonia, os movimentos sociais e sindicais, articulados às instituições de ensino superior – IES públicas, protagonizam na região um histórico e intenso processo de resistência, em que destacamos a Educação do Campo como uma destas estratégias, que visam formar os sujeitos do campo, como forma de garantia do direito à educação pública e de qualidade e também, como fortalecimento de um projeto social da classe trabalhadora do e no campo em articulação com o proletariado urbano.

Neste sentido, destacamos as ações do PRONERA como o ponto de partida da construção da Educação do Campo na região sul e sudeste do Pará, que desenvolveu, desde 1998, exitosas experiências de formação de assentados inicialmente ofertando alfabetização, formação escolar em nível fundamental, médio, formação de professores e, posteriormente, de cursos em nível superior – como Engenharia Agrônoma e Educação do Campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo - LPEC foi institucionalizado na Universidade Federal do Pará/*Campus* Marabá em 2009, e trouxe o PRONERA como herança da luta por educação pública e formação de qualidade construída pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo em articulação com IES's e outros órgãos públicos governamentais como INCRA e Ministério do Desenvolvimento Agrário.

A participação das mulheres neste processo contra-hegemônico que envolve a

conquista da luta pela/na terra, a construção dos assentamentos, o acesso às políticas educacionais, a atuação política nos movimentos sociais e sindicais é constante, em que pese a gestão da memória oficial que constrói uma representação majoritariamente masculina da história de luta pela terra na região sul e sudeste do Pará.

O curso de LPEC, desenvolvido a partir dos paradigmas da Educação do Campo, vincula-se a um projeto histórico de construção de uma nova perspectiva social que transforme o modelo hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro, que tem sido uma estratégia de compreensão e luta de diversas problemáticas inerentes ao campo no Brasil, e que perpassam desde aspectos econômicos, políticos, educacionais e as próprias relações sociais¹¹, em que destacamos as relações de gênero, classe e raça neste trabalho.

As relações de assimetria e desigualdade entre gêneros que impõe às mulheres diversas limitações para o acesso e continuidade de sua formação profissional estiveram presentes desde as primeiras turmas da LPEC, como discute Maura dos Anjos (2014, p. 106) em uma análise realizada sobre a primeira turma da LPEC:

a questão de gênero é fortemente apontada nas narrativas das professoras (80% da turma), tanto nos diversos dilemas enfrentados por mulheres, mães solteiras, que atuam em espaços públicos, quanto a importância do seu salário de professora para o sustento das suas famílias.

Entende-se que as mulheres que acessam a LPEC passaram por diversas barreiras sociais impostas pela vida, a primeira delas por serem mulheres oriundas dos estratos da classe trabalhadora em geral, outra de gênero, “raça” e até região.

Em sua maioria, as mulheres do campo na Amazônia, são negras, pardas e/ou caboclas de ascendência indígena e/ou ainda retirantes/migrantes nordestinas – isso tudo ainda tendo em vista o entrelaçamento das demandas individuais e coletivas – e a permanência e conclusão do curso as impõem outras barreiras sociais, ideologias e preconceitos diversos.

Neste contexto, são entrelaçados não apenas as demandas individuais e coletivas como também institucionais, em que podemos apontar a ausência e/ou insuficiência de uma política que acolha e possibilite a efetiva permanência das mulheres nas atividades dos cursos de formação.

A este ponto é importante trazer para a construção desta tese o conceito de

¹¹ Entende-se por relações sociais o conjunto de relações que fazem parte da vida dos sujeitos. São estas as relações: econômicas, culturais, políticas, pedagógicas, e gênero (CALDART, 2010 - *grifo nosso*).

opressão, que define-se justamente pelo conjunto de amarras sociais de âmbito privado e/ou público, que historicamente instituíram relações de assimetria, desigualdade e subserviência das mulheres. Para Heleieth Saffioti (2001, p. 11).

Neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. **Esta soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão.** Ou melhor, como não se trata de fenômeno quantitativo, mas qualitativo, ser explorada e dominada significa uma só realidade. Uma mulher não é discriminada por ser mulher + por ser pobre + por ser negra.

Assim esta tese visa identificar e compreender as múltiplas determinantes que impõem relações opressivas ao processo de formação das mulheres na LPEC, assumindo que gênero não é apenas uma categoria de análise e histórica, mas, necessária aos processos de inflexão do pensamento que faz avançar os estudos sobre e das mulheres, percepção que para Heleieth Saffioti (2001) é fundamental.

Certas(os) estudiosas(os) parecem pensar que basta fazer a afirmação de que o importante no gênero é a relação estabelecida entre homem e mulher, ou seja, que ela não demanda uma inflexão do pensamento. Defende-se, neste trabalho, a idéia de que se, de uma parte, gênero não é tão-somente uma categoria analítica, mas também uma categoria histórica, de outra, sua dimensão adjetiva exige, sim, uma inflexão do pensamento, que pode, perfeitamente, se fazer presente também nos estudos sobre mulher, dos quais é extremamente precoce abrir mão (SAFFIOTI, 2001, p. 18).

Esta tese ao definir como **objetivo geral** analisar a experiência formativa ofertada pelo Curso de LPEC/UNIFESSPA, com vistas a identificar os riscos e potencialidades para o projeto de formação emancipadora para as mulheres do campo, torna-se relevante ao possibilitar um reflexão mais aprofundada sobre como a LPEC tem construído o debate e auxiliado no processo de transformação das relações de gênero entre as diversas identidades que compõem o campo na região (camponeses, ribeirinhos, quilombolas, atingidos por barragem) tendo em vista que, é um curso vinculado a um projeto de formação emancipadora, que precisa estar atento às relações entre os gêneros e as classes sociais no campo, não apenas como formação de profissionais, mas, como formação de lutadores e lutadoras do campo com maior consciência crítica e política.

Além da relevância ressaltada acima, destaca-se outras duas contribuições do

estudo. O primeiro corresponde a necessidades de pautar politicamente a luta contra as assimetrias de gênero no mesmo patamar que todas as desigualdades sociais, e não a desconectar das relações sociais e produtivas mais amplas.

A segunda diz respeito a articulação da questão de gênero à formação docente ofertada para as mulheres do Campo, investimento teórico que acreditasse ser de grande valia para a construção da historicidade das lutas sociais implementadas pelas mulheres do campo na Amazônia, em destaque para o sul e sudeste do Pará, uma vez que a “historiografia oficial” perfaz uma “colonização sexuada” dos processos de ocupação dos espaços na Amazônia, em que há privilégio e destaque as ações e métodos masculinos, em detrimento à ação das mulheres.

Se o processo de constituir-se mulher do campo é construído socialmente, ao longo da vida individual e coletiva, e destacando a formação na Licenciatura como um momento importante para tal processo, está tese **problematiza**: Quais relações de assimetria e desigualdade de gênero se fazem presentes durante a formação das mulheres na LPEC/UNIFESSPA? O curso da LPEC/UNIFESSPA, em sua proposta de formativa, tem constituído estratégias curriculares para o debate/enfrentamento sobre as relações de gênero entre os estudantes?

Para buscar compreender com maior profundidade as questões elencadas acima, adotou-se como **objetivos específicos**: a) Identificar as relações de assimetria, subserviência e desigualdade de gênero que atingem as mulheres do campo envolvidas na experiência formativa ofertada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, com ênfase em suas tensões e contradições; b) Identificar as estratégias curriculares construídas pelo curso da LPEC/UNIFESSPA para o processo de consciência/emancipação das mulheres do campo, com relação aos processos de assimetria, combate a violência e opressão das mulheres; c) Analisar os riscos e potencialidades da proposta formativa do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA para a consolidação de uma formação emancipadora para os estudantes do curso, em específico, para as mulheres do campo.

Para responder a estes questionamentos, tomando como foco a estrutura curricular e administrativa do curso, serão observados em especial, três aspectos preponderantes ao(s) ciclo(s) de formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, quais sejam: ingresso, permanência e formação curricular.

Quanto ao processo de ingresso, buscar-se-á identificar os aspectos individuais, coletivos e institucionais que contribuem para o acesso das mulheres do campo ao

curso, bem como, identificar os desafios e as estratégias resistência construídos pelas mulheres, durante os primeiros semestres da intensa dinâmica de formação exigida pelo curso.

Quanto a permanência, a análise e a escuta sensível das histórias de vida terão como objetivo enfatizar as estratégias curriculares e institucionais voltadas a formação das mulheres do campo, no que tange o apoio à permanência e conclusão do curso, assim com as possibilidades de vivência das outras dimensões da vida acadêmica, tais como: pesquisa e extensão, formação cultural.

Quanto à proposta de formação curricular busca-se entender como a proposta da Educação do Campo, como projeto histórico de emancipação, tem contribuído para a compreensão do processo de constituir-se *mulher do campo* – *mulher* enquanto gênero, e *Campo* enquanto classe – destacando a desconstrução de estereótipos¹², o combate à violência e opressão, o acesso e apoio a permanência na formação em nível superior.

Não baste ser mulher, é preciso saber qual seu lugar na sociedade burguesa em geral, sob o capitalismo homogeneizador de tudo e todos, tanto no campo como na cidade, pois, não interessa aos setores conservadores, dominantes política e economicamente, que haja uma distinção consciente, política e crítica por parte das mulheres, em particular, das mulheres do campo.

Ressaltamos que o processo de compreensão da formação das mulheres do campo implica pensar como suas ações na família, na comunidade e nos espaços de atuação profissional auxiliam no desafio de construir a luta política diária por terra na região.

Em termos metodológicos pretendeu-se realizar uma pesquisa qualitativa que envolveu a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, com ênfase maior no processo do que no produto, tendo como foco a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BUKLEN, 1982 apud ANDRÉ; LUDKE, 1986).

¹² Saffioti (1987, p. 40) nos auxilia no entendimento do termo estereótipo associado as construções sociais das funções atribuídas entre aos gêneros. Para a autora, o estereótipo funciona como uma máscara, “os homens devem vestir a máscara do *macho*, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara da *submissa*. O uso das máscaras significa repressão de todos os desejos que caminharem em outra direção. Não obstante, a sociedade atinge alto grau de êxito neste processo repressivo, que modela homens e mulheres para relações assimétricas, desiguais, de dominado e dominada”. Não só em termos de gênero, mas principalmente de classe social, como muito bem explica Cecília Toledo (2008), em seu livro: *O gênero nos une e a classe nos divide*. Evidenciando que se deve estudar e compreender, mais ainda, combater, as ideologias de gênero, mas fundamentalmente unida às ideologias de classe, que busca homogeneizar as mulheres, como mulheres em si, como iguais, burguesas e proletárias – quando não são, obviamente.

Neste sentido, o estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, alinhada aos princípios da pesquisa participante, que segundo Thiollent (1994, p. 15) “é um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitas”.

Em termos de planejamento foram previstas duas etapas interrelacionadas, quais sejam: a Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa de campo. Em que pese a especificidade de cada etapa para a construção da pesquisa, adotou-se, desde os primeiros momentos da construção da tese, o diário de campo¹³, com estrita relação ao que Barbier (2007, p. 133) entende por diário de itinerância – “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”.

A Pesquisa Bibliográfica, constitui-se como ponto de partida na construção desta tese. Num sentido mais restrito, concentrou esforços na busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que tivessem relação com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédias, artigos, revistas, teses, trabalhos de congressos e outros) e o respectivo fichamento das referências para que fossem posteriormente utilizadas (MACEDO, 1994).

É válido ressaltar que nesta etapa decidiu-se construir a tese identificando no corpo de texto as autoras e autores com o primeiro e último nome. Tal escolha objetiva dar visibilidade principalmente, às autoras que construíram e/ou constroem o conhecimento histórico e científico.

Para perfazer a categoria gênero utilizamos como referencial teórico as contribuições de Heleieth Saffioti (1987, 1994, 2013) que em consonância ao grupo de pesquisadoras feministas da década de 1970, buscam estabelecer fronteiras entre a construção de gênero não pelos aspectos biológicos, mas, pelos aspectos culturais,

¹³ Inicialmente, durante a fase de pesquisa bibliográfica, em que foram analisadas dissertações, teses, livros e artigos em geral, o diário itinerante esteve marcado pelo entrelaçamento das aspirações, inquietações e dúvidas iniciais da pesquisadora com a progressiva construção e tessitura teórica da pesquisa, norteadas pelas categorias: Gênero, Mulheres Camponesas, História das Mulheres, Teoria Marxista, e anotações diversas sobre o desenho da investigação. Posteriormente, na etapa de pesquisa de campo (fase que foi realizada após o exame de qualificação, dada as regras institucionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UnB), foi um momento de extrema proximidade com a realidade em estudo. Nesta, o diário foi imprescindível para anotações da realidade, tanto aquelas que no momento surgiram como chave de leitura para o estudo quanto, as que tinham relação com a realidade em estudo, mas, não revelaram, de imediato, as possibilidades de compreensão da realidade investigada.

sociais e especialmente, históricos, em que gênero é compreendido como uma construção histórica entre os sujeitos, que associada a outras determinantes orientam as relações de poder na sociedade do capital. Assim, Heleieth Saffioti (1994, p. 275-276) destaca:

conceber gênero como uma relação entre sujeitos historicamente situados é fundamental para demarcar o campo de batalha e identificar o adversário. Nestas circunstâncias, o inimigo da mulher não é o homem nem enquanto indivíduo, nem como categoria social, embora seja personificado por ele. O alvo a atacar passa a ser, numa concepção relacional, o padrão dominante de relação de gênero. Diferentemente do que se passa com frequência, o gênero não regula somente relações entre homens e mulheres, mas normatiza também relações homem-homem e relações mulher-mulher.

A adoção do termo gênero, além de estar embasada nos estudos teóricos que conjugam a teoria marxista e feminista, também assentasse no entendimento que “é um conceito útil, especialmente onde ele permite unificar as (os) pesquisadoras (es) e o debate sobre as relações entre homens e mulheres. Há, contudo, a necessidade de conservar sua dimensão crítica” (CISNE, 2014, p. 65 *apud* Pfefferkorn, 2012).

Além, obviamente, de estar diretamente associado à questão da opressão e de exploração – o que é patente por todo lugar que se olha na sociedade capitalista, que vai além do gênero, da etnia – como já se salientou anteriormente, neste momento, vamos tratar de modo mais profundo a questão de gênero, entendendo sua relação direta com a questão da classe e raça/etnia, mas, este últimos por questões de delimitações, não serão alvo de deste trabalho, mas, certamente perfilará as futuras atividades acadêmicas e de militância social.

Esta tese busca analisar a formação no curso da LPEC ofertada às mulheres do campo, entendendo estas mulheres como seres situados social, econômica, cultural, política, ambiental e historicamente. A partir desta teia de múltiplas determinações¹⁴, buscaremos compreender os processos de opressão que as circunscrevem em relações assimétricas e desiguais em meio aos seus coletivos e, como estas vêm implementando processos de transgressões e/ou (re) existências a estas relações, durante seu processo formativo na LPEC/UNIFESSPA, bem como, os reflexos deste processo para a organização familiar e comunitária.

¹⁴ Por determinações entendemos serem “os traços pertinente aos elementos constitutivos da realidade” (NETTO, 2011, p. 44), ou seja, para compreender o universo das mulheres do campo se faz necessário reproduzir sistematicamente o objeto de estudo em questão, com vista a saturá-lo, perfazendo assim múltiplas determinações.

Longe de avolumar o binômio homem-mulher, as questionadas diferenças biológicas entre os sexos, a ideia de mulher genérica e a naturalização dos papéis sociais entre gêneros, entende-se que:

Não existem duas culturas: uma feminina e outra masculina, como concluem algumas leituras (...) a posição aqui assumida esposa a ideias de que há somente uma cultura falologocêntrica (Féral, 1990), no seio da qual há diferenciações através das quais as mulheres se submetem ao poder (*phallus*) e a razão (*logos*) dos homens. Não o fazem, contudo, passivamente. Não obstante serem tratadas como não-sujeito, atuam permanentemente como sujeitos, seja ratificando o ordenamento social machista, seja solapando-o. As mulheres também fazem, portanto a história. Parafrazeando Marx, não a fazem, contudo, em condições por elas idealizadas, mas, em circunstâncias dadas e herdadas do passado. Mais do que isso, as três contradições básicas da sociedade (classe, etnia-raça e gênero), ao se fundirem em um nó, alimentam-se mutuamente, agudizando os conflitos e dificuldades de alianças (SAFFIOTI, 1994, p. 280-281).

Para a compreensão das múltiplas determinantes que compõem o universo da mulher camponesa utilizamos estudos de Beatriz Heredia, Marie Garcia e Afrânio Garcia Jr. (1984), Gema Esmeraldo (2008), Adriana Lopes e Andrea Butto (2008), Delma Neves e Leonilde Medeiros (2013), por serem autores e autoras que produziram pesquisas aprofundadas sobre o universo das mulheres do campo vinculadas a um projeto histórico de luta na terra e pela terra, portanto de classe, mas também de gênero.

Para compreender a mulher do campo egressa ou em formação na LPEC/UNIFESSPA, em especial, para análise do contexto social no qual desenvolveram sua formação na LPEC, buscamos associar categorias científicas do método do Materialismo-Histórico Dialético (MHD) com autores que tratam em específico dos elementos que compõem o processo de ocupação da região sul e sudeste do Pará.

Sobre o referencial teórico do MHD, pautaremos a discussão em Karl Marx e Friederich Engels (2009) e os estudiosos que avançaram na construção marxiana de compreensão da sociedade, dando ênfase nos estudos das relações sociais capitalistas nos estudos de Sérgio Lessa e Ivo Tonet (2011) e nas categorias Universalidade, Particularidade e Singularidade, desenvolvidas por José Paulo Netto (2011).

Quanto aos autores que auxiliaram na composição dos elementos do histórico de ocupação do território na região sul e sudeste, destacamos Fernando Michelotti (2008), Tádzio Coelho (2015), Airton Pereira (2012; 2014) intelectuais que dedicaram-se a estudos aprofundados sobre a região em estudo.

Para compreender o processo histórico de construção da Educação do Campo, com ênfase na formação de professores e educação superior, na região sul e sudeste do Pará, optamos por autores da região, envolvidos por décadas na pesquisa e na construção do direito à educação nesta região, dentre os quais destacamos Maura dos Anjos (2009; 2014), Bruno Malheiros e Beatriz Ribeiro (2014), Rose Scalabrin (2011). Ressalta-se que em um movimento global a construção da educação da região articula-se a um Movimento Nacional de construção da Educação do Campo. Logo, para compreender esta relação, buscamos subsídios teóricos em Roseli Caldart e Mônica Molina (2002), Mônica Molina e Sônia Jesus (2010), Clarice Santos (2012), Salomão Hage, Renilton Cruz e Hellen Silva (2016), Isabel Antunes-Rocha e Aracy Martins (2011) e Antônio Munarim (2011).

O direcionamento metodológico da segunda etapa desta pesquisa constitui-se em uma pesquisa de campo, em que “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53).

Nesta fase foram conjugadas três ações e técnicas de pesquisa: a pesquisa documental ; a aplicação de questionário socioeconômico que visou traçar um perfil das egressas do curso da LPEC 2009-2015; e a realização de entrevistas orientadas pelos princípios da metodologia da História Oral, em específico a História Oral de Vida (HOV) de José Carlos Meihy (2005), e com o auxílio dos estudos de Lucília Delgado (2003), Michael Pollak (1992) e Gaston Pineu (2006).

O uso da memória e narrativas tem como intuito situar o processo formativo no movimento dialético entre a formação individual e coletiva, além de destacar as estratégias formativas que auxiliaram na reflexão sobre as especificidades do universo da mulher do campo, o lugar do feminino na história de luta pela/na terra da região, bem como as relações de assimetria e desigualdade vivenciadas durante a formação da LPEC e como o curso constituiu estratégias curriculares para auxiliar a transformação e/ou ruptura dessas relações.

Para possibilitar uma análise que contemple a diversidade das mulheres que acessam e acessaram a formação na LPEC, decidiu-se realizar entrevistas com o número máximo de mulheres que estivessem em Tempo-Espaço Universidade (e que tivessem matrícula entre os anos de 2013 e 2015) e com as egressas (com anos de ingressos variados). Este recorte possibilitou o contato com estudantes que já tiveram um contato maior com a dinâmica da universidade e do curso, tendo finalizado ou estando em vias

de conclusão do curso.

A partir do entendimento que as mulheres que acessam o curso da LPEC entre os anos de 2009-2015 (lapso temporal que inclui os anos de ingresso das alunas ativas e egressas) são os sujeitos principais desta pesquisa, e que suas memórias e narrativas sobre a experiência na formação são nosso principal meio de obtenção de dados, ressaltamos que a investigação acadêmico/científica orientada por meio da abordagem de narrativas de experiências de vida, que se pretende construir nesta tese, está diretamente vinculada a um projeto de territorialidade camponesa¹⁵ na região sul e sudeste do Pará, que há décadas vem implementando uma luta árdua contra os avanços predatórios do capital na região.

Assim como Danilo Streck (2006, p. 264), entende-se que a investigação científica desta natureza deve ser um espaço de construção de conhecimento onde “queiramos nos encontrar não mais em função de alguns conhecimentos que precisam ser preservados ou avançados, mas em função de projetos de vida e de sociedade que julgamos importantes”.

A metodologia foi parte do processo do fazer, do pesquisar, do desvelar e compartilhar da vida das mulheres do campo. Em um sentido amplo, a metodologia, que ficou muito difundida conjuntamente ao nome e práticas de Paulo Freire (1980; 2011), em Educação Popular, propõe a troca sistemática de experiências através da intermediação e estímulo entre pesquisador e os sujeitos sociais, históricos, com suas vivências e cotidianidade.

Neste processo, em termos de *lócus* de pesquisa, tem-se a Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA. Assim, a análise das histórias de vida das mulheres do campo da LPEC não se restringe à organização de uma memória individual, uma vez que

Os elementos de identidade implicados nas narrativas não se referem apenas à elaboração significativa das vivências-experiências precedentes, mas que se trata de trabalho simbólico produtivo de uma práxis coletiva, isto é, acerca de uma narrativa de inscrição camponesa na história da região (SILVA, 2014).

A tese que buscarei defender é de que: *as mulheres do campo que vivenciam ou vivenciaram a formação na LPEC/UNIFESSPA, mesmo inseridas em um contexto de*

¹⁵ Como territorialidade camponesa entende-se “o modo de manifestação histórico-cultural das identidades coletivas dos sujeitos sociais do campo, na sua diversidade de interesses e necessidades, que vão tomando forma na luta política pela afirmação e defesa de seus direitos sociais” (SÁ, 2010, p. 2).

gênero em que o patriarcalismo, o racismo e o capitalismo constituíram circuitos interligados de dominação da mulher e, influenciam diretamente suas relações sociais, construíram movimentos de transgressões e (re) existências e durante sua formação na LPEC/UNIFESSPA, driblaram a ausência de políticas públicas e jornadas extenuantes de trabalho e consolidaram um processo de conscientização de classe e lutas feministas, que produziram reflexos nos diversos níveis da vida social.

Tendo apresentado os fios e amarrações que compuseram a formação profissional, teórica e metodológica que orientam a tessitura deste projeto de tese, faz-se necessário situar tal empreitada analítica no âmbito acadêmico. Para tanto, foi efetuada uma pesquisa exploratória¹⁶ realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação de quatro regiões do País, com o intuito de construir um estado do conhecimento sobre as produções acadêmicas (Dissertações e Teses) defendidas entre 2011 e 2015 que tratam das questões de Gênero na Educação Superior do Campo. Especificamente, buscou-se verificar a amplitude com que o tema tem sido construído e ocupado no espaço acadêmico, além de verificar com que matrizes teórico-metodológicas a temática Gênero tem sido tratada nestas produções.

Em termos metodológicos, foram catalogadas dissertações e teses defendidas entre os anos de 2011 a 2015 de quatro instituições de diferentes regiões brasileiras, quais sejam: Universidade Federal do Pará (Região Norte); Universidade de Brasília (Região Centro-Oeste); Universidade Federal de Santa Catarina (Região Sul) e Universidade Federal de Minas Gerais (Região Sudeste). A escolha das instituições teve como critérios: possuir cursos de Pós-Graduação em Educação, com linhas específicas e/ou tradição no debate da Educação do Campo e/ou diversidade do campo e possuir biblioteca digital atualizada.

A busca nas bibliotecas digitais das universidades possibilitou a seleção e catalogação de informações das dissertações e teses que abordam no título e/ou nas palavras-chaves os termos Educação do Campo e/ou tratem de aspectos referentes a diversidade sociocultural do campo e sua territorialidade. Os trabalhos acadêmicos foram catalogados por meio das seguintes informações: temática (Ex. Educação quilombola, Juventude do campo, entre outros), título, autor e ano de defesa. Em

¹⁶ Os dados analisados nesta pesquisa exploratória, que se constitui como um primeiro passo de investigação para a construção deste projeto de tese, foram publicação em co-autoria com Mônica Castagna Molina e Georgina Negrão Kalife Cordeiro, no XXIV Seminário Nacional UNIVERSSITAS/BR, ocorrido de 18 a 20 de maio de 2016, na Universidade Estadual de Maringá, sob o Título “Gênero e a Constituição da Mulher Camponesa: um estudo das produções acadêmicas sobre Gênero na formação proposta pela Educação Superior do Campo no Brasil de 2010 a 2015.

seguida, foram selecionadas apenas as produções que tratavam da temática de Gênero no Campo, estas receberam análise, com o intuito de verificar as bases teórico-metodológicas que respaldaram a discussão da temática em estudo.

O montante das dissertações produzidas pelos quatro Programas de Pós-Graduação em Educação durante o período de 2011 a 2015 equivalem a 955 dissertações publicadas. Verificamos que 70 destas produções tratam das especificidades do território do campo, o equivalente a 7,3% do universo de dissertações produzidas entre os quatro programas. Refinando a análise para a temática de Gênero do Campo o percentual é ainda menor 0,2 %, o equivalente a duas dissertações.

Perfazendo a mesma análise agora sob o foco das teses dos quatro Programas de Pós-Graduação pesquisados, verificamos um total de 440 teses, dentre as quais 46, ou seja, cerca de 10% das teses tratam de temáticas ligadas as especificidades do território do campo, sendo que somente 0,4% do total de teses tratam em específico sobre gênero do Campo.

Outra evidência demonstrada pela pesquisa é o número reduzido de produções acadêmicas sobre gênero no campo, totalizam quatro (uma dissertação¹⁷ e três teses¹⁸) abordando as formas de constituir-se mulher no campo ou analisando questões situadas no território do campo a partir da condição da mulher. Certamente, estas produções já são um grande avanço para o debate, porém, ainda insuficientes diante do universo de objetos que cabem na investigação da temática de gênero no campo.

Sem dúvida as produções encontradas sobre a temática são de grande valia para a consolidação tanto do debate sobre o campo e sua diversidade sociocultural, quando para o debate das questões de gênero. Porém, ainda há muito a ser discutido sobre os processos de constituição da mulher camponesa, debate que precisa ser garantido nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como uma forma de contribuir para as reconfigurações das relações sociais assimétricas e hierarquizadas entre as mulheres e

¹⁷ Dentre as dissertações identificadas na pesquisa exploratória estão a de: Maria de Lourdes Soares Pereira de Título “As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

¹⁸ Dentre as teses estão as produções de Sonia Maria Alves de Oliveira Reis , publicada em 2014 sob o título “Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBS”, do Programa de Pós- Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão em Educação- POSGRAD da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; a tese de Eleusa Spagnuolo Souza, intitulada “As vozes das mulheres trabalhadoras rurais no assentamento Herbert de Souza município de Paracatu/MG : aprendendo com as mulheres do campo, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília; e a tese de Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, intitulada Professoras Aposentadas em Território Rural/Ribeirinho: Identidades e Práticas Socioculturais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

homens do campo, bem como, para fomentar a construção de mais pesquisas que potencializem o debate teórico sobre a temática e assim, como estratégia de luta e consolidação da mulher camponesa e seus modos de constituir-se em seus territórios.

A sistematização desta tese está organizada na apresentação de um memorial de formação e oito seções.

O “*Memorial – Entre rios, florestas e campo: as tessituras e marcas da trajetória profissional, os saberes da pesquisa e o entrelaçamento com o ser docente*” são tecidas as vinculações pessoais, coletivas e profissionais da pesquisadora com a temática em estudo, ressaltando as marcas e vivências que permitiram a construção deste projeto de pesquisa.

A primeira seção intitulada “*Introdução*”, é sistematizada a estrutura básica da pesquisa e suas vinculações teórico-metodológica; há uma discussão sintética sobre as principais categorias que compõem a pesquisa, com vista a ressaltar as relações entre elas e as contribuições para o processo investigativo.

Na segunda seção intitulada “*As trilhas teórico-metodológicas*”, são sistematizados aspectos relativos as principais categorias teóricas e metodológicas que estruturam a investigação, bem como as especificidades destas categorias presentes no *locus* da pesquisa. Constitui-se um exercício de articulação entre as categorias teóricas-metodológicas que configuram os métodos de análise desta pesquisa, quais sejam: Materialismo-Histórico-Dialético e História Oral de Vida.

Com o título “*Gênero: categoria histórica para análise da formação docente*” a terceira seção desta tese visa construir o histórico da categoria gênero diante aos estudos feministas, bem como, a situa a importância a articulação desta categoria histórica de análise no campo da formação de professores.

Na quarta seção, de título “*Conflitos e resistência: a complexa teia do processo de territorialização da região sul e sudeste do Pará*”, há a sistematização da complexa teia social, econômica e educacional que compõem o processo de territorialização da região sul e sudeste do Pará, com destaque para as tensões e conflitos de dois grupos, quais sejam: representantes do Capital em Geral e representantes do Trabalho em Geral.

Na quinta seção intitulada “*O universo da mulher camponesa: família, trabalho, engajamento político e as relações de assimetria e desigualdade de gênero*”, busca-se compreender o processo de reprodução e produção da vida da mulher camponesa diante de uma sociedade capitalista, patriarcal e racista, perfazendo, a crítica a ideologia de naturalização de processo sociais de dominação e aprisionamento da mulher, bem como

há a intenção de compreender os elementos base da Divisão Sexual do Trabalho, evidenciando no modo de vida das populações do campo.

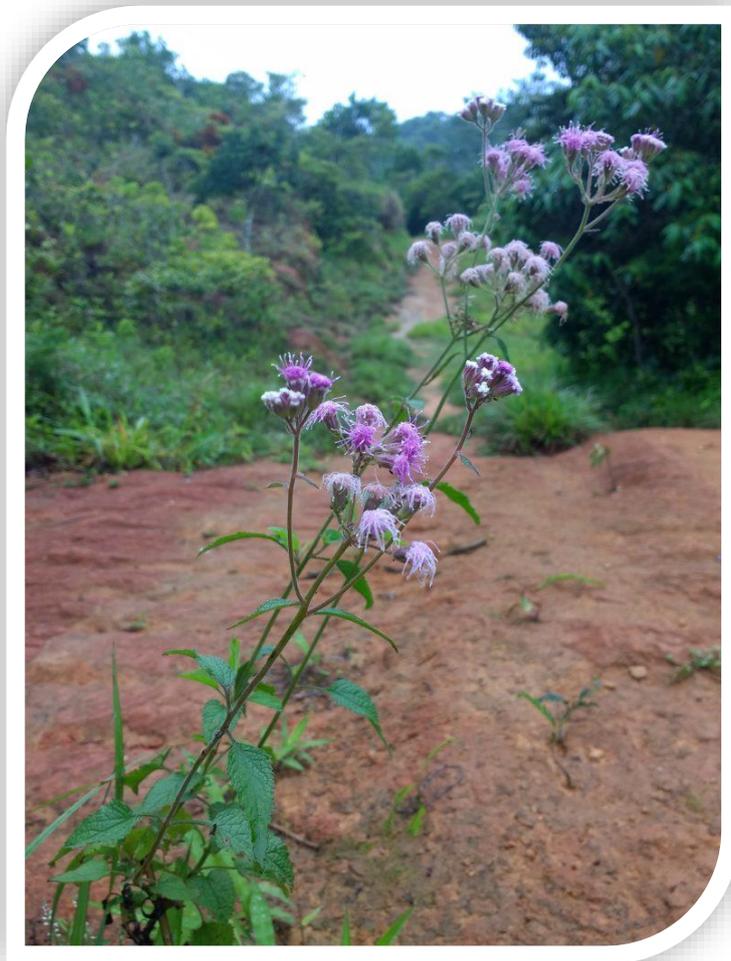
De título “*O lugar do gênero no currículo da LPEC/UNIFESSPA*”, a sexta seção visa descrever e caracterizar os principais aspectos históricos, institucionais e curriculares, que constituem a LPEC/UNIFESSPA, com vista a analisar os limites e potencialidades do curso para a construção de uma formação emancipadora para a mulheres do campo.

A sétima seção, intitulada “*O ciclo de formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA*” sistematiza as análises das histórias de vida das mulheres do campo, como vista a enfatizar os processos de assimetria de gênero, bem como o limites e potencialidades do curso para a formação emancipadora das mulheres do campo presentes em três etapas dos ciclos de formação das mulheres do campo na LPEC, quais sejam: o ingresso a permanência e a formação curricular.

Por fim, a oitava e última seção compõe um retrospecto das análises e resultados construídos durante o processo de investigação desta tese, reforçando a importância do fomento do debate de gênero nos diversos espaços sociais, bem como do fortalecimento das lutas feministas e das populações do campo, frente a atual conjuntura político e econômica de desmonte dos direitos conquistados por estes sujeitos.

Longe de esgotar as discussões acerca da temática de gênero no campo, esta tese tem o intuito de ser mais um instrumento de luta por igualdade de direitos e vida digna para as populações do campo, em especial, as mulheres, que são exemplo de (RE) EXISTÊNCIA, frente aos mais perversos processos de dominação e opressão desta sociedade patriarcal/classista/racista.

Não há um caminho pré-configurado, uma chave de ouro ou uma determinada metodologia de acesso ao verdadeiro. Ao contrário, há sempre que galgar escarpas, ou seja, abrir caminhos através do próprio objeto, devassa-lo no corpo a corpo da pesquisa (...). Não há guias, mapas ou expedientes que pavimentem a caminhada, ou pontos de partidas ideais previamente estabelecidos. O rumo só está escrito na própria coisa e o roteiro da viagem só é visível, olhando para trás, do cimo luminoso, quando, a rigor, já não tem serventia, nem mesmo para outras jornadas, a não ser com cintilação evanescente, tanto mais esquiva ou enganosa quanto mais à risca for perseguida, exatamente porque é a luminosidade específica de um objeto específico. As pegadas que ficam podem ser esquadrihadas e repisadas, não são inúteis, mas, não ensinam a andar (CHASIN, 2009, p. 231-232).



Fonte: Midia2 (2019).

2 AS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A escolha metodológica consiste na definição de um corpo teórico que possa orientar, dar forma e significado à investigação científica e estabeleça uma relação coerente com os sujeitos e a realidade a ser investigada. É, portanto, uma etapa fundamental para a realização de uma pesquisa acadêmica.

Ao estabelecer proposições analíticas sobre sujeitos e a realidade, que em sua essência são dinâmicos, complexos e mutáveis, a definição de um corpo teórico/metodológico não pode se restringir a utilização mecânica de um conjunto de regras a serem usadas para obtenção de resultados desejáveis, mas, deve ser compreendida como um corpo teórico integrado.

Gisele Masson (2007, p. 105) assevera que “quando optamos por uma concepção metodológica não podemos desconsiderar os postulados teóricos que lhe dão sustentação, pois, nenhum princípio metodológico está autosustentado de abstrações desencarnadas”.

Constitui-se como exercício imprescindível a construção de um escopo metodológico a compreensão dos postulados teóricos que os sustentam. Gisele Masson (2007) admite que tal esforço pode ocorrer por duas vias distintas. A primeira, denominada de via direta, acontece a seleção de textos do próprio autor que tratam especificamente do método. A segunda, intitulada “via indireta” consiste no estudo aprofundado de toda a obra do autor com o objetivo de compreender como ele constrói o pensamento.

A segunda opção trata-se de um estudo prolongado, que no caso desta pesquisa, que tem como orientação metodológica os postulados teóricos de Karl Marx, levaria décadas. Para orientar esta empreitada teórica, opta-se pela via direta, como meio de organização dos postulados teóricos do Materialismo Histórico Dialético e a História Oral.

Deste modo, esta seção objetiva sistematizar os postulados teóricos dos métodos que orientam esta tese, bem como, delinear as relações das categorias metodológicas fundamentais para a compreensão da realidade em análise. Está subdividido em três subseções.

A primeira intitulada “*Materialismo-Histórico-Dialético: categorias em movimento na análise da formação da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA*” sistematiza os postulados teóricos do Materialismo-Histórico-Dialético, tendo como

referência obras selecionadas de Karl Marx e autores contemporâneos, que se dedicaram ao estudo do método em Marx, como destaque para as contribuições de Gisele Masson (2007), José Paulo Netto (2011), Ivo Tonet e Sérgio Lessa (2011) e Mauro Iasi (1999)

A segunda subseção tem por título “*História Oral, Memória e Linguagem*” visa explorar os pressupostos teóricos da História Oral, apoiado nos estudos de José Carlos Meihy (2005), Daphne Patai (2010), Gaston Pineu (2006), Michael Pollak (1992) e Gema Esmeraldo (2008).

Por último, a terceira subseção com o título “*Os caminhos de imersão ao universo da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA*”, apresenta os percursos trilhados em busca da aproximação da pesquisadora com as participantes da pesquisa, bem como com o *locus* de investigação. Além disto, sistematiza os procedimentos de análise dos dados.

2.1 MATERIALISMO-HISTÓRICO-DIALÉTICO: CATEGORIAS EM MOVIMENTO NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DA MULHER DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA

Conjugar o estudo das relações de assimetria e desigualdade da mulher do campo e seus desdobramentos nas formações ofertadas na LPEC/UNIFESSPA por meio do método do MHD, traz questões desafiadoras, quanto ao método, a legitimidade e as possibilidades de compreensão do objeto de estudo, que se materializam em questionamentos e críticas de muitas intelectuais feministas, como afirma Heleieth Saffioti (1987, p. 93-94).

Quando os países socialistas fizeram suas revoluções, só puderam valer-se dos textos marxistas clássicos sobre a questão feminina. Tais textos, à luz das conquistas das Ciências Sociais nestes últimos vinte anos, revelam-se pobres. Tal pobreza não diz respeito apenas ao conteúdo das análises marxistas clássicas. Ela também está presente no que tange a utilização do método conhecido como materialismo histórico ou materialismo dialético. Este método, exatamente por permitir a compreensão e explicação da natureza contraditória da realidade social, permitiu Marx, Engels e outros a realização de brilhantes análises da sociedade capitalista. Todavia, a sociedade europeia do século XIX (Alemanha, Inglaterra, França) era excessivamente machista, patriarcal, androcêntrica, para permitir a estes autores a utilização adequada do método dialético (materialismo histórico ou dialético) na análise da questão feminina.

De fato, os textos clássicos da tradição socialista, bem como os de Marx trazem uma abordagem historicamente situada em um contexto histórico androcêntrico, patriarcal, em que pouco espaço foi dado à questão feminina, fato que reflete os parcos

trabalhos dos autores desta tradição sobre a temática. Certamente, está “periferização” da mulher não é exclusividade da tradição socialista e do método dialético àquela época, a própria ciência seja natural ou social concedeu a mulher um “não lugar” no processo histórico de construção científica.

Raramente, os cientistas procuram ouvir mulheres. Este fato tem no mínimo, duas consequências negativas. Uma delas é negativa para a própria ciência que, trabalhando apenas com informes masculinos deixa de lado informações preciosas passíveis de serem fornecidas por mulheres a partir de suas vivências. Assim, a ciência centrada no homem é, no mínimo, uma ciência coxa, manca, pela metade. A outra consequência diz respeito ao não-registro da atuação das mulheres no fazer história. A necessidade de resgatar esta participação conduz muitas mulheres a realizarem pesquisas sobre a contribuição feminina na produção material e simbólica de muitas sociedades (SAFFIOTI, 1987, p. 33-34).

Entende-se que tanto o método dialético quanto a ciência seja social seja natural não se tornaram inaptas para compreensão das questões femininas, pelo fato de em um determinado contexto histórico e social, terem limitações interpretativas e hipóteses refutadas diante o avanço dos estudos feministas. Pelo contrário, elas perfazem a historicidade da forma de compreender esta temática (feminino, feminismos) que permitiu sua diferenciação. Como assevera Lukács (2003, p. 64)

O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma “fé” numa ou noutra tese, sem a exegese de um livro sagrado. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao método.

O entendimento da ciência como uma forma de interpretação dos fenômenos naturais e sociais que constrói conhecimentos provisórios, nos faz compreender as limitações da interpretação marxiana quanto ao trato das questões de gênero em seus clássicos, bem como, torna compreensível revisões deste conhecimento, de incorporações de interpretações a uma determinada teoria de compreensão da realidade que em um momento histórico se mostrou limitada.

A rede teórica para análise da sociedade burguesa tecida por Karl Marx se fez justamente da crítica aprofundada do conhecimento construído em sua época, a saber a Filosofia Alemã de Hegel¹⁹, a Filosofia Política Clássica²⁰. Diante disto, elaborar

¹⁹A crítica de Karl Marx a Filosofia de Hegel que é um dos primeiros passos para a construção de seu método, demarca a passagem de uma forma de conhecer e construir conhecimento idealista e empirista para uma abordagem materialista, de caráter histórico, social e dialético, que pode ser compreendida com profundidade no livro *A ideologia Alemã*.

questões de gênero com destaque para a especificidade da mulher do campo, por meio do MHD, considerando a historicidade do debate, não se trata de incoerência, mas, a possibilidade de avanço na construção teórica à medida que se reconhece a crítica dos estudos clássicos marxianos quanto a questão feminina, no sentido de fazer o exame racional sobre os fundamentos, condicionantes e limitações destes estudos clássicos.

Ao adotar o método do MHD para compreensão das relações de gênero na formação oferecida às mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, opta-se por um método que não corresponde a ideia de método como etapas, regras e categorias fixas que orientam a pesquisa do início ao fim, uma vez que, ao admitir o movimento dialético com uma de suas categorias, o MHD rejeita tentativas de formalização de suas maneiras de operar. Para Luiz Carlos Freitas (FREITAS, 2007, p. 48).

Devemos, portanto, evitar tentativas de formalização da dialética, porque sendo ela um processo dinâmico, de movimento contraditório que incorpora os contrários e se supera na luta entre contrários para novas dimensões da realidade, ela não é passível de ser formalizada no sentido de que alguns gostariam de dispor de um “método”. Método já implica em alguma formalização. Sugiro que façamos um esforço para tirar da palavra “método do materialismo histórico-dialético” a compreensão de “método como um esquema de utilização baseado em regras”.

Deste modo, nesta tese entende-se que o MHD é mais que um método, é uma teoria do conhecimento para a compreensão da realidade, com categorias próprias, contra hegemônicas, no que tange a “cultura dos manuais de pesquisa”²¹ própria do mundo acadêmico positivista.

As categorias da lógica dialética, as categorias da teoria do conhecimento materialista-histórico-dialético são categorias que tentam reconstruir o desenvolvimento do pensamento humano e criar/recriar conceitos e categorias deste processo. É muito mais amplo e por isso é muito mais importante do que um “método” que possa escrever em um manual de pesquisa. Esse é um entendimento

²⁰Karl Marx, em suas primeiras elaborações, herda da Filosofia Política Clássica a ideia de sociedade polarizada (Estado de um lado e sociedade civil de outro, onde Estado exercia influência sobre a Sociedade Civil) ideias trazidas por Hobbes, Maquiavel e o próprio Rousseau. É a partir da influência dos constructos de Hegel, onde aprofunda a categoria trabalho, que Marx reelabora o pensamento e passa a analisar o homem real que está na sociedade civil trabalhando, e o Estado com ilusão de totalidade (congruamento universal) está sempre atrelado a interesses determinados.

²¹ Para Luiz Carlos Freitas (2007) a compreensão do MHD está associada a dois processos. O primeiro corresponde a dificuldade de formalização de suas maneiras e processo de compreensão da realidade, pois, admite uma lógica dialética. O segundo é o fato do campo da pesquisa estar ancorado em uma cultura de manuais, que para o autor é uma cultura da etapa, de quem está interessado em apreender a priori as etapas a seguir, em detrimento, do movimento real da pesquisa, em que as categorias emergem a partir do aprofundamento do conhecimento da realidade.

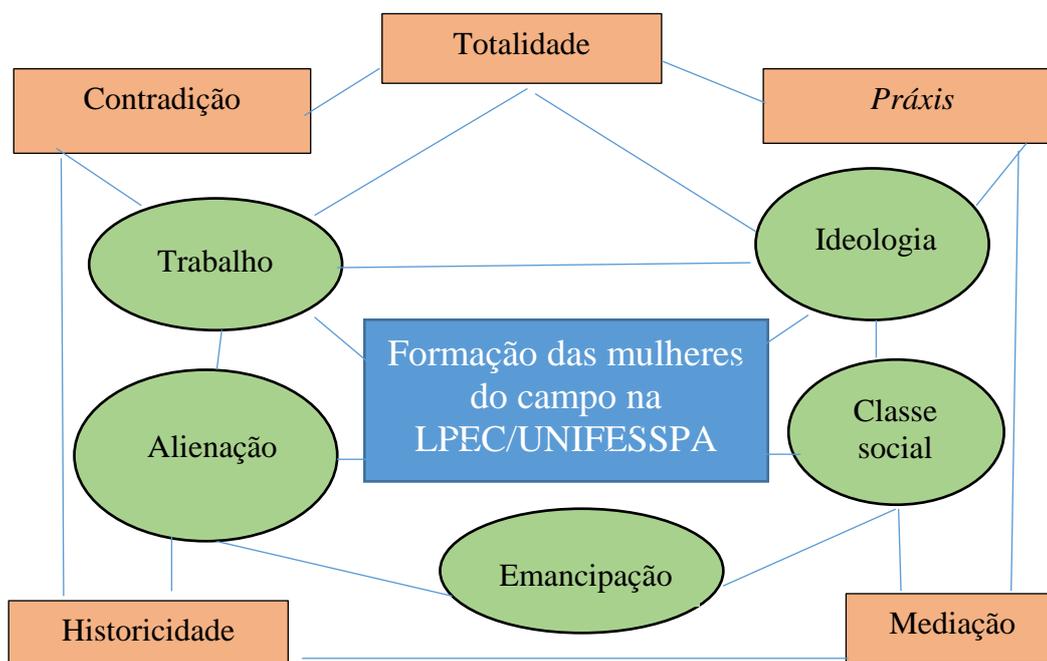
mais confortável do materialismo histórico-dialético: como categorias do pensar (FREITAS, 2007, p. 52).

É importante assinalar que Marx ao desenvolver sua teoria social não construiu categorias definidas a priori, foi ao longo da imersão e análise profunda da realidade, que o autor sistematiza suas obras e constrói categorias, que auxiliam na compreensão da dinâmica organizacional da sociedade capitalista, a exemplo das categorias: trabalho, classe social, ideologia, alienação, emancipação.

Outra ressalva importante se faz quanto a instituição do método de pesquisa MHD, que tem por base a obra social de Marx, mas, constitui-se como uma elaboração contemporânea, construída por autores e autoras que a partir dos estudos aprofundados das obras marxianas, deram destaque a categorias metodológicas para a compreensão da realidade capitalista, dentre as quais destacamos: Totalidade, *Práxis*, Mediação, Historicidade e Contradição.

Ao assumir o MHD como teoria do conhecimento que norteará a construção desta tese, faz-se necessário não apenas a compreensão da forma (aspectos metodológicos) que constituiu sua teoria do conhecimento, mas, ao conteúdo que a estrutura, ou seja, ao analisar a formação das mulheres do campo na LPEC/ UNIFESSPA, é necessário a compreensão e operacionalização científica das categorias metodológicas do MHD, articulada a compreensão do conteúdo – categorias sociais ou do conjunto de obras do autor – que o torna uma teoria do conhecimento da realidade.

Ilustração 2 – Teia teórica-metodológica da teoria de conhecimento do Materialismo Histórico Dialético na matriz marxista.



Legenda:



Categorias do método



Categorias da obra

Fonte: Karl Marx e Friedrich Engels (2009); Gisele Masson (2007), adaptado por Micheli Gonçalves, 2018.

A teia metodológica expõe no âmbito visual o movimento das principais categorias metodológicas e da obra do MHD na perspectiva marxista, que serão relacionadas nesta tese, bem como, demonstram as múltiplas relações estabelecidas no processo de compreensão da formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA. Mas, para compreendê-las, faz-se necessário, aprofundar os estudos acerca do MHD. Segundo José Paulo Netto, o MHD ancorado nos escritos de Marx (2011, p. 22).

É um método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançada a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

O método de pesquisa de pressuposto marxista, busca reproduzir no plano ideal a estrutura e dinâmica do objeto de investigação, que independente da consciência do pesquisador já se faz presente no real, assim, por meio de procedimentos analíticos opera-se o movimento de sair do aparente, para capturar a essência do objeto. Logo, buscamos por meio desta tese capturar a estrutura e a dinâmica com que a

LPEC/UNIFESSPA tem constituído histórica e socialmente o processo de formação das mulheres do campo como vista a uma formação emancipadora.

Para avançar no movimento de sair da aparência interessa pontuar que o **materialismo**, fundamenta-se em uma das premissas da concepção materialista da história construída por Marx e Engels (2009, p. 27), que afirmam “toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos”, ou seja, o homem é um ser histórico e por isto, capaz de conhecer e transformar a natureza.

Para os autores, a existência humana está intimamente ligada a processo de transformação da natureza impetrada pelo homem, que a modifica para garantia de elementos e condições materiais que garantam sua existência. Nesse movimento, além de modificar a natureza, os homens modificam a si a partir da prática social e constroem processos de percepção do real, uma vez que, “os homens são produtores das suas representações, ideias etc, mas, os homens reais, o homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelas relações” (MARX e ENGELS, 2009, p. 31).

De acordo com Luiz Carlos Freitas (2007, p. 52) ser materialista em um sentido filosófico corresponde a “admitir que o mundo existe objetiva e *independentemente* do sujeito que o conhece. O materialismo admite a existência de um mundo objetivo que pode ser conhecido e transformado”. Entretanto, a realidade existe independente da consciência que o homem possui dela, afirmação que nos aproxima do entendimento da máxima marxista, de que os homens fazem história, mas não a fazem como querem.

Para Karl Marx (2003), os humanos, ao produzirem e reproduzirem a vida material estão atrelados a uma estrutura social, que impõem múltiplas determinantes à construção da própria existência humana.

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das formas produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p. 5).

Assim o termo Histórico, que compõem o método pelo MHD, constitui-se como

uma postura de interpretação do real, que entende que tanto a compreensão quanto a transformação da realidade social²² são processos situados historicamente, admite que nestes processos estão implicados uma articulação de múltiplas determinantes como: a estrutura social, as relações materiais de produção e as várias normas, ideias, valores, relações e instituições criadas pelo homem, para a produção e reprodução da vida.

Uma descrição do real investigado, suas características e contradições, por mais completa que seja, não estará acabada sem um exame de como este real se desenvolveu historicamente. A evolução do objeto pesquisado mostra as razões históricas de sua constituição e o desenvolvimento das próprias contradições ao longo do tempo (FREITAS, 2007, p. 53).

Assim por **historicidade** compreende-se o movimento que constitui a evolução do objeto em análise, articulada as múltiplas determinantes implicadas em seu desenvolvimento ao longo da história.

Ivo Tonet (2009) na apresentação do livro “A Ideologia Alemã” destaca quatro elementos importantes para a compreensão do conceito de historicidade na matriz marxiana. O primeiro elemento consiste na compreensão do homem como ser produtor de história, produção que ocorre na relação deste com a natureza e com sua coletividade, uma vez que “é a partir das relações que os homens estabelecem entre si na transformação da natureza que surgirão determinadas ideias, valores e instituições políticas e jurídicas” (TONET, 2009, p. 14).

O segundo elemento acerca do conceito de historicidade, destaca a ideia de que os objetos se constituem a partir de um longo processo histórico, em que ocorre a articulação entre diferentes relações materiais de produção, valores, ideologias, pois, “compreender a história é, pois, apreender, em cada momento, a articulação que existe entre essas relações materiais de produção e as variadas formas de ideias, valores, normas, relações e instituições que os homens criam no decorrer do processo” (TONET, 2009, p. 14).

Como terceiro elemento, Ivo Tonet (2009) destaca a ideia de que a compreensão da história deve atentar para as relações contraditórias, construídas pelos homens em seus determinados tempos históricos.

²² Com apoio da construção teórica de Marx, a realidade social é entendida como uma realidade produzida pela atividade humana e não por forças naturais ou sobrenaturais, é plenamente social. Que não se constitui de forma espontânea, mas, vinculada a uma estrutura social que impõe múltiplas determinantes ao processo de produção e reprodução da vida.

Entender a história é também apreender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas da produção; como essas contradições vão dar origem à divisão do trabalho, ao surgimento da propriedade privada, à exploração do homem pelo homem, às classes sociais e à luta entre elas, ao problema da alienação, bem como a determinadas instituições jurídicas necessárias à reprodução de cada forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 14).

Por fim, segundo Ivo Tonet, o quarto elemento que se constitui como uma importante chave de compreensão do conceito de historicidade, destaca a capacidade reprodutora, produtora e criativa do homem como ser histórico, enfatizando que “tudo é radicalmente histórico e social, isto é, que nenhuma forma de sociabilidade é imutável, o que significa que a divisão da sociedade em classes não é, de modo algum, a forma definitiva da sociedade” (TONET, 2009, p. 114).

É importante dar destaque a compreensão que o homem por ser um ser histórico, reproduz modos de existência ligados às suas gerações passadas, mas, à medida que o faz, tem a possibilidade de produzir e criar novas formas de existência a partir de seu tempo histórico presente.

A possibilidade criativa, produtora e transformadora também vincula-se a *Práxis*, outra categoria importante na análise Materialista-Histórica-Dialética, compreendida como um processo de construção do conhecimento e como a ação reflexiva, que impulsiona processos de transformações sociais, em que a análise crítica da realidade, se vincula com a prática social do indivíduo concreto e histórico, e torna-se elemento preponderante para a ação reflexiva individual e coletiva, bem como para os processos de transformação com vistas a emancipação humana.

A categoria *práxis* remete a uma outra construção teórica imprescindível, qual seja: a indissociabilidade entre teoria e prática. Para Kátia da Silva (CURADO SILVA, 2018, p. 335),

partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, pois determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento. Este último aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a existência deste como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Para a transformação social com vistas a emancipação humana, não basta refletir

criticamente sobre a realidade social e histórica, este processo de conhecimento e desvelamento do real, precisa estar vinculado a uma ação transformadora.

A partir de uma perspectiva marxista emancipação é compreendida nesta tese, como um ato de afirmação do ser humano, que supera os processos de alienação e conduz seu fazer histórico a partir de finalidades essencialmente humanas (LESSA; TONET, 2011). Logo, a categoria emancipação também remete

a todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, assim, quando para todos, sem exceção (CURADO SILVA, 2018, p. 332).

Para o MHD esta mudança qualitativa – transformação social com vistas a emancipação humana – presente no processo histórico pode ser compreendida a partir de uma categoria essencial a interpretação do real, qual seja: a **contradição**, também denominada por autores marxistas como o “motor da história” uma vez que, promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos, pois, a presença de aspectos e tendências contrárias contribuem para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Ao objetivar compreender, com o auxílio do MHD, a experiência formativa ofertada pela LPEC/ UNIFESSPA, com vistas a identificar os riscos e potencialidades para a consolidação de um projeto de formação emancipador para as mulheres do campo, é necessário compreender as múltiplas determinantes e as contradições presentes nesta realidade social e histórica, ou seja, é imprescindível a imersão no histórico de formação do território do sul e sudeste do Pará, com ênfase: no processo de luta e conquista da terra e os sujeitos envolvidos; na presença da mulher camponesa na formação do território; e no histórico da oferta de Educação do Campo da região, uma vez que estes são aspectos centrais para análise histórica da realidade em análise foco.

A compreensão histórica implementada a partir do MHD não visa a sobreposição das múltiplas determinantes que compõem a realidade social, mas, a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos e objeto, que construíram e constroem a realidade investigada. Assim, a realidade não se mostra de forma definitiva, uma única vez, está além do aparente e é dinâmica, complexa, contraditória e mutável, pois, para Karl Marx e Friedrich Engels (2009, p. 37).

O mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada diretamente da

eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes o produto da indústria e da situação em que se encontra a sociedade, e precisamente no sentido de que ele é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais, sobre os ombros da anterior, desenvolvendo sua indústria e o seu intercâmbio. Modificando a sua ordem social de acordo com necessidades diferentes.

Entende-se que a apreensão da realidade social à luz do MHD pressupõe uma análise **dialética**, uma vez que “o modo dialético de pensar não procura nos objetos de sua investigação essências eternas, fixas e independentes” (SCHAEFER, 1985, p. 40), procura compreender que a realidade material e histórica se movimenta por ser contraditória.

Para definição do termo dialética buscou-se auxílio nos escritos de Lefebvre (1970) que a define como o exame da interrelação entre objeto e sujeito que constroem uma realidade comum, análise que deve estar ancorada no mundo material, buscando compreender o objeto tanto em seus aspectos internos (movimento próprio e conteúdos específicos), quanto nos aspectos externos (necessidade e unidade, conjunto, teoria e prática).

É fundamental para a compreensão do termo dialética, bem como do processo de análise dialética da realidade social aprofundar conhecimento acerca de seus princípios, que inicialmente foram descritos por Hegel²³ e, posteriormente, reelaborados por estudiosos de Marx e Engels, dentre os quais buscamos apoio teórico em Georges Politzer (1954).

Georges Politzer (1954) apresenta quatro princípios essenciais da dialética, quais sejam: *tudo se relaciona, tudo se transforma, a mudança qualitativa e a luta dos contrários*.

Sobre o princípio da dialética que expressa “*tudo se relaciona*” está assentado o entendimento de que a realidade social não é constituída de momento e/ou fatos isolados, mas, da conexão destes, assim, a realidade social é um todo, é uma unidade, não por ser única, mas, por ser constituída pela interpelação e ação recíproca de fatos, fenômenos, objetos, sujeitos.

Há uma *conexão universal* entre todas essas iniciativas, que como elos de uma só cadeia. Há uma *ação recíproca* entre todas essas iniciativas, uma vez que cada uma ajuda o outro (reciprocamente) com

²³ Hegel estabelece no livro a dialética da natureza três leis da dialética, quais sejam: 1) Lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) Lei da interpretação dos opostos (lei da unidade e da luta dos contrários); 3) lei da negação da negação.

o exemplo, com a experiência, com revezes e os êxitos. Quando forem confrontadas as iniciativas, ver-se-á que não foram isoladas, ainda que parecessem: *tudo se relaciona* (POLITZER, 1954, p. 35).

Ao analisar o mundo material, a realidade social pela perspectiva relacional entre os fenômenos, fatos e sujeitos, admitisse a ação do movimento, entendido como transformação, premissa que auxilia a compreensão da segunda lei a dialética, que indica que *tudo se transforma*.

Tanto a natureza, quanto a sociedade e os sujeitos que a compõem se relacionam em um eterno devir, a ação recíproca os transforma constantemente, são inacabados, logo, não podem ser estabelecidos definitivamente.

Mas esse real que é unidade, é também movimento. O movimento não é, portanto, um aspecto secundário da realidade. Não há natureza *mais* movimento; sociedade *mais* movimento. Não, a realidade é movimento, processo. Ele se manifesta, portanto, na natureza e na sociedade (POLITZER, 1954, p. 46).

A compreensão dos aspectos internos e externos ao objeto em análise apontados por Lefebvre (1970) não pode destinar-se a mera descrição destes aspectos, mas, deve empenhar-se ao *princípio da contradição*, que em linhas gerais, compreende que nos fenômenos sociais coexistem forças opostas, tendendo simultaneamente à unidade e à oposição, ou seja, contradição, que constitui-se como motor de transformação.

Em articulação ao princípio do MHD, uma análise nesta perspectiva “busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (LEFEBVRE, 1970, p. 24).

Assim realizar uma compreensão dialética da formação da mulher do campo no Curso de LPEC/UNIFESSPA deve primar pela compreensão dos elementos da realidade em seus aspectos internos e externos, como vista a análise da contradição.

Dentre os aspectos internos, apontamos a necessidade de compreender as múltiplas determinantes que compuseram e compõem a mulher do campo, desde o processo de luta e conquista da terra ao acesso a políticas públicas educacionais; bem como as marcas das relações de assimetria e desigualdade de gênero, que afetam as mulheres do campo nos conjunto da sociedade capitalista e as especificidades destas relações nos processos de luta pela terra, nas unidades domésticas, produtiva e de educação formal (neste caso o contexto da formação na LPEC/UNIFESSPA).

No que tange os aspectos externos, faz-se necessário a compreensão do histórico de oferta e acesso à educação das populações do campo, em específico a oferta de

cursos de formação de professores na região sul e sudeste do Pará; assim como os aspectos históricos, políticos e sociais que possibilitaram a constituição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, específicos para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como, especificidades da construção da Educação Superior do Campo na realidade sul e sudeste do Pará.

Henri Lefebvre (1970, p. 80) ao discutir os pressupostos do Materialismo Moderno ressalta que uma análise que se pretende materialista deve entender que “o sujeito e o objeto, o pensamento e a matéria, o espírito e a natureza são distintos, mas, estão ligados em interação em luta incessante com a sua própria unidade”. Luiz Carlos Freitas (2007) também construiu uma síntese interessante sobre o modo de compreensão do MHD. Para o autor a interpretação nesta lógica,

É materialista porque tem como base uma materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que essa nossa materialidade é contraditória, que essa materialidade se movimenta e se ela se movimenta, ela é histórica, ela cria uma história, ela faz história, nós fazemos história (FREITAS, 2007, p. 54).

A análise materialista da formação da mulher do campo no curso da LPEC/UNIFESSPA não pode restringir-se a análise do tempo atual do curso, tendo em vista que sua materialidade se construiu na disputa com outros projetos de Educação para o campo, em destaque o projeto de Educação Rural (RIBEIRO, 2012), ligado a um modelo hegemônico de desenvolvimento do campo com base capitalista, que disputam e compõem a realidade da História da Educação Superior no Brasil, com traços específicos de conflitos e lutas na região sul e sudeste do Pará.

Do mesmo modo não se pode compreender a mulher do campo apenas no recorte atual, sem percorrer a historicidade das lutas das mulheres, ancorada em uma herança contra as restrições e negações do direito de ser e agir impostas socialmente; uma gama extensa de movimentos feministas, que questionaram e questionam a ideologia patriarcal e as amarras sociais decorrentes desta, ecoaram as aspirações das mulheres por igualdade de oportunidades de trabalho e renda em relação aos homens, por liberdade ao corpo, para a aquisição de direitos civis, que possibilitaram inclusive o acesso e permanência destas mulheres à educação superior.

Entretanto, no movimento dialético de compreensão da mulher do campo que acessa a LPEC/UNIFESSPA é necessário reconhecer que estas não se constituem apenas da reprodução de uma historicidade anterior, mas, que estas são seres históricos

que implementaram e implementam transformações em seus modos de produção e reprodução da vida. Compreensão que se alinha ao *princípio da mudança qualitativa*, que entende que “a transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição (...) Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo” (GADOTTI, 1983, p. 26).

De acordo com Gisele Masson “no materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidade, detalhes que são captados numa **totalidade**”.

Totalidade é uma categoria metodológica central ao MHD, que não deve ser confundida com a pretensa capacidade de conhecer a realidade de forma total. Totalidade, então, corresponde a “conjunto de partes *que constroem a realidade social*, tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao logo do processo histórico-social” (TONET, 2009, p. 15).

Totalidade, a partir desta compreensão, vincula-se diretamente ao que os estudiosos marxianos denominam com um dos princípios da dialética, qual seja, *tudo se relaciona (princípio da totalidade)*, lei que em linhas gerais, afirma que existe uma ação recíproca entre os sujeitos e os fenômenos, marcada por uma extensa rede de relações e determinantes socioeconômicas.

Para Karel Kosik (1969, p. 42) a compreensão dialética da totalidade “significa não só que as partes se relacionam em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

Torna-se fundamental para a compreensão da totalidade a percepção da **mediação**, outra categoria importante para uma análise Materialista-Histórica-Dialética, uma vez que, a totalidade exista na e através da mediação, posto que é a mediação que permite estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que compõem a realidade, ou seja, é pela mediação que as partes específicas da realidade se relacionam, em uma série de determinações recíprocas que se modificam constantemente.

A análise das relações de gênero é uma ação deveras complexa se tomada em seus aspectos gerais. A complexidade é acentuada quando restringirmos a análise proposta neste estudo, que consiste em situar as especificidades do gênero em mulheres do campo, que por sua vez não estão deslocadas dos aspectos gerais da luta histórica por

igualdade entre homens e mulheres, muito menos são meras reproduções desta. Heleieth Saffiotti (1987) destaca a necessidade da interrelação das abordagens teóricas necessárias para pesquisas que se propõem ao estudo das relações de gênero no Brasil.

Em outros termos, estudar as relações de gênero no Brasil ou em qualquer outro país, ignorando suas relações íntimas com o capitalismo e o racismo, significaria comprometer definitiva e irremediavelmente, os resultados da investigação. Assim, (...) diz respeito à necessidade de, simultaneamente focalizar fenômenos em suas especificidades e analisar suas interdependências com outros fenômenos, às vezes aparentemente desvinculados dos primeiros (SAFFIOTTI, 1987, p. 112).

Destaca-se que neste estudo a articulação entre o acúmulo histórico de conhecimento da teoria marxista e da teoria feminista está apoiada nos escritos de Heleieth Saffiotti (1987, 1994, 2013), Mirla Cisne (2014) e Gema Esmeraldo (2004, 2006, 2008). Autoras que junto ao um esforço coletivo de construção do movimento feminista no Brasil e na América Latina, auxiliaram na construção de uma das contribuições teóricas mais valorosas do feminismo para a produções alinhados a análise da crítica da sociedade, a saber: a desomogeneização da classe trabalhadora e os desdobramentos políticos que daí podem surgir em torno de práticas coletivas reivindicatórias. Ressalta-se que todo este escopo teórico se orienta a partir do entendimento de que:

As diferenças e as desigualdades existentes no interior da classe não deve ser no sentido de pulverizá-la, ou mesmo fragmentá-la. Ao contrário, elas devem ser percebidas na dinâmica de organização econômica das sociedades, ou seja, no movimento de produção e reprodução da vida (CISNE, 2014, p. 32).

Por fim, outra compreensão importante para uma pesquisa que assumi ao MHD como teoria do conhecimento é da existência de distinção entre método de exposição e método de pesquisa, distinção que é destacado por Marx (1998, p. 26).

É sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído este trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espalhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori. Por sua fundamentação, meu método dialético não se difere do hegeliano, mas é também a sua síntese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação

externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

No movimento de traduzir a realidade de formação da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA e transpô-la em nesta tese, fizemos uso de categorias ligadas ao método da pesquisa, quais sejam: Historicidade, Contradição, Totalidade, Mediação e *Práxis*. Bem com, utilizou-se categorias intimamente vinculadas ao método de exposição, dentre as quais destacamos: Ideologia, Trabalho, Alienação, Classe Social e Emancipação.

As categorias do MHD, compreendido como método de pesquisa receberam atenção especial nesta seção, em que o esforço de síntese objetivou desvelar as ideias centrais de cada categoria e suas contribuições para a análise da formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA. Já as categorias de exposição serão aprofundadas durante os capítulos que compõem esta tese, uma vez que são categorias sociais do MHD que se refletem a medida que avançamos no desvelamento do real.

2.2 HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E LINGUAGEM

Neste estudo, conjugaremos o MHD, com um outro método de pesquisa, a História Oral, como base para a escuta e análise sensível das memórias e narrativas das mulheres do campo, cujo processo de análise será articulada aos pressupostos da Análise do Discurso.

Por História Oral compreende-se “uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber” (DELGADO, 2003, p. 23), está inserida no campo da pesquisa social de orientação qualitativa e se constitui de métodos variados. Daphne Patai (2010, p. 142) afirma que:

A história oral nos permite ouvir as histórias de indivíduos e grupos que de outra forma seriam ignorados; permite expandir os horizontes do nosso conhecimento sobre o mundo; e estimula o questionamento de nossas próprias hipóteses a respeito das experiências e dos pontos de vista de outras pessoas e culturas.

Neste estudo, far-se-á uso do método da História de Vida, que segundo Valdir Silva e Denise Barros (2010, p. 68)

é um dos métodos que compõem o campo mais amplo da pesquisa qualitativa e mais especificamente da História Oral, constitui-se como um dos instrumentos fundamentais das Ciências Humanas, sendo utilizada atualmente por diversos sociólogos, antropólogos, historiadores, psicólogos e, mais recentemente, por terapeutas

ocupacionais. Expressão polissêmica, a História de Vida pode conotar metodologia de estudo na pesquisa social, procedimento clínico, registro estrito de biografias e de depoimentos pessoais – sejam eles escritos ou orais. Sendo assim, ela recobre narrativas e relatos – sobre um fenômeno, um acontecimento ou um período de tempo –, colhidos por meio de estudo documental, depoimentos e entrevistas (gravadas em áudio e/ou vídeos) as quais podem ser trabalhadas por meio de diversos procedimentos e técnicas.

Para Gaston Pineu (2006), ao longo do tempo, o processo de diferenciação da História de Vida, enquanto método de construção do saber, pode ser destacado em três períodos entre o lapso temporal 1980 a 2005, quais sejam: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).

No primeiro período (décadas de 1980) a História de Vida se destaca como uma abordagem autobiográfica, para explorar o processo de autoformação na vida cotidiana e comum, construída para contrapor os “feudos científicos” das Ciências Humanas e Sociais, em que havia tradição de construção de um saber objetivo sobre os sujeitos, sem os sujeitos.

Uma rede de pesquisadores formou-se e desenvolveu o debate sobre as dimensões até então obscuras sobre o processo de autoformação ao longo da vida; entre a realização de eventos²⁴, revistas especializadas²⁵ e publicações de livros²⁶, criou-se “o primeiro círculo de pioneiros” (PINEU, 2006, p. 331), formado por Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; Gaston Pineau, da Universidade de Montreal; António Nóvoa, da Universidade de Lisboa e Matthias Finger (PINEU, 2006).

Com uma dimensão multiforme e multióptica tanto nos setores profissionais quanto na faixa etária, a História de Vida trouxe como finalidade reconhecer aquisições, construir projetos e explorar processos de formação. Para Gaston Pineu (2006, p. 333)

essa dinâmica de pesquisa não ordinária impulsionou esse período de eclosão das Histórias de Vida em formação, como práticas

²⁴ Destaque para o primeiro Simpósio Internacional de Pesquisa Formação em Educação Permanente na Universidade de Montreal.

²⁵ Entre as revistas especializadas no trato da História Oral estão: a e revista francesa *Education Permanente*, que lançava em 1984 um número duplo (72-73) intitulado *Les histoires de vie entre la recherche et la formation*;

²⁶ Entre as obras destaca-se: *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, publicada em Montreal e em Paris, em 1983, considerada a marca do início do debate francês sobre corrente da História de Vida em formação; *Histoires de vie*, coordenada por Pineau e Jobert e publicada em 1989;

multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas, divisões sociais e técnicas do trabalho. Elas tentam articular o que está dividido, juntar e dar sentido a elementos e eventos interníveis de trajetos erráticos, caóticos.

O segundo período, iniciado em 1990, foi marcado pela constituição de associações²⁷ e fundações que “visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais” (PINEU, 2006, p. 334). A ação conjugada dessas organizações, permitiu

elaborar não apenas os regulamentos internos e procedimentos de adesão, mas especialmente uma carta ética que define o objeto/objetivo da Associação e as relações do formador, pesquisador, daqueles que intervêm com aqueles que desejam fazer sua História de Vida. Essa redefinição das relações entre profissionais e atores sociais parece ser o desafio nevrálgico da passagem para os relatos de vida em formação do paradigma clássico da ciência aplicada para o do ator reflexivo (PINEU, 2006, p. 334).

Sobre o período do desenvolvimento diferenciador da História de Vida, ocorrido no início de 2000, Gaston Pineu (2006) evidencia a ação criativa e cooperativa da internet, que possibilitou a troca de informações sobre a temática, sua difusão em âmbito global, a conexão entre as associações, construção de centenas de trabalhos utilizando o método.

A História de Vida enquanto método, tem relações intrínsecas com a História e sua estruturação metodológica como área de conhecimento. Logo, a História de Vida conjuga categorias específicas da História para a compreensão da realidade, dos fenômenos e acontecimentos.

A especificidade da História em relação às demais Ciências Humanas e Sociais situa-se no fato de estudar movimentos específicos, únicos em sua manifestação concreta. E o tempo e o espaço são essenciais à definição da especificidade na perspectiva da História. Analisa-se uma realidade espacial, ou outra realidade espacial. Analisa-se um tempo ou um outro tempo (DELGADO, 2003, p. 11).

Em consonância com a especificidade dos estudos históricos a tese visa compreender o espaço e tempo das mulheres do campo – inseridas na

²⁷ Dentre as associações Gaston Pineu (2006) destaca: *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF); *Association Romande des Histoires de Vie en Formation* (ARHIV); *Reseaux Québécois pour les Histoire de Vie* (RQPHV)s; *Histoire de Vie Grand Ouest* (HIVIGO), *Histoire de Vie Sud Ouest* (HIVISO), *Association de Recherche et d' Etudes sur les Histoires de Vie* (AREHIVIE, Bretanha).

LPEC/UNIFESSPA – e os processos de assimetria e desigualdade de gênero presentes em seu percurso formativo, não para ressaltar as diferenças, mas, para perceber como estas diferenças se constituem no meio social, e a relação que possuem na formação das mulheres do campo.

Segundo Lucília Delgado (2003) “o substrato da marca de um tempo é definido pelas ações humanas e pelos valores e imaginário que conformam esse tempo”, deste modo, o tempo a que se refere, extravasa a delimitação cronológica e traz a marca da vivência humana, em um determinado período histórico. Marc Bloch (2001) nos ajuda a esclarecer a articulação entre o objeto e o tempo histórico. Para ele:

O historiador não apenas pensa o "humano". A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade (BLOCH, 2001, p. 55).

A compreensão da categoria espaço dentro da perspectiva da História de Vida também é ressignificada, na medida em que não faz referência apenas a perspectiva de território delimitado em fronteiras fixas, mas, a um espaço dinâmico, construído histórica e socialmente.

Na construção da metodologia baseada na História de Vida é tecida uma íntima relação entre tempo, espaço e memória. Segundo Lucília Delgado (2003, p. 14).

Tempo e espaço têm na memória sua salvação. Ambos, de acordo com D'Aléssio, confundem-se no resgate das lembranças (D'Aléssio, 1998, p. 272). Ambos são esteios das identidades. São suportes do ser no mundo. São referenciais que tornam os homens sujeitos de seu tempo.

Alinhado as ideias de Lucília Delgado (2003) e em diálogo como Michael Pollak (1992) e Gaston Pineu (2006), memória pode ser entendida como forma de conhecimento e como experiência. É um caminho possível para que sujeitos percorram a temporalidade de suas vidas, sem perder a dimensão coletiva de construção da realidade. No processo de narração das Histórias de Vida há interrelação constante entre dois tipos de memória: a individual e a coletiva.

Para José Carlos Meihy (2005), a memória individual tem caráter pessoal e psicológico, uma vez que está relacionada a experiências particulares, tem aporte

orgânico (cérebro) e cognitivo (mente); já a memória coletiva tem íntima relação com os fatores culturais, é transcendente, a medida que envolve elementos externos que marcam a identidade de um grupo específico.

Daphne Patai (2010, p. 64) assevera que “histórias orais não são transparências. Mesmo que nos convidem a vislumbrar o mundo real no qual toma forma, (...), elas são densas, preenchidas pelo seu próprio som”. Dentre as características da memória que potencializam o seu uso para a construção de conhecimento a

memória, em sua extensa potencialidade, ultrapassa, inclusive, o tempo de vida individual. Através de histórias de famílias, das crônicas que registraram o cotidiano, das tradições, das histórias contadas através de gerações e das inúmeras formas de narrativas, constrói-se a memória de um tempo que antecedeu ao da vida de uma pessoa. Ultrapassa-se a cronologia atual e o homem mergulha no seu passado ancestral. Nessa dinâmica, memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundem-se e constituem-se como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico (DELGADO, 2003, p. 19).

Para Michael Pollak (1992), a memória é seletiva e socialmente construída, nem tudo fica gravado e/ou registrado, constitui-se assim de uma fonte oral, este argumento compõem o núcleo das críticas sobre o uso da História Oral como método de análise do real e de construção do conhecimento, entretanto, faz-se necessário a compreensão de que

se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (POLLAK, 1992, p. 8).

Quanto a seletividade, é necessário problematizar a posição que a compreende como sinônimo de subjetividade pura e simples. Compreende-se que tal posição descarta o entremear entre as experiências individuais e coletivas e fortalece o binômio subjetividade *versus* objetividade, pois Michael Pollak (1992, p. 11) entende que

nos proporcionamos os meios e as condições para construir cientificamente, com todas as técnicas das quais dispomos hoje em dia, temos condições de produzir um discurso realmente sensível à pluralidade das realidades. Temos uma possibilidade, não de objetividade, mas de objetivação, que leva em conta a pluralidade das realidades e dos atos.

Objetivação que, a partir das contribuições do MHD, reflete a compreensão do processo de construção do real tomado em suas múltiplas determinantes, ou seja, não caberá ao método da História Oral o compromisso estrito com objetividade científica, mas, com o real, diverso, difuso e complexo, compreendido de forma coerente e racional. Como afirma Daphne Patai (2010, p. 41)

parece que boa parte do incômodo de praticantes e críticos da História Oral é resultado de um compromisso com a “objetividade”, uma objetividade desafiada e ameaçada pelas complexidades da situação de entrevista e pela subsequente transformação das palavras faladas em textos escritos. Esse é um negócio nebuloso – não concebido para agradar os estudiosos preocupados com a exatidão”.

O compromisso com o real, com o diverso e com o complexo não isenta o estudo da construção de etapas de coleta e análise, bem como da utilização de instrumentos necessários à pesquisa científica.

Em termos de procedimentos, etapas de escuta, tratamento e análise das Histórias de Vida é necessário destacar que este estudo será orientado a partir da perspectiva de José Carlos Meihy (2005), que faz uso do termo “História Oral de Vida”²⁸, em que o termo oral consiste no reforço do uso da oralidade neste método, logo, “trata-se da narrativa de experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2005, p. 147). Para Valdir Silva e Denise Barros, a HOV é

o retrato de uma pessoa cuja trajetória é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas, cuja trajetória é registrada e analisada num esforço para deslindar interações entre percursos individuais e processos coletivos.

Em termos metodológicos, faz-se necessário a compreensão de alguns pontos importantes para a utilização da HOV como método. Há uma ressignificação do termo “entrevistado”, que usualmente faz referência a pessoa que participa da narrativa contando sua experiência. Para a HOV é utilizado o termo colaborador (a), aquele com quem se estabelece interlocução, na perspectiva de uma relação de cooperação e de diálogo, logo, este deixa de ser considerado um objeto de estudo, para orientar, em

²⁸ Para José Carlos Meihy (2005) a metodologia da História Oral pode ser dividida em três tipos de métodos, (além da História de Oral de Vida que será abordada como maior detalhamento no corpo do texto), há a História Oral Temática e a Tradição Oral. Em linhas gerais a História Oral temática consiste em um estudo que visa compreender uma temática em específico; já a Tradição Oral é um estudo próximo a etnográfica, objetiva detalhar o cotidiano de um grupo, seus mitos, rituais e visão de mundo, sua ênfase se dá as práticas sociais e a cadeia de transmissão dentro da comunidade em estudo. Respeita-se a escolha do autor de reafirmar a importância da oralidade e assim, fazer uso do termo História Oral de Vida, e mesmo utilizando os procedimentos apontados por José Carlos Meihy (2005) continuaremos a utilizar o termo História de Vida.

conjunto com o pesquisador, o registro da história.

A construção dos dados na HOV ocorre por meio da entrevista, que em termos didáticos está dividida em três etapas: a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista. A primeira é uma aproximação inicial com o (a) colaborador (a) e seu contexto, e ainda, consiste no momento de explicação do projeto de pesquisa, além, de ser o momento de estabelecimento do Termo de Cooperação.

Essa etapa requer bastante estudo e planejamento, pois, além de ser o início do vínculo com aquele que dará substância ao estudo, é momento em que se reúne informações e conhecimentos para que se consiga manter um diálogo fluente com o (a) colaborador (a). Caso não conheça previamente alguns elementos de sua trajetória, dificilmente o (a) pesquisador (a) conseguirá aprofundar os temas tratados (SILVA; BARROS, 2010, p. 71).

A entrevista, segunda etapa do processo de construção de dados da HOV é o momento central do estudo, em que o (a) colaborador (a) narra sua experiência de vida; faz-se necessária que esta etapa seja realizada em ambiente confortável para que o colaborador (a) tenha condições de realizar a narração, em interação com o pesquisador. Este, por sua vez, pode realizar interferências, mas, recomenda-se que sejam mínimas, uma vez que, o roteiro de perguntas apresentado com ponto de orientação para a construção da narrativa, deve ser simples e conter de forma sintética os assuntos que devem ser tratados pelo (a) colaborador (a).

Por fim, a pós-entrevista consiste no momento de tratamento e análise das entrevistas realizadas. Segundo José Carlos Meihy (2005), é um momento da pesquisa dividido em 3 etapas complementares, quais sejam: transcrição, processo rigoroso de passagem inicial do oral ao escrito; textualização, esta objetiva possibilitar a melhor compreensão da narrativa, como procedimentos é realizada a retirada e adaptação das perguntas do pesquisador (a) das falas do (a) colaborador (a), os rearranjos cronológicos, temáticos, e gramaticais, bem como a supressão de falas repetitivas, ou sem valor analítico. A última etapa de tratamento da entrevista consiste na transcrição, momento em que são incorporados a narrativa os elementos extratexto, não se restringe a um processo de tradução, na medida em que busca-se realizar uma síntese do sentimento percebido pelo pesquisador (a) além do narrado pelo colaborador (a).

Ao final do processo de tratamento e análise da HOV, é realizada a validação do texto do Colaborador (a) do texto final, após leitura e sugestões de modificações, e acertos entre pesquisador (a) e colaborador (a). Como apoio a análise das narrativas das

mulheres do campo utilizaremos os pressupostos da Análise do Discurso.

Neste ponto, reforçamos a utilização das fontes orais para a composição do *corpus* da pesquisa, em específico da história de vida, formuladas a partir de uma memória que se constitui da experiência individual e coletiva do sujeito do campo, orientada por determinações históricas e ideológicas.

Nesta tese valorizamos o lugar de fala das mulheres do campo como referência para a Análise do Discurso. Esta mulher de múltiplas funções, que diariamente equilibra-se entre as submissões históricas materializadas na opressão e desigualdade de gênero e de classe e a sua condição de ser histórica, construindo estratégias de atuação política, de produção e formação na luta pela terra.

A escolha da História de Vida e da Análise do Discurso, respectivamente, como métodos para escuta e método de análise das memórias e narrativas das mulheres do campo, se alinha a perspectiva metodológica do MHD, no momento em que ambos concebem a realidade construída por meio do movimento dialético entre linguagem, história e ideologia.

Um primeiro ponto pertinente no que tange essa articulação metodológica é compreender que as narrativas e memórias dos sujeitos se constituem na experiência coletiva, ou seja, o ato de narrar, rememorar o processo de formação discursiva de uma mulher do campo, não está circunscrito a uma atitude individual de experiência com o mundo, está entremeada por uma construção coletiva de produção e reprodução da vida, da luta pela terra, entre outros elementos próprios de sua realidade. Como assinala Lúclia Delgado (2003, p. 10), “o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado”.

Nesta relação, há articulação direta entre categorias fundamentais do MHD – Historicidade e Dialética – e a perspectiva de História de Vida e Análise de Discurso – memória, linguagem, ideologia – adotada neste estudo. A historicidade faz-se presente à medida que se reconhece as mulheres do campo como construtoras da história, sem perder de vista a dimensão de uma construção coletiva anterior. Para Lucília Delgado (2003, p. 12)

Na dinâmica da temporalidade o que é específico é também múltiplo. Em outras palavras, se o tempo confere singularidade a cada experiência concreta da vida humana, também a define como vivência da pluralidade, pois em cada movimento da história entrecruzam-se tempos múltiplos, que acoplados à experiência singular/espacial lhe

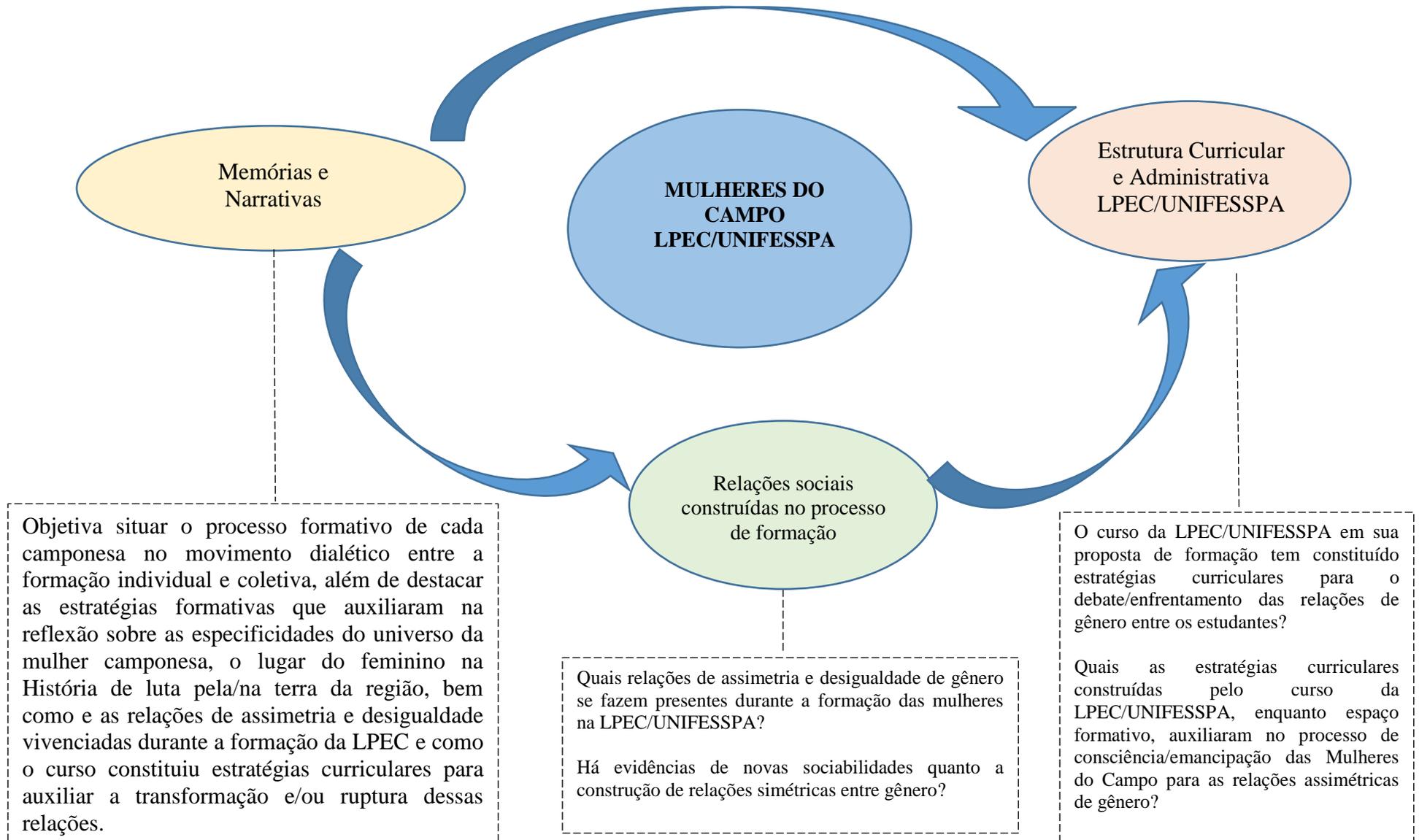
conferem originalidade e substância.

Um segundo ponto quanto ao arranjo metodológico tecido no estudo, é perceber que no processo discursivo da memória, mediado pela linguagem, há um constante movimento dialético de reconhecimento entre o presente e o passado, o reconhecimento do presente no passado, movimento que entende-se como uma fonte educativa, criadora e transformadora importante para a percepção das relações de assimetria e desigualdade entre gênero, de como essas relações foram modificadas entre as gerações, as permanências, as rupturas, as atuais amarras sociais que oprimem as mulheres e as possibilidades de construção de novas sociabilidades em relação aos gêneros.

Há a compreensão de que “tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história” (DELGADO, 2003, p. 10).

Nessa tese buscaremos revisitar as histórias de vida e formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, com vistas a identificar, por meio das suas memórias, as relações de assimetria de gênero que as atingem, com ênfase, em suas tensões e contradições; bem como analisar os riscos e potencialidades da proposta formativa do referido curso para a consolidação de uma formação emancipadora para as mulheres do campo. Assim, o quadro abaixo visa sintetizar análise pretendida nesta pesquisa relacionando as fontes orais e documentais com as perguntas centrais que orientam a investigação.

Ilustração 3 - Quadro síntese da análise da pesquisa



O desafio é imenso e por mais relacional que se proponha não dará conta de esgotar o debate sobre as categorias em análise, mas, este está posto e constitui-se como uma demanda urgente para a historicidade e a *práxis* da Educação Superior do Campo, bem como para a luta das mulheres do campo pela conquista de seus direitos e construção de relações igualitárias no conjunto da sociedade.

Expostas as categorias centrais que constituem os métodos utilizados na pesquisa – MHD, História de Vida e Análise de Discurso – a próxima subseção visa detalhar os procedimentos de coleta e análise de dados e construir a tessitura dos mesmos, com os pressupostos metodológicos em uso.

2.3 OS CAMINHOS DA IMERSÃO AO UNIVERSO DA MULHER DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O processo de refinamento que orientou a escolha dos participantes, que expuseram suas Histórias de Vida para a construção do *corpus* de análise desta pesquisa, foi realizado na primeira investida a campo, que ocorreu no período de 17 de julho de 2017 à 22 de julho de 2017. Nesta ocasião, o objetivo foi manter contato direto com os sujeitos envolvidos na construção do curso da LPEC/UNIFESSPA (estudantes, professores, técnicos, coordenadores, representantes dos movimentos sociais e sindicais)²⁹; coletar documentos administrativos que auxiliassem na descrição do curso e dos sujeitos que o compõem; entrar em contato com os Dossiês de História de Vida das alunas do curso³⁰; e realizar entrevistas pilotos com voluntárias (mulheres estudantes do curso) de anos de ingresso variados. Na primeira investida a campo foi possível coletar os seguintes documentos:

Ilustração 4 - Lista de documentos coletados na primeira investida a campo.

NOME DO DOCUMENTO	ORGÃO/SETOR	DATA DE COLETA
Lista de alunos ativos no curso	Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA	20/07/2017
Lista de alunos que cancelaram matrículas no curso	Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA	20/07/2017

²⁹ É necessário ressaltar que este foi o contato oficial enquanto pesquisadora da UnB, após o processo de qualificação, etapa que é exigida pelo Programa de Pós-Graduação para a inserção oficial do pesquisador ao *locus* de pesquisa. Anteriormente ao exame de qualificação a pesquisadora já havia estabelecido diálogos e aproximações com os sujeitos que compõem o curso LPEC/UNIFESSPA.

³⁰ A estratégia de investigar os Dossiês de Histórias de vida, foi construída atendendo a recomendação da professora Nilsa Ribeiro, que compôs a banca do exame de qualificação desta tese; a partir da experiência de ser docente do curso da LPEC/UNIFESSPA, acreditou ser um documento importante para a composição do material de análise desta pesquisa.

NOME DO DOCUMENTO	ORGÃO/SETOR	DATA DE COLETA
Lista de e-mail de egressos e egressas 2014-2016.	Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA	20/07/2017
Lista de Trabalhos de Conclusão do Cursos da LPEC/UNIFESSPA	Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA	21/07/2017
Lista de contato dos alunos matriculados 2014-2016	Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA	21/07/2017
Trabalho de Conclusão de curso de Maria Marlete Ferreira Gomes intitulado “Histórias de vidas pelas vozes de agricultoras acampadas no Tibiriça, Município de Marabá-PA.	Biblioteca UNIFESSPA	21/07/2017
Lista de alunos (as) da Educação do Campo 2015-2016 contemplados Auxílios Permanência, Moradia e Creche (Modalidade Extensiva - Edital 005/2015)	PROEX/UNIFESSPA	21/07/2017
Lista de alunos (as) da Educação do Campo 2016-2017 contemplados com Auxílios Permanência, Moradia e Creche (Modalidade Intensiva - Edital 024/2016)	PROEX/UNIFESSPA	21/07/2017
Lista de alunos (as) da Educação do Campo contemplados com auxílio emergencial ³¹	PROEX/UNIFESSPA	21/07/2017

Fonte: Micheli Gonçalves (2017).

Além dos dados elencados acima, nesta fase inicial da pesquisa de campo, foi possível ter acesso aos Dossiês de História de Vida dos/das alunos/alunas da LPEC/UNIFESSPA, de 2009 à 2016. Estes documentos estavam reunidos em uma arquivo gerido pela Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), todos organizados em pastas devidamente identificadas por ano, professor (s) responsável (s) e disciplina (História de Vida), com exceção dos dossiês da turma de 2013, que nesta ocasião não foram encontrados.

Para compor o processo de refinamento da amostra desta pesquisa, foi realizada a cópia dos dossiês somente das mulheres de cada turma, com exceção os dossiês da turma de 2010, uma vez que, os trabalhos foram construídos de forma que impossibilitava o processo de fotocópia. Logo, foram recolhidos um total 142 dossiês ³², cujo a distribuição e quantidade por turma estão descritos na ilustração abaixo:

³¹ Os auxílios emergenciais são concedidos aos alunos (as) que não foram contemplados com os Auxílios Permanência, Moradia e/ou Creche, mas, que estão em situação de vulnerabilidade. Dentre os motivos operacionais mais frequentes para a não concessão de auxílios estão: não conclusão da inscrição, não ter realizado a pesquisa.

³² Faz-se necessário ponderar que este total de dossiês não corresponde ao total de documentos produzido no curso, mas, os que no momento da pesquisa foram localizados e analisados para auxiliar no refinamento do roteiro de entrevistas.

Ilustração 5 - Lista de Dossiês de História de Vida coletados na primeira fase da pesquisa de campo.

TURMA	EGRESSA	ALUNAS ATIVAS NO CURSO	ALUNAS QUE TRANCARAM O CURSO	TOTAL DE DOSSIÊS COLETADOS
2009	5	-	2	7
2011	6	14	5	25
2013				
2014*	-	43	2	45
2015	-	52	1	53
2016**	-	12	-	12
TOTAL	11	121	10	142

Fonte: FECAMPO/UNIFESSPA (2017).

* De acordo com os dados da FECAMPO/UNIFESSPA no ano de 2014 houve um edital PROCAMPO que permitiu a entrada de 120 alunos/alunas, demanda grande para a estrutura disponível para o curso, assim, s alunos/alunas foram divididos em duas turmas, que se autodenominaram de: 2014 – Amazônia Livre e 2014-A (turma Paulo Freire).

** No arquivo da FECAMPO havia inúmeros dossiês referentes a aluno que ingressaram em 2016, dado o volume de documentos, avaliou-se e decidiu-se copiar uma amostra pequena dos documentos para compor o processo de refinamento do material que serviria de base para esta pesquisa.

A leitura dos dossiês de História de Vida foi uma etapa importante para a construção das perguntas que compuseram as entrevistas, além, de ser uma estratégia de aproximação da pesquisadora com as futuras colaboradoras da pesquisa.

Com relação as entrevistas pilotos, na primeira investida a campo foram realizadas 6 entrevistas: uma entrevista com estudante que ingressou no curso em 2013, duas entrevistas com estudantes que ingressaram no curso em 2014, e três entrevistas com estudante que ingressaram no curso no ano de 2015.

A partir do processo de transcrição das entrevistas piloto, da leitura dos memoriais, dos dados quantitativos coletados na FECAMPO e da análise dos componentes externos, que incidem na exequibilidade da pesquisa de campo, definimos que o lapso temporal para análise dos dossiês e para a escuta sensível das narrativas das alunas ativas no curso estaria circunscrito entre os anos de 2013 a 2015; associada a está amostra estão as 26 mulheres que já concluíram o curso (de acordo com os dados da FECAMPO obtidos no início do ano letivo de 2018) e 9 alunas que realizaram o trancamento do curso.

A decisão de privilegiar a análise dos dossiês e escuta das narrativas das alunas

das turmas de 2013 a 2015, está pautado em dois critérios. O primeiro operacional, dado o volume de alunas envolvidas no curso e a escolha metodológica de trabalhar com Histórias de Vida, há necessidade de construção de uma amostra reduzida, para que a pesquisa seja de fato exequível; o segundo critério, pauta-se no entendimento que as alunas oriundas das turmas de 2016 e 2017, ainda possuem uma relação bastante inicial com o curso, o que poderia ocasionar um risco maior de construção de narrativas incompletas, imprecisas e iniciais de convivência com a realizada que se pretende analisar.

A partir desta definição do material de análise, partimos para o que consideramos segunda fase da pesquisa de campo, realizada no período de 05 a 12 de janeiro de 2018³³. Esta fase teve como objetivo: encontrar e marcar conversas iniciais com as mulheres que elegemos como nossas prioridades, para sensibilização sobre a pesquisa e, posteriormente, escuta sensível de suas narrativas, além de realizar entrevistas como professoras e professores do curso.

Com as egressas e com as alunas que realizaram o trancamento do curso foi realizado um contato inicial por e-mail³⁴ e também uma busca pelas redes sociais, afim de sensibilizar para a importância de participação na pesquisa. Nesta ocasião, foram contatadas 26 egressas e 9 alunas que trancaram o curso, de acordo com dados da secretaria da FECAMPO, porém, obtivemos poucos retornos, dentre o primeiro grupo foram 8 (sendo que 4 entrevistas foram efetivadas), já no segundo grupo não houve retorno algum.

O início da segunda inserção a campo coincidiu com o início da etapa do Tempo-Epaço Universidade, assim, pudemos ter acesso a alunas de diversos anos de ingresso, participar do seminário de abertura da etapa de janeiro/fevereiro de 2018, além de participar de momentos de aula e auxiliar na pesquisa de campo de outra doutoranda³⁵ da Universidade Federal do Pará, que também realiza pesquisa sobre o curso da LPEC/UNIFESSPA.

³³ Após a transcrição e análise parcial das entrevistas realizadas na primeira inserção a campo houve a inclusão de algumas perguntas ao roteiro de entrevistas das mulheres camponesas, quais sejam: Participou de projeto (s) de pesquisa e extensão? Qual (s)?; Teve acesso a auxílio (s) ou bolsa (s) de estudo/permanência/moradia durante o curso? Qual (s)? Em que período?

³⁴ Esse contato foi realizado entre os dias 29 e 30 de dezembro de 2017, dias antes da 2ª inserção a campo. A proximidade de datas festivas de final de ano foi um impeditivo para o retorno de muitas egressas e alunas.

³⁵ A doutoranda Maria Celeste Gomes de Farias, vinculada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, também integrante da Rede UNIVERSITAS. Sua pesquisa é intitulada “Alternância Pedagógica na formação do educador: contribuições da Licenciatura do Campo a partir da UNIFESSPA”, está em fase de finalização e tem previsão para defesa no segundo semestre de 2019.

Deste modo, na segunda inserção a campo foram realizadas 29 entrevistas, divididas entre egressas, alunas ativas e docentes do curso, como é possível observar na tabela a seguir:

Ilustração 6 - Lista de entrevistas realizadas na segunda etapa de pesquisa de campo.

CATEGORIA	QUANTIDADE DE ENTREVISTAS	TOTAL
Alunas ativas*	17	17
Egressas**	6	6
Docentes***	5	5
-	-	28

Fonte: Micheli Gonçalves (2018).

* Entre as alunas ativas no curso, há uma aluna que também pode ser identificada como militante do MST na construção no processo de institucionalização do curso na UNIFESSPA.

**Uma das entrevistas entre o grupo de egressas foi realizada na cidade de Abaetetuba- Pará, o restante foi realizado em Marabá, destacamos ainda que uma egressa entrevistada também atuou como militante do MST na construção no processo de institucionalização do curso na UNIFESSPA.

*** Entre os docentes entrevistados 3 são professores e 2 são professoras.

As entrevistas foram gravadas utilizando-se dois instrumentos de gravação de áudio (gravador do celular da pesquisadora e gravador digital de voz *powerpack* modelo DVR-2072). Para gravação e utilização dos dados para a pesquisa todos os participantes tiveram acesso e assinaram o Termo de Livre Consentimentos de Pesquisa (cujo o modelo encontra-se nos apêndices), permitindo a utilização das informações narradas para a composição do *corpus* de análise desta tese.

A entrevista com as mulheres do campo foi dividida em dois momentos, no primeiro a entrevistada preencheu um questionário socioeconômico, que objetivou traçar um perfil das participantes, com o intuito de identificar questões mais gerais como idade, estado civil, assentamento de origem, ano de ingresso e provável conclusão, entre outras questões. Posteriormente, partimos para o momento de escuta sensível da memória de luta pela/na terra e de seus processos de formação na LPEC/UNIFESSPA. Entende-se que “a organização de memórias pelos indivíduos não só contribui na criação de sentido da sua integração ao grupo social, mas também, constitui estratégia de resistência coletiva, especialmente de luta por maior reconhecimento na história” (SILVA, 2014, p. 57).

A escuta sensível das memórias e narrativas serão organizadas atendendo aos pressupostos da História de Vida, que segundo Maria Passeggi (2010, p. 31) constitui-se como uma vivência-experiência formativa.

Tem como pano de fundo o projeto de emancipação do sujeito,

preocupado com a reflexão sobre a experiência, como uma prática libertadora, na perspectiva de uma ação educativa democrática, inspirada em Paulo Freire (1987), como sublinha Dominicé (2000, p.126). A narrativa de vida corresponderia a uma “maneira de resolver a contradição existente entre o respeito às normas herdadas e a descoberta de uma expressão criativa”.

Ressalta-se que a análise das narrativas oriundas das Histórias de Vida das mulheres do campo que acessaram a LPEC/UNIFESSPA foi realizada com a intenção de rememorar o processo de formação, com o intuito de situar o processo formativo de cada um no movimento dialético entre a formação individual e coletiva, além de destacar as estratégias curriculares que auxiliaram na reflexão sobre as especificidades do universo da mulher do campo, o lugar do feminino na História de luta pela/na terra da região, bem como, as relações de assimetria e desigualdade de gênero.

Para sincronização das memórias das mulheres do campo com o processo histórico de institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, e concomitantemente, compreender a relação dos aspectos de gêneros instaurados no processo, buscaremos os relatos de professores e professoras do referido curso, que estiveram presentes desde o processo de implementação do mesmo. Até a segunda fase da pesquisa de campo foram realizadas oito entrevistas com docentes³⁶, sendo cinco com professoras e três com professores do curso; e alunas militantes dos movimentos sociais envolvidas no planejamento, execução e manutenção do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA (na amostra estão representadas por uma estudante ativa e outra estudante egressa).

No período de 16 a 18 de agosto de 2018 foi realizada a 3ª e última inserção à campo, que objetivou a realização de duas entrevistas com professoras bastante citadas nas entrevistas, como referências no debate de gênero e mulher do campo e com a coordenadora do curso (que para título de preservação da imagem será identificada como professora). Além disto também foi realizada uma Roda de Conversa com os estudantes da LPEC, intitulada “Limites e Potencialidade da formação da mulher do campo na LPEC”.

A referida Roda de Conversa foi realizada no dia 18 de agosto de 2018, na Fundação Cabanagem, alojamento em que muitos estudantes se hospedam durante o Tempo-Espaço Universidade. A atividade foi amplamente divulgada entre os estudantes

³⁶ A entrevista como os docentes buscou ter representação de docentes de todas as áreas de conhecimento que compõem o curso e que possui professoras mulheres. Atendendo a estes critérios a única área de conhecimento sem representação na amostra é a de Ciência Matemática formada majoritariamente por homens.

e aberta para o público em geral. Contou com cerca de quinze participantes, dois homens, estudantes da LPEC e treze mulheres, dentre estas estavam doze estudantes ativas da LPEC e um representante do MST, responsável pela Coordenação Político Pedagógica (CPP) da etapa de Tempo-Espaço Universidade (TEU).

A Roda de Conversa durou cerca de três horas (iniciou as quinze horas e finalizou cerca das dezoito horas) foi estruturada em três momentos. Inicialmente foram selecionados cinco trechos das narrativas que representam as principais dificuldades e potencialidades da mulher do campo em formação na LPEC, identificadas durante a o processo de transcrição, que foram lidos aleatoriamente pelos participantes, seguido do debate sobre os sentimentos e reflexões possíveis em cada situação evidenciada.

Posteriormente, os participantes tiveram oportunidade de gravar em retalhos de pano o que representa para a mulher do campo a formação na LPEC/UNIFESSPA. Neste momento, foram disponibilizados além de vários retalhos de TNT, canetas permanentes (nas cores vermelha, preta e azul) e lápis de cera. Por fim, cada participante pode explicar sua representação gráfica e posicionar sua produção para a construção de um grande painel.

Metodologicamente, o momento da Roda de Conversa foi de suma importância para a construção das análises desta pesquisa, uma vez que, possibilitou a confirmação de estruturas de análise já delineadas a partir da categorização manual das transcrições. Além disto, foi uma possibilidade de dialogar coletivamente sobre situações de assimetria e desigualdade com relação às mulheres do campo; aguçou as memórias dos/das estudantes que participaram da Roda de Conversa e incorporou a pesquisa memórias e situações ainda não mencionadas nas narrativas; também foi uma possibilidade de dialogar com homens (também estudantes da LPEC/UNIFESSPA) sobre os limites e potencialidades da formação das mulheres do campo no curso.

Em termos de fontes orais esta tese contou com trinta e duas fontes, sendo trinta e uma entrevistas de História de Vida e uma Roda de Conversa com estudantes da LPEC, que totalizam vinte e seis horas e cinquenta e dois minutos de gravações. As entrevistas foram realizadas com vinte e três mulheres do campo (dezessete alunas que estão cursando a LPEC e seis egressas); sete com professores da LPEC/UNIFESSPA (quatro professoras e três professores) e uma coordenadora/professora, como é possível evidenciar no quadro a seguir:

Ilustração 7 - Quadro de fontes orais que compõem o *corpus* da pesquisa.

1º INSERÇÃO A CAMPO	Participantes		Quantidade	Horas de gravação
	Mulheres do campo	Cursando	5	3 horas e 36 minutos
		Egressa	1	1 hora e 37 minutos
	TOTAL		6	5 horas e 13 minutos
2º INSERÇÃO A CAMPO	Participantes		Quantidade	Horas de gravação
	Mulheres do campo	Cursando	12	08 horas e 18 minutos
		Egressa	5	3 horas e 36 minutos
	Professores		5	4 horas e 23 minutos
	TOTAL		22	16 horas e 17 minutos
3º INSERÇÃO A CAMPO	Participantes		Quantidade	Horas de gravação
	Professores		2	1 hora e 53 minutos
	Coordenadora do curso		1	1 hora e 36 minutos
	Roda de conversa		1	1 hora e 53 minutos
	TOTAL		4	5 horas e 22 minutos
TOTAL			32	26 horas e 52 minutos

Fonte: Micheli Gonçalves (2018).

É importante evidenciar que as dezessete mulheres do campo entrevistadas que ainda estão envolvidas na formação na LPEC aderiram a pesquisa voluntariamente, e possuem anos de ingresso diferentes, assim têm-se: uma estudante de 2013; dez estudantes de 2014; e seis estudantes de 2015.

A passagem do oral ao escrito foi orientada obedecendo pressupostos do método de História Oral de Vida, construído por José Carlos Meihy (2005), em articulação com os pressupostos metodológicos da Análise de Discurso.

Assim, a construção escrita das fontes orais obedeceu às três fases indicadas pelo José Carlos Meihy (2005): Transcrição, Textualização e Transcrição. Ressalta-se que tais etapas não foram adotadas tal como o autor descreve, mas, foram ressignificadas para atender as peculiaridades desta investigação e articuladas a pressupostos metodológicos da Análise de Discurso.

O processo de transcrição das entrevistas foi realizado com o auxílio de *software speechlogger* e *speechnotes*, que realiza o reconhecimento de voz e tradução instantânea. Esta etapa da pesquisa recebeu o auxílio de uma ajudante de pesquisa, que realizou cerca de 30% do processo de transcrição dos áudios. Ressalta-se que todas as

transcrições foram conferidas pela pesquisadora responsável pelo estudo, a fim de garantir a “fidedignidade e a totalidade das informações” em relação as gravações.

Entende-se que a transcrição é uma etapa de reencontro com os participantes da pesquisa, momentos em que se rascunham estratégias de análise a serem confirmadas no decorrer do processo. Assim, entende-se que a etapa de transcrição não é uma mera obrigação técnica de cópia perfeita e fiel da gravação – *ipsis litteris*.

A transcrição de palavra por palavras não necessariamente corresponde à realidade da narrativa. Porque uma gravação não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente, é impossível pensar que uma mera transcrição traduza tudo que se passou na situação do encontro (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 108).

O momento da transcrição obedeceu também a umas das primeiras etapas necessária a construção da Análise do Discurso, uma vez que possibilitou a passagem da superfície linguística para o texto (discurso), ou seja, as Histórias de Vida foram transcritas e viraram um texto. É necessário ressaltar que

na Análise do Discurso, não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso (ORLANDI, 2012, p. 72).

As palavras contidas no processo de transcrição estão ligadas a ideias, emoções, conceitos, que já no momento da transcrição foram pré-selecionadas pela pesquisadora como estratégia de análise e construção do texto final. Assim, foi realizado um processo de desnaturalização da palavra-coisa, ou seja, perceber as palavras e compreender a sua discursividade, simultâneo a identificação de categorias que agrupavam discursos relacionados a uma mesma temática

O momento seguinte, orientado pelas etapas de análise da História Oral de Vida, a transcrição deu lugar ao processo de textualização, etapa de análise que seguindo as orientações de José Calos Meihy e Suzana Ribeiro (2011), em que as perguntas são retiradas e fundidas a narrativa, em seguida, reorganizadas a partir de indicações cronológicas e/ou temáticas com o objetivo de facilitar a leitura do texto.

A etapa de textualização foi construída em articulação a segunda etapa necessária à Análise do Discurso, em que ocorre a passagem do discurso para o objeto discursivo. Nesta pesquisa, tal etapa seguiu a reorganização temática das entrevistas. O roteiro de entrevistas foi construído para que cada pergunta equivalesse a um aspecto da

memória dos sujeitos importantes a pesquisa, ou seja, cada pergunta continha em si um objeto discursivo, que foi confirmado pelas memórias das mulheres do campo, bem como, dos professores e professoras, assim como, tais memórias deram origem a outros objetos discursivos importantes à análise.

No processo de textualização, foram construídos grandes quadros que reuniram as falas significantes de cada colaboradora sobre cada objeto discursivo. Em seguida, os objetivos discursivos foram reagrupados em categorias, como é possível identificar no quadro a seguir:

Ilustração 8 - Quadro de relação entre Objetos discursivos e categorias de análise.

OBJETO DISCURSIVO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Participação/ envolvimento na luta pela terra	Ingresso
Trajetória escolar e político/militante	
Acesso à Universidade	
Atuação profissional na área da educação	
Percepções da família e comunidade quanto ao ingresso na Universidade	
Dificuldades iniciais no curso	
Expectativas iniciais quanto ao curso	
Dificuldades em relação à Universidade	Permanência
Opinião sobre o debate de gênero	
Dificuldade de permanência específica das mulheres do campo	
Relações de assimetria e desigualdade na construção de novas sociabilidades entre gênero no curso	
Relação família e comunidade	
Contribuições do curso para o processo de formação da mulher do campo	Estratégias curriculares
Estratégias de fomento do debate gênero presente no curso	
Projeto pessoais e profissionais pós-curso	Pós-curso

Fonte: Micheli Gonçalves (2019).

O processo de textualização indicado por Jose Carlos Meihy e Suzana Ribeiro (2011) recomenda a reconstrução de texto a texto de forma isolada, a fim de reorganizar cada entrevista. Para esta pesquisa, dado o volume das entrevistas realizadas e a coerência com a adoção do Método Materialista Histórico Dialético, que auxiliará a análise dos aspectos coletivos contidos nas subjetividades; inicialmente, a reorganização

das narrativas foi construída em quadro que expõe as respostas de todos os participantes, para cada objeto discursivo presente na entrevista. Ao final dessa etapa o quadro reunia também as falas representativas de cada categorias de análise.

Por fim, foi realizada a transcrição, última etapa de tratamento das fontes orais, que corresponde a recriação do texto em sua plenitude, com o objetivo de “recriar a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista. As anotações do caderno de campo e aspectos da vivência junto à comunidade” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 110).

Nesta pesquisa o processo de transcrição ocorreu em duas etapas. A primeira reuniu, exclusivamente as narrativas das alunas ativas e egressas, momento em que foi realizada a transcrição pormenorizada de cada entrevista, em que as informações do discurso foram cruzadas com o contexto das narrativas e destaque para as relações com o processo formativo. A outra etapa, consistiu na transcrição das entrevistas de todos os participantes da pesquisa seguindo as instruções necessárias³⁷ para obtenção de um *corpus* possível de ser submetido ao Alceste (*Analyse Lexicale por Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), *software* de análise de discurso, que serviu de suporte para as análises desta pesquisa.

A decisão em realizar dois processos de transcrição distintos e, portanto, a conjugação de dois procedimentos de análise de discurso complementares, se fundamenta pela necessidade de um maior aprofundamento nas Histórias de Vida da mulheres do campo, afim de enfatizar no processo discursivo os aspectos coletivos inerente as relações de assimetria e desigualdade de gênero, que atingem as mulheres do campo, envolvidas na experiência formativa ofertada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA; bem como identificar as estratégias curriculares construídas pelo curso da LPEC/UNIFESSPA, enquanto espaço formativo que auxiliam no processo de consciência/emancipação das Mulheres do Campo em formação na

³⁷ A construção do *corpus* a ser submetido ao Programa Alceste, precisa seguir as seguintes regras básicas: 1 – colocar todas as entrevistas (textos, documentos, ou respostas a uma única questão) em um único arquivo word; 2 – O nome deste arquivo deve ser curto e não pode ter espaço em branco entre as letras; 3 – separar as entrevistas com linhas com asteriscos; 4 – corrigir todo o arquivo como recurso próprio do word, para que os erros de digitação ou outros não sejam tratados como palavras diferentes; 5 – a pontuação deve ser observada, no entanto não deixar parágrafos; 6 – o material verbal produzido pelo pesquisador durante a entrevista ou no momento da sua transcrição (perguntas, intervenções e anotações diversas) devem ser suprimido); 7- não justificar o texto, não usar negrito, nem itálico ou outro recurso semelhante; 8 – o texto não pode conter palavras com toas as letras em maiúsculo, nem mesmo as siglas; 9 – o hífen (-) deve ser substituído por um traço em baixo da linha(_); 10 – caso necessite-se analisar termos compostos enquanto uma única noção, eles devem estar ligados pelo mesmo traço do item anterior, exemplo: questao_de_genero; estrategia_curricular; 11 – não usar em nenhuma parte do arquivo das entrevistas os seguintes caracteres: aspas (“), apóstrofes (‘), cifrão (\$), hífen (-), percentagem (%) e nem asterisco (*). Este último usado somente nas linhas que antecedem cada UCI (linha de comando) (CAMARGO, 2005, p. 532-533).

LPEC.

Devido ao volume acentuado de entrevistas, que possibilitou um *corpus* de cerca de 420 páginas de transcrição, optamos, pela submissão das entrevistas ao procedimento de análise no *software* Alceste, afim de dar ênfase aos aspectos comuns e as relações presente nos discursos dos variados sujeitos entrevistados. Sobre as vantagens da realização de análise conjugada entre o programa Alceste com procedimentos de análises de conteúdo, Adriano Nascimento e Paulo Menandro (2006, p. 85) afirmam:

a) Quanto melhor preparado o banco de dados para o Alceste, mais confiáveis são os resultados do programa. A Análise de Conteúdo pode permitir a identificação e o registro no banco de dados de sinônimos e a correção de eventuais erros de digitação no texto. b) Não conhecer o relatório do Alceste permite maior independência do pesquisador na Análise de Conteúdo, evitando que os critérios de identificação, diferenciação e agrupamento dos elementos nas categorias e subcategorias sejam influenciados pelos resultados do programa. c) Maior familiaridade com o corpus é importante para a análise do relatório do Alceste, e ela pode ser alcançada com o desenvolvimento da Análise de Conteúdo.

Ressalta-se que a Roda de Conversa realizada na 3ª inserção à campo foi um momento de suma importância para a primeira etapa do processo de transcrição, pois, foi um exercício coletivo de validação das narrativas, uma vez que, as participantes das entrevistas puderam afirmar informações, se identificar e/ou ser sensível ao discurso do (a) outro (a), incorpora novas informações, e especialmente, foi uma possibilidade da pesquisadora socializar os resultados parciais da pesquisa. Entretanto, por ter uma participação sujeitos de gêneros distintos, não foi incorporada ao procedimento de análise no Alceste.

2.3.1 Apontamento sobre análise de dados por meio do Alceste

O Alceste foi criado por Marx Reinert, na França em 1979, e por meio de sofisticados cálculos estatísticos auxilia na interpretação de *corpus* textuais, “além de permitir uma análise lexicográfica do material textual, oferece contextos (classes lexicais) que são caracterizados pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário (CAMARGO, 2005).

O Programa ALCESTE toma como base um único arquivo que é segmentado por meio de Unidades de Contexto Iniciais (UCI's), que nesta pesquisa, correspondem a entrevista de cada participante, assim, foram geradas inicialmente 31 UCI's, que foram distinguidas por: número do participante (*part_1, part_2, e sucessivamente), sexo

(feminino – sex_1; masculino *sex _2) e tipo de participante (aluna ativa - *int_1, egressa - *int_2, professor *int_3).

De forma mais objetiva, “o pressuposto de ALCESTE é que pontos diferentes de referência produzem diferentes maneiras de falar, isto é, o uso de um vocabulário específico é visto como uma fonte para detectar maneiras de pensar sobre um objeto” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 74). Assim, a partir da análise lexical e da organização das suas ocorrências em Unidades de Contexto Elementares (UCE’s)³⁸, é possível identificar os vários usos, sentidos e significados diante o contexto de fala de cada participante, bem como, tecer relações entre os discursos e classes.

Em linhas gerais a análise produzida pelo ALCESTE corresponde a quatro etapas (A, B, C e D), cada uma contendo três operações, com exceção da etapa D que possui cinco, as especificidades realizadas em cada etapa estão descritas no quadro a seguir:

Ilustração 9 - Etapas de análise do ALCESTE

ETAPA	OPERAÇÕES
ETAPA A Leitura do texto e cálculo dos dicionários	A1 – Re-formatação e divisão do texto em segmentos de tamanho similar (UCEs); A2 – Pesquisa do vocábulo e redução das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas). Por exemplo: as palavras filho, filha, filhos e filhas, são computados sob a forma reduzida filh+; A3 – Criação do dicionário de formas reduzidas.
ETAPA B Cálculo das matrizes de dados e classificação das UCEs	B1 – Seleção das UCE’s a serem consideradas e cálculo da matriz: formas reduzidas x UCEs; B2 – Cálculo das matrizes de dados por classificação Hierárquica Descendente (CHD); B3 – Descrição das classes de UCEs.
ETAPA C Descrição das classes de UCEs	C1 – Definição das classes escolhidas; C2 – Descrição das classes; C3 – Análise Fatorial de Correspondências ou AFC (representação das relações entre as classes num plano fatorial).

³⁸ De acordo com Camargo (CAMARGO, 2005, p. 514), “UCE corresponde s segmentos de textos, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo programa informático em função do tamanho do *corpus*, e em geral, respeitando a pontuação”.

ETAPA D Cálculos Complementares	D1 – Seleção das UCE mais característica de cada classe; D2 – Pesquisa dos segmentos repetidos (duplas e segmentos) por classe; D3 – Classificação Hierárquica Ascendente (CHA); D4 – Seleção das palavras mais características das classes apresentação em um index de contexto de ocorrência. D5 – Exportação para outros programas de <i>sub-corpus</i> de UCE's por classe.
--	--

Fonte: Camargo (2005).

Em que pese o quadro demonstrar etapas de análise baseada em procedimentos técnicos da estatística, é necessário ressaltar, que as palavras que são substrato de análise têm sua origem na fala dos sujeitos, ou seja, estão inseridas em um contexto de fala, que deve ser considerado no processo de interpretação dos dados gerados pelo programa. Para Adriano Nascimento e Paulo Menandro (2006, p. 74).

A regularidade de um vocabulário específico indica a existência de certo “campo contextual”, um espaço semântico específico. Reinert (2001) propõe a extensão desse espaço à idéia de “fundo associativo” ou “fundo tópico”, revelado através da co-ocorrência das chamadas “palavras plenas”, que devem ser entendidas como algo que excede os significados anotados nos dicionários, uma vez que se inscrevem na história dos falantes, pois são utilizadas como uma atualização do próprio sujeito e de seu campo de referência aos objetos num aqui e agora do discurso.

Deste modo, o ALCESTE ao fornecer em sua análise o número de classes, as palavras características de cada classe e o contexto semântico de cada classe (através das UCEs) possibilita ao pesquisador a atividade criativa, pois, em posse dos resultados do programas e as vivências com o objeto de pesquisa, tem a possibilidade de interpretar, nomear e construir relações de cada classe e intercalasse.

Existem vários tipos resultados (gráficos, planos cartesianos) e possibilidades de interpretação fornecidas pelo ALCESTE. Entretanto, do relatório produzido pelo Programa em relação ao tratamento dos dados desta pesquisa utilizaremos: a lista de classes com seus respectivos vocábulos, a relação de UCE's características de cada classe e a Classificação Hierárquica.

De acordo como Marx Reinert, (2001, p. 34 *apud* NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 76) as classes podem ser interpretadas a partir de três pontos:

As classes obtidas [na análise] podem ser interpretadas de três pontos de vista: a) Como conteúdo, ou seja, observando-se a lista de palavras

ou a lista de UCE que lhes são específicas; b) Como ‘funcionamento’, porque, por suas oposições, exprimem um certo dinamismo do percurso discursivo; c) Como representação, pois essas classes formam [um] sistema e refletem uma certa estabilização do ‘funcionamento’ do autor.

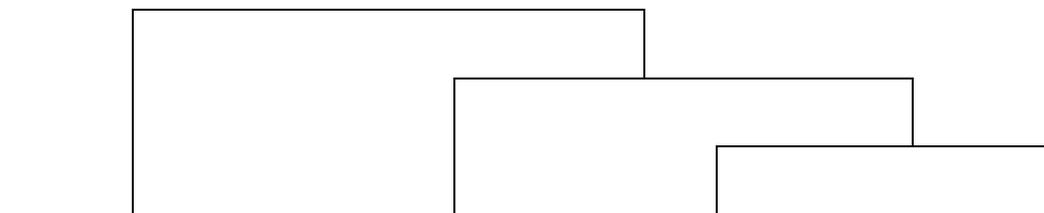
A importância deste tipo de tratamento de dado para a pesquisa, se assenta na possibilidade de em meio a um *corpus* extenso, reunir em cada classe uma lista de UCEs correspondentes, que dispõem os diferentes discursos acerca do mesmo objeto (s) discursivo (s).

Já a Classificação Hierárquica Ascendente realizada pelo ALCESTE consiste no cruzamento da UCEs da classe selecionada e suas formas reduzidas específicas, operação que permite a visualização de relações ou sinônimos entre as palavras diante do contexto em que são utilizadas, o que auxilia tanto na leitura da formação das classes, quanto na observação e avaliação da inter-relação entre elas.

Assim, é possível analisar o processo de formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, tendo como suporte para análise as listas de UCEs por classe, em que é possível destacar informações relacionadas diretamente aos objetivos da tese, como exemplo: os discursos referente aos processos de assimetria e desigualdade de gênero, bem como, os discursos sobre relação dos entrevistados com as estratégias curriculares voltadas ao fomento do debate de gênero no curso, entre outras.

O ALCESTE classificou as histórias de vida das alunas e as entrevistas com professoras e professores em quatro classes, distribuído em três eixos de sentido. A articulação entre as categorias já sinalizadas durante o processo de transcrição das histórias de vida, e a leitura do relatório completo (*rapport complét*), como foco na interpretação das listas de UCEs disponibilizadas em cada classe, resultou na seguinte síntese.

Ilustração 10 - Quadro síntese das categorias de análise

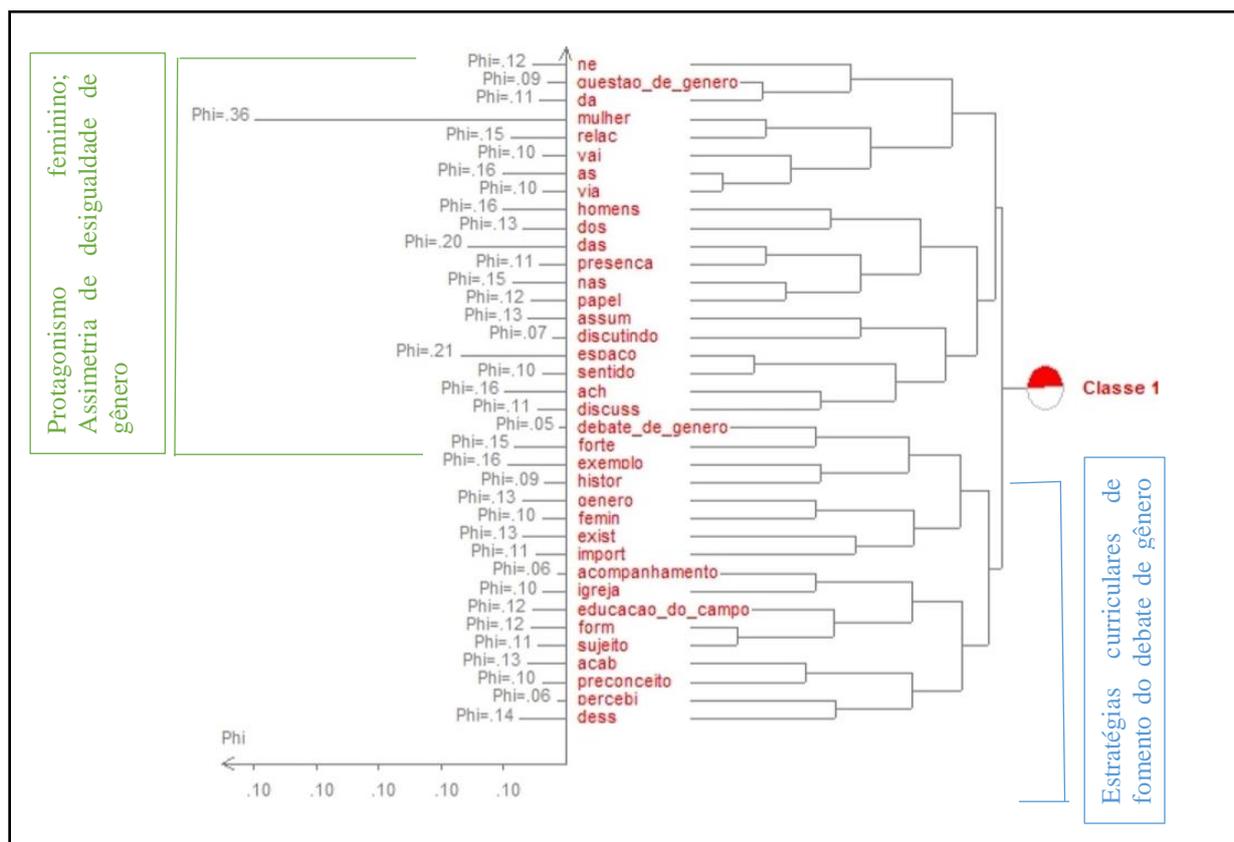


CLASSE 1	CLASSE 2	CLASSE 3	CLASSE 4
Protagonismo feminino, estratégias de debate de gênero e relações de assimetria e desigualdade de gênero	Permanência das mulheres do campo na LPEC UNIFESSPA	Ingresso das mulheres do Campo na LPEC UNIFESSPA	Memórias de luta pela terra e história de vida das mulheres do campo
questao_de_genero mulher relac+ homens presenca papel assum+ discutindo espaço sentido discuss+ debate_de_genero forte exemplo histor+ genero femin+ exist+ import+ acompanhamento igreja educação_do_campo form+ sujeito preconceito	onibus comida roup+ bebe cho+ almoc+ dorm+ manha acord+ deix+ cas+ fic+ dia mes financeira primeira_etapa agosto dinheiro compr+ coarr+ bolsa	incentiv+ faculdade inscrev+ curs+ consegui seletivo deus dificil universidade termin+ vontade ensin+ med+ incric+ prov+ feliz fiz vestibular pass+	lot+ pai terr+ acampamento lut+ assentad+ ano vil+ plant+ roc+ maranhao agricult+ cidade irm+
51%	20 %	16 %	13%
Debate sobre gênero na LPEC UNIFESSPA Eixo A	Permanência das mulheres do campo na LPEC UNIFESSPA Eixo B	História de vida das mulheres do campo: trajetórias escolares e relação com o campo Eixo C	

Fonte: Micheli Gonçalves (2019).

O primeiro eixo identificado como “Debate sobre gênero na LPEC UNIFESSPA”, tem sozinho a classe 1. A classe 1 tem discurso bastante destacado no plano fatorial, opondo-se aos demais em termos de conteúdo. Esta classe é a maior, tem 51% das unidades textuais. Sua análise lexical obteve destaque palavras como: mulher (centro da discussão), questão_de_genero, relação, homens, papel, espaço, forte, exemplo, gênero, existe, educação_do_campo.

Ilustração 11 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 1



Fonte: Micheli Gonçalves (2019).

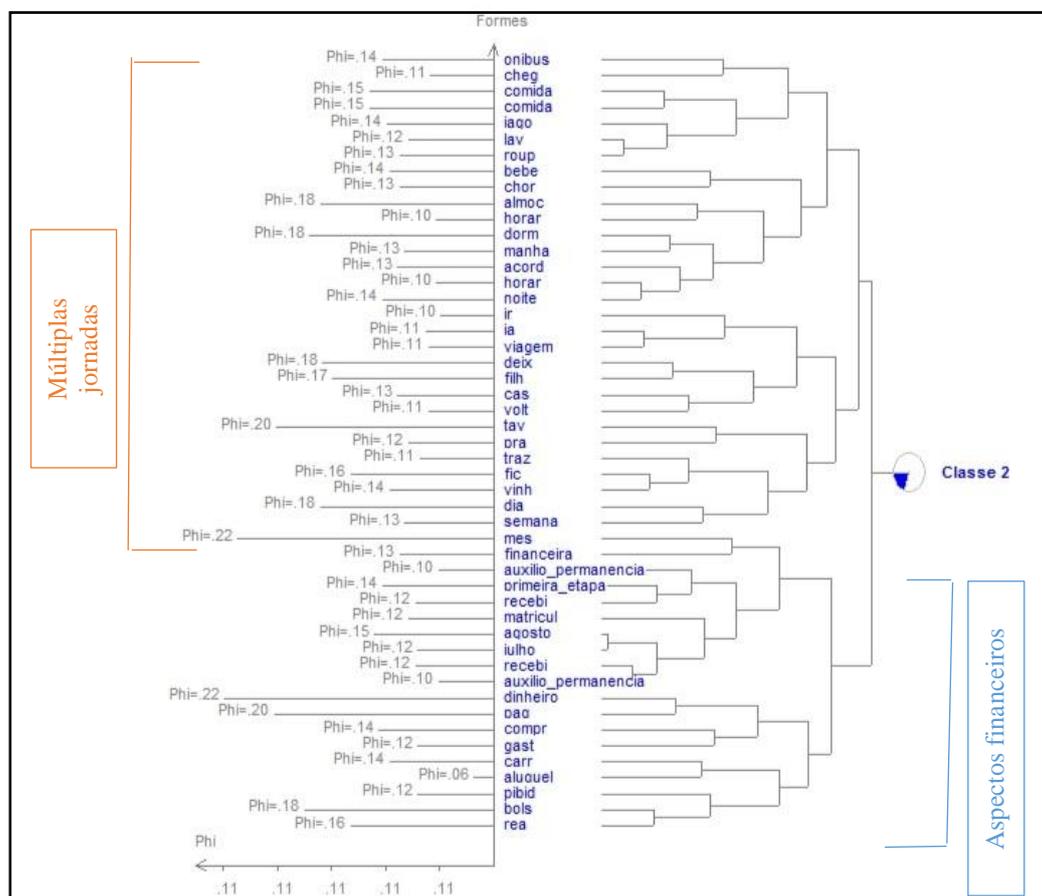
Nesta classe os discursos das professoras do curso possuem maior ressonância nas análises, seguido dos das contribuições das alunas ativas no curso. A análise das palavras de destaque na classe 1 em relação as UCEs, aponta que esta classe concentra um discurso sobre gênero, feminismo, presença de mulheres do campo em diversas frentes da luta pela terra (acampamento, escola, universidade, movimentos sociais), assim a classe um foi intitulada “Protagonismo feminino, estratégias de debate de gênero e relações de assimetria e desigualdade de gênero”.

Nas UCEs que compuseram a classe 1, foi possível evidenciar três grandes campos de concentração de discursos, que foram classificados: Protagonismo da mulheres do campo no processo de luta pela terra; Estratégias curriculares para o fomento do debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA; e assimetrias e desigualdade de gênero na LPEC/UNIFESSPA. Os elementos que compõem estes três campos de discurso, bem como, as relações destes para o processo formativo das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA serão apresentados na oitava seção.

O segundo eixo que denominamos Permanência das mulheres do campo na LPEC UNIFESSPA, é composto pela classe 2, com 20% das unidades textuais, também

tem discurso particular e ocupa espaço isolado no plano fatorial.

Ilustração 12 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 2.



Fonte: Micheli Gonçalves (2019).

A análise lexical da classe 2 destacou os seguintes vocábulos: dinheiro (no centro da discussão), comida, roupa, bebe, casa, financeira, primeira_etapa, e bolsa. Deste modo, a análise dos vocábulos em relação as UCEs, evidenciaram que as palavras destacadas fazem referência aos aspectos financeiros, a rotinas do lar e acadêmicas (múltiplas jornadas), aspectos que compõem o cotidiano das mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA, logo, a classe 2 foi intitulada “Permanência das mulheres do campo na LPEC UNIFESSPA”.

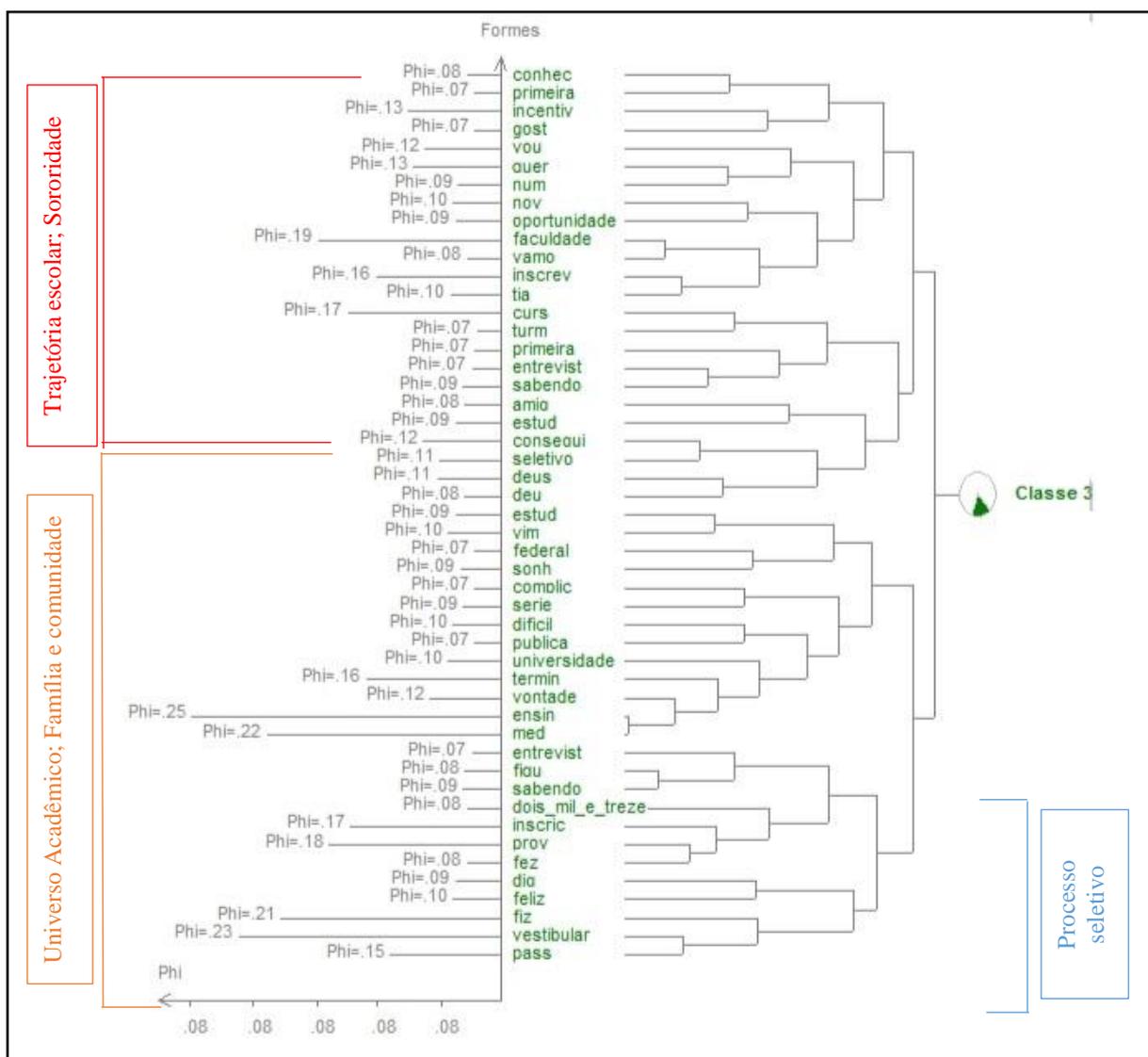
Na classe 2 foi possível evidenciar cinco elementos que compõem o processo de permanência das mulheres do campo, quais sejam; recursos financeiros, múltiplas jornadas, assimetrias e desigualdades, violências. A associação destes elementos com os discurso que os compõem, bem como, as relações destes para o processo formativo das

mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA serão apresentados na oitava seção desta tese.

O terceiro eixo denominado de “História de Vida das mulheres do campo: trajetórias escolares e relação com o campo”, trata de questões com o processo de territorialização no campo, memórias de formação das acampamento, e particularidades relacionadas a trajetória escolar, vestibular, o processo seletivo. Este eixo é composto pelas classes 3 e 4 bastante relacionadas, cada uma possui respectivamente 13% e 16% das unidades textuais da amostra.

Na análise lexical a classe 3 teve como destaque os seguintes vocábulos: ensino (centro do discurso), incentivo, faculdade, curso, entrevista, estudo, seletivo, difícil, universidade, vontade, prova, feliz, vestibular, entre outras. A análise das palavras destacadas na classe 3 diante de suas UCEs, apontam para discursos referentes aos elementos que compuseram o processo de ingresso das mulheres do campo na licenciatura, tais como: trajetória escolar, processo seletivo e percepções iniciais sobre o curso, reações da família e da comunidade, posto isto, a classe 3 foi denominada de “Ingresso das mulheres do Campo na LPEC UNIFESSPA”.

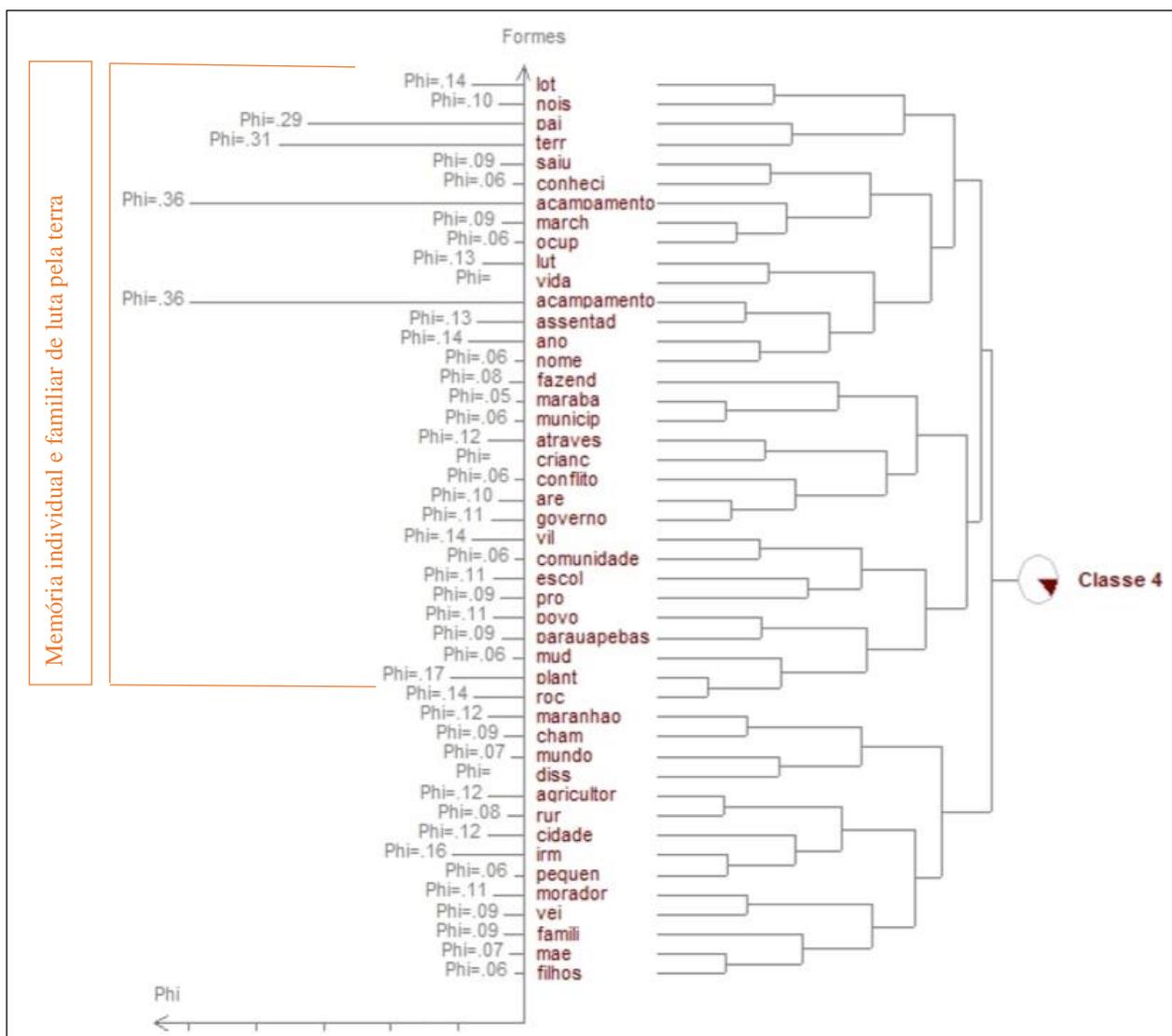
Ilustração 13 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 3.



Fonte: Micheli Gonçalves (2019).

Na classe 3, os discursos das alunas ativas e egressas ganha destaque nas análises textuais. Além disto, foram identificados seis elementos que compõem o processo de ingresso das mulheres do campo, quais sejam; trajetória escolar, sororidade, processo seletivo, desinformação, família e comunidade, universo acadêmico. A associação destes elementos com os discursos que os compõem, bem como, as relações destes para o processo formativo das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA serão apresentados na oitava seção desta tese.

Ilustração 14 - Gráfico de Classificação Hierárquica Ascendente da classe 4.



Fonte: Micheli Gonçalves (2019).

Por fim, a classe 4, apresenta na análise lexical os vocábulos: acampamento (centro do discurso), lote, pai, terra, assentada, plantação, roça, maranhão, agricultor. Palavras que ao serem analisadas no contexto da UCEs reúnem aspectos inerente ao cotidiano de vida no campo, por meio do acesso a suas memórias de infância e juventude relatam participação das mulheres do campo e de seus familiares na luta pela terra, na construção dos acampamentos e processos migratórios. Portanto, a classe 4 foi denominada de “Memórias de luta pela terra e história de vida das mulheres do campo”.

A classe 4 reuni aspectos que caracterizam as participantes desta pesquisa, bem como, as memórias individuais e coletivas da luta pela terra, assim, os discursos reunidos nesta classe serão destacados sexta seção desta tese.

As classes 3 e 4 são muito próximas, com elementos que se confundem e

ocupam o mesmo quadrante do plano fatorial. Uma das relações que saltam nas análises é que o curso escolhido ou a decisão de cursar a faculdade está relacionado com a experiência descrita pelo discurso da classe 3.

Entende-se que o conjunto das quatro classes dispostas nas análises correspondem as quatro fases importantes no ciclo de formação das mulheres do campo que participam da formação na LPEC/UNIFESSPA.

Ciclos que tem origem em trajetória escolares marcadas pelas influências da escola pública e rural e condicionada aos aspectos inerentes ao processo de luta pela vida no campo; ao ingressar na universidade, rompem com uma série de dispositivos familiares e sociais opressores; na vivencia acadêmica, constroem processo de resistência individuais e coletivas frente violências, assimetrias e desigualdades que compõem as especificidades da permanência da mulher do campo no curso e que por fim, auxilia no fortalecimento do projeto de territorialização da populações do campo em diversas regiões do país, a partir do protagonismo feminino nas sala de aulas, nas comunidades, nas lideranças nos movimentos sociais, na gestão de processo comunitários e em um diversidade de espaços e tempos educativos e de luta.

Expostos a tessitura teórico-metodológica da pesquisa, enfatizando as categorias centrais dos métodos assumidos nesta investigação, bem como a relação destes com a pesquisa e posteriormente, apresentando as especificidades da pesquisa de campo e os procedimentos e resultados preliminares de análise das fontes orais, o próximo capítulo visa incorporar outra compreensão primordial a análise, qual seja a historicidade do termo gênero como categoria de análise e sua relação com a formação docente.



Imagens de mobiles que compunham a ornamentação do pátio da Fundação Cabanagem na segunda etapa de 2017.
Fonte: arquivo pessoal (2018).

3 GÊNERO: CATEGORIA HISTÓRICA PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE

A análise das relações de gênero é uma ação profundamente complexa e interrelacional se tomada em seus aspectos gerais, características que se tornam mais latentes, se restringirmos a análise proposta neste estudo, que consiste em situar as especificidades das mulheres do campo.

As questões de gênero no campo não estão deslocadas dos aspectos gerais da luta histórica por relações de igualdade entre homens e mulheres, muito menos são meras reproduções desta. Heleieth Saffiotti (1987) destaca a necessidade da interrelacionalidade das abordagens teóricas necessárias para pesquisas que se propõem ao estudo das relações de gênero no Brasil.

Em outros termos, estudar as relações de gênero no Brasil ou em qualquer outro país, ignorando suas relações íntimas com o capitalismo e o racismo, significaria comprometer definitiva e irremediavelmente, os resultados da investigação. Assim, (...) diz respeito à necessidade de, simultaneamente focalizar fenômenos em suas especificidades e analisar suas interdependências com outros fenômenos, às vezes aparentemente desvinculados dos primeiros. Em poucas palavras, tratou-se de utilizar um instrumental teórico que possibilita, ao mesmo tempo, análise globalizante e a retenção do geral ao particular, e até ao singular, e vice-versa, constitui condição absolutamente necessária, embora possa ser insuficiente para chegar-se à compreensão e à explicação de boa qualidade sobre o fenômeno em análise (SAFFIOTTI, 1987, p. 112).

Perfazer o processo de diferenciação da categoria gênero, tendo como ponto de partida os estudos feministas e históricos, é um caminho necessário para situar e orientar a análise pretendida nesta tese, uma vez que, o termo em questão possui um valor polissêmico e estritamente vinculado ao processo de diferenciação do movimento feminista ao longo da história.

De acordo como Heleieth Saffiotti (2015) o termo gênero não pode ser resumido a uma categoria de análise, posto que, historicamente o termo assumiu diferentes significações.

Como aparelho semiótico (LAURETIS, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (SCOTT, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (FLAX, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher (SAFFIOTTI, 1992, 1997;

SAFFIOTI, ALMEIDA, 1995), etc. Cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo ainda ilimitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e feminino (SAFFIOTI, 2015, p. 47).

Um ponto de partida importante para a compreensão do processo histórico que gerou múltiplos conceitos acerca do termo gênero, é diferenciar dois termos, que em uma análise rápida podem ser interpretados como similares, porém, trazem distinções importantes, quais sejam: Movimento de Mulheres e Movimentos Feministas. Sobre a diferença entre eles Mirla Cisne (2014, p. 129) afirma que a

princípio podemos dizer que todo movimento feminista é um movimento de mulheres, ainda que tenham alguns grupos de homens que se reivindicam feministas e integrantes do Movimento. Todavia, nem todo Movimento de Mulheres, necessariamente, possui uma configuração feminista. Há, por exemplo, Movimento de Mulheres contra o direito ao aborto. A diferenciação, contudo, em termos teóricos e históricos, reside no conteúdo de suas reivindicações.

Ao termo Movimento Feminista compreende uma significação mais ampla e reuni uma diversidade de manifestações e formas de organização das mulheres ao longo da história. Por outro lado, o termo Movimento de Mulheres assumi um caráter pontual, de lutas específicas como assevera Dominique Fougeyrrolas-Schwebel (2009, p. 144).

Falar de “movimentos feministas permite designar sob uma mesma denominação as diversas formas de movimentos de mulheres, o feminismo liberal ou “burguês”, o feminismo radical as mulheres marxistas ou socialistas, as mulheres lésbicas, as mulheres negras e todas as dimensões categoriais dos movimentos atuais. A expressão “movimentos de mulheres” representa então as mobilizações de mulheres com um objetivo único, como os movimentos populares de mulheres na América Latina ou os movimentos pela paz na Irlanda ou no Oriente Médio.

Tecer a distinção entre os termos faz-se importante para compreender o histórico global (contexto mundial) e local (contexto brasileiro) do movimento feminista, bem como, os diferentes movimentos que fizeram parte deste processo, como vinculações teóricas e ideológicas distintas e os reflexos que tiveram no palco da história e da conquista de direitos para as mulheres.

Em um movimento global, Mirla Cisne (2014) aponta que o século XVIII, especificamente, o início da Revolução Francesa, é considerado na História do Feminismo como os primórdios de uma luta mais organizada em prol das conquistas de direitos das mulheres, para além do espaço doméstico. Entretanto, é na segunda metade do século XIX, que as reivindicações femininas adotam um caráter mais orgânico ao

vincularem-se a bandeiras socialistas, muito favorecido pelo alargamento do abismo social, que aprofundaram sobremaneira os processos opressivos contra as mulheres.

Para Dominique Fougeyrrolas-Schwebel (2009) no histórico do Movimento Feminista em nível global, em especial na América do Norte e na Europa, é possível identificar “duas ondas históricas”: a primeira circunscrita ao lapso temporal da segunda metade do século XIX e o começo do século XX, e uma segunda onda denominada de “Neofeminismo”, temporalmente vinculada aos anos das décadas de 60 e 70. Quanto as características dos dois momentos históricos a autora afirma.

Se as demandas por direitos iguais abrange o conjunto das atividades sociais (direito na família, direito do trabalho), a primeira onda do feminismo é frequentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto: de fato, é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estado Unidos e no conjunto de países europeus. Inversamente, os movimentos feministas dos anos 70 não se fundem na única exigência de igualdade, mas no reconhecimento da impossibilidade social de fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 145).

O que se convencionou chamar de “a primeira onda feminista”, se organizou em torno da conquista de direito políticos, do voto e da candidatura feminina. As mulheres foram as ruas, inicialmente na Inglaterra, a partir das últimas décadas do século XIX, construíram o “Movimento Sufragista” estremecendo o cenário heteronormativo da política, da cultura e da arte.

Denominadas de “*sufrajetes*” promoveram grande manifestações, bem como greves de fome e conquistaram o direito ao voto em 1918. Segundo Céli Pinto (2010) uma ação emblemática deste período foi a famosa corrida de cavalos de Derby, em 1913, na qual feminista Emily Davison³⁹ jogou-se em frente ao cavalo do Rei, vindo a falecer. Sobre a representação histórica deste movimento Guacira Louro (1997, p. 14 – 15, *grifo nosso*) afirma:

Na virada do século (XIX), as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior

³⁹ Emily Davison (1872-1913) sufragista britânica, integrou a Unidade Social e Política da Mulher (Women’s Social and Political Unit – WSPU) movimento radical liderado por Emmeline Pankhust, constituiu-se como um movimento em defesa ao voto feminino. Dentre suas argumentações entendiam que o Estado ao não reconhecer o voto feminino, tornava a mulher um cidadã de segunda categoria. Emylin teve forte atuação em vários atos de protesto, dentre os quais destacamos a sua participação na corrida de Derby, em que jogou-se em frente ao cavalo do rei causando ferimentos que a levaram a óbito, cena retratada no filme britânico “As Sufragistas”, dirigido por Sarah Gavron. Seu funeral tornou-se um grande ato em Londres que levou mais de seis mil mulheres as ruas em defesa ao voto feminino (BATISTA, 2013).

chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com forças e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, com a ‘primeira onda do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudos ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países foi seguido de uma certa acomodação no movimento.

O Movimento sufragista que no Brasil⁴⁰ ganhou fôlego na segunda década do século XIX, e esteve alinhado à tendência liberal, obteve a conquista do direito ao voto em 1932, na ocasião da promulgação do Novo Código Eleitoral brasileiro.

Céli Pinto (2010) destaca que em nível de Europa, Estado Unidos e Brasil a organização feminista inicial, exemplificada pelo Movimento Sufragista, perdeu força em 1930 e somente volta a se reconstruir com expressividade na década de 1960. E no entremear destes 30 anos o livro intitulado “*O Segundo Sexo*” de Simone de Beauvoir, que traz a máxima “não se nasce mulher, se torna mulher” será fundamental para a construção da segunda onda feminista, que segundo Guacira Louro (1997) é um período do Movimento Feminista caracterizado pela articulação das preocupações sociais e políticas com problematizações teóricas.

Será no desdobramento da assim denominada ‘segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 60 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 1997, p. 15).

É importante considerar que os movimentos não são homogêneos e durante o processo histórico, um mesmo movimento, em que pese estarem juntos empunhando uma bandeira comum, podem em outro momento, divergir quanto aos desdobramentos das conquistas. Este foi um processo vivido pelo movimento feminista em esfera global e local.

De acordo com Mirla Cisne (2014), historicamente, é possível identificar três

⁴⁰ De acordo com Céli Pinto (2010), em que pese o movimento sufragista ter ganhado expressividade neste momento histórico denominado “primeira onda feminista”, há um outro movimento de destaque no contexto brasileiro, qual seja: a “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas”, movimento de operárias alinhada a ideologia anarquista.

tendências distintas que compõem o Movimento Feminista em nível global e local, quais sejam: o Movimento Feminista Liberal, o Movimento Feminista Socialista e o Movimento Feminista Radical, distintos entre si, especialmente, pela definição de opressão feminina e orientação das estratégias políticas.

O Feminismo Liberal também conhecido como “movimento reformista” objetivou “à promoção dos valores individuais, buscando reduzir as desigualdades entre homens e mulheres por meio das políticas de ação positiva” (CISNE, 2014, p. 132). No Brasil, esta tendência do feminismo obteve destaque, liderado por Bertha Lutz⁴¹, empenhou como principal pauta de luta o reconhecimento da mulher como portadora de direitos políticos, entretanto, não questionava as bases sociais que naturalizaram a inferioridade da mulher.

Esta tendência foi composta por mulheres cultas e da elite brasileira, muitas, inclusive, tendo estudado no exterior, onde sofreram influência do movimento sufragista que ganhava visibilidade nos países centrais. Com uma forte perspectiva liberal, essa tendência não associava tampouco confrontava, a desigualdade da mulher em relação aos privilégios do homem. Em outras palavras, essa tendência buscava direitos políticos para as mulheres sem confrontar o patriarcado e o capitalismo como sistemas de exploração e opressão das mulheres (CISNE, 2014, p. 133).

O Feminismo Socialista e o Feminismo Radical são tendências que criticam as estratégias políticas liberais, alinhados não apenas a libertação das amarras opressivas da mulher, mas também, a necessidade de transformação da estrutura social existente. Segundo, Dominique Fougeyrollas-Schwebel (2014, p. 132), o

feminismo socialista ou tendência de luta de classe, como se denomina na França, afirma que a ‘verdadeira liberação das mulheres só poderá advir de um contexto de transformação global’, enquanto as feministas radicais ‘sublinham que as lutas são conduzidas, antes de tudo, contra o sistema patriarcal e as formas diretas e indiretas do poder falocrático.

No Brasil, estas duas tendências também tiveram representação expressiva, mas, passaram por processo de mitigações, ou seja, não representaram transposição da organização já existente nos países centrais. Assim, além da tendência liberal, no Brasil

⁴¹ Segundo Céli Pinto (2010), Bertha Lutz foi uma feminista de destaque na constituição do movimento sufragista brasileiro “bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres” (PINTO, 2010, p. 16).

identifica-se uma segunda tendência feminista, também conhecida como “Feminismo Difuso”. Para Mirla Cisne (2014, p. 133), esta tendência esteve expressa

nas mais variadas “manifestações da imprensa feminista alternativa”. Composta por mulheres cultas, “com vidas públicas excepcionais” muitas delas, jornalistas e escritoras. Essas mulheres reivindicavam não apenas direitos políticos. Defendiam o direito à educação e questionavam a dominação masculina e o interesse dos homens em deixar as mulheres ausentes do mundo político. Além disso, tocaram em assuntos polêmicos para à época, como sexualidade e divórcio.

A terceira e última tendência feminista expressa no histórico do Movimento Feminista no Brasil, vincula-se ao ideário anarquista. Sobre suas características principais Mirla Cisne (2014, p. 134) pondera que a

terceira vertente se manifestou no movimento anarquista e, em seguida, no Partido Comunista. Composto por mulheres intelectuais e trabalhadoras, militantes de esquerda que defendiam a libertação da mulher de forma radical. Para tanto, articulavam as teses feministas à comunistas e às anarquistas, tendo como questão central, na maioria das vezes, a exploração do trabalho (PINTO, 2003). Essa vertente teve uma especial influência dos imigrantes, com destaque para italianos, e em menor medida, portugueses e espanhóis.

A organização do Movimento Feminista no Brasil foi de extrema importância para que a mulher pudesse ser pauta e, implementar pautas na política do país, que culminaram na conquista de direitos sociais. Entretanto, Mirla Cisne (2014) considera que materialmente poucas foram as conquistas, o destaque foi para o direito ao voto. Quanto a mobilização do movimento, a autora também considera que após o golpe de 1937, houve um enfraquecimento da organização política do feminismo. Do final de 1940 ao início de 1950, o Movimento Feminista no Brasil implementou pautas sociais que criticavam os altos custos de vida.

Esse caráter de luta mantém-se até os anos 70, com destaque para os bairros pobres, nos quais as mulheres lutam por melhorias na saúde, educação e serviços públicos em geral. Essas mulheres recebiam influência, mais que isso, o apoio ou mesmo a promoção das comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, especialmente, em torno dos clubes de mães (CISNE, 2014, p. 135).

Na década de 1960, em nível global, vivia-se um contexto de efervescência de movimentos como: o movimento *hippie* na Califórnia, que propunha uma nova forma de vida em oposição aos valores morais e de consumo norte-americanos; o maio de 1968, em Paris, onde os estudantes da famosa Universidade de Sorbone, organizaram-se

para questionar a ordem acadêmica estabelecida; a descoberta da pílula anticoncepcional; e o lançamento do livro *A Mítica Feminista* de Betty Friedan, de grande expressão para a construção do novo feminismo. Guacira Louro (1997) aponta elementos analítico importantes para a compreensão dos fatos históricos circunscritos a década de 60.

Já se tornou comum referir-se ao ano de 1968 como um marco de rebeldia e de contestação. A referência é útil para assinalar, de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, a discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades (LOURO, 1997, p. 16).

Já no contexto brasileiro a década iniciou com grande efervescência e, posteriormente, vivenciou anos marcados pela repressão de um regime ditatorial.

O país, nos primeiros anos da década, teve grande efervescência: a música revolucionava-se com a Bossa Nova, Jânio Quadros, após uma vitória avassaladora, renunciava, Jango chegava ao poder, aceitando o parlamentarismo, a fim de evitar um golpe de estado. O ano de 1963 foi de radicalizações: de um lado, a esquerda partidária, os estudantes e o próprio governo; de outro, os militares, o governo norte-americano e uma classe média assustada. Em 1964, veio o golpe militar, relativamente moderado no seu início, mas que se tornaria, no mitológico ano de 1968, uma ditadura militar das mais rigorosas, por meio do Ato Institucional n. 5 (AI-5), que transformava o Presidente da República em um ditador (PINTO, 2010, p. 16).

Deflagrada a ditadura de 1964, e instituição de um governo autocrático burguês, as pautas de luta do Movimento Feminista, com destaque para a tendência de esquerda se constituem em torno da crítica ao então governo e pela anistia política. Neste momento histórico, muitas militantes sofreram de perto os efeitos nocivos da repressão como: torturas e agressões psicológicas, físicas e/ou sexuais, desaparecimento de filhos e companheiros e a necessidade de sair de seu país para sobreviver e/ou conter a violência da repressão, fatos que estão eternizados na história do movimento em filmes como “Que bom te ver viva”, de Lúcia Murat.

Se, por um lado, a Ditadura de 1964, implementou uma frenagem drástica da

organização e expansão do Movimento Feminista no país, por outro, possibilitou novos ajustamentos e possibilitou as exiladas contato com novas formas de pensar a condição da mulher.

As exiladas, principalmente em Paris, entravam em contato com o feminismo europeu e começavam a reunir-se, apesar da grande oposição dos homens exilados, seus companheiros na maioria, que viam o feminismo como um desvio na luta pelo fim da ditadura e pelo socialismo (PINTO, 2010, p. 17).

Dentre os grupos de exiladas que obtiveram expressividade na luta feminista Mirla Cisne (2014) destaca o “Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris”, que durou de 1975 a 1979, baseado no estilo feminista europeu, assumiu caráter de esquerda, identificada à luta de classes e de um trabalho interno de reflexão de suas componentes, que além disto, foram fundamentais para a socialização de materiais alinhados à esta tendência, para o Brasil.

É a segunda metade do século XX, que marca a consolidação do Movimento Feminista com um movimento de luta coletiva de luta das mulheres. Para Dominique Fougeyrollas-Schewebel (2009, p. 144) essas

lutas partem do reconhecimento das mulheres como específica e sistematicamente oprimidas, na certeza de que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza, e que existe, a possibilidade política de sua transformação. A reivindicação de direitos nasce do descompasso entre afirmação dos princípios universais de igualdade e as realidades da divisão desigual dos poderes entre homens e mulheres.

Há a consolidação do entendimento de que a igualdade é uma condição inversamente contrária a uma sociedade patriarcal, deste modo, novas formas de organização e estratégias de luta se constituem no seio do Movimento Feminista, em especial a “concepção do feminismo como um movimento de auto-organização das mulheres” (CISNE, 2014, p. 138).

Criticando a noção de vanguarda e considerando, às vezes, o engajamento político com o engajamento do conjunto da vida das militantes, o feminismo dos anos 70 se caracteriza por grupos não mistos, negando aos homens o direito de falar em nome das mulheres. Ampliando as reivindicações dos movimentos negros-norte americanos, *Black Power* (Poder Negro) e depois *Black Panthers* (Panteras Negras), as feministas abrem, assim, o caminho aos movimentos multiculturalistas das décadas de 1980 e 1990, ao denunciarem os valores universalistas como aqueles dos grupos dominantes (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 146).

Na década de 80, após o processo de redemocratização do país, ocorre uma reconfiguração do Movimento Feminista brasileiro, caracterizado pela efervescência de diversos grupos e coletivos, de variadas regiões organizados pela luta pelos direitos das mulheres.

Com a redemocratização dos anos 1980, o feminismo no Brasil entra em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: há inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratando de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais. Estes grupos organizavam-se, algumas vezes, muito próximos dos movimentos populares de mulheres, que estavam nos bairros pobres e favelas, lutando por educação, saneamento, habitação e saúde, fortemente influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Este encontro foi muito importante para os dois lados: o movimento feminista brasileiro, apesar de ter origens na classe média intelectualizada, teve uma interface com as classes populares, o que provocou novas percepções, discursos e ações em ambos os lados (PINTO, 2010, p. 17).

Outra característica da reconfiguração do Movimento Feminista brasileiro na década de 80, corresponde a um período mais institucionalizado dos movimentos “especialmente, por meio dos Conselhos da Condição da Mulher⁴² e Delegacias da Mulher, além da presença feminina em cargos eletivos. O feminismo acadêmico também marca essa década, com destaque para as pesquisas na área da saúde e violência contra a mulher” (CISNE, 2014, p. 140).

É nas décadas de 90 que o processo de institucionalização do movimento alcança seu auge com o fenômeno da “Onguização”, entendido como a expansão das Organizações não Governamentais (ONGs) “que se espraiam nacionalmente e o feminismo profissionalizado como movimento passa a se consolidar em detrimento do feminismo como movimento social” (CISNE, 2014, p. 141).

É necessário entender que as transformações ocorridas no campo do feminismo foram determinadas por um processo global de

⁴² Para Céli Pinto (2010) a criação Conselho Nacional da Condição da Mulher (CDCM) foi um dos maiores ganhos feministas da década de 80. Segundo a autora, o CNDM “em 1984, que, tendo sua secretária com status de ministro, promoveu junto com importantes grupos – como o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), de Brasília – uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional. Do esforço resultou que a Constituição de 1988 é uma das que mais garante direitos para a mulher no mundo. O CNDM perdeu completamente a importância com os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com status de ministério, e foi recriado o Conselho, com características mais próximas do que ele havia sido originalmente” (PINTO, 2010, p. 17)

interferência nos movimentos sociais, tendo, como pano de fundo, o projeto neoliberal que, dentre seus principais objetivos, buscou promover a fragilização, a fragmentação, quando não, a cooptação dos movimentos sociais. Esse processo encontrou na onguização dos movimentos sociais, da qual o feminismo foi um movimento emblemático, um significativo caminho para sua consolidação (CISNE, 2014, p. 142).

Este avanço neoliberal também constrói estratégias teóricas de expansão, possíveis a partir de “Estudo de gênero”, com base pós-moderna “conquistam uma grande penetração em diversas universidades e instituições públicas e privadas, inclusive no plano internacional, encontrando não apenas as portas abertas, mas estímulo e patrocínio de instituições como o Banco Mundial e a Fundação Ford” (CISNE, 2014, p. 141).

E o Movimento Feminista no Brasil, segue da década de 70 até a atualidade entre realinhamentos ao projeto feminista reformista, presentes nas formas de institucionalização do movimento, e as ações de resistência de um movimento feminista autônomo, como bem assinala Dominique Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 148).

Assim, de 1970 até hoje, constata-se uma evolução contraditória dos movimentos feministas: a pressão internacional permite o avanço dos direitos das mulheres, acompanhado de uma atenuação da radicalidade dos movimentos das mulheres. Reforçada pela revitalização das correntes reformistas, essa evolução do feminismo na direção de uma postura especialista (*expertise*) ou de serviço social é talvez uma maneira de reatar a tradição caritativa tão frequentemente denunciada. Enfim, persistem formas mais radicais do movimento feminista, as quais se contrapõem a essas tendências e, como nos anos 70, continuam capazes de mobilizações mais amplas de mulheres e homens, membros de partidos políticos ou de organizações sindicais e outras, testemunham as lutas contra as violências, pela ampliação do direito ou pela abertura de novos direitos.

Articulando o histórico do Movimento Feminista ao aprofundamento teórico do termo gênero, Joan Scott (1989) circunscreve ao final do século XX, as preocupações teóricas do termo de gênero como categoria de análise, uma vez que, este debate esteve ausente na maioria das teorias sociais formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX, e nas poucas teorias que o traziam, que de fato auxiliaram na lógica de construção do termo em estudo, apresentavam análises limitadas, uma vez que construíram

a sua lógica sob analogias como a oposição masculino/feminino, outras reconheceram uma ‘questão feminina’, outras ainda preocuparam-se com a formação das identidades sexual subjetiva, mas

o gênero, como meio de falar de sistemas de relações sociais ou entre sexos, não tinha aparecido (SCOTT, 1989, p. 19).

A autora atribui a esta lacuna teórica as dificuldades que muitas feministas possuem de uma análise mais complexa dos estudos de gênero, como um meio decodificador para a compreensão dos sentidos e das relações complexas entre as diversas formas de interação humana. Mas também, considera frutífero que esta lacuna coincida com uma crise de paradigmas científico e teórico.

No espaço aberto para este debate, do lado da crítica da ciência desenvolvida pelas ciências humanas e da crítica do empirismo e do humanismo que desenvolvem os pós-estruturalistas, as feministas não só começaram a encontrar uma via teórica própria, como elas também encontraram aliados cientistas e políticos. É nesse espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria de análise (SCOTT, 1989, p. 20).

Ao percebermos a necessidade de articulação interdisciplinar para a construção não apenas do entendimento do gênero como categoria de análise, mas também, para a análise da formação da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA, utilizaremos ao longo desta tese um arranjo teórico metodológico, que articula o método do MHD e da História Oral; o primeiro situado em teorias sociológicas de Marx e Engels (2009), João Paulo Netto (2011), Sérgio Lessa e Ivo Tonet (2011), Mirla Cisne (2014), Heleieth Saffioti (2013), Gisele Masson (2007), Mônica Molina (2015); e o segundo em teorias da área da História, Sociologia, Educação e Antropologia, em que destacamos: José Carlos Meihy (2005), Gaston Pineu (2006), Daphne Patai (2010) Michael Pollak (1992) e Gema Esmeraldo (2008).

Joan Scott (1989) perfaz um histórico situando as diversas correntes feministas e estudos históricos fundamentais para a diferenciação do gênero como uma categoria histórica de análise. Segundo a autora as

abordagens utilizadas pela maioria dos (as) historiadores (as) se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva, isto é, ela se refere à existência de fenômenos ou realidade sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal, ele elabora como e porque aqueles tomam a forma que eles têm (SCOTT, 1989, p. 6).

Considerando a importância da construção histórica do Movimento Feminista no Brasil, para a conquista de direitos fundamentais às mulheres e, entendendo que o termo gênero esteve presente nessa construção histórica e assumiu significações distintas a partir das vinculações teórico e ideológica as quais esteve associado, situaremos este

estudo na compreensão do termo gênero na abordagem histórica causal, que por sua vez, visa compreender os fenômenos tendo em vista o contexto em que está situado, além de compreendê-los a partir de suas múltiplas determinações.

Tecido um breve percurso pelo histórico do Movimento Feminista e da construção do termo gênero como categoria de análise, longe de buscar construir consensos infrutíferos e redutores, assinala-se que este estudo entende a categoria gênero a partir das contribuições teóricas de Joan Scott (1989) e Heleieth Saffioti (1987; 2001; 2013)

Demarcadas as considerações iniciais, que embasarão a tessitura da categoria gênero como categoria histórica de análise, para compreender a formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, faz-se necessário, demarcar as balizas teóricas que adotaremos sobre gênero. Para esta construção, partiu-se do constructo de Joan Scott (1992) que define gênero em duas partes e várias subpartes inter-relacionais.

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudanças na representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 1989, p. 21).

Esta tese compreende gênero como elemento central para a compreensão das relações sociais que diferenciam os sexos, estabelecia a partir de uma divisão desigual de poder. Para a compreensão dos elementos envolvidos nas relações sociais de poder, que estabelecem diferenças entre os sexos, far-se-a articulação dos constructos teóricos de Joan Scott (1989) e Heleieth Saffioti (1987; 2001; 2013) , tendo em vista que a primeira contribui para o estudo ao estabelecer quatro elementos constitutivos de caráter ideológico, cultural e simbólico, que historicamente norteiam as relações assimetria e desigualdade entre homens e mulheres; e a segunda por trazer elementos que situam o debate no seio da sociedade do capital.

De acordo com Joan Scott (1989), existem quatro elementos inter-relacionais, constitutivos das relações sociais fundadas sobre a diferenças percebidas entre os sexos, quais sejam: 1) símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas; 2) conceitos normativos que evidenciam interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas, mantendo a aparências de um representação binária fixa; 3) a exclusividade da análise da categoria

gênero como uma relação de parentesco à revelia de uma análise política e social mais ampla; 4) gênero como uma identidade padronizada e não como um identidade subjetiva.

O primeiro elemento destaca pela autora faz referências aos símbolos culturais que trazem várias representações à mulher, constantemente contraditórias, como exemplo “Eva e Maria, como símbolo de mulher, na tradição cristão do Ocidente, mas também mitos de luz e de escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção” (SCOTT, 1989, p. 21).

Não se pode deixar de ressaltar o quanto estes símbolos culturais característicos da moralidade cristã, são elementos que normatizam os padrões de uso do corpo e do comportamento da mulher desde a antiguidade até a contemporaneidade. Implementaram mitos que instituem padrões opressivos e preconceituosos àquelas que rompem, a exemplo do mito da virgindade, em que mulher deve se manter casta até o casamento, como uma marca de valorização e respeito; o mito da maternidade, em que o ciclo de vida da mulher só se completa quando esta vive a maternidade, entre outros.

Já o segundo elemento destacado no construto teórico de Joan Scott (1989), corresponde a conceitos que normatizam uma interpretação binária fixa entre masculino e feminino, movimento que, segundo a autora, foi fortalecido por doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, que apresentam as normatizações de masculino e feminino como um produto do consenso social e não de um conflito; a exemplo “dos grupos religiosos fundamentalistas de hoje que querem necessariamente ligar as práticas à restauração do papel ‘tradicional’ das mulheres, supostamente mais autênticos enquanto na realidade incontestemente de tal papel” (SCOTT, 1989, p. 22).

Há verossimilhança da teorização da autora em nossa atualidade, em que correntes religiosas com grande representatividade no Congresso Nacional brasileiro, fazem ecoar em várias esperas sociais a necessidade da restauração da figura feminina “recatada e do lar”, justamente, em um contexto de golpe de Estado, que dentre os inúmeros reflexos, está o impeachment da primeira presidenta Dilma Rousseff, substituída por uma representação masculina, heteronormativa, de Michel Temer.

O terceiro elemento em destaque na construção do conceito de gênero realizada por Joan Scott (1992), faz referência as limitações de muitos estudos antropológicos que reduziram a análise das relações de gênero a um sistema de parentesco, fixando a interpretação ao universo doméstico e da família, como fundamento da organização social, que exclui a possibilidade de incluir na empreitada analítica aspectos

concernentes as várias instituições inerentes a vida social, como a Educação, o Estado e a Economia. Para Joan Scott (1989, p. 22) “o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco”.

Heleieth Saffioti (2015) também ressalta a importância e as ressalvas que o termo patriarcado deve ser considerados nas análises que pretendem compreender as relações desiguais entre gênero. Para a autora “colocar o nome da dominação masculina – *patriarcado* – na sombras significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna *natural* essa dominação-exploração” (SAFFIOTI, 2015, p. 59), adverte que o regime de dominação-exploração do patriarcado não é o único, mas, constitui-se como elemento importante para percepção das desigualdade e assimetrias de gênero, pois,

1 - não se trata de uma relação privada, mas civil; 2 - dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrições (...); 3 - configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedades; 4- tem uma base material; 4 - corporifica-se; 5 - representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (SAFFIOTI, 2015, p. 60).

E por fim, o quarto e último elemento apontado por Joan Scott (1992) enfatiza as formas que padronizam as identidades de gênero, como elemento legitimação da desigualdade entre as interações humanas. Padronização que ocorre por meio de diversas esferas seja da sexualidade como a diferenças de corpos ligadas estritamente ao sexo seja por meio do Estado, que diante de sua organização heteronormativa, afasta da mulher a condição de participação política, a exemplo.

Na teoria política da Idade média islâmica, o símbolo de poder político faz mais frequentemente alusão às relações sexuais entre homem e um menino, sugerindo não só a existências de formas de sexualidade aceitáveis comparáveis aquela que Foucault descreve (em seu último livro a respeito da Grécia Clássica), mas também, a irrelevância das mulheres com qualquer noção de política e de vida pública (SCOTT, 1989, p. 24).

É incontestável que os quatro elementos apontados por Joan Scott sobre gênero como categoria de análise da construção de relações sociais que diferencia os sexos, contribuem para interpretação das relações de assimetria e desigualdade, que historicamente oprimem a mulher, porém, tal autora rejeita a análise de gênero articulada as categorias classe, raça, o que para este estudo é caro.

A ladainha “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos que na realidade não existe. Enquanto a categoria de “classe” está baseada na teoria complexa de Marx (e seus desenvolvimentos posteriores) da determinação econômica e da mudança histórica, as de “raça” e de “gênero” não vinculam tais associações. Alguns (mais) pesquisadores (as) que utilizam a noção de Weber, outros (as) utilizam classe como uma fórmula heurística temporária. Além disso, quando mencionamos a “classe”, trabalhamos como ou contra uma série de definições que no caso do Marxismo implica uma ideia de causalidade econômica e uma visão do caminho pelo qual a história avançou dialeticamente. Não existe este tipo de clareza ou coerência nem para a categoria de “raça” nem para a de “gênero”. No caso de “gênero”, o seu uso comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referência descritiva às relações entre os sexos (SCOTT, 1989, p. 4).

Compreende-se que a autora faz uma análise reducionista sobre o marxismo, associando a teoria a uma pretensa exclusividade dos fatores econômicos como forma de análise. Mirla Cisne (2014) adverte sobre a demarcação ideológica construída por Joan Scott (1989) “vale ressaltar que, para essa autora, as relações de poder estão dissociadas da busca das determinações da dominação/exploração, e mais, para ela, somente após essa desvinculação é que torna possível a análise das relações sociais de gênero” (CISNE, 2014, p. 144). Para Heleieth Saffioti (2001, p. 19).

Não se contestam algumas, e grandes, contribuições de Scott, por várias razões, inclusive por haver ela colocado o fenômeno do poder no centro da organização social de gênero. Também se considera muito expressivo e valioso o fato de ela haver afirmado que a atenção dirigida ao gênero é raramente explícita, sendo, no entanto, um ponto fundamental do estabelecimento e da manutenção da igualdade e da desigualdade. Pena é que este período está obscurecido por outros argumentos meio ambíguos e que ela não ressaltou o fato de que o poder pode ser constelado na direção da igualdade ou da desigualdade entre as categorias de sexo. Como o gênero é visto ora como capaz de colorir toda a gama de relações sociais, ora como um mero aspecto destas relações, é difícil dimensionar sua importância, assim como sua capacidade para articular relações de poder.

Considera-se o avanço construído por Joan Scott (1989), ao estudo de gênero como categoria de análise, principalmente, a problematizar questões simbólicas, culturais e políticas, que perfazem um conjunto de relações que naturalizam a subordinam a mulher em um contexto social patriarcal, porém, entende-se que as relações de assimetria e desigualdade, que historicamente oprimem a mulher estão vinculados a um sistema de dominação socioeconômica instituída pela sociedade capitalista, e para auxiliar nesta construção traremos ao debate as contribuições teóricas de Heleieth Saffioti (1987; 2001).

Para a autora gênero é uma categoria social muito anterior a categoria de classe, logo, a humanidade já havia construído diversas relações sociais orientadas pela distinção de gênero.

O gênero, historicamente milênios anteriores às classes sociais, se reconstrói, isto é, absorvido pela classe trabalhadora inglesa, no caso de Thompson, se reconstrói/constrói juntamente com uma nova maneira de articular relações de poder: as classes sociais. A gênese destas não é a mesma, nem se dá da mesma forma que a do gênero. **Evidentemente, estas duas categorias têm histórias distintas, datando o gênero do início da humanidade, há cerca de 250-300 mil anos, e sendo as classes sociais propriamente ditas um fenômeno inextricavelmente ligado ao capitalismo e, mais propriamente, à constituição da determinação industrial deste modo de produção,** ou seja, atualizada com a revolução industrial. Se, como sistema econômico, ele teve início no século XVI, só se torna um verdadeiro modo de produção com a constituição de sua dimensão industrial, no século XVIII. Quando se consideram os embriões de classe, pode-se retroceder às sociedades escravocratas antigas. Mesmo neste caso, as classes sociais têm uma história muito mais curta que o gênero (SAFFIOTI, 2001).

Entende-se que o advento da sociedade capitalista, munida de seus princípios e relações de poder, e, em específico, a divisão do trabalho, que possibilitou a institucionalização da exploração do trabalho humano para atender a interesses individuais, foram fatos históricos que institucionalizaram também a subalternização da mulher perante a sociedade, por meio da simbiose entre capitalismo, patriarcado e racismo (SAFFIOTI, 1987).

Neste ponto, torna-se importante pontuar que não se trata da superposição de três sistemas de dominação-exploração gênero, classe e raça. Para Heleieth Saffioti (2001, p. 21) “o nó formado por estas três contradições, apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão”. Os três sistemas de dominação citados são determinantes que tornam complexas as relações de opressão da mulher na sociedade.

A sociedade do capital, apoiada em uma organização social patricarcal-capitalista operou processo de “naturalização” de práticas socioculturais que introjetam nas mulheres uma relação acentuada de subserviência, exponencialmente maior do que a dos homens, relações que reverberam nos diferentes âmbitos da vida social, (familiar, profissional, comunitário).

Desta sorte, não foi o capitalismo, sistema de dominação-exploração

multíssimo mais jovem que os outros dois, que “inventou” o patriarcado e o racismo. Para não recuar demasiadamente na história, estes já existiam na Grécia e na Roma antigas, sociedade nas quais se fundiram com o sistema escravocrata. Da mesma maneira, também se fundiram com o sistema feudal. Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração (...). Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois, se transformam, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

Sobre o processo de naturalização de práticas socioculturais subservientes, Heleieth Saffioti (1987) destaca que é uma ação intrínseca ao humano elaborar socialmente fenômenos naturais, exemplo disso, é o próprio processo de ser homem e ser mulher, que de acordo com a sociedade em análise pode conotar diferentes significados e também ocupar diferentes funções sociais, uma vez que, são construções que se fazem em relação, atrelados a aspectos socioculturais.

Porém, a autora destaca que para uma análise mais aprofundada dos processos de naturalização acerca das relações de gênero, é tão importante a compreensão da capacidade humana de intervir na natureza, quanto perceber as dimensões relacionais existentes na relação inversa, a de naturalizar processos socioculturais, posto que tal movimento esconde relações de poder, no caso específico das relações de gênero, são vetores de relações assimétricas, desiguais e de legitimação da “superioridade” dos homens, não apenas em relação a mulher mais as outras formas de sexualidade.

É necessário dar destaque que tanto Joan Scott (1989) quanto Heleieth Saffioti (1987) postulam possibilidades de transformação das relações de assimetria e desigualdade nas relações sociais de gênero. A primeira autora assevera que a possibilidade de transformação está no reconhecimento do homem e da mulher como categorias vazias e transbordantes, vazias, pois, não está ligada a um significado definitivo e transcendental e transbordantes, uma vez que, mesmo que faça alusão a uma identidade fixada, contém definições alternativas negadas ou reprimidas; já a segunda autora aposta nos processos de desnaturalização das relações sociais de desigualdade como vetor de transformação.

Os resultados apresentados ao longo desta tese, principalmente, os que se referem diretamente aos diversas atuações sociais e políticos conquistados pelas mulheres do campo, reforçam sobremaneira o potencial de transformação das relações sociais de desigualdade de gênero apontadas pelas autoras.

É importante percorrer as diversas correntes do Movimento Feminista e a

compreensão de Gênero como categoria de análise para compreender a complexificação das pautas feministas na atualidade. Se antes o grito que ecoou nas ruas era de “voto feminino sim!”, atualmente tenciona-se, entre outras questões, para a implementação de debates permanentes sobre gênero e feminismo nos ambientes de escolarização desde a formação da primeira infância aos cursos de formação de professores.

3.1 DA VOCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO INTERRELAÇÕES ENTRE GÊNERO, TRABALHO E “FORMAÇÃO DE PROFESSORAS”⁴³

Esta subseção tem como objetivo compreender as múltiplas determinações históricas implicadas na tríade gênero, trabalho e formação de professores, com destaque para as mediações construídas pelo patriarcado, pelas relações socioeconômicas e os discursos de subalternização e domesticidade feminina. Mediações que consideramos preponderantes para a compreensão do processo de feminização do magistério e as modificações históricas ocorridas no trabalho docente. Ressalta-se que a orientação da análise anunciada entende que:

É fundamental a análise do trabalho docente com base em uma ótica de classe – capaz de interpretar o perfil social dos professores e as modificações do processo de trabalho docente – e por uma perspectiva das relações de gênero que, entendendo o magistério como profissão feminina, o interprete numa perspectiva relacional entre masculino e feminino (HYPOLITO, 1997, p. 111).

É válido assinalar que nesta tese a categoria trabalho é compreendida a partir da tradição marxista, em que trabalho é o meio pelo qual o homem e a mulher produzem e reproduzem sua existência, circunscrito a forças produtivas de um determinado tempo histórico. De início, pontuamos que o trabalho sempre foi uma atividade constante na vida das mulheres, especialmente, aquelas participantes das camadas sociais populares e diretamente envolvidas na produção de bens de serviços, como assinala Heleieth Safiotti (2013, p. 61) ao afirmar que “em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de suas famílias e para criar riqueza social”.

Porém, longe de ser um processo uniforme, a inserção do trabalho feminino no sistema produtivo se diferiu a partir das etapas de desenvolvimento do capital, aderindo a uma relação em que as “possibilidades de integração da mulher na sociedade variam

⁴³ A expressão “formação de professoras” foi utilizada como forma de enfatizar que nesta subseção percorreremos aspectos da formação de professores, com o recorte de gênero, ou seja, buscando entender as múltiplas determinantes que a longo do tempo, implicaram na diferenciação das funções sociais e a profissionalização docente, especificamente, das mulheres.

em razão inversa do grau de desenvolvimento das forças produtivas” (SAFFIOTTI, 2013, p. 64).

Heleieth Safiotti (2013) destaca que em sociedades pré-capitalistas a mulher participava ativamente das atividades produtivas, em que pese ocupar posição social inferior, uma vez que, neste arranjo socioeconômico não se delineava um processo de produção de riqueza elevado, logo, não havia necessidade de exclusão do sistema produtivo, pelo contrário, o trabalho feminino era condição necessária a garantia da ociosidade das camadas dominantes.

Entretanto, com o advento do capital, a divisão de classes sociais – uma privilegiada por deter os meios de produção e outra desprovida desta condição e possuidora unicamente de sua força de trabalho – concomitante a instauração de um regime de exploração econômica e matriz patriarcal, impõe condições extremamente adversas à mulher, impondo-lhe desvantagens sociais em dupla dimensão, tanto superestrutural quando estrutural.

Num nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores de supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção (SAFFIOTTI, 2013, p. 65-66).

A própria passagem do sistema feudal ao sistema burguês e a diferenciação do modo de acúmulo e exploração socioeconômica se constitui como um processo desigual e combinado. Desigual por diversos aspectos, seja na divisão das riquezas seja na construção das relações sociais e combinado para atender as novas necessidades da sociedade do capital. Os estamentos que no antigo regime assumiam uma posição social inferior são envolvidos em um processo progressivo, que agrega outros elementos, para situá-los como classe social subalternizada.

Quando esta análise é refinada a mulher, elementos como: o sexo, a matriz patriarcal e o mito da superioridade masculina, perfazem um quadro de extrema subalternização e marginalização da mesma em relação ao sistema produtivo de bens e serviços, que também impetrou um caráter desigual e combinado ao processo de profissionalização do trabalho docente das mulheres.

O mesmo entendimento que compreende o trabalho feminino como uma categoria histórica, constituída de múltiplas determinantes sociais, econômicas e

culturais pode ser transplantado a compreensão da inserção feminina no trabalho docente.

O trabalho do professor, a prática pedagógica, é trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, por sua vez subordinado ao processo mais amplo de produção. Neste sentido, o trabalho docente, mais que resultado de um conjunto de determinantes advindas no processo de formação, constrói-se sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral (CURADO SILVA e LIMONTA, 2014, p. 12).

Historicamente, a atividade docente, especialmente, na educação infantil e fundamental é uma função predominantemente ocupada por mulheres. Segundo Álvaro Hypolito (1997), o crescimento da participação da mulher na atividade docente foi extremamente acelerado.

Em 1940, o número de mulheres professoras já ultrapassava o índice de 90% (90,4%), atingindo, em 1948, 93,3%. Esse percentual mantém-se na faixa dos 90 pontos até final dos anos 50, chegando nos anos 70 à marca de 98,8%, configurava-se definitivamente o magistério como uma profissão na quais mulheres são absoluta maioria (HYPOLITO, 1997, p. 54).

Dados do recenseamento demográfico de 1980, reforçam a tendência de feminização da atuação docente, revelam que 86,8% do professorado brasileiro era do sexo feminino; no ensino primário correspondiam a quase totalidade, com um percentual de 99%; já no ensino infantil e no ensino do antigo 1º grau (1ª a 4ª séries) representavam 96,2% (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Cenário que reverbera na atualidade, dados do Ministério da Educação, referentes ao censo escolar de 2017 (BRASIL, 2018) revelam que as professoras continuam sendo a maioria das profissionais que atuam na Educação Básica, representando 80% de todos os docentes; sendo que a maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade. Na Educação Infantil, as mulheres representam 96,6%, dessas professoras, 54,4% têm menos de 40 anos, somente 1,8% das mesmas possuem mais de 60 anos.

No Ensino Fundamental, o cenário também conserva o predomínio feminino observado na década de 80. Atualmente, os docentes da educação fundamental são predominantemente do sexo feminino, a diferença é menor nos anos finais em comparação com os anos iniciais, uma vez que, para os anos iniciais 9 de cada 10 professores são do sexo feminino, para os anos finais são 7 de cada 10.

No Ensino Médio os docentes do sexo feminino também são predominantes, correspondendo a 59,6%, entretanto, a participação de docentes do sexo masculino é maior nessa etapa, representando 40,4% são do sexo masculino (BRASIL, 2018).

É necessário pontuar que a entrada maciça de mulheres na atividade docente não é um fenômeno exclusivamente brasileiro, pois na maioria dos países ocidentais, este cenário esteve presente. Em Portugal estudos de Antônio Nóvoa (1991) e Helena Araújo (1990) trazem dados estatísticos que demonstram tal tendência; na Espanha, destacamos os estudos de Mariano Enguita (1991) e Emilio García (1988); e no Estados Unidos Michael Apple (1988) construiu um arcabouço estatístico e analítico precioso, que relaciona ao fenômeno da feminização, não apenas a categoria de gênero mais de classe, e que subsidiou e continua influenciando estudos até a atualidade.

Os dados descritos acima evidenciam uma tendência histórica geral desse fenômeno denominado de “feminização” do trabalho docente, que aponta para a predominância de mulheres na atividade docente, mas também, refere-se a aspectos históricos de introdução precarizada da mulher no trabalho docente e na construção de estereótipos, que reforçaram relações de assimetria, desigualdade e subserviência da mulher na sociedade.

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que no Brasil, se dá ao longo do século XIX – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especificamente, pela entrada das meninas nas salas. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada *tranquila*. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestada através de diversos discursos (LOURO, 2003, p. 78).

Faz-se necessário pontuar que o século XIX é um período em que o Brasil – recém independente das amarras coloniais – passa a trazer à pauta política questões referentes a formas de organização da educação na recém nação, que até então teve a educação jesuítica como experiência concreta de um sistema educacional. Dentre as pautas para a organização escolar havia destaque para a Educação Nacional, a laicidade da Educação, a Educação Pública, a Educação Cívica, bem como, discutia-se diretrizes específicas para a Educação das minorias (mulheres e classes populares).

Para Álvaro Hypolito (1997) o cenário educacional brasileiro no início do século XIX era pouco nítido, dentre os elementos que contribuíram para tal situação o autor destaca que talvez

em função da desestruturação do sistema escolar jesuítico e da

substituição pelas aulas régias, ainda no período colonial, é que o sistema de educação elementar brasileiro tenha chegado até esse momento sem uma configuração mais claramente delineada. Apesar das iniciativas e ações desenvolvidas durante o Império, principalmente a partir da vinda da Família Real, chegava o país à virada do século sem uma estrutura educacional capaz de atender às demandas originadas pelo desenvolvimento econômico e pelo processo de urbanização. Muitas dessas demandas surgiram de imigrantes que já haviam vivido, de alguma forma, a experiência da implantação de uma escola pública, laica, gratuita e universal (HYPOLITO, 1997, p. 30-31).

É no século XIX que surgem leis e projetos de educação que preveem educação para todos, inclusive as mulheres, que até aquele momento só tinham acesso à educação nos conventos, com diretrizes estritamente religiosas. Dentre as leis destacamos a Lei de Ensino de 1827, marco na história da educação feminina, pois, ratifica o direito deste grupo social a instrução.

Importante considerar que as primeiras orientações para a formação das mulheres, a partir do momento em que o Estado assume a gestão da educação a este grupo social, tem como característica a adoção de um currículo com ênfase nas habilidades básicas – leitura e matemática – e uma valorização excessiva das habilidades manuais e domésticas. Formatação curricular que para Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 5) traz uma demarcação clara da diferença de gênero nos currículos, em vista que, o currículo das meninas “dava ênfase às agulhas e ao bordado do que a instrução propriamente dita”.

Outro desdobramento desta primeira medida legal do Estado para a formação da mulheres que demarca a diferença de gênero é o acesso desigual destas ao sistema de ensino, posto que, a elas era permitido apenas o ensino primário, em salas exclusivas para mulheres e presidida por professoras do mesmo sexo, com acentuada redução nos conteúdos curriculares, que a longo prazo, mantinham estruturas de discriminação entre gêneros, pois, “as professoras eram isentas de ensinar a geometria, mas, com o ensino desta matéria era o critério para estabelecer níveis de salário, as mestras ganhavam menos do que seus colegas do sexo oposto” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

É válido notar que o direito à educação para mulheres surge simultâneo a abertura de espaço para a profissionalização feminina, uma vez que, ainda não havia abertura para a co-educação e os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus estudantes, assim, as mulheres ingressam no mercado de trabalho sobe a égide ideológica da vocação ao cuidado dos infantes e da maternidade (BRUSCHINI;

AMADO, 1988).

É necessário pontuar que o debate sobre o trabalho docente surge no século XIX em meio a uma disputa ideológica entre a Igreja, que tempos antes monopolizava o sistema educacional brasileiro e adotava a atividade de ensinar como sacerdócio e vocação, e o ideário liberal, que agregava ao trabalho docente um caráter técnico-profissional e atendia a exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, que demandava atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população.

De acordo com estudo de Alessandra Arce (2001), que investigou as características do profissional que atua na Educação Infantil no Brasil e realizou uma profunda investigação sobre a História da Formação de Professores no país, “historicamente, foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um *status* de “sagradas”, determinando, sem que se coloquem em discussão, os papéis sociais da criança e da mulher” (ARCE, 2001, p. 169). Segundo a autora, há de se considerar outros dois pontos sobre área de Formação de Professores no Brasil.

Dentro desses estudos (sobre os profissionais da Educação Infantil e a História da Formação de Professores no Brasil), dois fatos chamaram a atenção: o primeiro, a ausência de trabalhos que focalizassem a história da formação de profissionais da educação de crianças de zero a seis anos no Brasil, e o segundo, os estudos voltados para o fenômeno chamado de feminização do magistério, que não questionam a existência de uma ocupação quase absoluta dos cargos de professor de Educação Infantil por mulheres, desde o surgimento da modalidades educacional. Isso pode representar um fator de reforço da naturalidade com a qual o problema é encarado (ARCE, 2001, p. 168-169).

É também em meados do século XIX que surgem as primeiras escolas normais, instituições de ensino destinadas à formação de professores em nível primário, que segundo Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), foram instituições inovadoras para sua época, tendo em vista que possibilitavam ensino a ambos os sexos, embora, ao longo do tempo, o público tenha se constituído majoritariamente por mulheres.

Com caráter fortemente profissionalizante e perfil predominantemente propedêutico, eram umas das poucas oportunidades para que as mulheres continuassem seus estudos até o ensino superior, uma vez que, este nível de ensino era vedado às mulheres, que “acabaram servindo tanto para as mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa

cultura geral antes do casamento” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

No Brasil, as orientações para a educação das “mulheres educadoras” tiveram como base os constructos teóricos de três intelectuais, quais sejam: Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)⁴⁴, Friedrich Froebel (1782 – 1852)⁴⁵ e Maria Montessori (1870 – 1952)⁴⁶ (ARCE, 2001). Guardadas as devidas proporções, estes autores reforçaram uma das correntes de pensamentos que até hoje influenciam a identidade docente, qual seja: que as mulheres e somente elas possuem capacidade biológica para o processo de socialização das crianças, além de seus atributos da maternidade.

A constituição histórica da imagem do profissional da educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que este mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no período relativo aos anos iniciais da vida dos indivíduos, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação geral (ARCE, 2001, p. 170).

A inserção da mulher ao trabalho docente longe de ser apenas uma conquista de espaço público, consistiu em uma necessidade da recém nação de ampliação da educação, e como as mulheres representavam uma considerável mão-de-obra ociosa, foram inseridas na tarefa de educar os novos cidadãos, uma inserção que valorizava “dons” como o da maternidade, em detrimento a uma formação profissional. Não se

⁴⁴ Segundo do Alessandra Arce (2001), Rousseau, filósofo suíço, contribuiu sobremaneira para a identidade da mulher como educadora nata da primeira infância, uma vez que “para a o filósofo, a mulher (este ser considerado débil, sensível, propício à maledicência, que deveria ser resguardado, no lar, da competitividade da vida pública) passava automaticamente, graças aos seus atributos naturais para a maternidade, (...), a dedicar-se à educação de um outro ser também débil a princípio, frágil” (ARCE, 2001, p. 171).

⁴⁵ Froebel, pedagogo alemão que tornou-se uma referência importante para compreender a formação de professores, em especial a destinada a primeira infância. Criou no século XIX os denominados “Jardins de Infância”, instituição destina a educação das crianças. De acordo com Alessandra Arce (2001, p. 171) “Froebel fornece a está figura mítica da rainha do lar substituto um outro nome: Jardineira, acrescentando que a mesma deve concentra-se, em seu trabalho, nos interesse e necessidade da criança, que deveria ser tratada pela jardineira com todo amor e carinho sem interferir em se crescimento, cultivando os germes da tendência natural que possuiria o ser humano, a de unir-se à natureza e ao criador”.

⁴⁶ Sobre as contribuições da educadora italiana Maria Montessori para a compreensão da formação de professores na primeira infância Alessandra Arce (2001, p. 172) entende que, “ Montessori, no início do século XX, absorve o mito da maternidade como fonte da educadora nata da criança de zero a seis anos, acrescentando a esse mito a psicologia do desenvolvimento, que forneceria a cientificidade necessária para que esta mulher, de simples jardineira, se elevasse a categoria de metra, (...). Ao mesmo tempo em que operava este acréscimo, Montessori estabelecia, de forma radical, que a função da mulher não é a de ensinar, mas apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, não caberia dar ênfase à formação teórica desse profissional, pois, o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesse e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha”.

pode desconsiderar as influências dessa corrente de pensamento com a ética e a moral da Igreja Católica, que aquela época controlava a rede privada de ensino, representada pela manutenção de princípios contra a co-educação e que as meninas tivessem apenas mestras do mesmo sexo (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Froebel e Montessori transitaram entre a mitificação da figura da professora-mãe e a inclusão de aspectos de cientificidade à profissão. Para Alessandra Arce (2001, p. 173)

(...) em seus trabalhos, transportam e aperfeiçoam a figura da pessoa que atua com crianças menores de seis anos, agregando um atributo a mais ao mito da maternidade e da mãe como educadora nata, o fato de que ela dever conhecer o desenvolvimento infantil, delegando *status* de cientificidade a este trabalho ao se utilizar da psicologia do desenvolvimento. Consequentemente, tais autores iniciam o processo de psicologização da formação da profissional/mulher.

O discurso da vocação feminina para o trabalho com crianças, faz uma associação direta da condição biológica da mulher para a maternidade e reforça o estereótipo de mulher, qual seja: casada, mãe e dedicada a criação da prole. Esta associação é bem importante para perceber a “inclusão restrita” da mulher ao mundo do trabalho e a atuação em espaços públicos, uma vez que, a mulher ao atuar como professora estenderia sua vocação feminina de mãe a seu alunos e alunas.

Se por um lado o discurso da vocação reforçada o tipo ideal de mulher: casada e com filhos, por outro lado o mesmo discurso criou estereótipos para as mulheres que não atendiam a este tipo ideal, como assevera Guacira Louro (2003, p. 80).

(...) Professora seria a mulher desgraciosa, aquela que não *conseguiu casar*, a solteirona retraída e desconfiada. Afinal, se o casamento e a maternidade constituíam o destino *natural* e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável restaria se entregar a tarefas que tivessem uma *analogia* com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, bem como o desenho da profissão como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma *entrega*, vão constituí-la como a grande alternativa. Essas moças podiam se sentir, assim, *vocacionadas* para o magistério.

Outro estereótipo construído a partir da figura das mulheres solteiras e sem filho surge na substituição da figura da professora para a figura da “tia”, muito presente na atualidade, que reafirma a naturalização da maternidade e as tarefas domésticas às mulheres, também traz em seu bojo aspectos que descaracterizam a profissão docente.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui como doméstico e o privado (...); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia” (ARCE, 2001, p. 173-174).

Ao longo dos anos, o discurso da vocação passar por ressignificações. Arelado aos atributos de valores da moralidade religiosa, diretamente ligado a domesticação do corpo feminino e o controle de sua sexualidade, o ideal de professora assumi contornos de missão sacerdotal.

Aos poucos vão sendo articulados e re-arranjados argumentos que guardam sintonia com o passado religioso da atividade, isto é, atributos ditos *femininos* vão se ligar ao caráter sacerdotal da docência e ajudarão a construir a representação da mestra: dedicada, modelo de virtudes, desapegada dos interesses egoístas, vigilantes, etc. (LOURO, 2003, p. 79).

Tal fato revela uma grande contradição do processo de organização da educação brasileira da época, bem como da inserção da mulher na atividade docente, uma vez que, já havia um apelo de laicização tanto do Estado quanto a Educação, entretanto, a função social da professora e do professor continuava associado a um modelo religioso de conduta, especialmente das professoras. Para Álvaro Hypolito (1997, p. 23)

as qualidades do trabalho docente que o Estado vai incentivar são aquelas que reforçam o ideário religiosos da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também, do Estado que se pretendia liberal e laico. O Estado, mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não podia deixar de se submeter aos aspectos socioculturais construídos sob a hegemonia religiosa.

A análise dos diferentes estereótipos construído acerca da professora e que permearam o processo de feminização do magistério, perfazem para Álvaro Hypolito (1997), uma síntese primorosa das relações de desigualdade de gênero no magistério (compreendido como atividade docente). Segundo o autor o ideário da vocação, do ato de ensinar compreendidos como sacerdócio ou como missão, que faz da figura do professor aquele que professa, não é um fenômeno inaugurado pela feminização, mas,

aponta o magistério ao se constituir como uma profissão feminina, como uma síntese mais acabada de todas as relações de desigualdade com relação a mulher (vocação/ensino/maternidade/funções domésticas).

A construção de diversos estereótipos acerca da inserção, função e atuação da mulher no trabalho docente são fenômenos sociais que fazem parte da construção de uma identidade docente, que relegam às professoras uma identidade subalternizada. Por identidade docente entende-se

como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais, certamente, fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA; HYYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 55).

Os pretensos laços maternais, a moral cristã, a desvalorização do trabalho doméstico, são elementos que compõem um discurso sócio cultural que desprestigia, desvaloriza e desprofissionaliza o trabalho docente feminino. Entretanto, não são fatores que se constituem isolados ao discurso político e econômico.

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios (GARCIA; HYYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Destaca-se que a identidade docente da professora além de estar submetida a determinantes econômicas, sociais e culturais gestadas na sociedade do capital, também é profundamente marcada pelo patriarcado que implementou e implementa uma série de assimetrias ao trabalho docente feminino.

Aqui, far-se-á uma inserção no processo de diferenciação da carreira docente a partir da incorporação de teorias econômicas na organização escolar, que

implementaram grandes transformações na escola, na sua função social e na formação de professores e que foram implementadas pelo Estado, como forma de gestão da educação brasileira, agindo mais uma vez como agente mistificador da condição feminina, em especial, da profissão docente exercida por mulheres. Segundo Hypolito (1997, p. 17).

Essas formas de organização da escola, além de serem expressão material do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, impuseram um jeito de ser e agir ao profissional do ensino, que, como ser coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola.

As primeiras décadas do século XX no Brasil, trazem marcas importantes para a compreensão de uma organização escolar que reafirmou o processo de feminização docente, bem como da diferenciação na organização escolar no país e os reflexos para a profissionalização da carreira docente e demais profissões ligadas a área da educação, posto que, neste período uma sucessão de medidas educacionais foram processadas e implementaram verdadeira revolução na organização escolar, dentre as quais destaca-se a

criação dos grupos escolares – unidades escolares que reuniram classes isoladas, em geral multisseriadas, com aulas ministradas por um único professor –, o surgimento de várias funções administrativas – hierarquização e controle do Estado sobre o trabalho escolar –, a fragmentação e divisão do trabalho docente – separação entre concepção e execução – e o incentivo aos institutos de formação de professores – Escolas Normais e de preparação das novas funções (diretor, por exemplo) – são algumas das características gestadas neste período (HYPOLITO, 1997, p. 33).

Em termos de trabalho docente há uma grande transição desta atividade, se antes a função do professor era similar à do “mestre de ofício” (ARROYO, 1985) ou artesão” (SÁ, 1986), obtinha forte prestígio social, com proximidade da comunidade, que indicava seus professores e detinha a possibilidade de acompanhar o processo de ensino, arranjo que alguns autores denominam de “Paroquialização da atividade docente”; à medida que o Estado passa a ser empregador, há grande perda da proximidade comunitária, de prestígio social da atividade docente, além de perda de autonomia e maior regulação do processo de ensino.

Quanto mais os docentes vão se atrelando ao Estado empregador e tornando-se assalariados, tanto mais vão se distanciando das

comunidades. Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo. Ao mesmo tempo em que o professorado vai se constituindo em um corpo profissional, assalariado pelo Estado, as comunidades vão perdendo o controle sobre a moral, o comportamento e modo de vida dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado para seus componentes. Essas contradições vão percorrer a trajetória docente por muito tempo (HYPOLITO, 1997, p. 25).

No que tange a formação de professores, no século XX, identificasse nas legislações educacionais uma forte influência das correntes de pensamento baseadas nas diferenças sexuais (temperamento, aptidão física e mental), que restringem sobremaneira o acesso das mulheres a profissões na área do ensino e saúde, áreas que culturalmente foram associadas ao cuidado maternal, que são marcas da divisão sexual do trabalho.

No começo deste século (XX), correntes de pensamento voltadas para discussões sobre diferenças ‘naturais’ em termos de temperamento, caráter e modalidade de raciocínio influenciaram todas as medidas tomadas na área educacional, consagrando as diferenças sexuais, reforçando os estereótipos e a ordem estabelecida. Os cursos de nível médio e profissional, com currículos voltados para atender às chamadas ‘especificidades femininas’, passaram a preparar as mulheres para profissões consideradas adequadas ao seu sexo, como aquelas relacionadas com a educação e a saúde. As diferenças ditas ‘naturais’, aliadas ao conceito de vocação, foram incorporadas no discurso sobre a importância do trabalho da mulher, que associou à fala dominante sobre o não trabalho (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6 - *grifos*).

Até a década de 30, o magistério era a única profissão considerada respeitável e institucionalmente destinada as mulheres de classe média, a partir desta década, para ingressar na escola normal havia a exigência do antigo ginásio (que corresponde atualmente ao Ensino Médio completo), fato que representou uma abertura restrita da mulher ao ensino superior e a outras profissões antes improváveis. Sobre os efeitos das mudanças no nível de ensino da escola normal, Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 6) destacam.

O benefício às mulheres foi imediato, ampliando-se seu nível possível de escolaridade. Contudo, seu acesso ao secundário propedêutico, bem como aos cursos de nível superior, era ainda muito limitado e concentrado em poucos ramos de ensino. Somente às vésperas da década de 40 é que se permitiu às normalistas o ingresso em alguns cursos de Filosofia, direito que se estenderia, em 1953, aos demais cursos.

Já no que se refere aos reflexos da organização escolar para a construção da identidade docente das professoras e demais profissões da área da educação, as primeiras décadas do século XX, são marcadas pelo surgimento de grupos escolares, que trazem a figura do diretor escolar como representante do Estado, a organização por série, como assinala Marla Novaes, (1982, p. 91).

Na primeira década deste século (XX) surgiram os primeiros grupos escolares e com eles a função de diretor de escola primária. As classes se juntaram, cada professora assumiu uma série (de 1ª a 4ª) e uma delas respondia também pela coordenação do trabalho na escola, era a diretora, aquela escolhida, no grupo, como representante do Estado.

Até então para atuar como diretora era exigido o magistério, a mesma formação obtida para o trabalho como professora, porém, a partir da década de 20, para acessar o cargo de diretora, a então professora deveria apresentar um diploma da Escola de Aperfeiçoamento, que à época formava diretores e orientação técnica – similar a função de orientadora educacional (NOVAES, 1982).

Da Escola de Aperfeiçoamento, as diretoras e orientadoras passaram a formar-se no antigo CAE – Curso de Administração Escolar. Mais recentemente, essa titulação passou a ser obtida via cursos de Pedagogia (...) e nas Faculdades de Filosofia ou Educação. Enquanto isso, a professora continuou aprendendo seu ofício nos cursos de formação de magistério cuja estrutura permanece intocada desde 1946. (NOVAES, 1982, p. 92).

Para a autora o processo de especialização das funções dos profissionais envolvidos na educação escolar, que assumi um modelo racional de organização, análogo a organização do trabalho fabril, processo denominado por muitos autores de “*taylorização*”, implementou a hierarquização das funções escolares, bem como, a desvalorização da formação e da função social dos professores. Tal processo teve sua culminância com a promulgação da Lei 5992/71, que alterou a estruturação do curso do 2º grau, dando a este caráter profissionalizante, fato que promoveu um esvaziamento da Escola Normal em favor da expansão dos cursos de Pedagogia.

Além de esvaziado, os cursos normais passaram a se constituir como redutos para a formação das professoras oriundas das classes populares e, conseqüentemente, a formação de especialistas destinava-se a uma elite. Fenômeno que associado a mecanização do ambiente escolar, a partir de uma organização especializada e hierárquica da escola e a divisão de classes no grupo social de professoras.

Entretanto, dentro da “*taylorização*” da organização escolar, o problema principal não é o parcelamento do trabalho docente e a especialização de funções, mas, sim, a hierarquização que ele cria pela oposição de funções. Essa oposição tem a ver com a tão discutida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual – na escola, o docente ocuparia o lugar do operário enquanto o especialista se entregaria as atividades de concepção e gerência (NOVAES, 1982, p. 101).

A especialização das funções na escola, que desvalorizou o trabalho de sala de aula e deu valor mais elevado aos cargos de supervisão e direção, implementam no ambiente escolar uma concepção de educação planificada, como funções sobrepostas que implementa mudanças drásticas na área de formação de professores e do trabalho destes docentes, e refletem também nas distinções na atuação dos professores de classe sociais diferentes.

(...) as diferenças de classe criaram distinções claras nos padrões de onde se deveria lecionar. Enquanto as de classe média iam para as escolas particulares secundárias ou só para as meninas, ‘cuidando especialmente de meninas da classe média’, ou iam ser governantas, as professoras provenientes das classes trabalhadoras dominavam as posições na escola pública elementar, para alunos de ambos os sexos e em grande parte também oriundos das classes trabalhadoras. De vários modos, tratava-se de empregos simplesmente diferentes (APLLE, 1988, p. 20).

Muitas autoras e autores refletem sobre os argumentos que ao longo da história fizeram com que o magistério e os atuais cursos de formação de professores se constituíssem como “*guetos*” das mulheres, além, da já mencionada ligação da mulher ao instinto maternal, e da área da educação ser associada a extensão do trabalho no ambiente doméstico, que é reflexo da divisão sexual do trabalho, é necessário refletir, por exemplo, sobre as mudanças no padrão do trabalho masculino na divisão social do trabalho, a vocação e a conciliação da dupla-jornada.

A formação da família patriarcal, associada a mudanças de padrões do trabalho masculino no magistério no lastro da divisão social do trabalho na sociedade do capital, construíram condições para que o magistério se constituísse como mercado próprio das mulheres, segundo Michael Apple (1988, p. 18) todas

essas mudanças tenderam a tornar o magistério menos atraente para os homens. Enquanto o magistério era uma ocupação relativamente casual, que podia tomar períodos curtos de tempo, atraiu homens numa variedade de circunstâncias. Um agricultor podia facilmente conciliar o magistério no inverno e os cuidados com sua propriedade no resto do ano. Um clérigo ou um político em potencial, comerciante

ou advogado, podia dar aulas por um curto período para ganhar visibilidade em sua comunidade. Mas, quando começaram a se elevar os padrões de certificação necessário, e os períodos letivos se alongaram e combinaram num ano contínuo, os homens começaram a deixar o magistério. Nas áreas urbanas, onde primeiro se formalizou o ensino, e mais tarde nas rurais, a maioria dos homens acharam que o custo de oportunidade do magistério ficou muito alto, ainda mais que os salários anuais, embora aumentados quando aumentou o ano letivo, permaneceram inadequados para sustentar uma família. Aos homens também não agradou perderem a autonomia que dispunham em sala de aula. E ao mesmo tempo abriam-se novas oportunidades para eles nos negócios em outras profissões.

A ideologia da vocação na área da formação docente mescla-se a ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certos tipos de profissões, assim, construiu-se socialmente que determinadas carreiras e funções são mais adequadas a natureza inata da mulher, que supostamente é detentora de sensibilidade, de dedicação, de atenção às minúcias e de paciência.

Tal ideário foi largamente difundido e influenciou sobremaneira as mulheres a escolherem profissões socialmente menos valorizadas. Para Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 7), “influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação, não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira”.

Outro argumento necessário para a reflexão proposta, está na suposta flexibilização do horário das professoras, que permitiria a conciliação com as atividades domésticas, uma vez que, supostamente seria uma atividade que não exige horários estendidos de trabalho e prevê férias escolares. Tal argumento, traz em seu bojo a tendência a conciliar a inserção da mulher ao mercado de trabalho com o ideário tradicional que responsabiliza à mulher os cuidados domésticos e familiares, instituindo uma divisão sexual de trabalho extremamente desigual entre os gêneros e a exploração de inúmeras horas de trabalho feminino não remunerado.

É válido considerar que os argumentos que fazem dos cursos destinados a formação de professores *guetos* das mulheres, influenciam demasiadamente o processo de desvalorização salarial das professoras, mas, não podem ser analisados isolados das pressões econômicas que constroem arranjos sociais diferenciados.

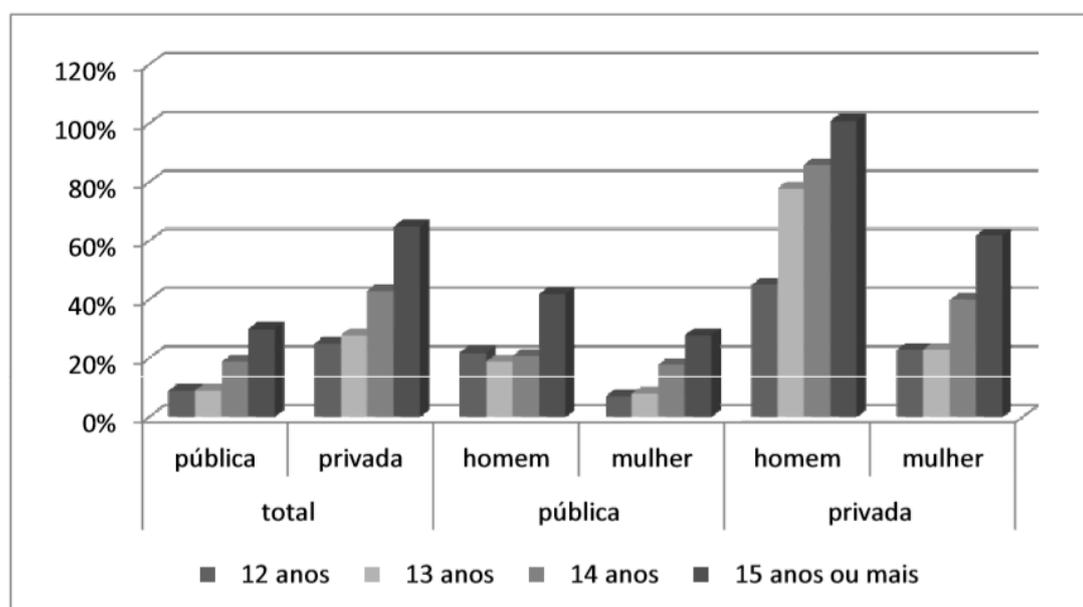
De forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Frequentemente a remuneração cai, e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisar ser ‘controlada’ externamente. A isso se acresce o fato de que ‘aquelas ocupações que

vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego (APLLE, 1988, p. 16).

Dados da década 1980 apontavam desigualdades salariais abissais entre professores e professoras, enquanto o rendimento médio dos professores da rede (pública e privada) estavam entre 5,3 salários mínimos, o das mulheres não ultrapassavam 1,9 salários. Tendo em vista que 75% dos professores estavam vinculados a redes públicas e deste público, 84,5% eram mulheres, é possível inferir que a desigualdade salarial de gênero não era exclusividade da rede pública (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

O estudo realizado por Kalinca Becker e Ana Kassouf (2012), discute sobre a diferença salarial entre professores e professoras, que atuam especificamente no Ensino Fundamental, utilizando como fonte os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), de 2004-2008, revelam que o salário dos professores homens da rede pública de ensino é 6% maior que o salário das mulheres, e 37% na rede privada. Outra informação importante do estudo supracitado, corresponde a diferença da compensação salarial entre professores e professoras quanto ao tempo de estudos, como é possível observar na ilustração abaixo.

Ilustração 15 – Gráfico sobre o ganho salarial em função da escolaridade de professores 2004-2008.



Fonte: Kalinca Becker e Ana Kausouf (2012).

Com observa-se no gráfico acima, a desigualdade salarial entre os gêneros são de pelos menos duas ordens, quais sejam: salários e retribuições por tempo de escolarização inferiores para as mulheres em relação aos homens, por exemplo, um professor homem da rede pública com 12 anos de estudo recebe um salário 22% maior que um professor com 11 anos de escolarização, já a mesma relação aplicada a condição das professoras a diferença entre as retribuições é de apenas 7%, fato que revela que as professoras continuam a receber salários menores que a dos homens e também são menos recompensadas pela quantidade de anos dedicados a formação.

Os diversos discursos sobre a vocação, a capacidade feminina para a atividade docente mediadas por intersecções de classe e gênero, implementaram relações sociais de desigualdade, assimetria e subserviência da figura da professora, perpetuadas até a atualidade e que descaracterizam a profissão docente.

Portanto, coaduna-se com os estudos de Álvaro Hypolito (1997), que longe de abarcar a totalidade, considera fundamental que a análise do processo de diferenciação do trabalho docente mediado pelas múltiplas determinantes inerentes a sociedade capitalista deve considerar ao menos três proposições:

- 1) Este trabalhador não realiza um trabalho qualquer. Realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização; 2) Este trabalho é realizado por um trabalhador assalariado que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas com uma tendência de passar a constituir-se membros das classes trabalhadoras; 3) Este trabalhador não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora. As relações de classe e gênero devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente (HYPOLITO, 1997, p. 110-111).

Nesta relação, torna-se tão importante compreender as múltiplas determinantes que acompanham esta multiplicidade de representações acerca do trabalho docente, quanto perceber que estas revelam uma relação sociais de poder, que construíram limites da inserção da mulher na carreira docente, que estiveram subordinadas a uma organização social patriarcal, capitalista, geracional e racista, cujos reflexos podemos destacar: a negação da mulher como construtora de conhecimento; a instituição de salários inferior as mulheres em relação aos homens; padrões de comportamento e perfil profissional perversos e que desrespeitam a subjetividade e múltiplas opções de sexuais.

Entretanto, é necessário considerar que ao adentrar o mundo do trabalho a partir

da atividade docente as mulheres abriram um amplo caminho para construção de uma luta coletiva e de processo de resistência, com assinala Álvaro Hypolito (1997, p. 71) a

convergência das mulheres ao magistério não ocorreu somente por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era ‘natural’ para as mulheres educar crianças; ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina.

Longe de avolumar o mito da passividade feminina no processo histórico de desenvolvimento, que “feminizou o magistério” e construiu amarras sociais, que refletem até a atualidade na construção de políticas na área de Formação de Professores, é necessário pontuar que a educação se tornou um outra “arena de luta” das mulheres para a conquista de relações mais igualitárias de gênero. Para Michael Apple (1988, p. 23), a transformação

do magistério também levou a que a própria ocupação se tornasse campo fértil para outras lutas. Muitas mulheres se politizaram. Umas criaram sindicatos. Outras lutaram “silenciosamente”, no dia-a-dia, para expandir ou manter o controle de sua prática docente e do currículo. Num tempo em que o Estado e o capital estão novamente procurando maneiras de racionalizar e controlar o trabalho cotidiano das professoras, esses esforços manifestos e secretos do passado têm mais do que um interesse histórico. É que o ensino elementar *ainda* é uma ocupação diferenciada por gênero. Não seria estranho terminar dizendo que o passado ainda está à nossa frente.

Na sociedade em que formas patriarcais são colonizadas e mediadas por relações de gênero e classe e o trabalho feminino é explorado em níveis exponenciais, seja no ambiente social seja no doméstico, “a mulher faz, portanto, a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher” (SAFFIOTTI, 2013, p. 66).

Se se quer estudar a questão agrária segundo Marx, não se deve pôr apenas a questão de saber se a pequena exploração tem um futuro na agricultura; deve-se, pelo contrário, investigar todas as transformações que a agricultura experimenta ao longo do regime de exploração capitalista. Deve-se investigar se e como o capital se apodera da agricultura, a revoluciona, se e como ele arruína as antigas formas de produção e de propriedade, e cria a necessidade de novas formas (HÉBETTE, 2004).



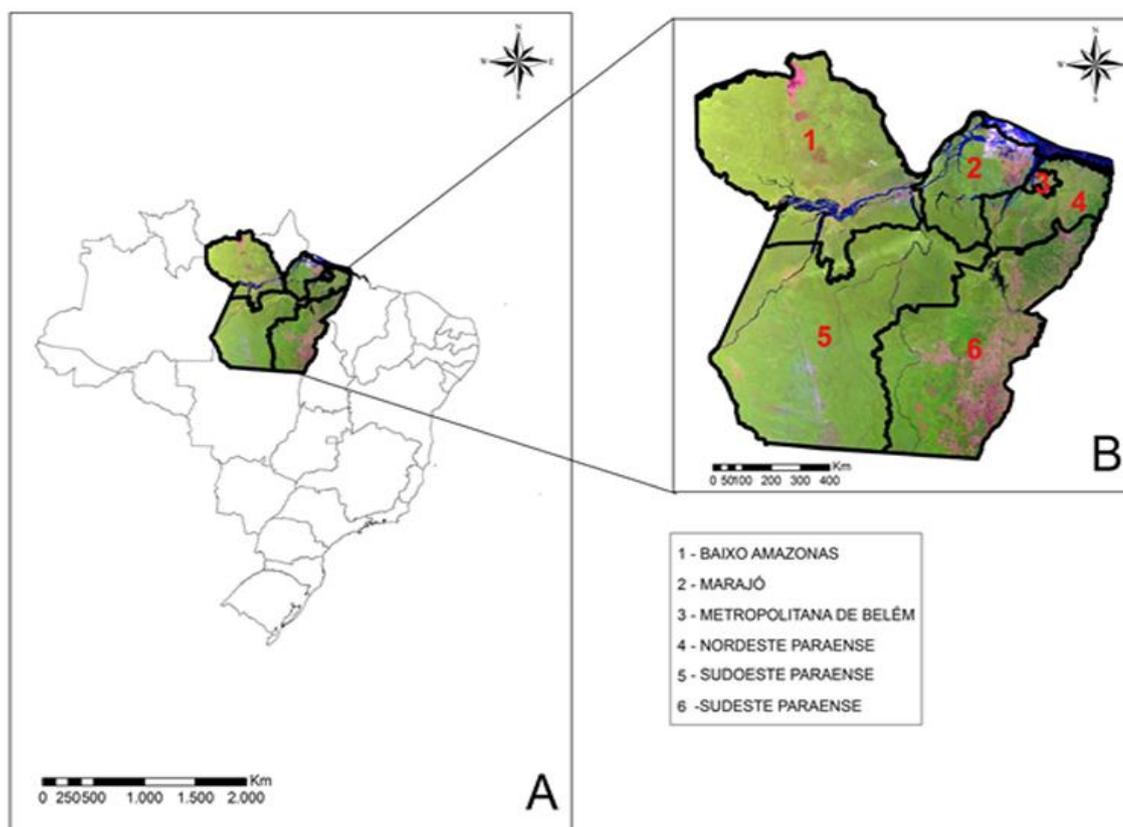
Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Gravura construída por um estudante da LPEC/UNIFESP durante a roda de conversa realizada na segunda etapa de 2018.

4 CONFLITOS E RESISTÊNCIA: A COMPLEXA TEIA DO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO DA REGIÃO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Os 143 municípios que compõem o Pará estão divididos administrativamente em seis mesorregiões, quais sejam: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudoeste paraense e Sudeste paraense. A região Sul e Sudeste do Pará está situada na mesorregião do Sudeste do Pará, é composta por 39 municípios, representa 23, 83% da área territorial do Pará e 19,3% da população total do Estado (SECRETÁRIA DE ESTADUAL DE PLANEJAMENTO DO PARÁ, 2008).

Ilustração 16 - Mapa do Estado do Pará e suas mesorregiões de acordo com o IBGE.



Fonte: LÉLIS, OLIVEIRA, *et al.* (2016).

A – Mapa do Brasil com destaque ao estado do Pará B – Mesorregiões do Estado do Pará

O território de cerca de 4,5 milhões de hectares é constituído por uma miscelânea de contraste e conflitos, constitui-se como “um *front* de batalha entre múltiplos projetos de territorialização”⁴⁷ (MALHEIROS; RIBEIRO, 2014, p. 28). Em

⁴⁷ A utilização do termo “*front* de batalha entre múltiplo projetos de territorialização” para referir-se a constituição histórica e social de ocupação territorial da região sul e sudeste do Pará assenta-se na necessidade de enfatizar a existência de distintos projetos sociais envolvidos neste processo, além de que pretende-se inseri-la como importante reduto de resistência camponesa para os avanços na constituição histórica da Educação do Campo no país, uma vez que, após o Massacre de Eldorado do Carajás, ocorrido

disputa, encontram-se os projetos que articulam os interesses do capital como o extrativismo em larga escala, o agronegócio, a mineração e a pecuária seletiva – representantes do capital em geral; em contrapartida aos projetos de territorialização de resistência ao capital e defesa de modos de reprodução social e cultural peculiares dos indígenas, dos povos da terra, dos povos das águas e dos povos das florestas, protagonizados por diversos grupos sociais, como as populações tradicionais, as ribeirinhas, as indígenas, as camponesas, entre outras – representantes do trabalho em geral.

Este contexto de disputa entre distintos projetos em sua constituição histórica e social, ao longo dos anos, situou a região como a que concentra intensos conflitos fundiários, que tempos atrás ganhou destaque internacional por ter sido cenário do Massacre de Eldorados dos Carajás, ocorrido no sudeste do Pará, em 17 de abril de 1996, e vitimou 19 trabalhadores rurais sem terra.

A estrutura fundiária da Amazônia é marcada por um longo processo de colonização, caracterizado por um processo de diferenciação e construção de novas estratégias de consolidação do capital na região.

De acordo com Costa, Sabrino e Araújo (2003) entre os primeiros habitantes que ocupavam a região, que atualmente corresponde ao sul e sudeste do Pará, estão as etnias Suruí (dialeto tupi-guarani), que atualmente habitam a área indígena Sororó; Gavião (dialeto Timbira), que habitam a área indígena Mãe Maria; Parakanã (tronco Tupi-guarani), habitando as Aldeias em Itupiranga e Jacundá; Txikrin (caiapó do tronco Jê), localizado na área indígena do Caeté; e Assuriní (tronco Tupi-guarani), localizado na Reserva indígena Trocará. Também houve os Carajás que foram dizimados, entretanto, atualmente, há o grupo Guarani que habita uma área localizada próxima a Jacundá, terra comprada em 1996, pela Comissão Trabalhista Indigenista de São Paulo.

Nessa primeira formação territorial e social não havia monopólio da terra, que era considerada um bem comum, servia a todos. Entretanto, a entrada de colonizadores na região, vindos da Holanda, França e Portugal desestruturou a divisão territorial e social dos indígenas: a terra passa a ser distribuída a homens de posses, incumbidos de “civilizar” a região.

Sob a égide do Rei Felipe IV de Portugal, houve uma primeira estratégia de distribuição da Amazônia, em meados de 1960, quando parte do território foi dividida

na região, houve avanços inquestionáveis quanto a implementação de pautas históricas do Movimento Por uma Educação do Campo.

entre fidalgos na forma de capitânicas, que representavam imensas extensões de terra, porém, “ninguém podia tomar conta de tantas terras que continuaram selvagens” (HÉBETTE, 2004, p. 33).

Uma nova tentativa de repartição foi construída “no século XVIII, em que o rei fez concessões de terra menores – as sesmarias – a alguns donatários que assumiram a obrigação de cultivá-las. Muitos deles nunca chegaram neste Estado que, na época, se chamava Estado do Grão-Pará e Maranhão” (HÉBETTE, 2004, p. 34). As sesmarias representaram “mini sociedades”, em que a autoridade máxima repousava sobre o patriarca dono da fazenda, a mão-de-obra era realizada por escravos negros, indígenas escravizados e mulatos.

Após a abolição da escravidão, em 1888, as fazendas e lavouras desapareceram, por falta de braços; permaneceram as fazendas de gado, verdadeiros mini municípios com os seus moradores espalhados, seus trapiches, seus comércios, tudo sob controle, então, do coronel. (...) O coronel é o patriarca da família; é o pecuarista que dirige a empresa; é o chefe político ao qual todo eleitor deve fidelidade; é o delegado de polícia, o juiz. Dele é a escola, o comércio, a capela, o trapiche e o barco. É o dono da terra e dos que nela habitam (HÉBETTE, 2004, p. 34-35) .

Na dinâmica de ocupação de região sul e sudeste do Pará Fernando Michelotti (2008) faz destaque a três grandes momentos, quais sejam: início do século XX até 1960; 1970 até 1989; e 1990 até a atualidade, períodos caracterizados, respectivamente, pela expansão da produção da castanha e da pecuária; pela frente de expansão agrícola – posseiros; e pela luta dos sem-terra. Nestes períodos, em específico, no segundo foram confrontados os interesses de pelos menos três estratos sociais: camponeses posseiros, os médios e os grandes fazendeiros.

O início da ocupação da região ocorrida no final do século XIX foi marcada pelo ciclo migratório da pecuária para a região nordeste em direção a Amazônia, cujo objetivo era tornar estas áreas centros de produção agrícola e pecuarista, porém, a necessidade de grandes investimentos e mão-de-obra para substituição da extensa floresta para abrigar estas atividades econômicas logo se tornaram empecilhos para sua expansão na região.

O aquecimento da atividade extrativista teve sua intensificação no século XX, e enfraqueceu sobremaneira a intenção inicial de tornar a região um centro agrícola. Nesta época, houve a atração de muitos comerciantes, que se distribuíram tanto na comercialização de bens, necessário ao abastecimento da região, quanto para

comercialização da borracha, naquele momento em grande ascensão no mercado internacional.

Porém, a crise do comércio da borracha (1912-1919) trouxe grande influxo econômico para a região amazônica. Entretanto, os comerciantes que insistiram na região, passaram a substituir a produção de borracha pela de castanha e, tempos mais tarde, a região, que hoje forma o município de Marabá, tornou-se um grande centro produtor de castanha, dada as especificidades do processo produtivo da castanha, que diferente da produção de borracha, embora sazonal, é realizada em estratos de terra contínuo. Houve a intensificação da pressão dos grandes comerciantes locais para o arrendamento dos castanhais, que, àquela ocasião, já havia constituído uma grande estrutura (armazéns, portos, estradas). De acordo com Fernando Michelotti (2008, p. 4) na

década de 1950 iniciou-se uma terceira fase da produção da castanha, a partir de modificações na lei de aforamento dos castanhais, dando margem para o seu arrendamento perpétuo. Com a garantia de uma posse permanente da terra, não apenas os investimentos nas benfeitorias dos castanhais aumentaram, mas também ampliou-se a formação de pastagens artificiais e a criação de gado associado ao extrativismo da castanha.

Paralelo a atividade extrativista e pecuarista deve-se ressaltar o intenso fluxo migratório do interior do Maranhão para a região de Marabá, impulsionado pela atividade de extração da castanha, em sua maioria de trabalhadores, que migravam na safra e retornavam na entressafra. Segundo Jean Hérbette (2004, p. 37), nos anos de 1960 e 1970

uma grande corrente de lavradores que não conseguiram mais sobreviver no Nordeste, em Minas Gerais, no Espírito Santo alcançou o Pará, em busca de terra. Foram milhares de famílias. Em qualquer lugar onde chegavam, foram seguidos por fazendeiros e grileiros que os desalojavam e expulsavam. Passado algum tempo desse constante deslocamento, os migrantes resolveram resistir. Houve confrontos violentos; houve mortes de ambos os lados. Formaram-se muitas fazendas pequenas e médias que, afora as épocas de grandes serviços como desmatamento, construção de cercas, plantação de capim, vivem do trabalho familiar e do emprego de alguns vaqueiros e peões; elas tem 300, 500 700 há. Têm outras que nunca encontram limites; os donos nunca saciam sua fome de terra; juntam 50.000, 60.000, 100.000 há ou mais. Compram, invadem, expulsam com a ajuda de jagunços e pistoleiros.

Nesse movimento alguns pequenos agricultores se fixaram na região, ocupando áreas dentro da mata isoladas ou em pequenos aglomerados, envolvendo-se na

agricultura de pequeno porte, extração de diamantes e na própria safra da castanha.

Havia muitas dificuldades para essa frente se estabelecer em Marabá, onde as terras já eram cada vez mais amplamente ocupadas pelos castanhais associados a pecuária. Por isso, esta frente tendeu a se situar nos municípios menores e mais afastados como São João do Araguaia e Itupiranga. Apesar do relativo isolamento, começaram a surgir povoados que foram ganhando certas dimensões, sobretudo com a ampliação do fluxo migratório a partir da intensificação do comércio fluvial entre Marabá-PA e Imperatriz-MA, alcançada pela rodovia Belém-Brasília no início da década de 1960 e, posteriormente, pela abertura do ramal rodoviário entre Marabá e a Belém-Brasília em 1969 (rodovia PA-70) e, finalmente, a Transamazônica em 1971 (MICHELOTTI, 2008, p. 5).

A abertura da rodovia representou a ligação direta da região tanto em âmbito local quanto nacional, fato que intensificou o fluxo migratório de pequenos agricultores, bem como, a intensificação dos investimentos e empreendimentos agrícolas e pecuários na região, grupos sociais que passaram a concorrer pela posse da terra, relação que a está altura já contava com a intermediação do Estado, pela ação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e do INCRA⁴⁸, mas, que efetivamente beneficiou os representantes do capital em geral, em detrimento dos representantes do trabalho em geral.

Efetivamente a migração incentivada a partir dos anos de 1970 era parte da estratégia do governo federal de integrar a Amazônia ao restante do país que se deu com a implantação de infra-estrutura rodoviária (BR 010/Belém-Brasília, PA-70, atual BR 222 e a BR 230/Rodovia Transamazônica), hidroviária (Hidrovia Araguaia-Tocantins) e ferroviária (Ferrovia Carajás – Ponta da Madeira); do plano de colonização agrícola oficial com o Projeto de Colonização da Transamazônica; da instalação de canteiros de obras com a construção da Hidrelétrica de Tucuruí, do Projeto Grande Carajás e a descoberta de garimpos, em especial da mina de ouro de Serra Pelada, que a partir dos anos de 1980 aglutinou cerca de 25 mil garimpeiros. Isso funcionou como atrativos para a população de outras regiões do país em busca de emprego (SCALABRIN, 2011, p. 48-49).

Com estratégia do governo federal para apoiar o avanço do capital na Amazônia, estimulando o latifúndio, cria-se a SUDAM, que adota como função principal a concessão de incentivos fiscais, que consistiu no não pagamento impostos para quem quisesse aplicá-los na prática da pecuária em grande escala. Nesse momento grandes empresas do país, bem como bancos, supermercados investiram no ramo da pecuária, como exemplo: Volkswagen, Bradesco, Bamerindus, Alô Brasil, Tecelagem Parahyba

⁴⁸ Criado na região Sul e Sudeste do Pará nos anos de 1996.

(HÉBETTE, 2004).

De acordo com Airton Pereira (2014), em 1980 havia no sul e sudeste paraense mais de 59 projetos agropecuários incentivados pelas SUDAM, que ocupavam cerca de 4,5 milhões de hectares de terra – o que representa mais que o dobro da área territorial que compõe o Estado de Sergipe – estes projetos distribuía-se em dois tipos de empreendimentos:

a) os que desempenhavam as suas **atividades nas áreas financeira** (Bamerindus, Bradesco, Banco Econômico, Banco Pontual, Banco Arbi, Banco Mercantil, Atlântica Boa Vista), industrial (Óleos Pacaembu, Nixdorf, Volkswagem, Manah, Supergasbrás), construção (Cetenco Engenharia S/A, Encol, Andrade Gutierrez), madeireira (Madeireira Agropecuária S/A, Madeireira Araguaia Ltda-MAGINCO, Madeira União Salobo Ltda-MUSA) e extração de castanha-do-pará (Companhia Industrial do Brasil – CIB, Jorge Mutran Exportação e Importação Ltda, Nelito Indústria e Comércio S/A); **b)** os que eram compostos por **empresas familiares** como as famílias paulistas Lunardelli e os Lanari do Val, as famílias Barbosa, os Bannach, os Quagliato, os Avelino, os Andrade, os Mutran, os Azevedo, os Queiroz, os Almeida etc (PEREIRA, 2014, p. 3 - grifos).

Além da SUDAM, o INCRA também se constituiu em uma estratégia governo para o apoio da ação do capital na Amazônia. Para Jean Hébette (2004) o Incra foi criado com o intuito de colonização e promoção da Reforma Agrária, entretanto, unificou os processos e centralizou esforços fortalecendo o movimento de colonização da região.

O governo federal abriu naquele ano (1970), a rodovia Transamazônica com a promessa de ali assentar 1000.000 famílias camponesas, mas, depois, desistiu daquele propósito e estimulou as grandes propriedades. Deu-se então o que chamam um processo de concentração de terra: os grandes compraram os lotes dos colonos, juntam e aumentam suas áreas. Onde se podia ter 1.000 colonos, há apenas 10 fazendas: concentrou-se (HÉBETTE, 2004, p. 39).

O auxílio da SUDAM e do INCRA como órgãos do Estado na ação de concentração fundiária no sul e sudeste paraense incorpora um processo que Aiton Pereira (2014) denomina de expansão da privatização do espaço público, que consiste em práticas e estratégias provenientes de órgão e/ou agentes do Estado, que revelam a omissão e cumplicidade com o projeto de acumulação do capital, materializada pela defesa dos interesses dos representantes do capital em geral.

E no contexto em estudo, além, da SUDAM e INCRA houve outros agentes

envolvidos como: o Poder Judiciário, o Grupo Executivo de Terra do Araguaia e Tocantins – GETAT e a Polícia Militar e Civil do Estado do Pará.

A existência simultânea na frente de expansão de três estratos, quais sejam, os camponeses posseiros, os médios e os grandes fazendeiros, criou um caráter extremamente conflitivo para esse processo. Hébette et al. (2004) mostram uma série de exemplos de conflitos, desde a expulsão indígena até a disputa de terras entre camponeses posseiros e médios e grandes fazendeiros, em casos famosos pela violência física, pela ação de pistoleiros e pelos assassinatos. Segundo esses autores, além do confronto de indivíduos ou grupos com suas respectivas forças e estratégias para conquistar parcelas de terra, também houve o envolvimento direto e formal do Estado, por meio de seus aparelhos e mecanismos de intervenção como as leis, decretos e portarias, os tribunais de justiça, o poder executivo e suas diversas instituições (INCRA, GETAT, IBDF, SUDAM) e as forças de repressão policial (MICHELOTTI, 2008, p. 6).

A resistência posseira, durante a expansão da privatização do espaço público no Sul e Sudeste do Pará, representava ao grande capital não apenas a possibilidade de perda de investimentos e de poder e prestígio social, mas, o reconhecimento dos posseiros, os indígenas, os ribeirinhos, os camponeses, os quilombolas como sujeitos de direito. Para Leonilde Medeiros (1996, p. 133).

A emergência dos trabalhadores rurais, com as suas reivindicações, colocando-se na cena pública como iguais, como portadores de direitos, implica que os proprietários de terra tenham que aceitar outro interlocutor, “significa ter de reconhecer um ‘outro’, abrir espaço para a negociação e colocar em risco os privilégios e a capacidade de mando que se assentam sobre a propriedade da terra”.

A divergência de interesses foi se acirrando ao longo do tempo, principalmente, após o incremento no processo de expansão do capital na região, intensificado a partir da diversificação das estratégias de acúmulo da capital com o incremento das empresas mineradoras e madeireiras que aprimoraram o processo de territorialização do monopólio⁴⁹ e monopolização do território⁵⁰, para Bruno Malheiro e Beatriz Ribeiro (2014, p. 25 – grifos), “o capitalismo na região sempre foi heterogêneo, pois, congrega trabalho servil, escravo e assalariado, articulando um capital proveniente da renda da terra, com o capital comercial, industrial e financeiro”.

⁴⁹A territorialização dos monopólios consiste no monopólio da produção, mediante o controle: da propriedade privada (terra), do processo produtivo no campo, bem como do processamento industrial da produção (OLIVEIRA, 2012).

⁵⁰A monopolização do território entendida como o controle da comercialização da produção agrícola efetivada pelas grandes empresas capitalista de comercialização e/ou processamento industrial que mesmo sem produzir no campo, controla os camponeses e capitalista produtores, através de mecanismos de subordinação (OLIVEIRA, 2012).

Dentre as atividades capitalistas de maior ênfase na região destacamos a mineração e o agronegócio, que constituem campos de ação diversificados. Para Idelma Silva (2014, p. 64),

atualmente, a frente capitalista na Amazônia Oriental brasileira mantém a disputa pela concentração do território, visando à produção mineradora (sudeste do Pará e à produção em larga escala de monoculturas de grãos soja, milho, arroz), de eucalipto (produção de carvão para as siderúrgicas) e de cana-de-açúcar (produção de etanol). Também de projetos de infraestrutura, especialmente energéticos, como as hidrelétricas de Estreito, Marabá e Santa Isabel.

Segundo Tádzio Coelho (2015) a atividade mineradora na região Sul e Sudeste data do década de 1980, com a implantação do Projeto Grande Carajás, vinculado as ações da Companhia Vale do Rio Doce - CVRD⁵¹ de diversificação de investimentos na produção de outros minérios e outros territórios, que por sua vez resulta da estratégia de especialização da produção minério-exportadora, protagonizada pelo governo do regime-militar, que impulsionou entre as décadas de 1970 e 1980 a instalação de grandes projetos – dentre os quais destacamos na região a construção da Hidrelétrica de Tucuruí – UHT, a Mineradora Rio do Norte – MRN, a Albras e a Alunorte – como forma de garantir dividendos para o pagamento da dívida externa. Sobre o projeto Ferro Carajás Jean Hébette (2004, p. 13) afirma que

o Projeto Ferro Carajás, sob a égide de uma empresa estatal, tornou-se um símbolo das concessões feitas por um governo ao Grande Capital, e, posteriormente, símbolo dos preços aviltados que marcam as privatizações neoliberais. O grande capital, estatal, privado do ramo do ferro, da bauxita, do alumínio, da energia elétrica, tornou-se rei e lei: com toda a soberba, remodelou o espaço, abrindo nele, de sul a norte, de oeste a leste, minas, represa de rio e lago artificial, linhas de alta tensão, ferrovia lagoas de resíduos minerais, sem consideração nem pelas populações locais, tanto as tradicionais quanto as recentemente imigradas. As grandes empresas de pesca e de madeira, modernamente equipadas, ávidas de lucros imediatos, completaram o desastre social e ambiental.

A mina de Carajás, diferentemente dos empreendimentos antecessores da CVRD, tem suas atividades iniciadas com base em um processo de reestruturação produtiva, que de acordo com Maria Minayo (2004, p. 316), consiste em um conjunto de “transformações objetivas ocorridas no mundo do trabalho, fundamentais no

⁵¹ Empresa estatal que iniciou suas atividades no país em 1943, por meio de Acordos de Washington com o então governo Vargas, explorando inicialmente a região de Minas Gerais, mais especificamente o Pico do Cauê, que a época detinha uma das maiores jazidas do mundo e pertencia à Itabira Iron Ore Company (COELHO, 2015).

desenvolvimento sistêmico de um novo complexo de organização produtiva”.

Os reflexos dessa recomposição das formas de acúmulo do capital atingem diretamente a classe trabalhadora, pois, é um processo que tem entre seus princípios a automação do processo de extração, que reduz os postos de trabalho em favor de complexas máquinas e equipamentos⁵²; e a terceirização dos serviços não ligados diretamente a linha de produção, relegando o trabalhador a perda de direitos trabalhistas e plano de cargo e carreira, o que resulta na espoliação dos direitos dos trabalhadores e a desmobilização da classe operária.

A automação do processo de extração de minérios associada a complexa infraestrutura construída para atender as atividades da empresa – que conta com uma Estrada de Ferro de Carajás - EFC⁵³, diversas minas de extração e beneficiamento de minérios na região, institutos de pesquisa próprios e em parceria com setor público e privado, que concentram tecnologias de última geração – trouxeram a região impactos humanos e ambientais sem precedentes.

Impactos que já foram tema de poesia, como o exemplo do grande poeta Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “Lira Itabirana”, escrito em 1984, no Jornal “Cometa Itabirano” (MOREIRA, 2015), traz uma reflexão sobre as transformações ambientais e socioculturais ocorridos em sua cidade natal Itabira – MG, após o início das atividades da mineração, região em que é criada a Companhia Vale do Rio Doce, em 1942.

O Rio? É doce/ A Vale Amarga/ Ai, antes fosse/Mais leve a carga/Entre estatais/E multinacionais/Quantos ais!/A dívida interna./A dívida externa/A dívida eterna/Quantas toneladas exportamos de ferro?/Quantas lágrimas disfarçamos sem berro?

Para Sérgio Lessa e Ivo Tonet (2011, p. 64), “o desenvolvimento das forças produtivas sob o capital significa a intensificação da capacidade de os homens produzirem, também, desumanidades em escala ampliada”. Dentre os impactos humanos inerentes a intensificação da atividade mineradora na região sul e sudeste do

⁵² De acordo com Tádzio Coelho (2015) a Vale que é a principal mineradora do Brasil e uma das maiores do mundo implementou uma vertiginosa redução nos postos de trabalho em suas operações no território brasileiro, entre os anos de 1988 e 1998 desapareceu com 170 mil postos de trabalho, já entre os anos de 1990 e 1997 os postos de trabalhos regulares passaram de 4.189 para 2.112. Após a privatização ocorrida no ano de 1999 os postos de trabalho diretos chegaram a 1.701, em contrapartida, entre os anos de 1990 e 1999, o volume de produção passou de 31.623.063 toneladas de minério de ferro para 36.636.568.

⁵³A Estrada de Ferro de Carajás inaugurada em 1985 projetada para transporte minérios da Serra do Carajás para o Porto Ponta da Madeira em São Luís “tinha em seu projeto inicial uma extensão de 892 quilômetros, transportando 35 milhões de toneladas anuais. Hoje em dia, o trem da EFC é composto por 330 vagões e tem 3,5 quilômetros de extensão” (COELHO, 2015, p. 32).

Pará, além, do desemprego crônico já mencionado, destaca-se o processo precarização do trabalho humano, não apenas nas atividades ligadas diretamente a extração de minérios nas jazidas, mas, as que indiretamente, fomentam esta atividade, como exemplo, o trabalho nas minas clandestinas, exploração de marmorarias, areais ou cascalhos, que provocam mutilação, contaminação, enlouquecimento e não garantem salário digno aos trabalhadores.

Além disto, ressaltamos o processo de desterritorialização ou ocupação dos espaços de reprodução social do campesinato, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos e outras comunidades tradicionais atingidas direta, indireta e/ou diariamente pelas atividades mineradoras e pela construção da infraestrutura para atendê-la.

Entre os impactos ambientais que são inerentes a qualquer processo de transformação da natureza, mas, que associado a ação do capital em sua fase mundializada, ganham proporções imensuráveis, Tádzio Coelho (2015, p. 13) destaca que a capacidade de exportação de minério no Brasil é

(...) de 35 milhões de toneladas métricas anuais de minério de ferro. Porém, chegamos ao incoerente e absurdo recorde de 400 milhões de toneladas métricas ao ano, o que derrota numa genuína elaboração desenvolvimentista qualquer forma de soberania nacional sobre esse bem natural finito.

Carajás não diferente do projeto desenvolvimentista, contribui de forma significativa para a composição desse “recorde calamitoso”, segundo Tádzio Coelho (2015), nos anos de 1980, período que inicia suas atividades, Carajás projeta a exploração de 10 milhões de toneladas métricas de minério ao ano, atualmente, após a construção de sua complexa linha de produção e infraestrutura que recebeu financiamento inicial de US\$ 13 milhões do governo norte-americano, projeta explorar até 2016, 250 milhões de toneladas métricas.

Após a privatização da Vale, Tádzio Coelho (2015) destaca três processos importantes para a análise da diversificação de suas atividades e sua configuração atual, quais sejam: a transnacionalização, financeirização das *commodities* e o comércio com a China.

O primeiro – transnacionalização – corresponde a compra de diversas empresas mineradoras pelo mundo, que passaram a incorporar as atividades da Vale, como exemplo, após a compra da *Inco*, empresa canadense grande produtora de Níquel, a Vale figurou com a segunda maior produtora de níquel do mundo. Atualmente, a Vale é

a maior produtora mundial de minérios de ferro, pelotas e níquel, também produz manganês⁵⁴, ferroligas, carvão, cobre, ouro, prata, cobalto e fertilizantes. Em 73 anos de existência produziu 5 bilhões de toneladas de ferro⁵⁵ (VALE, 2016b), é proprietária única do Complexo Grande Carajás⁵⁶. Realiza exploração mineral em 22 países e está presente em 38 países (COELHO, 2015), distribuídos entre os cinco continentes.

O segundo – financeirização das *commodities* – é uma estratégia do capitalismo financeiro para intensificar o processo de acúmulo de capital, começou a ser realizado pela Vale quando estava em sua fase estatal, negociando sua produção de minérios na BM&F Bovespa, porém, após a privatização esta estratégia se intensificou. A partir de 2000, a Vale passou a vender sua produção de minério de ferro para o mercado futuro no principal mercado financeiro do mundo, a Bolsa de Valores de Nova York.

Diante desse processo de intensificação extrema da produção e da comercialização de minério de ferro, a China passou a figurar como principal mercado de absorção da produção da Vale. Segundo Tádzio Coelho (2015, p. 43 – *grifos*) “entre 1998 e 2002 (...) a Vale *representou* 16 % das importações chinesas. Já entre 2002 e 2006 a Vale se inseriu de maneira decisiva no mercado chinês, com as exportações aumentando de 17,5 milhões de toneladas métricas para 77,9 milhões”⁵⁷.

A malha de atuação e ocupação do território da empresa Vale é algo surpreendente, mas, concreto e incorpora desde minas de extração de minérios, a usinas de biodiesel, estações de pesquisa⁵⁸, núcleos urbanos, estradas de ferro⁵⁹, entre outros, distribuídas em inúmeras unidades entre os cinco continentes.

No Pará a estrutura da empresa conta com Estrada Ferro Carajás (EFC); escritórios distribuídos em Belém, Ourilândia do Norte, Tucumã, entre outros

⁵⁴ O Brasil possui 10% das reservas mundiais de Manganês e a Vale responde por 70% do mercado nacional (VALE, 2016b)

⁵⁵ Quantidade que daria para construir 375 mil Torres Eiffel (VALE, 2016b).

⁵⁶ O Complexo Grande Carajás é formado por uma estrutura colossal formada por minas, áreas de beneficiamento, portos e ferrovias. Sua área de mina é dividida em quatro setores: Serra Norte, Serra Leste, Serra São Félix e Serra Sul. A Serra Leste foi a primeira a começar a ser explorada (1984); Na Serra Leste estão localizadas as minas N4WC, N4WN e N5; já na Serra Sul está localizado o projeto S11D, reserva inexplorada que contém minérios pureza acima de 66,48%, constitui-se como o novo projeto de exploração da Vale, com previsão de início das atividades para o segundo semestre de 2016 (COELHO, 2015).

⁵⁷ Entre 1995 e 2002, os japoneses compraram cerca de 600 milhões de toneladas de minério de ferro da Vale, quantidade que seria possível construir uma ponte ligando Brasil ao Japão (VALE, 2016a).

⁵⁸ Snolab, um laboratório científico da Vale, localizado em uma mina no Canadá, foi construído 2 Km abaixo da superfície, em termos de comparação com construção de estruturas subterrâneas, o metrô de Londres, o mais antigo do mundo, tem uma profundidade subterrânea máxima de 68,8 metros (VALE, 2016b).

⁵⁹ As ferrovias operadas pela Vale no Brasil possuem 10 quilômetros de extensão, distância maior da que separa o Brasil da Alemanha (VALE, 2016b)

municípios; Estação de conhecimento APA Gelado, em Parauapebas; Estação de conhecimento em Tucumã; Ferro Carajás S11D⁶⁰, em Canaã dos Carajás e Parauapebas, que possuem minas inexploradas que iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2016; Instituto Tecnológico Vale em Belém; Mina do Azul de extração de manganês, localizada em Parauapebas; Mina do Sossego, que extrai cobre e está em Canaã dos Carajás; Núcleo Urbano Carajás, em Parauapebas; Parque Zoobotânico, em Parauapebas; Salobo I e II, minas de cobre localizadas, respectivamente, em Marabá e a Serra Leste (VALE, 2016a).

Para Tádzio Coelho (2015, p. 24) “Carajás simboliza uma grande contradição capitalista: da maior província mineral do mundo brotam, ao mesmo tempo, a exploração do homem e do meio ambiente e a vertical acumulação de capital feita por empresas mineradoras e pelo capital financeiro”. Todo esse projeto de “Desenvolvimento Hipotecado e frustrado⁶¹” (COELHO, 2015) feito à revelia da configuração étnica, cultural, social e ambiental da região, explorando os trabalhadores e as classes sociais locais não detentoras do capital, as excluindo de se apropriarem e decidirem sobre o destino do excedente econômico, entre outros fatores de exploração já mencionados, materializam o caráter de classe vinculado aos projetos mineradores na região sul e sudeste do Pará e tem aprofundado as desigualdades e concentração de renda no país, disseminando a pobreza e destruição dos recursos naturais. Tádzio Coelho (2015, p. 12-13) ao realizar um panorama da mineração no Brasil, destaca:

(...) No Brasil, praticamente todos os municípios têm incidência de mineração, seja ela de grande, média ou pequena escala. São dois mil

⁶⁰ De acordo com Tádzio Coelho (2015, p. 64) “o Projeto S11D é o novo foco de atividades da Vale. Constituinte uma das maiores reservas ainda inexploradas do mundo e com pureza acima de 66,48%, o projeto S11D tem como objetivo instalar mina e usina de processamento com capacidade nominal de extrair 90 milhões de toneladas métricas de minério de ferro por ano. A previsão para o início de operação é o segundo semestre de 2016. (...). Foram investidos, durante 2013, US\$ 818 milhões e é esperado para 2014 um investimento de US\$ 1,091 bilhão”

⁶¹ Tádzio Coelho (2015) ao realizar uma profunda análise dos 30 anos de atuação do Projeto Grande Carajás na região Sul e Sudeste do Pará utiliza duas categorias para representar a catástrofe que o projeto representa para a dinâmica social, cultura e ambiental da região, quais sejam: Desenvolvimento Hipotecado e Desenvolvimento frustrado. O primeiro refere-se as alternativas de desenvolvimento real para a região, que podiam ser criadas a partir do excedente retirado de Carajás, mas, que foram recusadas em prol de lucros para a empresa, para os acionistas e para o capital transnacionalizado, para o autor “ A gigantesca magnitude do minério de ferro extraído de Carajás, ao longo dos trinta anos, e a situação social da população de Parauapebas compõem a brutal contradição decorrente da apropriação privada das riquezas minerais. O desenvolvimento real foi hipotecado” (COELHO, 2015, p. 60). Sobre a o desenvolvimento Frustrado o autor se refere a inicial justificativa de implantação dos grandes projetos no território brasileiro, em destaque para o projeto Carajás, que acreditava ser uma alternativa para angariar dividendos e sanar a dívida externa, que afunilava constantemente o orçamento nacional, fato que não ocorreu, pois, o aumento vertiginoso da dívida somente cresceu, principalmente, quando está foi transformada em dívida pública.

e vinte municípios que recebem a Contribuição Financeira para Exploração Mineral – CFEM, imposto pago pelas mineradoras. Entretanto, aproximadamente 800 cidades tem a permanência de garimpos clandestinos e quase mil e duzentas que não recebem nenhum tipo de imposto pela exploração de marmorarias, areais ou cascalhos, o que significa a invisibilidade do Estado e da sociedade sobre uma atividade que se remota a estágios e traz empobrecimento de um lado e enriquecimento do outro com o paliativo de atividade sustentável.

Sobre a estrutura fundiária e o processo de diversificação do capital na Amazônia Jean Hébette (2004, p. 40) destaca “as sesmarias não foram abolidas. E a Amazônia, com seu Carajás, suas hidrelétricas monumentais, sua fábrica de alumínio, seus aeroportos, seus computadores, mantém a mesma estrutura fundiária dos tempos do rei Felipe IV, de Portugal”.

O agronegócio também é uma atividade presente no território do sul e sudeste paraense constitui-se como um modelo de produção e de domínio do campo vinculado a sociedade do capital, que entende a terra como propriedade privada e fonte inesgotável de lucro; organiza-se na lógica do monocultivo, do trabalho assalariado, com uso indiscriminado de insumos e tecnologias para o aumento da produção, em suma, a terra é tida como uma grande empresa capitalista, assim na racionalidade das empresas capitalistas, “a única referência é o lucro a ser obtido. E, de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar” (CARVALHO e COSTA, 2012, p. 29-30).

A lógica do agronegócio foi materializada na região sul e sudeste desde o início da ocupação territorial, com o apoio do aparato estatal tanto para o financiamento dos grandes projetos agropecuários, iniciados em 1980, quanto para o processo de concentração fundiária e garantia de terras apropriadas para o desenvolvimento das atividades produtivas. Seu processo de diversificação na produção passou pela produção da borracha, da castanha e da pecuária, que junto a produção de soja e milho configuram os principais investimentos atuais na região.

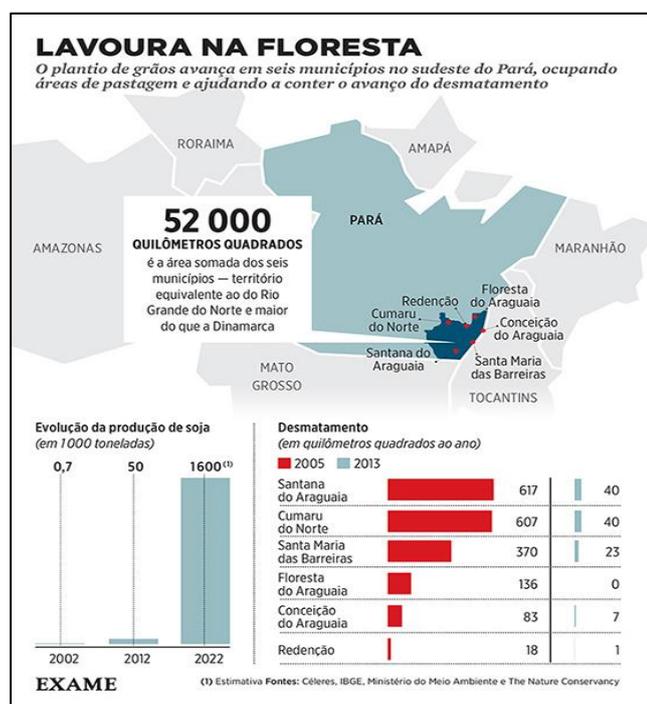
Segundo Bruno Malheiro e Beatriz Ribeiro (2014, p. 27), o agronegócio se apresenta na região sul e sudeste do Pará a partir de três vetores, quais sejam:

- 1) Gado de corte e produção de leite – disseminado regionalmente, apropria-se de terras de pequenos produtores, assentados, indígenas, num processo que se articula aos grandes frigoríficos e laticínios que se instalam na região; 2) pecuária seletiva – que se expressa na criação do gado não para o abate, mas para a venda do sêmen, o que transforma o gado em mercadoria futura, uma vez que o seu preço é

definido pela qualidade genética e seu valor é dado pelo mercado especulativo dos leilões, vendido antes mesmo de nascer; e 3) expansão de plantio de grãos, principalmente de soja e milho, claramente, hoje, na região, entre os municípios de Paragominas e Dom Eliseu os quais já possuem grandes latifúndios ligados às multinacionais de alimentos.

Em sintonia com a diversificação da produção e aproveitamento extremo dos recursos naturais e humanos, para a intensificação do processo de acúmulo do capital, há na região sul e sudeste do Pará um processo de substituição das áreas devastadas na ação da pecuária pela produção de grãos, estratégia que é apresentada na grande mídia como recuperação das áreas de desmatamento na Amazônia, mas, revelam em sua essência a exploração extrema da natureza.

Ilustração 17 - Iconografia da propaganda da grande mídia em relação ao processo de redução do desmatamento na região Sul e Sudeste do Pará.



Fonte: Flávia Furlan (2014).

De acordo com Carlos Mendes (2015), a área em destaque na ilustração acima corresponde ao cinturão de grãos, formado em seis municípios – Conceição do Araguaia, Redenção, Cumaru do Norte, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia e Floresta do Araguaia, a territorialização do monopólio dos grãos presente nestes municípios fez o plantio dar um salto monumental, pulando de 500 hectares, em 2002, para mais de 110 mil hectares nos últimos 13 anos. A safra colhida das duas culturas, ano passado, superou 420 mil toneladas, representando um aumento de 46% em relação

a 2013.

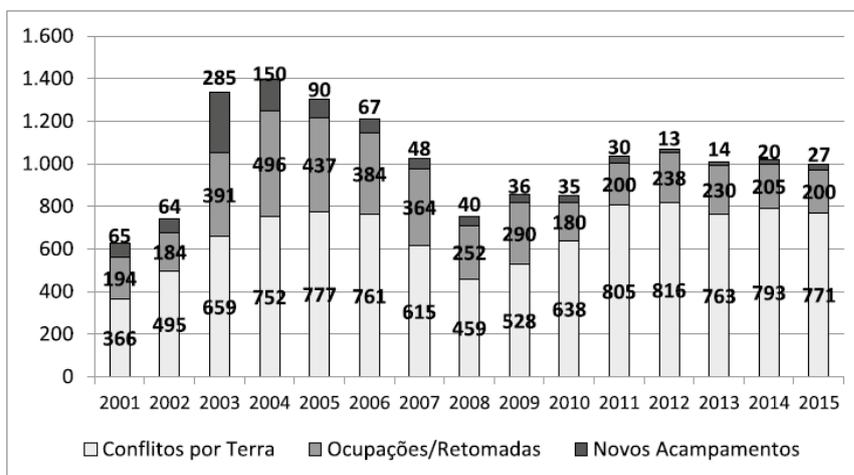
O que é apresentado como processo de redução no desmatamento da região do cinturão de grão de fato representam a diversificação das ações do capital, que já explorou ao extremo o solo com a criação do gado, e ao invés de reflorestar – processo de recuperação de longo prazo e incompatível com a lógica monocultora e de acúmulo do agronegócio – a produção é substituída por outra atividade rentável.

Há na região mais de um milhão de pastagens degradadas e improprias para a criação de gado, além desse atrativo, a região possui um índice pluviométrico acima da média da região de maior produção de grãos do país (Centro-Oeste), são 2000 milímetros ao ano, o que favorece o cultivo de duas safras anuais; e ainda se concentram na região a abundância de terras de baixo valor de compra, um hectare na região custa cerca de R\$ 2. 200,00 reais, o que equivale a um quarto do preço médio no país (FURLAN, 2014).

(...) é necessário ressaltar que a expansão capitalista na região foi e ainda é uma estratégia de territorialização de um grupo de atores hegemônicos e conseqüentemente de desterritorialização de assentados da Reforma Agrária, posseiros, colonos, indígenas ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu e atingidos por mineração. Isso porque o território, como forma de apropriação material dos recursos, como estratégia de imposição de um espaço político e econômico e como símbolo de um projeto de desenvolvimento capitalista, é elemento essencial para a elevação da taxa de lucro dos estrategistas da mineração e do agronegócio, setores que hegemonizam na apropriação de territórios no sudeste do Pará (MALHEIROS; RIBEIRO, 2014, p. 26).

Entretanto, o movimento de ocupação do capital, associado a morosidade do processo de Reforma Agrária não ocorreram sem forte enfrentamento dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, dos movimentos sociais e sindical da região. Em 2015, foram registrados no país o total 1.217 de conflitos por Terra, o que representa uma média de mais de três conflitos por dia, envolvendo mais de 816 mil pessoas, ou a média de 671 pessoas por conflito (OLIVEIRA, 2015).

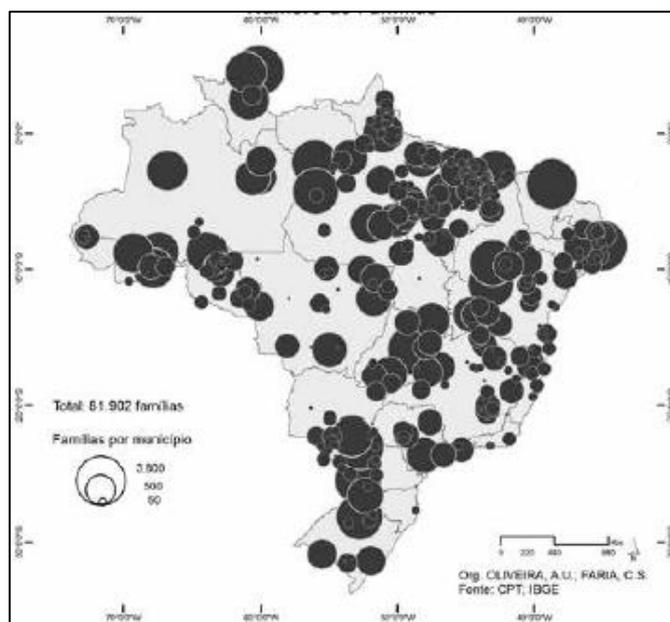
Ilustração 18 - Gráfico sobre o número de conflitos por terra ocorridos no Brasil de 2011 a 2015.



Fonte: CPT (2015).

O quantitativo de conflitos registrados em 2015, demonstrado na ilustração, representa o quarto período de maior concentração de conflitos desde 2006, assim como, revelam a redução no número de ocupações e aumento na realização de novos acampamentos, todas estas são formas de resistência, de luta pelo acesso e/ou demarcação da terra dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em sua diversidade.

Ilustração 19 - Mapa do quantitativo de famílias envolvidas em conflitos de terra no Brasil – 2015.

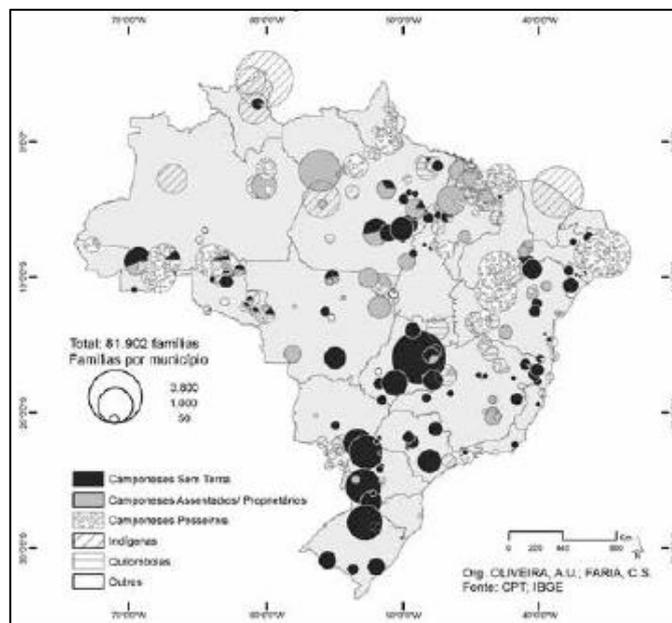


Fonte: CPT (2015).

De acordo com o os dados CPT e IBGE (2015) em 2015, os conflitos por terra

envolveram cerca de 120,6 mil famílias e atingem diversos sujeitos sociais, como observado nas ilustrações a seguir

Ilustração 20 - Mapa do quantitativo de Sujeitos Sociais envolvidos em conflitos de terra no Brasil - 2015.



Fonte: CPT (2015).

A análise de Ariovaldo Oliveira (2015) sobre a distribuição dos conflitos de terra no território brasileiro, bem como dos sujeitos sociais envolvidos, traz questões importantes para a compreensão da dinâmica de conflitos no país, segundo o autor, diferente do que era apontado em décadas atrás a ocorrência dos conflitos por terra não está mais restrita as áreas de fronteira, tem ocorrido também em regiões de ocupação antiga e marcada pela dominação da agricultura capitalista tecnificada – com destaque para região norte, que concentra o maior número de conflitos por terra, correspondendo 28,4% do total no país. O autor ressalta ainda o aumento no envolvimento outros sujeitos sociais, além dos camponeses, quais sejam o quilombolas e indígenas que tem como luta a demarcação de suas terras.

A região amazônica, historicamente, concentra o maior número de conflitos por terra⁶² no país, de acordo com dados da CPT (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015), em

⁶² Sobre conflitos por terra são entendidos como “ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra e pelo acesso aos recursos naturais, tais como: seringais, babaçuais ou castanhais, dentre outros (que garantam o direito ao extrativismo), quando envolvem posseiros, assentados, quilombolas, geraizeiros, indígenas, pequenos arrendatários, camponeses, ocupantes, sem terra, seringueiros, camponeses de fundo de pasto, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses, etc” (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015, p. 13).

2015, no Brasil, houve registros de 998 conflitos, sendo que 527 deste, ocorreram na região da Amazônia e somente no Estado do Pará, foram contabilizados 99 conflitos.

Os conflitos gerados pela coexistência de distintos projetos de territorialidade na Amazônia, além de situar a região como a que concentra maior número de conflitos por terra, também marca a região com a que concentração maior número de assassinatos no campo, segundo dados da CPT (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015), em 2015 foram registrados 50 assassinatos, sendo que 47 concentraram-se na Amazônia – 20 em Rondônia, 19 no Pará, 6 no Maranhão, 1 no Amazonas, 1 no Mato Grosso – em termos comparativos de 2014 para 2015, houve um aumento de 39% de assassinatos, uma vez que, em 2014, houve registro de 39 mortes.

Outros dados também revelam a gravidade dos conflitos fundiários na região amazônica, em 2015, foram registrados na região: 30 das 59 tentativas de assassinato; 93 das 144 pessoas que receberam ameaças de morte; 66 dos 80 camponeses presos e 200.000.853 dos 21.374.544 hectares em conflito.

A gravidade dos conflitos por terra na Amazônia, em específico, na região sul e sudeste do Pará, chamam a atenção não apenas pelos números alarmantes de morte, tentativas de assassinatos e/ou ameaças, mas também pela forma cruel e a impunidade com que ocorrem. Airton Pereira (2014), ao realizar uma profunda análise sobre a ocupação e os conflitos de terra na região sul e sudeste do Pará, da segunda metade da década de 70 aos primeiros anos de 2000, traz relatos da crueldade exercida contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O posseiro Belchior Martins, da Gleba Cabeceira, em Rio Maria, por exemplo, foi assassinado, em 1982, com 140 tiros. Ele teve os olhos furados, fraturas no crânio e no pescoço. O delegado de polícia, na época um sargento da Polícia Militar, concluiu que os autores do crime tinham agido em legítima defesa. É possível lembrar ainda do assassinato do posseiro Raimundo Moreira, da fazenda Bela Vista, em 1987. Depois de morto pelos pistoleiros da fazenda, não pode ser sepultado dignamente. Os pistoleiros deixaram o corpo exposto e impediram que seus companheiros o sepultassem. Ele só foi resgatado depois de sete dias em estado de putrefação (PEREIRA, 2014, p. 7).

O ciclo de luta e resistência contra a violência em relação a população do campo e contra a configuração do capital e seus impactos socioambientais na região é extenso e diário, envolve a vida de muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo, seja para assegurar a regularização dos projetos de assentamento seja para garantir do direito de vida à população do campo. Entre resistir e agir e resistir, destaca-se três episódios que

alcançaram destaque internacional, foram estes: a “Guerra da Ponte” ou guerra de “São Bonifácio”⁶³, Massacre de Eldorado dos Carajás e a interdição da EFC em 2009⁶⁴.

Faz-se necessário enfatizar a diversidade de projetos de resistência e mobilização que constituem este *front* de batalha de territorialidades na região sul e sudeste do Pará, pois, para a análise materialista-histórica-dialética pretendida neste estudo seria um grande erro epistemológico homogeneizar a leitura de campo como território camponês, não podemos desconsiderar a existência de outros grupos sociais, que articulam-se de forma direta ou indireta no processo de ocupação da região em estudo, segundo Fernando Michelotti (2008, p. 8) a

chegada do MST à região no final dos anos 1980 não pode ser vista como a única novidade, em termos de organização social camponesa. Pelo menos mais um componente deve ser acrescentado: o fortalecimento de movimentos organizados a partir de identidades tradicionais, sobretudo extrativistas, à exemplo dos seringueiros do Acre e das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. Além das novas perspectivas de organização social, esses movimentos trouxeram um forte componente ecológico, de preservação de recursos naturais enquanto necessidade de preservação de seus modos de vidas e de seus territórios, fortalecendo inclusive alianças com os movimentos ambientais da região e de fora dela. No Sudeste do Pará, essa nova organização deu-se a partir da articulação dos extrativistas da castanha ao Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS, que vinha buscando ampliar sua base, dos seringueiros do Acre para outras categorias de extrativistas da Amazônia.

O avanço predatório do capital na região, que se constitui como projeto territorial hegemônico, não ocorreu sem a resistência de diversos grupos, diante de um terreno historicamente constituído pela luta de classes, há projetos contra hegemônicos de ocupação para o campo no sul e sudeste paraense, que de acordo com Bruno Malheiros e Beatriz Ribeiro (2014) se distribuem na região ao menos quatro formas de resistência.

⁶³ A Guerra da Ponte ou também denominada de “Guerra De “São Bonifácio” ocorreu em 27 de dezembro de 1987, organizado por ex-garimpeiros da Serra Pelada, que ocuparam a EFC, em um trecho próximo a Marabá em que também passava a BR-155, entre as reivindicações estava a reabertura do Garimpo de Serra Pelada. A interdição de dois grandes meios de escoamentos da produção atingem a jugular do ciclo de produção do capital, trazendo grandes prejuízos, assim, o movimento foi duramente reprimido pela Polícia Militar e o Exército que abriu fogo contra a multidão. Na versão oficial houve a contabilização de apenas nove mortos, números que gera controvérsias, posto que a Cooperativa de Mineração dos Garimpeiros de Serra Pelada afirma terem ocorrido 74 desaparecimentos (COELHO, 2015).

⁶⁴ Outro marco de resistência que também atingiu a EFC ocorreu em 2009, organizado pelo MST, foram 45 dias de interdição, mais de seis mil famílias ocuparam a parte da estrada que passa dentro do Assentamento Palmares II dentre as reivindicações estavam melhorias para a região.

Um primeiro projeto de territorialização é o camponês, que na região conta desde os idos de 1980, com a forte presença organizada o Movimento de Trabalhadores Sem Terra - MST, essencial para a conquista de diversos assentamentos na região. O segundo projeto constitui-se pela atuação indígena, que para defesa de sua identidade, implementam uma luta que associa território e cultura. O Terceiro grupo de resistência é constituído por categorias de trabalho que diante do avanço do capital se organizaram em prol a politização de situações de conflito social, a exemplo das quebradeiras de coco babaçu e os atingidos por barragem e pela mineração. O quarto e último grupo de mobilização e resistência, se organiza em torno dos trabalhadores sujeitados a precárias condições de trabalho nas atividades de mineração e do agronegócio.

A variedade não se restringe apenas aos diferentes sujeitos, entidades e projetos de territorialização envolvidos no processo de resistência contra os avanços do capital, também se ampliou ao longo dos anos, as formas de repressão, desterritorialização contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Batista Afonso – advogado da Comissão Pastoral da Terra no município de Marabá, afirma em entrevista concedida ao Fórum Carajás que “se na década de 1980 o fazendeiro aplacava a diferença sobre o domínio da terra contra o camponês a partir do 38, vivencia-se hoje um processo de criminalização a partir de condenações de dirigentes e advogados por conta das ações de ocupações” (ALMEIDA, 2008, p. 2).

Todo este processo de resistência marcado pela perda de muitas vidas de trabalhadores e trabalhadoras do campo têm pressionado o poder público, quanto ao andamento da Reforma Agrária, que ainda é uma reposta insipiente para a quantidade de famílias e pessoas que precisam da terra.

Entre os anos de 1987 e 2007 houve a criação de 169 projetos de assentamento nos municípios do Território do Sudeste Paraense, representando 1.205.254,0 ha ou 32,4% da superfície total (MICHELOTTI, 2008), atualmente a região é composta por 511 assentamentos (INCRA, 2016). Sobre este complexo processo de criação dos assentamentos na região o autor ressalta que não é fruto de um planejamento prévio, tampouco é uma aplicação homogênea de uma política do Estado, mas, respostas do governo as pressões promovidas pelos movimentos sociais da região.

Além disso os assentamentos são fruto das diversas formas de luta pela terra desenvolvidas por distintos movimentos sociais, mediante diferentes contextos históricos, políticos e culturais, portanto, os assentamentos também expressam essa diversidade, logo, não podem ser associados diretamente a territorialização do

campesinato. Estes elementos devem ser incorporados ao movimento de reconfiguração da Reforma Agrária, tanto em nível nacional – Movimento Por uma Educação no Campo – quanto explicitamente na mesorregião sudeste do Pará.

Nacionalmente houve um movimento de reconfiguração do conceito de Reforma Agrária, que deixou de conotar apenas a posse da terra, mas, a conquista de condições efetivas de viver dignamente no campo. O movimento Por uma Educação do Campo iniciado em 1998 é um marco de tensionamento desse novo modelo de Reforma Agrária, e traz como protagonistas desse movimento os próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Os desdobramentos da reconfiguração do conceito de reforma agrária ocorreram de maneira intensa e singular na mesorregião do sudeste do Pará, constitui-se como uma das suas marcas principais na luta pela vida no campo a

luta por políticas públicas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo é marca importante dessa região, quiçá a maior entre tantas expressar-se amplamente pela Reforma Agrária. No entanto, o próprio entendimento de Reforma Agrária há tempos já não é mais simplesmente a conquista de um “pedaço de chão”. Refere-se a um arcabouço de ações e de políticas estruturantes, que inaugurou, na região, a partir de meados dos anos 90 do século passado, um enorme desafio de luta não só pela terra, mas de “luta na terra”, visando assegurar condições dignas para a reprodução material e imaterial da vida dos sujeitos do campo em múltiplas dimensões (SILVA; SOUZA; RIBEIRO, 2014, p. 12).

No processo de conquista e regularização dos projetos de assentamento na região, em que pese a escassez de estudos, destacamos a polivalência da participação feminina, seja nas atividades coletivas seja na liderança, as mulheres fizeram e fazem parte desta conquista, desde o período de luta posseira até o processo de reconfiguração da Reforma Agrária na região.

Além do entendimento do complexo processo de ocupação da região sul e sudeste do Pará, que envolve o conflito de distintos projetos de territorialidade e de diferentes sujeitos, outra ressalva importante, que se constitui como um elemento essencial para a tessitura deste estudo, é situar a participação das mulheres pela/na luta da terra na região Sul e Sudeste do Pará. Segundo Kézia Souza (2015, p. 2) a

participação das mulheres na luta pela terra no sudeste do Pará não tem sido contestada. Contudo, tacitamente, ocorre uma gestão da memória social da luta pela terra que tem privilegiado a agência e o ponto de vista dos homens. Essa memória tem sido (re) produzida, nas práticas e discursos, no âmbito do movimento sindical, bem como pela

produção científico-acadêmica dominante sobre o tema da luta pela terra e dos conflitos agrários na região.

O processo de gestão da memória da luta social pela terra apontado pela autora não silencia apenas a representação e os modos de resistência feminina no processo, vai além, e retira da mulher a possibilidade humana de ser social, de construção da história, assim, não se trata apenas da postura de contestar ou não a participação das mulheres no processo de resistência, mas, de dar ênfase a esta participação, torná-la pública e registrá-la na memória social de luta pela/na terra da região. É nesta direção de afirmação histórica da ação das mulheres na luta pela/na terra que construímos este estudo. Airton Pereira (2012) destaca que no período de luta posseira

embora muitos grupos de posseiros tenham sido formados, no primeiro momento das ocupações, só por homens, muitas mulheres estavam lá fazendo parte do confronto armado. Elas não só ajudavam os homens nos serviços das roças, nas construções de casas e nas reuniões, mas foram também vítimas da violência não só porque viram os seus esposos, filhos, pais e amigos sendo torturados e assassinados, mas porque foram estupradas, espancadas e também assassinadas (PEREIRA, 2012, p. 137).

Kézia Sousa (2015) reafirma a participação ativa das mulheres no processo de luta pela terra, além de destacar a escassez de trabalhos que abordem essa leitura da história

ainda que escassos, existem trabalhos que tratam das experiências das mulheres camponesas, especialmente no contexto da luta posseira que se desenvolveu, predominantemente, nas décadas de 1970 e 1980. Neste contexto, a ocupação da terra é realizada predominantemente pelos homens, mas as mulheres assumem uma polivalência de tarefas na reprodução da família e no enfrentamento dos conflitos decorrentes da luta pela terra (BEZERRA, 2008; PEREIRA, 2013). Além da escassez de produção científico-acadêmica sobre as mulheres na luta pela terra no período referido, ocorre praticamente uma ausência de trabalhos que tratem de sua participação e pontos de vistas no deslocamento da luta posseira para a luta sem terra (PEREIRA, 2013). Desde meados da década de 1990, as práticas e identidades na luta pela terra no sudeste do Pará têm se transformado, especialmente pela presença e ressignificação de práticas político-pedagógicas do Movimento dos Sem Terra e da interlocução com a política de reforma agrária do governo federal.

O curso da LPEC é um dos elementos que constituem o período de ressignificação das práticas-pedagógicas do Movimento Sem-Terra, que a partir de 2009 adentra a universidade e passa a concorrer por recurso orçamentários do Estado/União para a formação da população do campo, assim, estudar a formação destinada às

mulheres camponesa no contexto da LPEC/UNIFESSPA, objetiva auxiliar na construção do campo científico-acadêmico re (afirmando) a participação da mulheres na luta pela/na terra na região sul e sudeste do Pará; e na construção da historicidade da luta pela terra em um processo de reconfiguração das estratégias de luta dos Movimentos sociais e sindical na região.

Uma vez constituída o imbricado processo de ocupação territorial da região sul e sudeste do Pará, que buscou dar ênfase ao recorte analítico deste estudo – mulheres do campo – sem desconsiderar as relações históricas deste com os outros projetos de territorialidade, faz-se necessário, incorporar à análise elementos que configuram o processo de territorialização da região sul e sudeste do Pará, no que tange o acesso as políticas públicas educacionais.

A próxima subseção tem como objetivo situar a educação como uma das estratégias de luta do projeto de territorialização camponesa na região sul e sudeste do Pará, e compreender o seu processo histórico, que por meio da herança dos cursos do PRONERA, conquistado mediante muita luta e sangue dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, culminou na institucionalização do primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo na região, ampliando assim as possibilidades de formação de educadores e educadoras vinculados a um projeto de territorialidade das populações do campo.

4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA REGIÃO SUL E SUDESTE DO PARÁ

“A possibilidade da construção dessa nova sociedade e da escola necessária dar-se-á, entretanto, dentro do sistema atual. A gestação do novo ocorrerá dentro do velho” (FONSECA, SOUZA, et al., 2008, p. 63).

No processo de resistência para acesso à terra há uma articulação de ações que visam assegurar vida digna e reprodução material e imaterial dos sujeitos do campo, em específico nos assentamentos da região sul e sudeste do Pará – ocupado por meio de um intenso fluxo migratório, vindo sobretudo, da região nordeste do país. Após a luta pela obtenção de infraestrutura mínima, o acesso à educação formal é uma das primeiras reivindicações. Mais do que acesso e permanência, neste território, as ações educacionais para a formação dos camponeses se configuraram como um aspecto peculiar da luta pela garantia de condições dignas de vida e de construção das escolas do campo em oposição ao modelo de escola rural.

As áreas de assentamento, de configuração recente na história local do sudeste do Pará, receberam um contingente muito grande de agricultores de outras áreas rurais do país, também carentes de escolarização. Refazer a escola nessas áreas aos moldes da que já existia no Nordeste em outras áreas rurais, muitas vezes foi a solução encontrada para que seus filhos não tivessem o seu mesmo “destino”. Não negar o acesso à escola para os filhos era o objetivo desses agricultores. Não entendiam que também eles tinham o direito de voltar à escola, mas, a percebiam como uma necessidade para que seus filhos não continuassem excluídos desse “mundo” tal qual eles o eram. A importância dos agricultores que tinham algum grau de escolaridade e atuaram como professores leigos é inegável, posto que, mesmo com a precária formação que possuíam foi isso que possibilitou o acesso à escola para muitas pessoas (ANJOS, 2009, p. 71-72).

Historicamente, o acesso à escolarização no campo na região do sul e sudeste do Pará ocorreu com ausência/ineficiência de políticas efetivas e permanentes do Estado para a garantia desse direito. Neste sentido, a construção da escola do campo, bem como, da luta por Educação do Campo foi se configurando na região concomitante a ocorrência de campanhas e programas de alfabetização, escolarização e formação de professores e professoras leigas. Em muitos casos, esta foi a única possibilidade de acesso à educação para a população do campo, tendo em vista que as escolas regulares estão localizadas nas sedes dos municípios, distantes dos assentamentos, além de que seu funcionamento impossibilita a permanência do camponês, que possui uma dinâmica de vida e trabalho específica.

As experiências educacionais que ocorreram no campo brasileiro foram desenvolvidas, de forma geral, por leigos. Com a criação das escolas rurais, historicamente, o cargo de professor foi um cargo de confiança dos políticos locais obtido, muitas vezes, a partir de um apadrinhamento político, em algumas regiões. A contratação se dava a título precário porque não havia um interesse político e nunca houve preocupação do Estado em garantir a formação inicial dos professores das áreas rurais, no sentido de possibilitar um vínculo efetivo de trabalho (ANJOS, 2009, p. 101).

As campanhas de alfabetização, estratégia de ação dos estados brasileiros para atender a enorme demanda de alfabetização e formação no campo, se intensificaram no país entre as décadas de 60 e 70, principalmente, após a implantação da Lei 5.691/71, que tornou demanda urgente a formação dos professores leigos do país, como estratégia de diminuir os índices calamitosos de analfabetismo.

As campanhas traziam em seu bojo muitos estereótipos das áreas e populações do campo. O ideário salvacionista e desenvolvimentista atrelado a educação foram

predominantes em muitas destas campanhas que visavam livrar o país da “doença do analfabetismo”, “levar cultura e educação ao homem da terra”, desconsiderando as múltiplas conotações vinculadas ao termo desenvolvimento, em que a educação é um dos elementos, assim como os saberes socioculturais das mulheres e homens do campo.

Os princípios educacionais e a prática pedagógica expressos nas campanhas de alfabetização realizadas no meio rural, a exemplo do Edurural (1980 – grande difusão no Nordeste), Mobral (1970 – difusão extensa em todo o território brasileiro), expressam o interesse de ajustamento do homem do campo a um modelo cultural urbano e manutenção da divisão social, refletidos em práticas ligadas ao ensino da leitura, escrita, e operações matemáticas básicas, com a didática vinculada a manuais, que enfatizavam o ensino com forte ênfase na repetição e memorização.

A região sul e sudeste do Pará acompanhou o movimento nacional de realização de campanhas de alfabetização nas áreas rurais e realizou, entre as décadas de 1980 e 1990, algumas campanhas e programas, dentre os quais destacamos: o Logos II, o projeto Gavião I e II.

O Projeto Logos, foi criado e efetivado em nível nacional, entre as décadas de 1970-1990, por meio de convênio entre o Ministério da Educação e os estados brasileiros. Seu objetivo principal era melhorar os níveis de escolarização dos professores no Brasil, assim, foi executado por meio de dois projetos: o Logos I, que ofertou o ensino fundamental e o Logos II, que ofertou formação de professores no âmbito do segundo grau. De acordo com Maura dos Anjos (2009, p. 93), “o Logos II, funcionou em regime de supletivo, no qual os professores estudavam em módulos e participavam de encontros presenciais, e tinha como objetivo oferecer escolaridade aos professores leigos que estavam em exercício em escolas do campo ou da cidade”.

No Pará, o Logos II foi aprovado em 1985, no município de Marabá, durou cerca de seis anos, promovendo a formação de cento e dez professores da rede municipal e estadual de ensino (ANJOS, 2009). Quanto a organização pedagógica e curricular, Ozanir Tesser e Suzana Jimenez (1993, p. 243) apontam que o Projeto Logos II tem

caráter de suplência do 2º grau contendo assim uma parte de formação geral correspondente aos conteúdos acadêmicos do 2º grau (e, no caso de portugueses, matemática, história, geografia e ciências, conteúdos também do 1º grau) e uma parte profissionalizante, compreendendo disciplinas teóricas e práticas relativas à formação pedagógica, ou formação para a docência. O currículo do Logos é composto de 31 disciplinas, sendo 12 relativas à parte de formação geral e 19 que respondem pela formação pedagógica. Esse conteúdo é organizado em

2005 módulos apresentados de acordo com os princípios da instrução do programa. O ensino é individualizado e à distância, aspectos esses quebrados apenas periodicamente por atividades de caráter coletivo, ou seja, as sessões de microensino e os encontros pedagógicos (...) A matriz teórica do curso é o behaviorismo, corrente de pensamento representada, por excelência, por Skinner e que está na base do tecnicismo estreito que marcou profundamente a educação brasileira.

Em que pese o Projeto ter sido uma possibilidade de formação profissional a uma população demasiadamente carente, muitos foram as críticas ao modelo de educação inscrito nas ações e atividades formativas do projeto, dentre as quais, destacam-se: a formação pedagógica que artificializava o cotidiano pedagógico por meio de aulas de microensino; os encontros pedagógicos restritos a orientação sobre a postura do professor e comemoração de datas festivas e/ou cívicas; conteúdos desconectados com o público em formação (TESSER; JIMENEZ, 1993).

O projeto Gavião seguiu os mesmos objetivos do projeto Logos II, realizado em nível estadual. Foi ofertado em dois subprojetos: o Gavião I, que ofereceu escolarização de quintas a oitavas séries e o Gavião II, que abrangia a formação em nível de magistério. Constituído por meio de convênio entre estado, município e o governo federal (representado pela UFPA) “previa a realização de aulas nos períodos de férias dos professores, ou seja, no início e no meio do ano, já que eles também estavam em exercício profissional no ano letivo regular das escolas” (ANJOS, 2009, p. 96). Sobre a execução dos cursos Logos II e Gavião I e II Maura dos Anjos (2014, p. 103-104) ressalta que:

Poucos cursos formais realizados para formação de professores nessa região do Pará, entre eles o Logos II e os Projetos Gavião I e II, mesmo não sendo específicos, atenderam parte desse público. No entanto, esses cursos não tinham nenhuma preocupação em abarcar as especificidades do campo. Os que não conseguiram acessar os cursos de magistério foram dispensados, por não terem o nível de escolarização exigido, isso após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei nº. 9.394/1996, que obrigou os municípios a realizar concurso público.

É necessário salientar que as campanhas e projetos de formação profissional e docente até aqui expostos estiveram longe de promover os pressupostos do que defendemos como Educação do Campo – em que pese alguns deles já estivessem organizados em ciclos que possibilitaram o acesso aos trabalhadores do campo – constituíram-se como projetos educativos atrelados a uma lógica urbana, tecnicista e desigual, vinculam-se a um modelo de educação e escola rural.

Entretanto, são essas escolas e é essa educação que constituíram parte fundamental da História da Educação Rural na região sul e sudeste do Pará, uma vez que a educação e a escola do campo não se constroem espontaneamente, “a possibilidade da construção dessa nova sociedade e da escola necessária dar-se-á, entretanto, dentro do sistema atual. A gestação do novo ocorrerá dentro do velho” (FONSECA, SOUZA, *et al.*, 2008, p. 63).

“Entre o novo e o velho” os pilares fundamentais da edificação dos pressupostos da Educação do Campo na região sul e sudeste no Pará passam a ser construídos com o PRONERA. A partir dele é consolidado na região sul e sudeste do Pará como resposta a um ciclo intenso de organização e reivindicação dos agricultores, iniciado em 1980 como fortalecimento do sindicalismo – com destaque para a criação da Federação de Trabalhadores na Agricultura - FETAGRI em 1996 – seguida da chegada do MST na região em 1990, assim como de outras instituições que fortaleceram a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, quais sejam: a Comissão Pastoral da Terra (CPT); a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH); a UFPA.

O PRONERA inicia em 1998, visando a construção de uma política de educação diferenciada para atender os projetos de assentamentos da região, que apresentavam altos índices de analfabetismo, mas, se concretiza em 1999, por meio da parceria entre FETAGRI- Regional Sudeste do Pará, MST, UFPA/*Campus* Marabá e o INCRA, a coordenação do Programa era de responsabilidade do Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MEPF, através do INCRA e não do MEC.

É necessário ressaltar que as parcerias realizadas para a construção do PRONERA ocorreram pela associação de ações e instituições, que de forma isolada ou já em articulação com outras instituições, já compunham um processo e/ou experiências de alfabetização e escolarização voltados para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

No caso da UFPA/*Campus* Marabá já havia desde sua implantação na região o interesse em contribuir com o processo de escolarização nos assentamentos de Reforma Agrária, ação, que segundo Maura dos Anjos (2001) foi impedida inicialmente pela quantidade reduzida de professores e técnicos que havia no *campus*, que já encontravam sérias restrições para manter os poucos cursos inicialmente instalados na instituição.

Foi somente a partir da constituição de um grupo docente estável, próprio do *Campus*, que começamos a dar forma a esse projeto (PRONERA). Constituímos, sob a coordenação da Prof^a Nilsa Brito

Ribeiro, um grupo de trabalho em alfabetização de adultos que inicialmente denominou-se GRUTA. Foram convidados a compor esse grupo, além dos professores da Universidade, todos os movimentos sociais e entidades a eles vinculadas em Marabá. Passaram a participar, efetivamente, o MST e a FETAGRI. Esse grupo trabalhou, durante cerca de um ano, na elaboração de um projeto regional de alfabetização de adultos dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária na região, a partir de um levantamento feito pelos próprios movimentos (ANJOS, 2001, p. 1).

Assim como a UFPA/*Campus* Marabá, houve na região outras tentativas de construir uma educação vinculada com a especificidade do campo. Entre estas experiências, Maura dos Anjos (2009) destaca projetos de educação não-formais realizados pela Igreja Católica por meio das Comunidades Eclesiais de Bases - CEBs e a experiência da Escola Família Agrícola – EFA Marabá que permaneceu na região entre 1996 a 2008.

A EFA Marabá foi criada pela iniciativa do Programa Centro Ambiental do Tocantins, em parceria com os agricultores e pesquisadores da UFPA. Se organizava a partir dos princípios da alternância e tinha como objetivo garantir a escolarização para os filhos dos agricultores e a formação de lideranças sindicais (ANJOS, 2009).

Todo este movimento local, constituído pelos sujeitos do campo e por instituições apoiadoras da luta da Reforma Agrária, para a construção de experiências de formação para a população do campo e acesso à educação nos assentamentos da região sul e sudeste do Pará, passa, a partir de julho de 1997, a ser fortalecido com a articulação de âmbito nacional. Nesta ocasião, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária (I ENERA), evento que contou com a participação de representantes dos movimentos sociais do país e mais de vinte universidades brasileiras que puderam socializar suas experiências formativas nas áreas de assentamento e acampamento.

Segundo Edgar Kolling, Mônica Molina e Irmão Néry (1999) o I ENERA é considerado um marco introdutório da luta em favor de uma Educação do Campo, pois, lançou o desafio de promover momentos de discussão que trataram da temática tanto em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, o modo de viver, de organizar a família e o trabalho.

O I ENERA desencadeou a execução de diversos eventos nacionais, regionais e locais que intensificaram as discussões e planejamento de ações relacionadas a um projeto de educação voltado às populações do campo. Roseli Caldart e Mônica Molina (2002) reiteram a importância destes encontros, ao afirmar que neles educadores,

pesquisadores, Movimentos Sociais, Estado, Organizações Não-Governamentais, universidades levantam e fortalecem uma nova referência para o debate e a mobilização popular por meio da Educação do Campo.

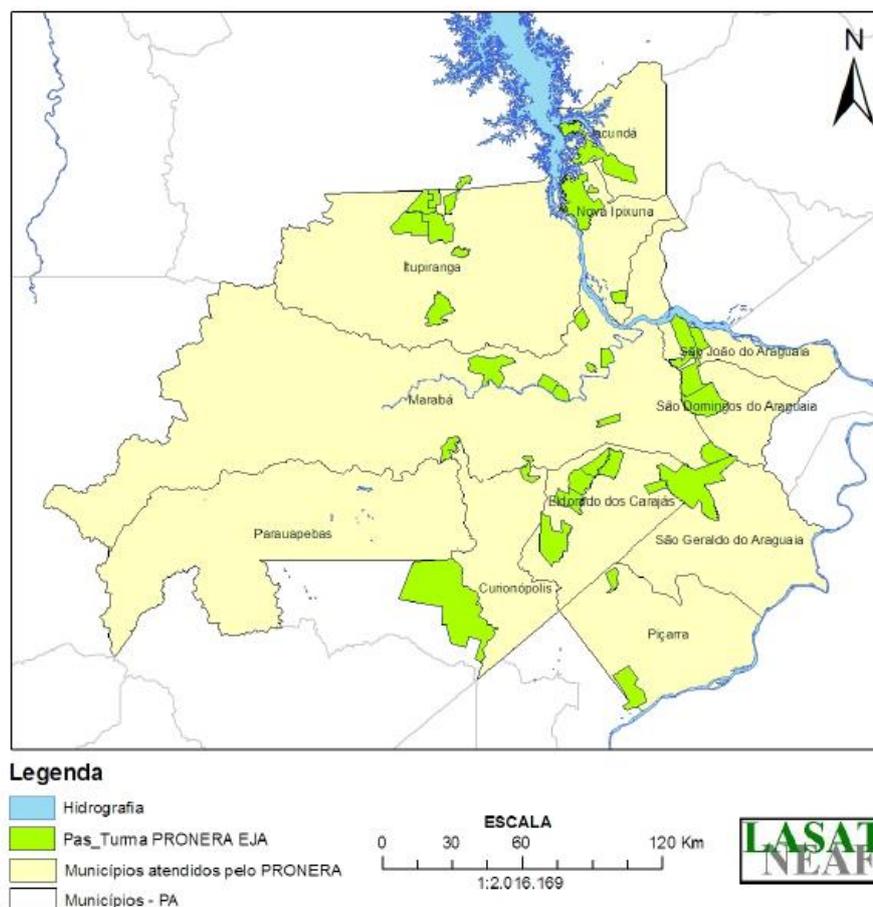
O PRONERA foi gestado no I ENERA, na ocasião em que se celebrava os 10 anos de formação do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Seu objetivo era de construir uma articulação nacional em prol da elevação da escolarização dos assentados, que naquela época possuía índices calamitosos (MOLINA; JESUS, 2010). Foi legalizado em 16 de abril de 1998, pela Portaria nº 10/98, do então, Ministério Extraordinário da Política Fundiária

O envolvimento da UFPA/*Campus* Marabá, dos movimentos sociais e sindicais da região sul e sudeste do Pará neste ciclo de debates, que articularam as experiências locais com a construção de uma política nacional, foi preponderante para a consolidação do PRONERA na região. Dentre a participação da UFPA/Marabá no circuito de debate nacional sobre Educação do Campo, Maura dos Anjos (2001, p. 1-2) destaca que

paralelamente, acompanhávamos as discussões que as universidades brasileiras realizavam a respeito da Reforma Agrária, organizadas nos várias Fóruns da Instituição do Ensino Superior pela Reforma Agrária. O III Fórum, em 6 e 7 de novembro de 1997, realizado em Brasília (no qual o campus foi representado pelo Prof. William Santos Assis), definiu como frente prioritária a atuação da universidade na luta pela Reforma Agrária e a alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos. No mesmo Fórum, foram explicitados os princípios que deveriam guiar esse trabalho e as fontes de financiamento, ligadas às políticas do Ministério Extraordinário de Políticas Fundiária e Ministério da Educação e Cultura, ambos representados no encontro. O GRUTA passou então a adequar a proposta já elaborada, transformando-se depois no que veio a se chamar PRONERA/Sudeste do Pará.

Tecido os elementos que compõe a historicidade das parcerias e propostas formativas que lançaram as bases do que viria a se constituir a proposta de formação do PRONERA Sudeste do Pará, passaremos a analisar elementos que compõem a dinâmica regional do PRONERA, como foco para os cursos de formação de professores e professoras do campo.

Ilustração 21 - Municípios/assentamentos atendidos pelo PRONERA Sudeste do Pará



Fonte: LASAT/NCADC/UFOA; ANJOS (2009).

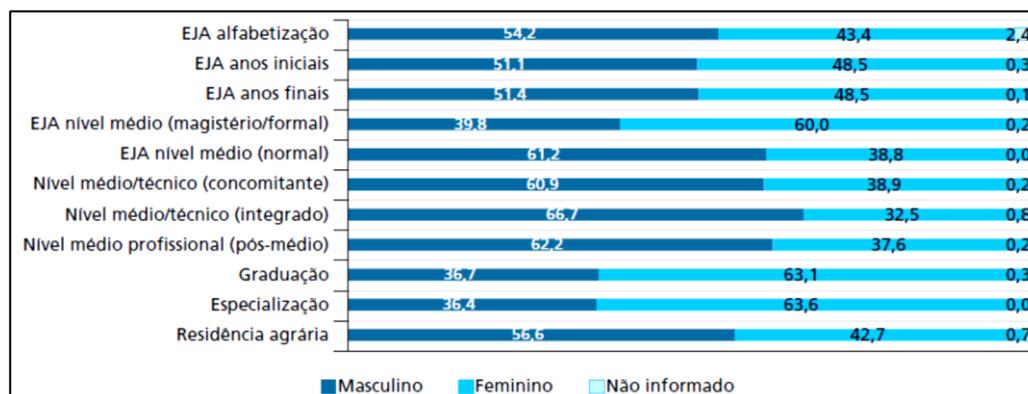
De acordo com dados da II PNERA (IPEA, 2015) entre os anos de 1998 a 2011 na região que abrange o sul e sudeste paraense, foram ofertados 12 cursos do PRONERA, em parceria com o Incra/Superintendência Regional 27- Pará/Marabá – SR-27⁶⁵. Dentre estes 4 foram em nível de EJA Ensino Fundamental, 4 em nível de ensino médio e 4 em ensino Superior, que juntos envolveram a atuação de 390 educadores, geraram 3.694 matrículas (3.160 no ensino fundamental, 336 no ensino médio e 198 no Ensino Superior), dos quais 1.303 foram concluintes (883 no ensino fundamental, 277 no ensino médio e 143 no ensino superior). A pesquisa aponta ainda que entre os educandos que acessaram os cursos do PRONERA em parceria com a SR-27, 3.008 eram oriundos das áreas de assentamento (5 de áreas de acampamento, 14 de comunidades e 57 de outras áreas não especificadas).

Ampliando a análise da oferta dos cursos do PRONERA entre os anos de

⁶⁵ O território do Pará por ter uma grande extensão está dividido em três SRs, quais sejam: SR-01 Pará/Belém; SR-27 Pará/Marabá; e SR-30 Pará/Santarém.

1998-2011, em nível nacional, a II PNERA (IPEA, 2015) traz dados interessantes para pensar o público que acessou os cursos ligados a formação de professores, como pode-se observar na ilustração que segue.

Ilustração 22 - Sexo dos educandos dos cursos do PRONERA por modalidade (1998-2011).



Fonte: IPEA (2015).

A partir dos dados, é possível perceber a regularidade na elevação do percentual de educandas especificamente nos cursos ligados a formação docente, fato que, tem acompanhando o histórico processo de feminização do magistério/docência. Sobre a distribuição e organização dos primeiros cursos do PRONERA voltados a formação de professores Maura dos Anjos (2009, p. 13-14) destaca:

Especificamente sobre a formação de professores nas áreas de assentamento foram desenvolvidos três projetos. O primeiro, realizado nos anos de 1999 a 2001, se desmembrava em dois: a escolarização de quintas a oitavas séries dos agricultores que atuam como monitores/alfabetizadores e 2) alfabetização de mil e duzentos agricultores nos assentamentos. Esse projeto, que teve a duração de um ano, os educadores estudaram por etapas no período intercalar, durante os meses de julho, janeiro e fevereiro, em Marabá. (...) O segundo projeto, desenvolvido no período de 2002 a 2004, consistia na continuação do primeiro e foi ofertado para o mesmo público; tratava-se do curso de ensino médio normal e a continuação da Educação de Jovens e Adultos de primeira a segunda série nos assentamentos. Nos anos de 2004 e 2005 o projeto continuou abrangendo apenas a EJA de terceira e quarta séries, com formação para o trabalho docente.

A partir das contribuições da autora é possível identificar que os primeiros projetos de formação de professores possibilitados pelo PRONERA tiveram como objetivo principal consolidar na região a formação inicial e em exercício⁶⁶,

⁶⁶ Segundo Maura dos Anjos (2009, p. 15) nesta proposta de formação “os alunos assumiam a sala de aula como professores durante o projeto, atuando na EJA; ao mesmo tempo continuavam sua escolarização no

especificamente para os assentados, viabilizando assim os processos de educação iniciais nas áreas de ocupação, acampamento e assentamento, historicamente alijadas das políticas educacionais.

Outro diferencial dos cursos de formação de professores oferecidos pelo PRONERA encontra-se em sua proposta educativa atrelada aos princípios da Educação Popular e de Paulo Freire. Constituía-se em um processo de Alfabetização de Jovens e Adultos articulados com a luta pela terra e que assim, “ possibilita-se a reflexão da vivência diária nos assentamentos, refletisse sobre os problemas e propunha-se o repensar a prática educativa, na construção de uma educação que conseguisse superar a ‘educação bancária’ criticada por Paulo Freire” (ANJOS, 2009, p. 14). Atendendo a estas propostas, os cursos do PRONERA se multiplicaram pela região sul e sudeste do Pará, como é possível verificar na ilustração 12, e ofertaram cursos nos diferentes níveis educacionais, das séries iniciais ao ensino superior.

Apesar de estarem inseridos em um mesmo programa de formação, os três projetos anteriores apontados por Maura dos Anjos (2009) possuíam dinâmicas singulares. Os projetos de 1999-2001, foram as primeiras experiências de cursos de formação de PRONERA e foram distribuídos em duas frentes: a primeira, destinada a escolarização dos agricultores que seriam os monitores responsáveis pela alfabetização nos assentamentos, logo, receberam a formação em EJA referentes a quinta e oitava série, além de formação pedagógica a partir de disciplinas específicas do magistério, que não se restringiram a uma formação técnica, mais também política e pedagógica; e uma segunda frente de formação, agora na perspectiva de alfabetização dos agricultores e agricultoras nas áreas de assentamento da região.

Quanto a equipe que constituiu a estrutura pedagógica para o funcionamento dos cursos, Maura dos Anjos (2009) descreve que havia uma coordenação geral, formada pela UFPA e pelos movimentos sociais e sindicais (MST e FETAGRI); uma coordenação pedagógica que tinha como atribuição a orientação dos estudantes e organização dos cursos de escolarização e as oficinas de alfabetização; estudantes universitários que acompanhavam o trabalho pedagógico nos assentamentos; coordenadores locais vinculados aos movimentos sociais e responsáveis pela garantia da infraestrutura e organização das turmas; e por fim, o monitor responsável pela turma de alfabetização nos assentamentos.

período intervalar no Campus de Marabá, tinham como tarefa alfabetizar agricultores, sendo um dos critérios para sua seleção o papel que já desempenhavam dentro da comunidade”.

Ressalta-se que uma das especificidades deste primeiro projeto foi a preocupação da formação do monitor, em que pese ser o responsável nos assentamentos pelas turmas de alfabetização dos agricultores e agricultoras não poderiam ser considerados legalmente como professores, pois, receberam apenas escolarização do ensino fundamental (quinta a oitava série) por ser uma exigência do programa nacional, mas, não equivalia ao magistério, ofertado a nível de ensino médio.

O primeiro projeto de formação do PRONERA foi finalizado em 2000. O projeto de formação do PRONERA realizado no período sucessor (2001-2004) foi a EJA, que continuou a ser ofertada nos assentamentos nas etapas de primeira e segunda série, dando continuidade ao processo de alfabetização dos agricultores e agricultora. Porém, contemplaram especificamente a formação de professores na modalidade de ensino médio normal, como uma forma de fortalecer o ensino básico e a EJA nos assentamentos, por meio da formação professores no nível médio normal.

Maura dos Anjos (2009) observa que neste segundo projeto há algumas modificações na concepção de formação se comparado ao projeto anterior, dentre as quais destaca-se: a substituição do termo Educação Rural para Educação do Campo em consonância com o debate nacional de construção de um Movimento Por uma Educação do Campo; e a competência da formação é modificada deixa de ser restrita a atuação na EJA e passa a compreender a Educação Básica, na tentativa de possibilitar que os monitores se tornassem professores nos assentamentos após a conclusão do curso. Quanto outras especificidades referentes a estrutura pedagógica dos cursos em nível médio normal, Maura dos Anjos (2009, p. 47) afirma que

podemos perceber que a continuação dessa formação, em nível médio normal, previa algumas especificidades. As aulas seriam realizadas na universidade, por professores universitários (preferencialmente), e por militantes que atuassem nos movimentos sociais, mas com formação superior específica para a disciplina a ser ministrada. Estavam previstas disciplinas como Metodologia de Pesquisa, Psicogênese da Linguagem oral e escrita, Interdisciplinaridade, entre outras, que se diferenciavam do curso normal ofertado pelo sistema regular de ensino. Tais disciplinas pretendiam instrumentalizar o professor por meio da realização de pesquisas nas áreas de assentamento e de suas relações com o processo educativo para uma compreensão mais aprofundada do trabalho educativo. Propunha ainda, como avaliação final do curso, a construção de um trabalho de conclusão de curso, nos moldes do curso de Pedagogia ofertado no *Campus*.

Depois da conclusão do Projeto de Escolarização do Ensino Médio Normal, foi realizado um terceiro projeto que vigorou de 2004 a 2005 e teve apoio do movimento

sindical da região, a FETRAGRI. Objetivou continuar a formação dos agricultores que já haviam realizado a EJA – primeira e segunda séries, ofertando escolarização no ensino fundamental, agora terceira e quarta séries.

A construção da luta por uma Educação do Campo, que iniciou na região sul e sudeste do Pará com a formação dos assentados no ensino fundamental e médio, criou uma demanda de professores já formados em nível médio normal, que vislumbravam a continuidade da formação. Além disso, construir projetos de formação em ensino superior para a população do campo muito mais que formar camponeses, se constituiu como uma estratégia de fixá-los no campo e formar um coletivo de educadores aptos a construção das escolas do campo. Em 2006, foi aprovado pelo PRONERA a oferta do curso de Pedagogia do Campo, conquista que fortalece sobremaneira a luta por uma Educação do Campo na região sul e sudeste do Pará.

É latente a ousadia, a inovação e abrangência dos cursos dos cursos do PRONERA em específico os primeiros projetos de formação, que diferiam sobremaneira dos processos de educação tradicional e de formação em Magistério. Mesmo assim, não estiveram isentos de limitações de diversas ordens para sua efetiva implementação, dentre as quais Maura dos Anjos (2009) destaca a resistência dos monitores – responsáveis diretos pela alfabetização nos assentamentos – em implementar a proposta educacional exigida pelo PRONERA; a precariedade dos locais de aula, que não possuíam energia elétrica; as interrupções na liberação dos recursos financeiros, que prejudicaram sobremaneira as atividades de acompanhamento dos monitores nos assentamentos.

Diante do acúmulo de experiências na oferta de formação camponesa nos diferentes níveis educacionais, em especial no nível da Educação Superior, é necessário pontuar que o

acúmulo conquistado por essa construção histórica possibilitou a concepção do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC), que, desde 2009, tem ofertado uma turma-ano. Ainda que a institucionalização do curso no interior da Unifesspa represente a convergência a uma política nacional de Educação do Campo, ela responde, mais concretamente, às demandas do movimento de Educação do Campo na região, especialmente como parte da luta pela Reforma Agrária (SILVA; SOUZA; RIBEIRO, 2014, p. 11).

Ao associar as múltiplas determinantes que compuseram o processo de institucionalização da LPEC na UNIFESSPA e a percepção inicial da forte presença das mulheres do campo atuando nas escolas do campo, nos sindicatos e movimentos de

trabalhadores rurais, buscamos nesta tese, analisar a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, com vistas a identificar os riscos e potencialidades desta, para a consolidação de um projeto de formação emancipadora para as mulheres do campo.

A concepção hegemônica de formação que pauta grande parte das políticas públicas de formação de professores no país, tem sua gênese teórica baseada na Epistemologia da Prática, que traz em seu bojo uma concepção neoliberal de educação.

De acordo como Lúcia Neves (2007) a concepção neoliberal de educação tem vínculo orgânico com a classe burguesa, vem sendo implementada no país desde o período após a ditadura militar (1964), mas ganham maior expressividade em 1990 – durante os governos Collor e Itamar Franco. Na sociedade civil, esta concepção de educação tem como aliados o empresariado industrial, educacional e o das comunicações; os partidos de direita e de centro; algumas organizações culturais e filantrópicas; e inclusive alguns setores da classe trabalhadora, como os agrupados em torno da Força Sindical.

Dentre os pressupostos educacionais da concepção neoliberal, do ponto de vista técnico, a finalidade seria formar para o trabalho simples e para o trabalho complexo, com vista a suprir a demanda de trabalhadores aptos a acompanhar a racionalidade científico-tecnológica que atualmente organizam o trabalho, a produção e a vida. Lúcia Neves (2007, p. 212) destaca que este pressuposto técnico significa diante da política neoliberal brasileira:

Desenvolver competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia transferida pelas empresas *trans* e multinacionais dos pólos dinâmicos do capitalismo, já que, na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil intensifica o caráter subordinado de seu desenvolvimento.

Do ponto de vista ético-político a concepção neoliberal de educação tem como finalidade educar a classe trabalhadora para a adaptação subordinação as ações predatórias do capital, tais como a flexibilização das formas de trabalho, o desemprego, a instabilidade social e profissional, perda dos direitos, entre outras questões.

No cenário político atual a força hegemônica neoliberal dá passos largos frente a implementação de suas pautas históricas, a exemplo do Processo de Impeachment da presidenta Dilma pelas famosas “pedaladas fiscais”, realizada por todos os presidentes que a antecederam, mas que a destituiu do cargo, e foram institucionalizadas, dois dias

depois de sua destituição; a Proposta de Ementa Parlamentar 241, que dentre outras medidas visa congelar os gastos públicos durante duas décadas; a reforma da previdência social que busca ampliar o tempo de contribuição e levará os trabalhadores a trabalhar na velhice, além dos cortes orçamentários na educação que já afetam o funcionamento de diversas instituições federais.

Associado ao cenário de desmonte tem-se a eleição de 2018, que elegeu para a presidência da república um representante da ultradireita do país – Jair Bolsonaro – que em seus primeiros meses de governo implementa uma política de apoio incondicional ao grande capital como uma lista extensa de privatizações de estatais; militarização dos cargos de gestão pública, com destaque para a militarização das escolas públicas, como escolas pilotos no Distrito Federal, já em funcionamento neste ano; criminalização dos movimentos sociais, sindicais e dos representantes das minorias em geral.

Especificamente sobre a temática de gênero, há uma compreensão ultraconservadora deste governo, que encontra-se em avançada implementação. Primeiro com organização de um polêmico Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, liderado pela Ministra Damares Alves, que tem implementado ações com forte vínculo religioso, preconceituoso e moralista, em detrimento a luta histórica pela laicização do Estado e pelo direitos da minorias, em especial, as mulheres, grupos LGBTT's, que já no primeiro pronunciamento público da então ministra foram fortemente atacados com a frase “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.

Segundo, por uma série de ações que retiram da pauta a temática de gênero, especialmente, dos ambientes educacionais, com o argumento que esta é uma pauta vinculada a uma doutrinação esquerdista, à revelia do aumento expressivo dos feminicídios no país, que são dados concretos de um realidade cruel, que demonstra a urgência no trato das relações opressivas entre gênero. Como exemplo dessas ações tem-se a mudança no edital de orientação para produção de livros didáticos, que suprimiu trechos que reforçam o compromisso com a agenda de não violência contra as mulheres e a promoção das culturas quilombolas e dos povos do campo.

Em contrapartida ao retrocesso político e as investidas neoliberais no campo da formação de professores, materializada a partir da epistemologia da prática, há no campo da resistência, outra perspectiva de formação de professores, a serviço de uma educação emancipadora, que se alinha a epistemologia da *práxis*, que “permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro e carrega a essencialidade do ato

educativo: sua característica finalista” (CURADO SILVA, 2018, p. 334) . Assim a formação de professores crítica emancipadora compreende que

o professor necessita, pela natureza de seu trabalho, vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível que impõe, portanto, duas atividades de prática e teoria, afim de construir o sentido da *práxis* como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que fortalece o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação (CURADO SILVA, 2018, p. 330).

Kátia Curado Silva (2018) adverte que nesta perspectiva de formação, o professor tem a possibilidade de assumir seu potencial enquanto sujeito histórico, pois, há a articulação de conhecimentos técnicos e científicos inerentes a profissão, com o desenvolvimento de sua capacidade de pensar criticamente a realidade, tendo como princípios a ética, respeito à dignidade e a autonomia dos sujeitos. Nesta condições o professor tem condições de agir como um intelectual transformador, crítico e politizado no contexto das relações de poder, presentes nas instituições escolares. Neste sentido, a adjetivação crítico emancipadora,

se refere ao ato do formar e fazer a docência que se pauta pela análise do real, a partir de sua compreensão, libertação e transformação. Encontramos esse adjetivo nas duas formas: “emancipadora” ou “emancipatória”. A primeira refere-se à ação, à educação, ao processo, à práxis, à prática; já “emancipatória”, relaciona-se mais à concepção, à teoria, aos princípios, à avaliação, ao currículo, à ética, ao potencial, à racionalidade, à competência, ao conceito, à concepção, à perspectiva (CURADO SILVA, 2018, p. 334).

Sendo o projeto de formação de professores um campo em disputa, e inserido em uma totalidade histórica, Kátia Curado Silva (2018), ressalta a necessidade de apreensão de quatro teses importantes para a construção de uma formação de professores alinhada a perspectiva crítico emancipadora, quais sejam: 1) organizar a formação de professores a partir da epistemologia da práxis; 2) aliar a formação de professores ao debate político da educação: a crítica social; 3) o trabalho docente constitui o ser profissional; e 4) referenciar na Base Comum Nacional que compreende os sentidos epistemológico, político e profissional da formação de professores.

No atual contexto político, em que diariamente os trabalhadores e trabalhadoras tem seus direitos espoliados por manobras e ações políticas, toda a construção histórica de formação dos camponeses e camponesas alinhados a perspectiva da Educação do Campo e a luta por uma projeto de formação de professores na perspectiva crítico

emancipadora, sintetizada nesta subseção, correm sérios riscos de retrocesso e criminalização de seus sujeitos.

Mas, a chama da luta para garantia de direito à vida digna do campo e de uma educação emancipadora não se apagará, não apenas pelo futuro caótico que assombra as novas gerações, mas também, pelos camponeses e camponesas das diversas regiões deste país, que sob a luz de lampião e/ou percorrendo muitos quilômetros, iam diariamente as aulas em busca de formação, bem como por todos aqueles que perderam a vida na luta por uma educação emancipadora para as populações do campo.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Gravura construída por um estudante da LPEC/UNIFESPA durante a Roda de Conversa realizada na segunda etapa de 2018, no momento da pesquisa de campo.

5 UNIVERSO DA MULHER DO CAMPO: FAMÍLIA, TRABALHO, ENGAJAMENTO POLÍTICO E AS RELAÇÕES DE ASSIMETRIA E DESIGUALDADE DE GÊNERO.

Determinações “são os traços pertinente aos elementos constitutivos da realidade” (NETTO, 2011, p. 44), ou seja, para compreender o universo das mulheres do campo se faz necessário reproduzir, sistematicamente, o objeto de estudo em questão, com vistas a saturá-lo de determinações.

Para José Paulo Netto (2011, p. 44) “as ‘determinações as mais simples’ estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade”.

No caso das mulheres do campo participantes desta pesquisa as determinações mais gerais caracterizam-se pelo processo de dominação das mulheres, inseridas em uma sociedade capitalista e patriarcal; como particularidade observa-se as múltiplas jornadas das mulheres (ambiente doméstico, formação profissional, atuação política) que no campo assumem características próprias; como traço singular estão as estratégias de subversão da ordem patriarcal como, o processo de “ajuda” nos trabalhos na produção/comercialização dos alimentos e o protagonismo nas luta pela terra, bem como, no desafio de conclusão do curso superior.

O exercício de construção teórica sistematizado nesta seção não visa a construção de uma mulher do campo genérica, a intenção é de compreender as múltiplas determinantes que constituem a experiência deste público, como forma de se aproximar dos aspectos que compõe a singularidade e a particularidade do universo da mulher do campo.

5.1 SOCIEDADE CAPITALISTA: FAMÍLIA E O LUGAR DA MULHER

Os processos de inferiorização, desigualdade e opressão da mulher no ambiente social estão longe de serem fenômenos contemporâneos, estiveram presentes na sociedade desde a Grécia Antiga, seja por meio da instituição de uma lógica patriarcal de organização social e política, da moralidade cristã ou dos princípios de uma ascendente ciência positiva, à mulher, foi relegado lugares subalternizados e relações sociais assimétricas, relação construída por meio da articulação de vários “agentes mistificadores da mulher” (SAFFIOTTI, 2013).

Se por um lado observa-se um processo histórico de submissão, por outro há

também uma resistência histórica que está presente em ações muito anteriores a organização de movimentos de mulheres. Estudos feministas apontam que o suicídio de muitas mulheres negras submetida ao mercado de escravos pode ser entendido como uma ação feminista, mesmo que este termo estivesse longe de fazer parte das pautas e reivindicações, visto que, era uma ação radical contra a dominação do seu corpo, do seu trabalho, da sua condição de ser humano.

Com base nos estudos marxistas, faz-se necessário ancorar a análise da condição da mulher na sociedade capitalista, tendo como pilar a dinâmica de exploração e acumulação desta organização social hegemônica, materializada nos diversos aspectos sociais, dentre os quais destacamos a Divisão Sexual do Trabalho.

Assim posto, uma das premissas básicas é o entendimento da dinâmica da sociedade capitalista que se constitui por meio da relação de propriedade com os diversos meios de produção. Tal afirmação, em que pese assumir a centralidade dos aspectos econômicos, não invalida os processos culturais e sociais construídas pelos homens e mulheres e que fazem dessa relação um amplo espectro de desdobramento no real.

Se analisarmos a categoria classe, veremos que não se constitui apenas da relação de apropriação dos modos e meios de produção, mas, das relações sociais e da consciência do uso destes meios, pois, com afirma Mirla Cisne (2014, p. 23) “a classe se define não apenas pela posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção, mas também pela consciência que associa ou distancia de uma posição de classe e pela ação dessa classe nas lutas concretas”.

A definição de pertencimento de classe não se caracteriza apenas pela inserção econômica de posse ou não posse dos modos de produção, mais das relações que os sujeitos constroem em sociedade, assim, um trabalhador não pode ser considerado da classe trabalhadora pelo simples fato de ser assalariado, uma vez que, este pode desenvolver uma consciência política que reforça o sistema hegemônico de dominação capitalista. Como ressalta Mirla Cisne (2014, p. 22)“ não basta pertencermos a uma classe no sentido de origem e mesmo situação, temos que levar em consideração a ação e a consciência que possibilitam a identidade com uma determinada classe”.

Aqui vale recuperar uma das grandes contribuições analíticas para estudos sobre gênero, construída por autoras feministas contemporâneas, como Gema Esmeraldo (2008) e Heleieth Saffioti (2013), que consiste na desomogenização da classe trabalhadora, chave de leitura que auxilia na compressão do sistema de dominação

classe-gênero-raça e suas singularidades diante da população do campo.

Os aspectos acima apresentados além de afirmarem o antagonismo de classes sociais (burguesa e trabalhadora), demonstram a heterogeneidade existente dentro de uma mesma classe social. Se refinarmos o olhar para a classe trabalhadora, perceberemos a existência de elementos de hierarquização dentro da própria classe, que ao longo dos anos foram apropriados pelo capital e se tornaram combustíveis para a dinâmica de produção e reprodução das desigualdades, a exemplo, destacamos os elementos: gênero e raça/etnia.

Se considerarmos que são pessoas reais que corporificam a classe, não podemos negar a existência de componentes como sexo e raça/etnia nas relações de classe, já que, assim como a classe, as pessoas não são homogêneas, ainda mais em uma sociedade desigual. Da mesma forma, não podemos negar a componente classe nas relações sociais de sexo e étnico-raciais (CISNE, 2014, p. 23).

A construção e consolidação do capitalismo impetrou na sociedade não apenas um novo modelo de produção, pautado na exploração do homem pelo homem, em que o objetivo central é a sustentação da acumulação primitiva do capital, mas, novas formas de construção das relações sociais, em que “a vida social passa a ser predominantemente marcada pela propriedade privada, e a razão de existência pessoal deixa de ser articulação com a vida coletiva, para ser o mero enriquecimento privado” (LESSA; TONET, 2011, p. 78).

A reprodução social do capitalismo na sociedade ocidental ocorreu por meio de um longo processo, que contou com a articulação de momentos históricos, que articularam novos modos de ser e estar em sociedade.

Três momentos históricos constituíram-se como o maior feixe de inflexão ao advento da sociedade capitalista. A Independência Americana, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial na Inglaterra, impulsionaram o capitalismo, rompendo barreiras com o tradicionalismo clerical e monárquico. A Revolução Americana e a Revolução Francesa forneceram o quadro político institucional da modernidade iluminista (democracia constitucional ou burguesa, o governo da Lei e o princípio da soberania dos Estados). A Revolução Industrial Inglesa contribuiu para formar a base econômica da produção industrial, através da força de trabalho livre e urbana, engendrando o industrialismo e o urbanismo como novos modos de vida, e o capitalismo como uma nova forma de apropriação e distribuição das riquezas. (STOMPKA, 1998).

A democracia burguesa reflete uma maneira de organização social, que institui a

igualdade política para todos, entretanto, reproduz a desigualdade entre as classes burguesa e trabalhadora, além disso, constitui-se como uma forma de organização política que possibilita a liberdade do capital em explorar de diferentes formas a força de trabalho e manter a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Nesta sociedade “ser cidadão é apenas e tão somente ter os seus direitos respeitados. Todos esses direitos, porém, são sempre compatíveis com a exploração do homem pelo homem, porque não se opõem radicalmente a desigualdade social” (LESSA; TONET, 2011, p. 84).

A redução do tempo e da força de trabalho, que resultaram no aumento da capacidade produtiva do homem, possibilitada pela automação da produção, iniciada na Revolução Industrial e diversamente aprimorada ao longo dos anos, não resultou em redução da jornada de trabalho ou tempo livre para o trabalhador, ao contrário, a ânsia pelo aumento do lucro do burguês, por meio da apropriação da riqueza produzida pelo trabalhador, gerou desemprego em níveis crescentes, expoliação dos direitos trabalhistas com a redução dos salários e precárias condições de trabalho, entre outras.

Todas as relações humanas são convertidas em instrumentos dessa luta pela acumulação primitiva do capital. Os homens têm o capital seu espelho e se constroem cotidianamente como sua imagem. As necessidades que impulsionam as prévias-ideações não são mais necessidades humanas, mas, necessidades que brotam da dinâmica reprodutiva do capital. De modo obrigatório, necessário, o capital predomina sobre as necessidades verdadeiramente humanas, fazendo com que a reprodução social dos indivíduos e da totalidade social esteja a serviço dos interesses particulares da burguesia (LESSA; TONET, 2011, p. 83).

Se refinarmos a atenção para a análise das relações sociais que correspondem as especificidade da mulher na sociedade capitalista, observa-se um processo de aprisionamento e dominação da condição feminina, refletidos nos diversos setores da vida social. Processo que não é exclusividade da sociedade do capital, mas, que certamente, foi bastante intensificado nesta forma de organização social, que institui “uma *unidade dialética* entre as subestruturas básicas de poder: *classe, sexo, raça/etnia*, na qual essas categorias estão organicamente integradas” (CISNE, 2014, p. 31).

Entre as relações sociais essencialmente desiguais, que cercam as mulheres na sociedade do capital, ressaltamos as relações de assimetria, que é própria da lógica patriarcal. Nestas relações o

poder se apresenta como um privilégio do universo masculino e como

tal é algo que não pode ser ampliado para o universo feminino. Assim, as relações entre os sexos, tanto no espaço privado do lar conjugal, quanto no espaço público das relações civis, são caracterizadas por uma relação assimétrica, na qual a desigualdade é explicada pelas diferenças físicas, sexuais e biológicas, justificando-se a “natureza” da sujeição feminina (CONCEIÇÃO, 2016, p. 46).

Graça Belov (2012) em uma palestra intitulada “A questão feminina: Gênero, Identidade e Direitos” traz elementos importantes para entender as origens da desigualdade da mulher na sociedade, que se desdobram em relações assimétricas nas mais diversas instancias sociais. Apoiada nos escritos de Marilena Chauí, Graça Belov (2012) aponta a supremacia dos gregos na instituição de uma matriz epistemológica de organização social, que influenciou grandemente a sociedade ocidental, operada em três noções: a de tempo, a de espaço (geometria) e a de *ethos*.

Graça Belov (2012) passa a descrever o pensamento de autores e suas perspectivas sobre o que é ser mulher e o papel feminino na sociedade, que influenciaram fortemente o ideário ocidental, dentre os quais destaca-se: a mulher não pode se governar (Confúcio); a mulher não tem alma (Aristóteles na obra “A política”); à mulher não é permitido falar (Epístolas de São Paulo); a mulher é fraca em vigor e alma deve estar sujeita ao homem que é rico em sabedoria (Thomas de Aquino); o homem deve temer as mulheres intelectuais, que devem morrer solitárias (Jean Jacques Rousseau na obra “A origem do discurso sobre a desigualdade entre os homens - 1757); as mulheres são máquinas de fazer filhos, além de ser objetos de posse dos homens (Napoleão Bonaparte); a mulher pode até ser educada e inteligente, mas, sua mente não é adequada à Filosofia e alguns tipos de arte (Hegel).

A construção social apresentada nos discursos destes pensadores gesta-se na lógica grega de organização social e política, definida em duas ordens de existência: a vida na *polis* e a vida na *oika*. Segundo Gema Esmeraldo (2004), a vida na *polis* representa o mundo público, o mundo político, destinado aos homens livres das atividades ligadas a sobrevivência humana, lugar em que exercitavam a poder de persuasão, da retórica, ou seja, se formavam seres políticos. Já a *oikia* é a materialização do ambiente doméstico e familiar, lugar destinado a atividades que possibilitam a sobrevivência humana e a reprodução biológica a vida, tinha como público os escravos e mulheres; e as crianças também o frequentavam, uma vez que era considerado um espaço pré-político.

Com esta organização social e política os gregos instituíram a separação entre o

corpo (as atividades manuais) do intelecto, as mulheres e escravos, que ousaram romper com este padrão foram queimados, ou condenados na Inquisição.

Porque para as mulheres constituíam-se desde então, um destino, um papel social colocado ao seu corpo. Sendo ela aquela que conduz o ser humano por nove meses, seria ela *naturalmente* a escolhida para se responsabilizar pelas demais atividades inerentes à sobrevivência humana. Havia ainda um outro motivo definidor dessa separação e proibição. A de que para se fazer capacitado para atuar na polis, o ser precisaria estar completamente desligado das atividades consideradas de caráter material, corporal e biológico, para somente assim, poder exercer, com liberdade e autonomia, as funções destinadas ao espírito, ao pensamento (ESMERALDO, 2004, p. 4).

As regras da moralidade cristã também tiveram grande contribuição no processo de naturalização da desigualdade feminina. Nos anos iniciais do século XX, no Brasil e em diversos países, a função feminina ficou restrita à obediência. Para tal, e em especial para as casadas, elaboravam-se decálogos, como o publicado em 1924 pela “Revista Feminina” (1924 *apud* RÊSES, 2015, p. 50).

I – Ama teu esposo acima de tudo na terra e ama teu próximo da melhor forma que puderes; mas, lembra-te de que a tua casa é de teu esposo e não do teu próximo (...); III – Espera teu esposo com teu lar sempre em ordem e o semblante risonho; mas não te aflijas excessivamente se alguma vez ele não reparar nisso (...); VI – Lembra-te sempre que te casaste para partilhar com teu esposo as alegrias e as tristezas da existência. Quando todos o abandonarem fica tu a seu lado e diz-lhe: aqui me tens! Sou sempre a mesma (...); X – Se teu esposo se afastar de ti, espera-o se tarda em voltar, espera-o; ainda mesmo que te abandone, espere-o! Porque tu não és somente a sua esposa; és ainda a honra do seu nome. E quando um dia ele voltar há de abençoar-te.

Além de reforçar a extrema submissão e do sentimento de posse do homem sobre a mulher, a ideologia cristã e os padrões morais por ela instituída possibilitaram a construção de mitos, como o da fidelidade, o da virgindade, que refratam diretamente a sujeição das mulheres em frente ao poder masculino. A exemplo do mito do amor materno, em que a mulher é equiparada a Virgem Maria, logo, deve nutrir o desejo de ser mãe e de assumir os cuidados com os filhos (e se sentir mais inferior ainda caso não nutra esse desejo ou caso possua algum problema de saúde que a impresse de gerar filhos), repudiando e criminalizando o aborto como um direito da mulher de decidir sobre sua vida e seu corpo.

A Ciência também se constituiu como vetor do processo de naturalização da superioridade masculina. A Ciência positivista de Comte, associada a teórico

evolucionistas de Spencer, o transformismo de Darwin e a Etnologia de Gobineau foram segundo Sônia Camara e Marcela Cockel (2011) teorias explicativas para muitos processos durante o século XIX, em especial, produziu um “discurso científico”, que instituiu as diferenças biológicas elementares entre homens e mulheres, em que as diferenças biológicas das mulheres foram compreendidas como aspectos de inferiorização, fragilidade e em muitos casos incapacidade, assim, sua função social restringia-se ao isolamento ao ambiente doméstico, para cumprir a missão de educadora da família.

A Psicanálise Freudiana ao analisar nas primeiras décadas do século XX as características das mulheres australianas detentoras de posses, auxiliou na constituição do conceito de mulher passiva por oposição ao homem ativo; (as) Ciências Sociais e Naturais em geral, ignoram a ação da mulher nos processos históricos seja sua ação direta nos processos seja a possibilidade de construção e legitimação do conhecimento .

Ressalta-se que estas teorias científicas respaldaram a construção de outras relações sociais de inferiorização das mulheres, a exemplo da educação. Ao analisar a instrução feminina Heleieth Safiotti (2013, p. 298-299) ressalta que

Assim, o positivismo no terreno moral a contribuição da mulher à tarefa regeneradora da humanidade e a instauração do estado positivo, desvincula os papéis femininos dos masculinos, segrega os sexos, reserva a realização da cultura objetiva ao homem. O próprio ato de situar a contribuição feminina num terreno específico impermeabiliza as esferas de atuação dos homens e mulheres, acentua as diferenças entre os seres de um e outro sexo. Não havia, em suma, no sistema positivista, lugar para a libertação da mulher. Sua preeminência moral constituiria meramente um disfarce para sua heteronomia social, econômica e política.

Este discurso positivo vinculado a educação feminina reverberou na construção teórica de muitos intelectuais brasileiros do século XIX, momento em que a proclamação da república e as ideias de aspiração liberal e cientificista exigiram mudanças na estrutura social brasileira, havia necessidade de instrução feminina, entretanto, dentro de padrões sociais que não extrapolassem a ordem patriarcal.

Exemplo deste discurso pode ser encontrado nas construções teóricas de intelectual amazonense José Veríssimo, que destaca a função social da mulher com fundamental, visto que ela é considerada a primeira educadora do homem, além de que a sociedade moderna requeria pessoas ativas, participativas, sendo a mulher a primeira educadora do homem, esta não podia ser submetida a uma educação “pobre”. Deste modo, a instrução feminina deveria ser integral e enciclopédica, “Não se quer fazer dela

uma sábia, nem se lhe exige que percorra e aprofunde todos os conhecimentos humanos. Bastaria que ela não ignorasse o mais essencial deles, nas ciências gerais e abstratas” (VERÍSSIMO, 1985, p. 122).

As tecnologias de gênero, entendidas como práticas sociais e culturais, discursos hegemônicos, cinema, posturas epistemológicas, críticas, obras literárias, que estão a serviço da diferenciação de homens e mulher (SAFFIOTI, 1994), também se constituíram como elementos de inferiorização da mulher na sociedade.

Os exemplos descritos por Graça Belov (2012), o trabalho, a ideologia cristã, a tecnologias de gênero e até mesmo a ciência instituíram elementos que construíram socialmente uma relação de desigualdade da mulher na sociedade, a situando como um ser inferior nas diversas relações sociais que estiver inserida, tornaram-se fortes agentes no processo de mistificação da mulher. Entretanto, considera-se que o elemento fundante que operacionalizou a simbiose entre relações de dominação e poder expressas pelo capital, pelo patriarcado e pelo racismo foi o advento da sociedade do capital, que, instituiu a divisão social do trabalho, institucionalizando a desigualdade de gênero por meio da “democracia burguesa”.

A democracia burguesa promete de palavra a liberdade e a igualdade. Mas, na prática nenhuma república burguesa, nem mesmo a mais avançada, instituiu para a mulher (que é metade do gênero humano) plena igualdade de direitos em relação aos homens diante da lei, nem libertou a mulher da dependência e opressão dos homens. A democracia burguesa é a democracia das frases pomposas, das palavras solenes, das promessas liberais, das consignas grandiloquentes sobre liberdade e igualdade, mas, na prática, tudo isto oculta a falta de liberdade e a desigualdade da mulher, a falta de liberdade e a desigualdade dos trabalhadores explorados (LENIN, 2015, p. 114) .

Além da institucionalização da democracia, Karl Marx e Friedrich Engels (2009) trazem em “A ideologia alemã” a divisão do trabalho como a primeira forma de alienação das relações humanas, no sentido de tornar a força e poder do capital acima dos interesses humanos, obrigando-os a viver de uma maneira desigual. Para os autores, existem muitas formas distintas de alienação provocadas com o advento do capitalismo, entretanto, a essência está na redução do homem a mercadoria, a venda de sua força de trabalho, para atender a uma lógica em que o centro é a apropriação do trabalho produzido coletivamente em prol do acúmulo de capital individual.

O resultado é a produção de relações sociais desumanas entre as classes, dentro das classes, instituição de padrões de gênero, de funções sociais específicas, de cultura,

de saber, de convívio social, entre outras diversidades de “amarras sociais”, que produzem seres alienados de sua própria condição humana.

Na sociedade de classe, além da religiosidade, as alienações ganham uma nova qualidade ao brotarem da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem e do patriarcalismo. Nela, a exploração do homem pelo homem ganha, aos poucos, um caráter de naturalidade, embora social. A posição que cada um ocupa na sociedade, o tipo de trabalho que exercem o acesso que tem à riqueza já não aparecem como resultado da própria atividade humana, mas como fruto de forças misteriosas e poderosas que nos oprimem (LESSA; TONET, 2011, p. 90).

A sociedade do capital, apoiada nas bases da exploração e subordinação operou processo de “naturalização” de práticas socioculturais de subalternização e opressão da mulher nos mais diferentes âmbitos da vida social, (familiar, profissional, comunitário).

Sobre o processo de naturalização de práticas socioculturais, Heleieth Saffioti (1987) destaca que é uma ação intrínseca ao humano elaborar socialmente fenômenos naturais, exemplo disso, é o próprio processo de ser homem e ser mulher, que de acordo com a sociedade em análise pode conotar diferentes significados e também ocupar diferentes funções sociais, uma vez que, são construções que se fazem em relação, atrelados a aspectos socioculturais.

O conceito de trabalho construído por Marx já denota o processo elaboração do homem sobre os elementos da natureza, ao destacar que o trabalho é ação do homem sobre a natureza, detém a ideia de manipulação humana sobre a natureza, orientada por elementos construídos socialmente.

Entretanto, Heleieth Saffioti (1987) também destaca a necessidade de não apenas conhecer a capacidade humana de intervir na natureza, mas, perceber as dimensões relacionais existentes na relação inversa, a de naturalizar processos socioculturais, em vista que, tal movimento esconde relações de poder, no caso específico das relações de gênero, são vetores de relações assimétricas, desiguais e de legitimação da “superioridade” dos homens, não apenas em relação a mulher mais as outras formas de sexualidade.

A família patriarcal burguesa constituiu-se de um processo histórico, que diante da tradição marxista, tornaram base estruturante de subordinação da mulher com o surgimento da propriedade privada.

O controle sobre o corpo e a vida das mulheres, a dominação, a apropriação, a opressão e a exploração que o patriarcado desenvolveu

sobre a mulher veio a atender a dois interesses. Primeiro, a garantia de controle sobre a prole, o que significa mais força de trabalho e, portanto, mais possibilidade de produção de riqueza. Segundo, e em decorrência do primeiro, garantir que os filhos seriam seus assegurava aos homens, detentores da propriedade privada, a perpetuação desta por meio da herança (CISNE, 2014, p. 74).

Com esta contribuição teórica a autora situa o patriarcado na tradição grega em que, em que etimologicamente, *pater*, significa pai e *arkhe*, origem e comando⁶⁷, e que diante da organização social hegemônica pode ser entendido como relações de dominação, opressão e exploração masculina na apropriação sobre o corpo, a vida e o trabalho das mulheres, logo, é expressão das desigualdades que marcam as relações sociais de sexo na sociedade capitalista.

A família patriarcal burguesa não surgiu de forma espontânea, Friedrich Engels (1987) na obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” constitui a historicidade da família como um produto social, a partir da relação família e sociedade o autor traça um histórico da família ao longo dos tempos, traz aspectos de organização familiares orientadas pela lógica do matrimônio por grupo, do matrimônio sindiásmico e da monogamia.

A historicidade das organizações e lógicas familiares sistematizadas por Engels, nos auxilia também a perceber a condição feminina por meio do tempo histórico e identificar que o fim do matriarcado constituiu-se como um retrocesso histórico para o sexo feminino, que passou a ser aprisionada em uma lógica patriarcal, fundada em critérios de domínio do outro e manutenção do poder, em que um chefe (homem) mantém sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com direito de vida e morte sobre todos eles.

A família nuclear burguesa, instituição da sociedade capitalista e, como tal, resultado de um processo dinâmico que tem sua origem, segundo Engels, na propriedade privada. A monogamia, ditada pela necessidade de legitimar a procriação de filhos em função da herança paterna, é a origem da instituição familiar e da dominação do homem sobre a mulher. A partir do direito hereditário paterno, forma-se a família patriarcal que vem, através dos séculos sofrendo os efeitos das

⁶⁷ A palavra patriarcado assumiu outras conotações ao longo da história, segundo Christine Delphy (2009), tal conceito assumiu pelo menos três formas, a primeira, situada historicamente, antes do século XIX, esta expressão correspondia aos signatários da Igreja, ou ainda seguindo o uso dos autores sagrados, o termo patriarcas correspondia aos primeiros chefes de família que vieram, antes ou depois do dilúvio. O segundo significado, é construído juntamente a uma análise de organização global da sociedade, orientada pela teoria socialista e que ganha forma nos estudos feministas em meados dos anos 70. Uma terceira e última significação ao termo patriarcado, destacada pela autora é a continuação do segundo sentido, entretanto, é gestada na crítica feminista a crença da existência de um matriarcado original, bem como a descrença das teorias evolucionistas.

transformações sociais. A emergência da burguesia será responsável, entre outras coisas, pelo conceito de amor conjugal; até então, o matrimônio era um contrato de natureza econômica, feito, muitas vezes, à revelia dos interessados. A crescente urbanização e as decorrentes transformações sociais, no século XVIII, reduzem as dimensões da família patriarcal ao que se convencionou apenas do casal e dos filhos (XAVIER, 1998, p. 112-113).

É necessário ressaltar, que a família patriarcal traz para as relações sociais e sobretudo, as relações familiares, as lógicas de posse (propriedade privada) e de hierarquização, que define modos de ser agir dos sujeitos, pautado na superioridade do homem sobre as mulheres e as crianças e, também na desigualdade e diferença de privilégios entres os seus membros. Além disso, pune por meio do preconceito, e de várias formas de violência os sujeitos que transgredem a esta lógica. Sobre a lógica e dinâmica da família hierárquica, Sérvulo Figueira (1986, p. 15) descreve que a

família hierárquica é relativamente organizada, “mapeada” – o que não quer dizer que não contenha vários conflitos reais e potenciais em sua estrutura. Neste modelo de família, homem e mulher se percebem como intrinsecamente diferentes, a esta diferença se cristaliza em sinais visíveis como o tipo de roupa, linguagem, comportamento e mesmo sentimento considerado próprio para cada sexo. O poder do homem se apresenta como superior ao de sua esposa, esta superioridade se fundamenta em sua relação privilegiada com o trabalho fora de casa e no fato de que a expectativa de monogamia só é sistematicamente sustentável do homem em relação à mulher e não vice-versa. A relação dos pais com os filhos é também marcada pela ideia de ‘diferenças intrínsecas’. Adulto é diferente de criança, está na posição de quem sabe mais e melhor e pode – e mesmo deve – de quando em quando mostrar seu poder através do exercício legítimo da disciplina.

Tendo em vista os reflexos da lógica de dominação patriarcal nos aspectos do trabalho como a introdução da mulher ao mercado de trabalho, a atuação profissional e política, identificasse uma lógica perversa com relação a apropriação do trabalho feminino, que revela um processo opressivo e contraditório, uma vez que a mulher adentra o mercado de trabalho para atender a interesse do capital de mão-de-obra barata, atendendo a uma necessidade de reestruturação social, que insere a mulher de forma subalterna nos postos de trabalho, mas, unidireciona a lógica de reestruturação das relações familiares a medida que não desvinculada a responsabilização da mulher ao trabalho no ambiente doméstico, pautando-se em argumentos coloniais que naturalizam a figura de mãe, cuidadora e protetora da família, eximindo desta função a figura paterna.

A sociedade insiste muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar luz (SAFFIOTI, 1987, p. 9).

A entrada da mulher no exercício do magistério – que no Brasil ocorreu por volta do século XIX, uma vez que, anterior a este período as escolas eram conduzidas pelos mestres Jesuítas a parte seleta da sociedade, contexto que muda a partir da expulsão dos Jesuítas do Brasil e a transformação da própria escola que passa a receber um público diverso, sem perder sua característica de seletividade – foi marcada por preconceitos, subalternização, sendo ainda contestada mais diferentes discursos.

Além do discurso já citado que atribui a mulher o trato nato para a educação das crianças, associando magistério a extensão da maternidade; existiu o discurso científico que considerou uma temeridade e insensatez a entrada da mulher para exercer magistério, por serem incapazes e portadoras de cérebros pouco desenvolvidos (SAFFIOTTI, 2013). E ainda houve o discurso, que em ligação com o passado religioso, associam o trabalho e os modos femininos a uma vocação sacerdotal, que construiu a figura da professora dedicada e modelo de virtude. Para Guacira Louro (2003, p. 79)

essas tarefas representaram, sem dúvida, um pesado encargo social de profundos efeitos sobre as vidas das professoras. Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, os professores e, de modo especial, as professoras viram-se obrigados/as a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes, encontrando na comunidade um fiscal e um censor de suas ações.

As tarefas e amarras sociais construídas para a figura da professora se fazem presente ainda hoje na sociedade, em alguns momentos tal como ocorrido no século XIX, como associar o curso de Licenciatura em Pedagogia a um curso para mulheres; em outro momentos de forma ressignificada, direcionando os homens que fazem os cursos de Licenciatura em Pedagogia aos cargos de direção, supervisão e orientação, pois, a eles não cabe o trato direto com as crianças.

Sobre o processo de inserção da mulher no mercado de trabalho Alexandra Kollontai (1978) traz importantes apontamentos, para a autora, a mulher moderna e/ou celibatária é filha do sistema econômico capitalista, nasce com o ruído infernal das máquinas da oficina e da sirene das fábricas, ou seja, as relações de produção que antes amarravam as mulheres ao ambiente doméstico, as retiraram bruscamente deste e realocaram na luta cotidiana pela sobrevivência, contando apenas com suas forças de

trabalho.

Para Alexandra Kollontai (1978), nesse processo abrupto de adaptação ao trabalho as mulheres celibatárias; sobretudo as oriundas das camadas populares, visto que são estas que necessitam de inserção ao mercado de trabalho; adaptaram-se rapidamente, inspiradas nas forças psicológicas própria dos homens, entretanto, “na urgência de adaptar-se às novas condições de existência, a mulher apodera-se de verdades e assimila-as sem as submeter a nenhuma crítica, propriamente masculinas, que, examinadas mais detalhadamente, são apenas verdades para a classe burguesa” (KOLLONTAI, 1978, p. 15).

Por outro lado, a contradição intrínseca ao processo de reprodução social do capitalismo também se faz presente na estratégia de inserção da mulher ao mundo do trabalho, pois, à medida que as retira do isolamento doméstico e as inserem em lógicas e condições desumanizantes de trabalho, as desperta o espírito do protesto.

Ao arrancar do lar, do berço, milhares de mulheres, o capitalismo converte essas mulheres submissas e passivas, escravas obedientes dos maridos, num exército que luta pelos seus próprios direitos e pelos direitos e interesses da comunidade humana. Desperta o espírito de protesto e educa a vontade. Tudo isso contribui para que se desenvolva e fortaleça a individualidade da mulher (KOLLONTAI, 1978, p. 17).

É bastante comum ao adentrar o universo dos estudos sobre relações de gênero utilizar o patriarcado – sistemas de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem – como o principal aspecto construtor das relações de assimetria e desigualdade entre homens e mulheres, entretanto Heleieth Saffioti (1987, p. 16) destaca:

A sociedade não está dividida entre homens dominadores de um lado e mulheres subordinadas de outro. Há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens. Isto equivale que o patriarcado, (...) não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira.

A ideia do patriarcado como um dos elementos que constitui as relações de assimetria e desigualdade de gênero evidencia-se, quando se busca auxílio nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels (2009). Segundo os autores, é a existência social dos homens que determina as suas consciências e não o inverso, assim, o homem não nasce patriarcalista, mas, a partir da interação com o real, com a cultura e com a sua existência social, adquire e constitui esta característica.

O patriarcado é um elemento que constitui a lógica de gênero própria da sociedade capitalista, que segundo Saffioti (1987), é organizada em um sistema de dominação-exploração pautado em três elementos fundantes: o patriarcado, o racismo e o capitalismo, que no processo histórico e social articulam-se em uma relação simbiótica, que reproduz subordinação e dominação entre homens e mulheres nos mais diversos níveis da vida privada e social.

Ressalta-se que assim como as mulheres e homens foram inseridas em uma teia complexa de relações históricas e sociais, marcadas primordialmente pela herança religiosa, patriarcal e capitalista⁶⁸, é possível e urgente, construir meios de desnaturalização destas relações de dominação entre homens e mulheres.

O processo de desconstrução da opressão da mulher implica diretamente a desconstrução de hábitos e costumes burgueses, que historicamente instituíram a relação de exploração e subordinação entre homens e mulheres. Assim, é tarefa revolucionária de ambos, mais em especial dos homens, atentar para as relações que “naturalizadas” pelo capital, aprisionam a mulher seja no âmbito doméstico seja no âmbito público.

Por se ter deixado iludir pela identificação da masculinidade como capacidade de mando, o homem consente na competição desigual (...) com desvantagens para as mulheres, contribuindo, assim, enormemente para a preservação de um *status quo* reificante. Neste contexto, ganha nova dimensão a asserção de Simone de Beauvoir de que ‘o problema da mulher sempre foi um problema do homem’. Como um dos agentes do processo de mistificação da mulher o homem, tanto burguês quanto proprietário e, sobretudo pertencente aos estratos médios, presta colossal auxílio à classe dominante e mistifica-se a si próprio (SAFFIOTTI, 2013, p. 73).

É necessário ponderar que não podemos considerar o homem como o “inimigo a ser abatido”, embora ele seja a personalização de uma lógica de gênero desigual e opressora para a mulher, ele também se constituiu a partir da existência social em um sistema desigual e predatório, não apenas dos recursos naturais mas das relações sociais, constitui-se como um dos agente do processo de mistificação da mulher, como alerta Diana Assunção (2015, p. 15).

⁶⁸ A herança religiosa, patriarcal e capitalista constitui uma teia complexa de relações históricas e sociais que construíram papéis específicos para as mulheres, em que respectivamente, são vistas como: “Eva, a corruptora, emblema do feminino como pecado, e de Maria, a corredentora, a mãe de Cristo, a virgem, que resgata e exalta o feminino na família e na igreja” (CAMBI, 1999, p. 134); “mãe e esposa abnegada, o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade e, o casamento sua principal aspiração, era a indicada para ser a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da pátria” (ALMEIDA, 1998, p. 18); e a trabalhadora assalariada que aumentou os processos de acumulação do capital, pois, seu trabalho permitiu a apropriação da mais valia dada a exploração de sua mão-de obra considerada barata e o descompasso das remunerações entre os homens e as mulheres.

Para um revolucionário é preciso enxergar a vida com o olhar das mulheres. Hoje, no mundo todo e em nosso país, para ser um revolucionário é preciso enxergar a vida com o olhar das mulheres, mas, em especial o olhar das mulheres negras, imigrantes e indígenas, que de forma mais cruel sentem o feroz deleite capitalista sobre seus corpos e vidas.

Entretanto, tal tarefa revolucionária tem considerável complexidade, pois, não se trata apenas de transformação na legislação ou ideológicas, mas, nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas.

Leon Trostki, em seu texto “*Da velha a nova Família*” (1923), descreve a experiência vivida pela URSS, após a revolução Bolchevique, no que tange as mudanças no âmbito da família, que em meio à crise econômica e isolamento mundial, desintegrava velhas relações sociais de exploração e via surgir as potencialidades de novas formas de sociabilidade na família, bem como, suas limitações, em especial, na relação mulher – homem, no âmbito doméstico. Sobre esta relação Leon Trostki (2015 b, p. 22) destaca que a

vida doméstica é mais conservadora do que a econômica; isso se deve porque em seu seio, a pressão é menos aguda que na economia (...) na vida doméstica, a classe operária está dividida em pequenos núcleos: as famílias. A mudança de regime político, as transformações de ordem econômica – a passagem das fábricas e fazendas para as mãos dos trabalhadores – certamente influíram sobre as condições familiares, mas, somente de forma indireta e exterior, sem atingir as tradições domésticas herdadas do passado.

Os processos de transformação das relações de exploração, assimetria e subordinação entre mulheres-homens estão assentados em instituições tradicionais, construídas pela humanidade e que perpetuaram laços de família, costumes, e valores que afetam diretamente as relações entre as pessoas. Assim, qualquer processo de reflexão e ou de transformação destas relações precisa ser acompanhado no plano prático, das relações familiares, sociais, trabalhistas e comunitárias, uma vez que “é no cotidiano que tanto a alienação quanto a revolução são construídas. A história se concretiza no cotidiano, portanto, ele guarda o horizonte histórico” (CISNE, 2014, p. 56).

Instituir a igualdade política entre homens e mulheres no Estado soviético, foi apenas um dos problemas, e o mais simples. Muito mais difícil foi instituir a igualdade de trabalho nas fábricas, nas fazendas e nos sindicatos, de tal modo que os homens não deixassem as mulheres em desvantagem. Porém, alcançar uma igualdade real entre homens e mulheres na família, é um problema infinitamente mais árduo. Antes

de se conquistar isso, será necessário revolucionar todos os nossos costumes domésticos. E é evidente que, enquanto não haja uma verdadeira igualdade entre marido e mulher na família, não poderemos falar seriamente de sua igualdade social e política (TROTSKI, 2015 b, p. 22).

Das relações assimétricas entre homens e mulheres derivam prejuízos para ambos (SAFFIOTI, 1987, p. 20). A manutenção dos processos de dominação e a reprodução do estereótipo de homem e de macho também produz sobre o homem “prisões” sociais, emocionais e econômicas, que também podem ser entendidas como processos de opressão. Para Heleieth Saffioti (1987, p. 24) “o preço pago pelo homem para dominar a mulher extravasa largamente o terreno econômico. Para agir como *macho* representado na ideologia dominante de homem deve aceitar, ainda que inconscientemente, sua própria castração”.

Para a autora o processo de castração ocorre em várias dimensões da vida, quais sejam: familiar, quando a ele é atribuído o papel de provedor da família, conseqüentemente, lhe é negado socialmente a possibilidade do fracasso, em que pese, os altos níveis de desemprego e subemprego necessários a manutenção da lógica do capital; social, ser macho na ideologia dominante também está ligado a valores tais como força, razão, coragem, assim, aqueles que fogem à regra e demonstram fraqueza, emotividade não se adequam ao estereótipo de macho, são taxados de femininos, homossexuais, logo, passíveis a todos os preconceitos; outra dimensão diretamente associada as outras relatadas é a da educação em que ao homem é negado a emotividade, seguindo o ditado popular “homem não chora”. Assim é necessário destacar que:

Não parece justo, ao discorre-se sobre as discriminações praticadas contra as mulheres, esquecer os homens. Como no processo de reprodução biológica, também no da reprodução social homens e mulheres são seres complementares. Numa sociedade em que as práticas cotidianas mutilam várias dimensões da personalidade feminina, existem também condutas impostas aos homens, que limitam extraordinariamente seu desenvolvimento. Em outros termos, a mulheres mutiladas correspondem, necessariamente, homens mutilados. É exatamente por isso que a luta das mulheres não diz respeito apenas a elas, mas também aos homens. Seria impensável pretender mudar comportamentos femininos sem redefinir os papéis masculinos. Mas, para que a luta por uma redefinição dos papéis de ambos seja travada adequadamente e alcance resultados positivos é preciso que se conheça, pelo menos, as discriminações fundamentais de que é alvo, com frequência, a mulher (SAFFIOTI, 1987, p. 27).

Ressalta-se que a superação das relações assimétricas de gênero que oprimem e

inferiorizam as mulheres é uma tarefa revolucionária urgente, que já se faz presente em muitas pautas, debates e discursões da sociedade civil organizada, em especial, aos movimentos das populações da terra, das águas e da floresta.

Faz-se necessário perceber que esta tarefa revolucionária envolve duas dimensões em específico, a consciência e a prática. É essencial construir consciência sobre as formas de opressão, mas é fundamental interrelacioná-las a práticas que superem esta realidade desigual e opressivas entre gêneros, ou seja, é necessário a construção de uma *práxis* revolucionária. Como afirma Mirla Cisne (2014, p. 17) “enquanto houver homens e mulheres, haverá a possibilidade de construirmos relações sociais igualitárias, o que nos leva à plena convicção da falsidade ideológica de que chegamos ao *fim da história*”.

Neste processo, destacamos os cursos de formação de educadores do campo, em específico os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como espaços potenciais a transformação das relações de gênero no campo, “essa transformação não se dá de forma mágica. Exige capacidade de conhecer e desvela as contradições e limites do próprio sistema, para dentro dele ir construindo as bases de sua destruição, pois, se em uma lógica não cabe humanização, nunca se humanizará” (FONSECA, SOUZA, *et al.*, 2008, p. 64).

Feito apontamento importante sobre os aspectos universais que determinam a ação das mulheres na sociedade capitalista, faz-se importante para esta pesquisa, situar o debate sobre as particularidades das relações de assimetria de gênero no contexto da territorialidade do campo, assunto que constitui o núcleo da próxima subseção.

5.2 AS ESPECIFICIDADES DA ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES DOMÉSTICAS E PRODUTIVAS DAS MULHERES DO CAMPO

Sobre a unidade doméstica repousa a mesma lógica da unidade produtiva: a de alicerçar as oposições entre homem e mulher, entre público e privado, entre casa e rua. Os dois sistemas criam princípios que se ampliam e se aplicam nas relações do homem com o mundo exterior e político e no espaço que se limita à mulher, o mundo da família, da intimidade e do segredo (ESMERALDO, 2008, p. 200).

Adentra no universo que constitui a mulher do campo seja em seus aspectos privados ou públicos, requer uma análise da totalidade do contexto em que se inserem, que dialogue com as múltiplas determinantes vivenciadas diariamente pela mulher do campo, principalmente, se a investigação for conduzida a percepção das relações de

gênero, uma vez que estas são construções coletivas e históricas.

Para entender a constituição das relações de gênero no campo é necessário realizar uma análise de aspectos macros, como as influências históricas (Patriarcado, Racismo e Capitalismo) em relação com aspectos micros, como a divisão do trabalho nas unidades familiares, a invisibilidade do trabalho feminino no mundo rural, os fatores que impedem e/ou dificultam a ação da mulher nos espaços público em geral.

Dentre os aspectos macros que constituem o universo da mulher do campo, é necessário pontuar a sua inserção em um território marcado pelo modo de produção capitalista, baseado em uma estrutura fundiária de concentração de terras e poder, “definidas pela instauração da propriedade privada, bem como permeadas pela particularidade da formação brasileira, assentada em um passado colonial escravocrata” (PAIVA, s/d, p. 7).

Em que pese a lógica do capital ser hegemônica nos processos de organização do campo no Brasil e materializadas a partir do agronegócio, mineração e outros projetos dos representantes do capital em geral; despontam no território do campo outros modos de produção, em que destacamos a agricultura familiar camponesa.

O agronegócio constitui-se como um modelo de produção e de domínio do campo vinculado a sociedade do capital, que entende a terra como propriedade privada e fonte inesgotável de lucro; organiza-se na lógica do monocultivo, do trabalho assalariado, com uso indiscriminado de insumos e tecnologias para o aumento da produção, em suma, a terra é tida como uma grande empresa capitalista, assim, na racionalidade das empresas capitalistas, “a única referência é o lucro a ser obtido. E, de maneira geral, o lucro é encarado independentemente dos impactos sociais, políticos, ambientais e alimentares que ele possa provocar” (CARVALHO e COSTA, 2012, p. 29-30).

Esta lógica de acúmulo devastadora e insustentável, seja do ponto de vista da exploração dos recursos naturais seja dos recursos humanos – culturais, sociais e econômicos– têm contribuído em grande medida para o afastamento e/ou abandono dos trabalhadores rurais do espaço do campo, que em meio ao assédio do capital, algumas vezes se submetem a exploração de sua mão-de-obra outras saem do campo em busca de novas formas de subsistência.

Esse processo de assedio do capital que retira a população do campo de suas terras é denominado por Mônica Molina (2012) como ruralidade de espaços vazios, e traz grandes impactos na organização familiar camponesa, expressos no aumento de

famílias chefiadas por mulheres, dada a necessidade dos homens migrarem para outras regiões em busca de melhores condições de trabalho; o desenraizamento da juventude do campo, que em condições precárias de estudo e trabalho migram para as cidades, entre outros impactos.

Já a agricultura familiar camponesa – par dialético do projeto do capital para o campo – está ligada à lógica da sociedade do trabalho, baseado no trabalho familiar e/ou coletivo, em que os vínculos com a terra perfazem outra lógica de produção, orientando-se por meio de outros vínculos como o afetivo, o cultural e o histórico, de uma relação do homem com a natureza baseada no uso consciente e sustentável.

Francisco Costa (2000, p. 116-130 *apud* CARVALHO e COSTA, 2012, p. 28) faz referência a algumas especificidades da agricultura familiar camponesa, quais sejam: o uso da terra para produção é feito em família ou em parcerias com vizinhos; valorização da tradição e dos conhecimentos de produção passados de geração em geração, por meio do trabalho e da oralidade; diversificação do cultivo e da criação, bem como, das fontes de rendimento seja pela comercialização seja pela remuneração dos dias de trabalho.

O diferencial da expressão agricultura familiar camponesa é que ela está vinculada “a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa” (CARVALHO e COSTA, 2012, p. 31).

O movimento dialético do Agronegócio e Agricultura familiar camponesa em disputa no campo brasileiro constituem relações sociais que impactam diretamente na constituição da mulher camponesa, em que pesem as evidentes distinções entre os dois modelos, ambos se constituem em um contexto marcado pelo patriarcalismo, que ao longo da história implementou fortes processos de exclusão e subordinação da mulher. Diante do contexto rural Hulda Stadler (2008, p. 04) destaca dois aspectos que importantes para entender o feminismo no campo brasileiro.

Dois dos grandes alvos do Feminismo estão aqui representados, as oligarquias e o patriarcalismo. Ambos responsáveis por campos de dominação dos homens sobre as mulheres tanto no campo público (propriedade dos bens e do político) quanto no campo doméstico à família oligárquica. Oligarquia segundo os gregos significa governo de poucos e tem sentido pejorativo. Patriarcalismo a este associado quer dizer de poucos homens. Atualmente o termo oligarquia também é empregado para se referir a grupos sociais formados por aqueles que detêm o domínio da cultura, política e da economia. O termo família-oligárquica passou a referir-se aquela onde dois decidem, mas um

manda, o homem em geral. Todas essas formas representam desrespeito de um gênero para com o outro.

Destaca-se que a categoria feminismo utilizada neste estudo apoia-se nas contribuições de Ana Vicentini (1989) que em linhas gerais, é entendido como um modo de interpretação do mundo, que entende a realidade como um constructo, o sexo (fator biológico) não é o fator que predetermina o gênero, segundo esta concepção gênero é um fator construído.

Também buscamos em Gema Esmeraldo (2004) apoio para compreender o termo feminismo, que para a autora é compreendido como “práticas, modos de agir político que reportam a lutas e rupturas com práticas de dominação; que criam formas de resistências, novas vias de comunicação, para escapar ao controle aos modelos binários e molares” (ESMERALDO, 2006, p. 96).

Em síntese, feminismo mais que uma forma de compreensão do real que busca desconstruir as relações de poder que oprimem as mulheres, mas, não se restringe ao campo das ideias, presume ação, que se pauta em uma postura antipatriarcal e visa desconstruir a hegemonia de um sexo sobre o outro.

A oligarquia – que se constitui como formas do patriarcado no meio rural – é uma construção social, que ao longo dos anos, auxiliou na naturalização das relações de exploração, opressão e até mesmo violência dos homens sobre as mulheres no meio rural.

Para a construção de uma análise feminista da situação da mulher no campo brasileiro, faz-se necessário a compreensão dos meandros das relações sociais construídas em relação as mulheres no âmbito da formação dos assentamentos, da unidade doméstica e produtiva, bem como, reconhecer a materialização de uma restrita divisão de trabalho, com base na divisão sexual, própria da dinâmica casa-roçado.

A participação das mulheres na luta pela terra muitas vezes torna-se invisibilizada pela gestão da memória, que tende a valorização da representação masculina da história, entretanto, estudos etnográficos em destaque o realizado por Gema Esmeraldo (2006)⁶⁹ trazem aspectos interessantes para perceber a dinâmica e a

⁶⁹ O estudo etnográfico realizado por Gema Esmeraldo teve como *lôcus* de pesquisa o assentamento José Lourenço, situado no município de Chorozinho, Estado do Ceará. Seu objetivo foi construir uma cartografia da ocupação do acampamento e do assentamento citado, “com vistas a: descobrir fragmentos de desordens e de inquietações na ordem social instituída; dialogar com uma des (ordem) que parece guardar uma ordem outra, uma possível; aproximar-se de lugares ilegíveis e empedrados para fazer emergir fronteiras, para nomear nossas significações e analisar de que forma o exercício de novas

participação direta e indireta das mulheres quanto a formação e manutenção dos acampamentos e, posteriormente os assentamentos. De acordo com a autora “a ordem das coisas é marcada pela lógica do binarismo sexual que se impõe desde o momento da definição de quem vai participar da ocupação da fazenda e continua, ao observar os lugares de mobilidade permitidos às mulheres e às crianças no acampamento” (ESMERALDO, 2006, p. 98).

Deste modo, a participação da mulher no início da organização da ocupação depende entre outros fatores das condições de vida anterior de sua família, ou seja; no caso de a família possuir alguma relação de trabalho (meeiro, renteiro ou arrendatário) em sua localidade de origem, participam da ocupação apenas os esposos e filhos mais velhos, logo, as mulheres ficam em suas localidades para manter a relação de trabalho existente.

Segundo Gema Esmeraldo (2006), as mulheres que acompanham os momentos iniciais da ocupação o fazem em dois casos: aquelas em que a família não possui trabalho ou moradas assegurados em suas localidades de origem ou aquelas que não possuem cônjuges, são chefes de família. Em geral, firmado o acampamento a participação das mulheres segue a lógica da organização sexual do trabalho:

Para as mulheres, os primeiros tempos de organização dos acampamentos são voltados para cuidar das crianças, para o preparo dos alimentos, a limpeza das barracas de lona, dos arredores e para lavar roupas. São as mulheres as responsáveis pelo preparo das três refeições do dia (café da manhã, almoço e janta), que são servidas em pequenos grupos. Essas atividades que, nos municípios de origem, se realizam no interior da casa pelo núcleo familiar, nos acampamentos se socializam e passam a serem feitas por pequenos grupos de mulheres. Há momentos em que a alimentação escasseia. É um período difícil para todos. As mulheres, as responsáveis pelo preparo, se mobilizam e se juntam aos homens nas comissões para buscar alimentos nos assentamentos vizinho, nas prefeituras e junto à apoiadores de entidades religiosas e políticas (ESMERALDO, 2006, p. 98).

A descrição das atividades realizadas pelas mulheres no âmbito da formação do acampamento José Lourenço, dá destaque a uma mudança importante na dinâmica de organização do espaço, que não mais tem como foco o núcleo familiar, mas, sim no coletivo, o que abre possibilidades de novas composições de circulação e participação das mulheres, uma vez que, questões antes atreladas exclusivamente ao núcleo familiar,

modalidades reflete-se na aquisição de um novo saber-fazer, na desnaturalização da ordem das coisas e na constituição e modod de fazer política para as mulheres” (ESMERALDO, 2006, p. 95).

passam a ser trabalhadas no âmbito de comissões, a exemplo: o provimento de alimentos para toda a família, o tempo de repouso noturno, o destino do lixo doméstico, a escolarização e a atenção à saúde das crianças, a violência doméstica.

Exercita-se um processo de novas sociabilidades entre as mulheres que vai promover a incorporação de novas ações entre elas. Passam a organizar a catequese das crianças, as celebrações dominicais e a fazer o caldo verde para servir aos acampados no final de cerimônias religiosas. Passam a integrar o grupo responsável pela mística, pelas celebrações, pelas comissões de saúde e de educação. Organizam uma escola no galpão maior e fechado, para as crianças receberem aulas (ESMERALDO, 2006, p. 99).

Assim, rompe-se as fronteiras entre o núcleo familiar e coletivo, entre o público e o privado, entre os lugares destinados a homens ou a mulheres, o foco é o exercício da natureza política que garanta o fortalecimento do coletivo em prol da resistência e conquista da terra.

Neste sentido, são as mulheres aquelas que mais se beneficiam do trânsito no espaço político e dessa desestabilização dos papéis tradicionalmente construído para os dois gêneros. Exercitam a fala, o pensar, conhecem pessoas. Adquirem um novo saber-fazer próprio do mundo político, que passam a utilizar nos espaços da catequese, da escola, do grupo de mulheres. Debaixo da lona preta, falam de política, de um querer estar na luta, de se somar ao homem para a construção de uma nova sociedade (ESMERALDO, 2006, p. 101).

O estudo etnográfico tecido por Gema Esmeraldo (2006) destaca o acampamento como uma fase de construção da luta pela terra em que há maior flexibilização e rupturas da lógica patriarcal, que construiu modos de ser e estar diferenciados entre os gêneros. Entretanto, o estudo também revela a instituição do assentamento traz um retrocesso ao conquistado anteriormente.

Retrocesso marcado pela reorganização dos ambientes domésticos tradicionais, com a instituição do assentamento, cada família recebe um lote, em que pese atividades coletivas, passa a se organizar dentro de suas unidades domésticas, restabelecendo as amarras da lógica familiar patriarcal.

Para compreender a organização na unidade domésticas, buscamos apoio teórico nos escritos de Gema Esmeraldo (2008), Beatriz Heredia, Marie Garcia e Afrânio Garcia Jr. (1984) que realizaram uma minuciosa descrição da organização das unidades domésticas em que destacam que a

relação casa-roçado é a que permite organizar a área do trabalho e do

não-trabalho, não apenas em um determinado momento da vida do grupo doméstico, mas também, em todo o ciclo de vida deste, e, conseqüentemente, no ciclo de vida de cada um dos membros. O predomínio do roçado sobre a casa expressa o domínio das atividades que proporcionam os elementos materiais de reprodução doméstica. Por outro lado, e conjuntamente, está em jogo ali o próprio modelo de autoridade doméstica, o qual estabelece a forma como se articula a unidade doméstica com o universo social em que a mesma está inserida (HEREDIA, GARCIA e GARCIA JR, 1984, p. 43).

Em consonância com a divisão de trabalho casa-roçado⁷⁰, Eleonora Cebotarev (1984) destaca em específico, quatro categorias de atividades desenvolvidas pela mulher que auxiliam no entendimento desta construção social, quais sejam: 1) sistemas de atividades domésticas, referente a alimentação da família, higiene da cozinha e da casa, trato com a roupa e os cuidados com as crianças pequenas; 2) atividades não estritamente circunscritas ao lar, mas que contribuem para o sustento familiar, como transporte de água e lenha, trato com os animais do quintal⁷¹ e da horta caseira; 3) atividades econômicas e remuneradas que não são parte do sistema doméstico, inclui-se comercialização de produtos feitos em casa ou trabalho remunerados ou produtivo realizados fora do lar; e 4) atividades realizadas no tempo de descanso, referente a participação ativa em eventos e movimento sociais de sua comunidade.

Nessa organização casa-roçado a mulher é atrelada ao lugar da casa, reforçando um antigo estereótipo de “dona de casa”, em que pese já possuir uma vida profissional mais ativa e/ou trabalho efetivo em diversos ambientes da unidade doméstica de atuação do homem.

A responsabilidade pela provisão dos meios necessários ao consumo familiar pertence ao pequeno produtor em sua qualidade de pai de família, sendo ele o responsável pelas atividades que o conjunto dos membros do grupo desenvolve no roçado. É o pai quem encarna o trabalho no roçado, logo, o trabalho ali realizado é o trabalho dele; os filhos e a esposa, mesmo quando desempenham atividades, apenas “ajudam”, como se diz (HEREDIA, GARCIA e GARCIA JR, 1984, p. 30).

O roçado constitui o lugar considerado de trabalho e de responsabilidade do patriarca da família e recebe o auxílio dos outros componentes familiares, porém, na forma de “ajuda”, não sendo considerado trabalho, dentro desta dinâmica consegue

⁷⁰ Está expressão casa-roçado corresponde nos escritos de Beatriz Heredia, Marie Garcia e Afrânio Garcia Jr (1984), respectivamente, a unidade doméstica e a região de entorno da unidade doméstica também denominada de quintal.

⁷¹ O quintal é uma extensão da unidade doméstica, onde são concentradas muitas atividades domésticas e produtivas.

manter os meios necessários ao consumo familiar. É no espaço do roçado que o homem constrói sua sociabilidade, as regras simbólicas que constituem a honra masculina, aprendem a ser “sujeitos-homens”.

Nos espaços dos roçados, os homens engendram sociabilidades, se assumem nas suas diferenças em relação a outras profissões. Aprendem, adquirem e tomam uma profissão, um ofício. Apropriam-se de um saber. Se gestam camponeses, trabalhadores rurais como um assentado, pois, (...) é nesse espaço onde aprendem a trabalhar, que se fazem representar como sujeitos-homens. É com o trabalho que se credenciam para o casamento, se fazem provedores e ganham respeito da família, da vizinhança e do assentamento. É pelo trabalho que alimentam desejos, sonhos, que iluminam a vida, dão sentidos à sua existência humana (ESMERALDO, 2008, p. 194).

Em contrapartida, a mulher é responsável pelos trabalhos de casa, e como atividades prioritárias está a preparação dos alimentos e os cuidados com os filhos, entretanto, suas atividades ditas de casa extravasam o ambiente doméstico, como assinalam Beatriz Heredia, Marie Garcia e Afrânio Garcia Jr (1984, p. 31).

As tarefas desenvolvidas no roçado têm um caráter determinado e único, qual seja o trabalho na terra; as tarefas ligadas à casa, pelo contrário, são variadas, incluindo tanto a limpeza da mesma, o trato com da roupa, como também todas as outras que possibilitam o cuidado e alimentação das pessoas e dos animais ligados à casa. A casa não se restringe ao espaço físico ocupado pela construção. Ela inclui também o terreno (pátio) que a rodeia, local onde vive a criação (aves de quintal), cabras e porcos. (...). As atividades que esses animais exigem são também, como a casa, de responsabilidade feminina e não reconhecidas como trabalho.

Esta divisão de trabalho, demonstra a assimetria e hierarquização da relação masculino-feminino no campo, em que a mulher, mesmo realizando trabalho similar ao homem e ademais, assumindo todas as tarefas domésticas, não tem seu esforço considerado como trabalho, apenas como ajuda ao marido e a família, estabelecendo assim a subordinação feminina em relação a masculina e a família.

É necessário considerar, que tal concepção que relega o trabalho da mulher como ajuda, também advém do entendimento muito arraigado entre as comunidades campesinas e urbanas, de que trabalho é apenas aquele que produz remuneração.

Os processos de subordinação do trabalho e do tempo livre da mulher à manutenção familiar, é também evidenciada quando a ela é estabelecido a aquisição dos bens domésticos, ou seja, aqueles que possibilitam o consumo efetivo dos alimentos, tais como os utensílios domésticos em geral.

A mãe consegue os bens domésticos mediante a posse dos animais que se criam no terreno (animais de quintal). Com mesmo objetivo, ela pode executar, paralelamente, tarefas em uma parcela concedida pelo marido denominada “roçadinho”. Com o dinheiro obtido da venda dos produtos ali colhidos, poderá contribuir para obter os bens de que precisa. Entretanto, a posse do roçado, de usufruto individual, é um mecanismo não permanente, pois, a produção depende do trabalho investido por sua possuidora, e este não é sempre possível, em consequência das vicissitudes próprias do ciclo de vida da mulher – seja porque seu trabalho ali é interrompido por gravidez, depois, porque deve cuidar de seus filhos e, posteriormente, porque envelhece. Em suma, é complementando com a criação, cabras e porcos, que ela consegue dinheiro de que necessita para enfrentar certos gastos (HEREDIA, GARCIA e GARCIA JR, 1984, p. 32 – grifos).

É válido ressaltar que mesmo exercendo uma atividade que em tese lhe traria certa renda, está é investida, prioritariamente, na aquisição dos bens para atender as necessidades familiares, esta produção se caracteriza como um complemento adquirido no espaço do roçado, mais sempre subordinado a ele, uma vez que, caso haja algum problema de produção no roçado, os animais e a produção feita no espaço cedido a mulher é tomado para sanar a dificuldade. Fato que caracteriza a subordinação da mulher as necessidades familiares, restringe sua autonomia de decidir sobre os resultados de seu próprio trabalho, sempre canalizados para garantia do consumo familiar.

É necessário considerar que neste processo de aquisição de bens as mulheres introduzem a família ao mundo do consumo, a novos hábitos alimentares, de vestuário e de eletrodomésticos que facilitam o trabalho doméstico e/ou proporcionar lazer a família, possibilitando assim a construção de novos processos de sociabilidade.

Os homens ficam presos ao mundo da produção agrícola e as mulheres ligadas ao mundo do consumo familiar, por isso, são mais abertas à introdução de novos hábitos alimentares na família (...). As mulheres também incorporam na unidade doméstica os produtos de limpeza e de higiene familiar. Passam a interessar-se pela compra de móveis para os ambientes da sala de estar, de jantar, do quarto do casal e dos filhos, além, de eletrodomésticos para facilitar o trabalho na cozinha. Equipamentos como TV, DVD e Micro system integram os ambientes das unidades familiares e são adquiridos com recursos de renda extra adquiridas pelo casal (ESMERALDO, 2008, p. 205).

A assimetria e o reforço das influências do patriarcado, na organização das relações entre homem e mulher do campo no âmbito da unidade doméstica, também se evidenciam no momento de comercialização da produção familiar.

A casa delimita uma esfera privada em relação a outros indivíduos,

inclusive aqueles que pertencem ao mesmo grupo social, porque nela, implícito, há um modelo que deve manifestar ante a sociedade. O pai de família é o responsável pela casa e é o mediador entre o mundo interno e o mundo externo. Toda a transação mercantil envolve pessoas estranhas ao grupo doméstico, logo, requer a mediação do pai de família. Assim, todas as relações mercantis excluem, em termos de modelo a mulher, e este fato também é válido quando as transações se realizam no espaço que corresponde à casa. O pai de família representa o grupo doméstico frente a outros grupos domésticos, e a relação mercantil, mesmo quando tem lugar na casa, por supor uma relação com pessoas estranhas a ela, é um espaço que pertence ao pequeno produtor (HEREDIA, GARCIA e GARCIA JR, 1984, p. 40).

Logo, a mulher tem seu lugar restrito ao ambiente da casa e sendo o patriarca o responsável pela produção e manutenção do sustento familiar, o processo de comercialização acaba sendo de exclusividade do homem. E mesmo nos casos em que as mulheres realizam comercialização nas feiras de produtores, estas, ocupam um lugar restrito e comercializam alimentos específicos como verduras, hortaliças, aqueles que lhes são possíveis cultivar no roçadinho, assim, o lugar e os produtos advindos do roçado, são de posse dos homens.

A inserção da mulher no trabalho do roçado, lugar privilegiado da produção na unidade doméstica, ou sua participação na comercialização da produção nas feiras de produtores não significam a ruptura das relações assimétricas e patriarcais, que regem a organização deste grupo social, são concessões possíveis para a garantia da manutenção do consumo e do sustento familiar.

Verifica-se também que as concessões na organização da unidade doméstica que expandem o trabalho feminino ao ambiente da casa, servem para estender o tempo de dedicação da mulher do campo ao trabalho, pois, sua inserção em outros ambientes e outras atividades, como a comercialização, não deslocam sua responsabilidade com as atividades conjugais, maternas e domésticas, caracterizando assim múltiplas jornadas. Muito menos, representa uma divisão mais equitativa das tarefas domésticas entre os membros da família do gênero masculino.

Segundo Diana Assunção (2013), a associação do tempo no local de trabalho com os serviços domésticos representam cerca de 62,7 horas semanais de trabalho para mulheres com filhos, e cerca de 66,8 horas semanais, para mulheres com filho e chefes de família.

Gema Esmeraldo (2008) ao realizar um estudo sobre o trabalho feminino nas

unidades domésticas e produtivas de dois assentamentos no estado do Ceará⁷², construiu um quadro que deixa nítida a distinção das atividades entre sexo, no ambiente doméstico e no quintal.

Ilustração 23 – Quadro de atividades relativas ao Trabalho Doméstico, por Gênero no Projeto de Assentamento São Jose – CE (%)⁷³.

Atividade	Mãe	Filha	Pai	Filho	Outra Pessoa	Frequência	Período	Remuneração
Fazer o café da manhã	90	2	14	-	5	Diária	Manhã	Não
Preparar cuscuz/ café da manhã	95	2	2	-	7	Diária	Manhã	Não
Lavar louça do café da manhã	88	14	-	2	5	Diária	Manhã	Não
Pegar água para abastecer a cozinha	57	14	36	26	2	Diária	Manhã	Não
Pegar água para beber	69	19	31	17	5	Diária	Manhã	Não
Fazer o almoço	98	7	-	-	5	Diária	Manhã	Não
Pegar água para abastecer o banheiro	26	7	36	31	10	Diária	Manhã	Não
Lavar o banheiro	95	17	-	-	2	Diária	Manhã	Não
Arrumar a casa	88	33	2	-	2	Diária	Manhã	Não
Lavar louça do almoço	93	21	-	-	5	Diária	Tarde	Não
Arrumar a cozinha	93	17	-	-	5	Diária	Tarde	Não
Preparar o lanche da tarde	57	5	-	-	2	Diária	Tarde	Não
Lavar a louça do lanche	52	5	-	-	7	Diária	Tarde	Não
Fazer o jantar	98	5	-	-	5	Diária	Tarde	Não
Lavar a louça do jantar	90	19	-	-	5	Diária	Manhã	Não
Varrer o quintal	93	10	5	2	2	Semanal	Manhã	Não
Lavar roupa da família	95	12	-	-	5	Semanal	Manhã	Não
Estender a roupa	90	24	-	-	5	Semanal	Manhã	Não
Passar roupa	19	2	-	-	2	Semanal	Manhã	Não
Recolher lenha para uso doméstico	7	-	69	19	7	Semanal	Manhã	Não
Cuidar das crianças e idosos da família	71	10	5	5	2	Diária	Integral	Não

Fonte: Gema Esmeraldo (2008).

A ilustração acima, enumera vinte e uma tarefas domésticas, dentre as quais doze são realizadas dentro da unidade doméstica e outras sete, são específicas do cuidado da área de entorno da unidade doméstica (quintal). Quanto a frequência de realização das atividades, dezesseis são realizadas diariamente e cinco semanalmente

⁷² Os assentamentos estudados foram o Projeto de Assentamento São Jose, também conhecido como assentamento Che Guevara e o projeto de Assentamento Lagoa do Serrote II, conhecido como Denir. Ambos, localizam-se no município de Ocara - CE, cerca de 100 Km da capital do Estado (ESMERALDO, 2008).

⁷³ Na pesquisa realizada por Gema Esmeraldo (2008) a autora constrói quadros que enumeram atividades relativas ao trabalho doméstico para os dois assentamentos estudados, aqui utilizaremos os dados do Projeto de assentamento São Jose, apenas como exemplo da materialidade da divisão sexual do trabalho.

(com uma frequência de cerca de três vezes).

Os dados revelam uma carga extremamente pesada de tarefas assumidas pelas mulheres, que reforçam a lógica da divisão sexual de trabalho, e a clausura da mulher ao lar, uma vez que, em que nove atividades as mulheres são as principais responsáveis, ressalta-se que estas atividades se destinam ao atendimento diário das necessidades básicas da família, como: o preparo das refeições, a higienização das áreas coletivas. Além disto, onze das vinte e uma tarefas não contam com a participação dos homens (filhos ou pai).

Para Gema Esmeraldo (2008), a associação entre espaços e tempos específicos para atividades de homens e mulheres nas unidades domésticas e produtivas é uma forma de disciplinamento de corpo, construídas historicamente e naturalizadas por meio de normas, condutas, comportamentos e valores.

E se o princípio de socialização do corpo do homem se estrutura no fora e no produtivo, o corpo da mulher se socializará na casa, no uso de um tempo que parece se eternizar em um trabalho – o doméstico, que a cada dia é retomado, em uma rotina e ordem constantes. Em uma lógica que conforma um fazer e um saber em que a experiência das mulheres vai construindo reconhecimentos e legitimando divisões, binarismos de caráter sexuado (ESMERALDO, 2008, p. 199).

Na unidade produtiva ou doméstica a organização dos espaços e tempos pautam-se em alicerces binários, que opõe homem e mulher, público e privado, casa e rua, “os dois sistemas criam princípios que se ampliam e se aplicam nas relações do homem com o mundo exterior e político, e no espaço que se limita à mulher, o mundo da família, da intimidade e do segredo” (ESMERALDO, 2008, p. 200).

Seja pela “naturalização” de uma organização sociocultural de bases patriarcais, que destina a mulher as tarefas domésticas ou pela decisão autônoma de dedicar-se a tais atividades, é necessário ponderar que este é um espaço e conjuga um conjunto de atividades em que a mulher realiza certo controle e possibilidade de decisão, fato que pode explicar a resistência de muitas mulheres em reproduzir a divisão de trabalho em que foram criadas na formação de seus filhos, mesmo que insatisfeitas com tal modelo social. Eleonora Cebotarev (1984, p. 65) destaca que as

atividades domésticas podem significar, para as camponesas latino-americanas, mais do que um simples conjunto de tarefas que se devem realizar, uma área de expressão de um papel social, de controle e de decisão autônoma, e uma fonte de status, poder social e privilégios, por mais limitados que estes pareçam ao observador externo.

Está falsa aparência de *status*, controle e sentimento de domínio precisa ser analisada de forma mais ampla, pois, revela uma forma de perpetuação da opressão feminina, enraizada e reproduzida pela própria mulher, que fragiliza qualquer forma de organização para a luta das demandas de gênero e classe, uma vez que, é uma das múltiplas formas de exploração e dominação que o capital utiliza seja em âmbito público ou privado para manter seu “exército silencioso”, como assinala Diana Assunção (2013, p. 111) é necessário

que este exército silencioso de mulheres trabalhadoras não conheça o papel histórico que pode cumprir. Mais do que isso, é necessário extrair destas mulheres o trabalho socialmente necessário – as tarefas domésticas – de forma não remunerada. É necessário que as mulheres trabalhadoras saiam de seus trabalhos e tenham que correr para suas casas, pois, lá a segunda jornada de trabalho as espera. Lá permanecem, enclausuradas, cada membro isolado e atomizado deste exército, distante das possibilidades de, juntas e organizadas, expressarem sua força e assumirem as linhas de frente do combate pela unidade da classe operária.

Outra relação de subordinação recorrente, mascarada em uma pretensa igualdade de oportunidades é a ajuda do homem nos trabalhos domésticos. Heleieth Saffioti (1987) destaca que sempre que a atividade de alguém se configurar como ajuda a responsabilidade sempre é do outro, neste caso “a igualdade de oportunidades pressupõe a partilha de responsabilidade por homens e mulheres, em que qualquer campo de atividade, aí incluso o espaço doméstico”.

Os elementos acima descritos que perfazem a dinâmica da mulher camponesa no âmbito doméstico e social são marcas históricas, mas, que não podem ser analisadas como a totalidade das relações de gênero no campo, uma vez que, estes elementos são construídos de formas distintas na construção diária das comunidades do campo.

Há experiências de reconfiguração das áreas de assentamentos frente a experimentos de organização produtiva, que colocaram em debate os arranjos produtivos tradicionais (associações de produtores camponeses), a construção de políticas públicas específicas para a implementação dos direitos da mulher e a remodelação dos modos de socialização e comportamento, decorrentes da inserção no mundo do consumo, que apresentam novos lugares femininos.

A constituição de associações de pequenos agricultores foi uma estrutura política exigida pelo aparelho Estatal, em especial o INCRA, para o acesso a políticas públicas para os assentamentos. Esta organização trouxe aos assentamentos uma reconfiguração

da lógica de produção, comercialização e ação política entre os camponeses, uma vez que, as associações em tese visam: garantir um espaço de debate, de planejamento e avaliação coletiva; potencializar a participação de todos os assentados sobre a gestão política, produtiva e financeira dos projetos para o assentamentos, “garantida” por um estatuto, que explícita os direitos e deveres de cada associado, que passam a ter direito à “voz” e voto nas reuniões de assembleias da associação, entre outros (ESMERALDO, 2008).

As associações seriam um possibilidade de construção de novas formas de sociabilidades, no que tange a presença e a voz feminina nas decisões coletivas, e/ou um espaço importante de participação, ação e resistência das mulheres do campo na luta pela terra, porém, a estrutura de titulação de lote, em que pese, os avanços nos dispositivos legais, ainda reproduzem a lógica patriarcal da distribuição fundiária, que privilegia a titulação de homens, salvo as devidas proporções, as mulheres dificilmente são as indicadas para serem titulares, apenas nos casos de aposentadoria do marido, viuvez e existência de filhos homens menores de idade. Como destaca Gema Esmeraldo (2008, p. 191)

A associação nasce assim, para fortalecer as relações de dominação masculina e reforçar o caráter patriarcal entre os gêneros. Reduz o exercício da participação política da mulher nas decisões sobre a gestão produtiva das culturas agrícolas e inibe seu acesso à informação e relações institucionais.

Sob o aspecto da construção de políticas públicas e do direito da mulher do campo, construídos em meio a intensificação dos movimentos feministas, que desde a década de 60 problematizaram o lugar da mulher na sociedade; há pesquisas indicam um avanço, nas décadas de 80 e 90, no que tange a garantia de direitos as mulheres que não envolvem somente o acesso à terra.

A institucionalização de políticas públicas, em que pese não garantir efetivos processos de mudança da condição das mulheres, dado o descompasso em que são instituídos e efetivamente cumpridos, não deixam de exercer uma função importante para as mulheres, uma vez que, “os mecanismos da políticas públicas, reconhecendo e normatizando direitos, acabam tendo um importante papel para que, cada vez mais, o tema das mulheres ganhe espaço na agenda e seja institucionalizando no interior da estrutura estatal” (MEDEIROS, 2008, p. 17).

Por políticas públicas entende-se o “Estado em ação, *ou seja*, é o Estado

implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (GOBERT, MULLER, 1987 *apud* HÖFLING, 2001, p. 31). Assim as políticas públicas envolvem a ação do Estado⁷⁴, que de maneira sintética pode ser entendido como uma rede formada por instituições, órgão e agentes sociais, que articulados, promovem a implantação das políticas públicas a que são responsáveis, visando o atendimento da sociedade no geral.

Para os marxistas, o Estado se constrói por meio das relações sociais (forças hegemônicas, classe trabalhadora, contradições internas e externas ao Estado) construída pelos homens durante seus processos de sociabilidade. Segundo Sônia Mendonça (2012, p. 352).

A matriz marxista apresenta é uma visão histórica e classista da sociedade e dos homens (que sempre pertencem a uma classe social), negando ter existido, em qualquer época histórica, individualidades soberanas em “estado de natureza” ou mesmo algum pacto ou acordo que tenha originado o Estado. Esse emergiu do conjunto das relações sociais para garantir a continuidade da produção e reprodução de sua existência.

Assim como toda teoria de conhecimento, a teoria marxista também recebeu ao longo dos anos variações e novas interpretações, que a desdobraram em várias correntes teóricas dentro da matriz marxista. Aqui nos deteremos a teoria do Estado ampliado sistematizado por Gramsci, que em linhas gerais não considera o Estado nem como sujeito nem como objeto, mas, como a condensação das relações construída em sociedade, constrói assim o conceito de Estado Ampliado, que consiste na associação entre sociedade civil⁷⁵ e sociedade política⁷⁶ em processo constante de interpelação (MENDONÇA, 2012).

É importante pontuar que a definição de Estado construída por Gramsci, auxilia na ruptura da ideia de Estado apenas como instituições políticas e burocráticas e insere o

⁷⁴Há de se fazer uma ressalva quanto a diferenciação entre o conceito de Estado e Governo. A partir das contribuições de Höfling (2001, p. 31) é possível identificar o Estado como o “conjunto de instituições permanentes, quais sejam, órgãos legislativos, tribunais, exército” e imprescindível para a ação do Governo, que por sua vez consiste no “conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo, que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”. Neste sentido o Estado é a instituição que dá respaldo para a ação do governo.

⁷⁵Por sociedade civil em Gramsci, entende-se, como o “conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos” (MENDONÇA, 2012, p. 353).

⁷⁶Sociedade política nas construções teóricas de Gramsci é entendida como “conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito” (MENDONÇA, 2012, p. 353).

conceito na construção cotidiano dos sujeitos, uma vez que, a sociedade civil um dos elementos constitutivos do Estado, reflete as ações dos sujeitos, que na organização da luta e construção de consenso, pleiteiam junto a sociedade política a garantia dos direitos sociais.

Outro desdobramento da teoria do Estado Ampliado em Gramsci importante para a construção deste estudo, é a noção de que cultura e política são indissociáveis. A cultura em Gramsci é revertida de historicidade, vista a partir de sua materialidade, da ação concreta das relações sociais, logo, “compõe-se dos projetos e visões de mundo, em permanente disputa, desenvolvidos por cada classe ou fração, e pautados por valores, crenças e autopercepções de indivíduos e grupos sobre seu lugar social” (MENDONÇA, 2012, p. 353).

Neste cenário de construção do Estado Ampliado e disputa dos recursos públicos voltados a da agenda das mulheres do campo, Anita Brumer e Gabriele Anjos (2008, p. 232) destacam que a importância da mobilização dos movimentos sociais (Sociedade Civil).

Em função da pressão dos movimentos sociais houve mudanças nas normas de seleção de beneficiários para facilitar o acesso de mulheres aos resultados da Reforma Agrária. Essa pressão também foi importante para garantir a adoção de uma perspectiva de gênero em todos os procedimentos administrativos do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), como é o caso da institucionalização, dentro do Ministério, do programa de ações afirmativas para igualdade de oportunidades e de tratamento entre homens e mulheres; o estabelecimento de uma meta de 30 % na representação das mulheres na distribuição de créditos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) e do Banco da Terra, quando este foi criado, bem como nos treinamentos do Pronaf e dos programas de extensão; o objetivo de assegurar, progressivamente, 30% de representação de mulheres na estrutura administrativa do MDA e, quando em 2003, tornou-se obrigatória a titularidade conjunta da terra.

A negação dos direitos da mulher, foram segundo Graça Belov (2012), o aspecto central que instaurou a democracia burguesa e a inserção subalterna da mulher no seio social. Percebe-se que longe de estabelecer uma relação de plenos direitos, devido o comprometimento da máquina estatal com um interesse da classe dominante, algumas medidas são sem dúvida avanços, além de possibilitar a organização de novas arranjos produtivos nas comunidades camponesas e a desnaturalização as relações de dominação de gênero.

O direito a titulação, o direito a aposentadoria e recebimento de salário

maternidade, a criação de linhas de créditos específicas para mulheres, são sem dúvida avanços na condição da mulher do campo, posto que, possibilitam, respectivamente: a garantia e estabilidade do direito da mulher a terra em caso de separação, viuvez, ou ainda em casos de famílias chefiadas por mulheres; desmantelamento da dependência financeira absoluta ao marido, uma vez que, a aposentadoria bem como o benefício do salário-maternidade é uma possibilidade da independência e da autonomia da mulher no uso dos recursos; por fim, a possibilidade de acessar recursos para incremento na produção, que fortalece o protagonismo feminino na condução de estratégias familiares e comunitárias de produção e comercialização nos assentamentos.

Outro aspecto importante, quando a reconfiguração dos arranjos sociais no território do campo e sua relação com a inserção social das mulheres, corresponde a inserção das famílias ao mundo do consumo, acesso impulsionado pela iniciativa das mulheres, e que possibilita a releitura de hábitos tradicionais camponesas, haja visto o contato com tecnologias e informação, que possibilitam o surgimento de novas sociabilidades. Sobre este aspecto Gema Emerald (2008, p. 206) afirma que.

É no mundo do consumo mais do que o da produção que começa a interferir nos modos de vida da família camponesa. A autonomia dos hábitos camponeses começa a se relativizar diante do acesso aos meios de comunicação, do sistema de transporte diário para as cidades, das redes de parcerias que se constroem com os movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, que introduzem valores e comportamentos citadinos no ambiente dos assentados.

Está grande e completa teia dialética, que reflete uma inserção desigual e combinada da mulher do campo na sociedade, não impede a construção de processos de transgressões e prática contra hegemônica protagonizado por elas, que conjugam a luta pela desnaturalização da opressão feminina, com a luta pela e na terra e por condições dignas de vida no campo. Portanto, a subseção a seguir sistematiza alguns elementos que caracterizam as ações dos movimentos de mulheres do campo.

5.3 PROTAGONISMO, ENGAJAMENTO POLÍTICO E RESISTÊNCIA DAS MULHERES DO CAMPO

A entrada no movimento não as tiram do lugar de mãe, esposa, dona de casa etc. Quando elas passam de expectadoras dos processos sociais para se tornar mais uma agente social, a sua memória passa a dar maior relevância a aspectos da vida que passavam mais distantes. Elas estão envolvidas, são agentes interessadas nos rumos sociais. A restrição ao ambiente doméstico deixa de ser uma virtude decorrente de uma espécie de

condição natural para ser entendida como uma limitação imposta por padrões sociais e culturais (SOUSA, 2015, p. 11).

As múltiplas determinantes descritas na subseção acima revelam aspectos centrais da dinâmica da unidade doméstica e produtiva em que das mulheres do campo vivem, são aspectos que ocorrem de maneiras distintas dentro dos diferentes grupos sociais.

Em que pese as diferenciações são aspectos que trazem impactos negativos para a percepção da mulher como detentora de direitos, seja na invisibilidade da ação efetiva pelas mulheres nos processos de luta e conquista da terra seja na dificuldade de acesso da mulher camponesa a políticas públicas essenciais, como educação, saúde e lazer. Sobre o primeiro impacto citado, Leonilde Medeiros (2008, p. 10) assevera.

No geral, a literatura tem enfatizado que os assentamentos rurais são produtos de conflitos em torno da posse da terra e das pressões dos trabalhadores e de suas organizações pelo direito ao seu uso pleno. No entanto, muitas vezes, a ênfase na dimensão conflitiva da criação dos assentamentos acabam por, contraditoriamente, silenciar alguns de seus atores e as diferentes perspectivas com que se engajam nas lutas. É o caso da presença das mulheres, muitas vezes somente evidenciada quando elas ganham destaque como lideranças.

Sobre o acesso a políticas públicas de educação e saúde, em muitos casos, as mulheres são envoltas em uma rede de símbolos, tradição e práticas machistas, materializado pela lógica do poder de pertença do homem sobre a mulher, que tornam-se vetores de múltiplas violências, que se revelam desde o impedimento desta a frequentar a escola e atendimento médico especializado na saúde da mulher, até feminicídio, fenômeno bastante comum nos casos de rompimento de relacionamentos abusivos em que o homem acredita ter posse sobre a vida e morte da mulher.

Historicamente, a atuação política das mulheres, em especial das mulheres do campo, não estiveram isentas da interferência da divisão sexual do trabalho, do patriarcado e do racismo, em que pese, a questão de gênero e machismo serem temáticas que tem pautado o debate de muitos movimentos sociais e sindicais do campo, é perceptível, dentro destes movimentos exemplos explícitos de relações de assimetria e desigualdade de gênero, como afirma Leonilde Medeiros (2008, p. 11).

A experiência da luta e a constituição dos trabalhadores do campo em “sem-terra”, com todas as implicações da construção de uma nova identidade política, não necessariamente implica em rompimento com as formas de dominação anteriormente vigentes no interior da família.

Se elas parecem estar “suspensas” em momentos críticos, relações de poder anteriores se reavivam e se refazem na volta ao cotidiano. Como mostram diferentes pesquisas sobre assentamentos, isso se verifica não só no que se refere às relações de gênero, mas também em relação à política, à vida associativa, às formas de organização produtiva.

Em contrapartida ao processo desigual de inserção política, cultural e econômica da mulher na sociedade, ações e movimentos de resistência, crítica e denúncia das relações de assimetria e desigualdade de gênero também se fazem presente na história, na arte, na literatura, na organização de movimentos feministas, nos atos políticos, entre outros; o grito de alerta para a situação desigual da mulher na sociedade ecoou e ecoa forte e reverberante.

Elódia Xavier (1998) realizou uma análise acurada de vários clássicos da Literatura Brasileira escritos por mulheres e acentua estes escritos como fortes vetores de denúncia, crítica e resistência ao modelo social capitalista, trazendo a público exemplos de diversas obras literárias, que entre o lúdico e a realidade, desmitificam a infância feminina como um período áureo, bem como, as relações de opressão destinadas a mulher dentro do modelo familiar patriarcal.

A infância, nas narrativas de autoria feminina, é sempre desmitificada, isto é, se apresenta despida daqueles atributos paradisíacos com que os românticos costumam pintá-la. Basta lembrar Casimiro de Abreu: “Ai que saudades que eu tenho/da aurora da minha vida/da minha infância querida/que os tempos não trazem mais”. Por se constituir na primeira etapa do processo de socialização, a infância, num contexto familiar repressor, significa o início de uma série de castrações e proibições. No caso da menina, há o agravante das relações de gênero, que agem assimetricamente, reprimindo muito mais a criança do sexo feminino. As palavras da personagem não deixam dúvidas “As pessoas mitificam a infância como se o tempo da inocência convergisse necessariamente no tempo das puras alegrias. Não é verdade. Nem palmas nem festa. A infância é o tempo do medo” (XAVIER, 1998, p. 87-88).

A infância, como primeiro processo de socialização da criança, é marcada pela aquisição de regras, valores e costumes, transmitidas por meio da oralidade e do convívio com o outro, em uma sociedade marcada pela simbiose de modelos de dominação – raça, patriarcal e o sistema capitalista – que se fez e se refaz ao longo da história, há um processo de alargamento e aprimoramento dos mecanismos de desigualdade socioeconômica, de gênero e de raça, visto que este é pressuposto básico para a própria sustentação do sistema capitalista.

Os processos de aprisionamento da mulher foram resignificados e ampliados,

além do cuidado da casa e dos filhos, as mulheres são socializadas para atenderem a um padrão único de beleza (que valoriza a estética da mulher branca e magérrima), de inserção profissional (nos cargos mais valorizados socialmente, na saúde, na advocacia), de interação com o outro (sempre alegre e com o sorriso no rosto, em que pese, as adversidades), de maternidade (ser mãe dedicada, com independência financeira e capaz de organizar toda a dinâmica familiar, tudo isso sem direito ao cansaço e/ou fracasso).

O romance de Lya Luft, intitulado “Reunião de Família” (1982), é um exemplo de obra literária de denúncia contundente contra a condição desigual da mulher na sociedade, trazendo uma análise dos efeitos negativos que a ordem patriarcal condiciona a mulher. Para Elódia Xavier (1998, p. 70-71).

O contexto familiar como causas da loucura, morte e perdas sofridas pelas mulheres; a lei do pai dita as regras do jogo social, restando às personagens femininas a acomodação aos papéis imposto. A ruptura é punida com a marginalização e o exílio. Mas, a família, mostrada como instituição falida e fonte geradora de conflitos e repressões (...) A autora emprega as categorias do lúdico e do grotesco para tornar visíveis as distorções do sistema de gêneros, marcado pela desigualdade e assimetria. No jogo de poder aí representado as mulheres são sempre perdedoras.

Em que pese os aspectos acima sistematizados, que revelam múltiplos impeditivos para o protagonismo e engajamento político da mulheres do campo, seja nos acampamentos, nos assentamentos, como lideranças comunitárias e/ou sindicais, estas sempre estiveram presentes nas lutas pela terra, multiplicam-se as formas de atuação e bandeira de luta implementada pelos movimentos de mulheres do campo, que além da luta pela Reforma Agrária e pelas direitos essenciais a vida no campo, vêm organizando-se contra as formas opressivas e violentas que as atingem diariamente.

Novos padrões de vida doméstica emergem com as mudanças nos padrões de trabalho e de consumo. Os sistemas dominantes de representação do masculino e do feminino no mundo camponês já não estão mais assegurados diante da mobilidade da mulher para o campo produtivo e político. Nas trilhas dessas terras subterrâneas caminha a produção de novas subjetividades de um Devir Mulher, que se ancora no campo produtivo e político e aponta para uma reflexão acadêmica sobre a natureza da ação política e produtiva dessas mulheres, sobre sua relação com a esfera do poder que os estudos e visões tradicionais sobre a mulher na política não alcançam (ESMERALDO, 2008, p. 210-211).

São inúmeros os exemplos de organizações, luta e ações políticas protagonizadas pelas mulheres do campo. Em âmbito nacional destaca-se a Marcha da Margaridas; a

inclusão dos direitos econômicos e políticos das mulheres em planos estatais de desenvolvimento; a instauração de assessorias e programas de promoção dos direitos econômicos e políticos das trabalhadoras rurais; e a construção de Grupos de pesquisa sobre Gênero.

A marcha das Margaridas, que recebe este nome em homenagem a sindicalista Margarida Maria Alves⁷⁷ é uma ação organizada e protagonizada por mulheres do campo e da floresta, que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), composto pela Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (Contag), por 27 Federações - Fetag's e mais de 4000 sindicatos (CONTAG, 2011) e de diversos movimentos feministas e de mulheres⁷⁸. Sobre o histórico das marchas das Margaridas.

Com o lema “2000 Razões Para Marchar Contra a Fome, a Pobreza e a Violência Sexista”, a primeira Marcha das Margaridas foi construída em adesão à Marcha Mundial das Mulheres e realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa Marcha teve forte caráter de denúncia do projeto neoliberal, quando as trabalhadoras rurais apresentaram para o governo sua pauta de reivindicações para negociação. A experiência acumulada, desde então, possibilitou a ampliação das marchas seguintes, de modo que grande parte dessas reivindicações voltou a integrar a pauta da Marcha realizada no ano de 2003. Em diálogo com o governo Lula, seguimos ampliando a pauta em 2007, com proposições que foram fundamentais para repensar a política para mulheres no país. No entanto, foi em 2011, no governo da primeira mulher eleita para a Presidência do Brasil, Dilma Rousseff, que obtivemos nossas maiores conquistas (CONTAG, 2015, p. 5).

Estima-se que mobilizações nacionais nos anos de 2000, 2003 e 2007, 2011 mobilizaram respectivamente, 20, 40, 70 e 100 mil mulheres, com esse crescimento exponencial, o movimento segue realizando marchas nacionais em Brasília, a cada quatro anos. Sempre antecedida de um conjunto de ações mobilização em níveis dos sindicatos, municípios e estados, que fomentam o debate, a construção de estratégias e de agendas de luta para a superação da desigualdade e das formas de opressão da mulher no Brasil, “seu caráter formativo, de denúncia e pressão, mas também de

⁷⁷ Lutadora do campo de grande expressão na Paraíba e na região nordeste do país, que foi brutalmente assassinada por usineiros, em 1983, na porta de sua casa.

⁷⁸ Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTRNE); Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB); Conselho Nacional Agroextrativista (CNS); Movimento Articulado das Mulheres da Amazônia (MAMA); Marcha Mundial das Mulheres (MMM); Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB); União Brasileira de Mulheres (UBM); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB); Rede de Mulheres da América Latina e do Caribe (Rede Lac); Confederação Internacional de Organizações de Produtores Familiares, Camponos e Indígenas do Mercosul Ampliado (Coprofam).

proposição, diálogo e negociação política com o Estado, tornou-a amplamente reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres no Brasil” (CONTAG, 2011, p. 7). Entre seus objetivos políticos estão:

a) Fortalecer e ampliar a organização, mobilização e formação sindical e feminista das mulheres trabalhadoras rurais; b) Contribuir para a democratização das relações no MSTTR, com a superação das desigualdades de gênero; c) Atuar para que as mulheres do campo e da floresta sejam protagonistas de um novo processo de desenvolvimento rural voltado para a sustentabilidade da vida humana e do meio ambiente; d) Dar visibilidade e reconhecimento à contribuição econômica, política, social das mulheres no processo de desenvolvimento rural; e) Denunciar e protestar contra a fome, a pobreza e todas as formas de violência, exploração, discriminação e dominação e avançar na construção da igualdade para as mulheres; f) Propor e negociar políticas públicas para as mulheres do campo e da floresta (CONTAG, 2011, p. 7).

Dentre os resultados deste movimento está a criação da portaria do Inca nº 981/2003, que tornou obrigatória a titulação conjunta da terra, nos casos de lotes em assentamentos constituído por casal em estado de matrimônio ou união estável⁷⁹.

De acordo com Andrea Butto e Karla Hora (2008), após um longo período de invisibilidade da construção de políticas públicas efetivas de promoção dos direitos econômicos e políticos destinadas as mulheres do campo, houve em 2003, mudanças expressivas no governo federal, fruto da pressão dos movimento sociais e da abertura o governo para atender pautas históricas, que propiciaram o fortalecimento de alternativas econômicas; criação de oportunidades específicas para às mulheres assentadas da Reforma Agrária, bem como, a elaboração de políticas e ações que visaram a participação destas mulheres em diversos espaços.

O Inca, após a implementação da portaria do Inca nº 981/2003 para fazer o direito a titulação conjunta de casais, precisou realizar uma série de mudanças em sua estrutura de cadastro, contrato de concessão e uso e o título definitivo descrita em na normativa nº 38, de 13 de dezembro de 2007.

As famílias passaram a declarar ou comprovar obrigatoriamente a sua condição civil. A sistemática de classificação das famílias beneficiárias da Reforma Agrária foi alterada com a inclusão de um novo critério complementar que deu preferência às famílias chefiadas por mulheres. O Inca também criou a Certidão da Mulher Beneficiária da Reforma Agrária para facilitar a requisição de seus

⁷⁹ O direito a titulação da terra em nome do homem ou da mulher em situação de casamento era um direito assegurado pela constituição federal, mais especificamente, no artigo 189, entretanto, até 2003 não havia sido implementada na prática.

direitos, junto aos órgãos governamentais (BUTTO; HORA, 2008, p. 29).

Em 2004, foram construídos dois planos que representam avanços significativos para a promoção de políticas públicas específicas as mulheres do campo, quais sejam: o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), e o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM), que teve uma segunda versão construída em 2008 – II Plano Nacional de Políticas para as mulheres (II PNPM). Para Andrea Butto e Karl Hora (2008, p. 23 - *grifos*):

Os planos buscaram superar a ausência anterior do Estado com a incorporação de proposições de ações afirmativas e de mudanças na concepção que orientam as políticas do meio rural na promoção da igualdade de gênero. O II PNRA assumiu o desafio de enfrentar o “padrão secular de subordinação e negação das mulheres rurais enquanto sujeitos políticos e econômicos do mundo rural, assumindo que cabe ao Estado a implementação de políticas dirigidas à superação dessa situação de desigualdade social...” (MDA, 2004, p. 23).

Outro grande salto qualitativo, em termos de possibilidades reais para a construção de políticas voltadas as especificidades das mulheres do campo, ocorreu com a criação da Secretária de Políticas Públicas para as Mulheres, em nível de governo federal (2003), da Assessoria Especial do Ministério do Desenvolvimento Agrário, no INCRA (2003), que organizou o Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (PPIGRE/MDA). Segundo Andrea Butto e Karla Hora (2008, p. 27).

O programa passou a atuar no desenvolvimento de políticas públicas de promoção dos direitos econômicos das trabalhadoras rurais, por meio de ações de apoio à produção, acesso e garantia de uso da terra, acesso à documentação civil e da valorização da participação e do controle social. Inclui ações articuladas e integradas dos órgãos vinculados ao MDA, suas secretárias e assessorias, ao Incra e com os demais ministérios e instituições afins.

Inclui-se a lista de avanços a criação, em 2004, do Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural (PNDTR), pois, tornou acessível a retirada de documentação civil e trabalhista, prerrogativa essencial para o acesso das mulheres do campo ao direito à terra, linhas de créditos, entre outros direitos. Dados demonstram que já foram realizados “837 mutirões itinerantes em 1050 municípios predominantemente rurais, garantindo a emissão de mais de 546 mil documentos que beneficiaram mais de 275 mil mulheres trabalhadoras rurais” (BUTTO; HORA, 2008, p. 28).

Também faz-se necessário pontuar as iniciativas de ação governamental de qualificação da gestão pública para a promoção das política de gênero e Reforma Agrária, construída em parceria com os movimentos de mulheres, instituições públicas em geral, e instituições públicas acadêmicas para a constituição de redes de pesquisa, encontros científicos nacionais e internacionais (Reunião Especializada sobre Agricultura familiar (REAF), que criou em 2005 o Grupo de Trabalho de Gênero⁸⁰, por intermédio de quatro Estados-Membros do Mercosul), publicações de livros e revistas sobre a temática de gênero, mecanismos que servem de subsídio para ação dos gestores e gestoras públicas, além, do resgate da memória das mulheres do campo.

Se refinarmos a análise para os processos de resistência e luta das mulheres do campo para a região do sul e sudeste do Pará, percebe-se particularidades que na prática rompem com a lógica de invisibilidade da presença feminina no processo de luta pela terra “caracterizada por conta da hierarquia social sexista que impõe uma subordinação/negação às iniciativas das mulheres” (BEZERRA; ALVES, 2017, p. 51) e historicamente, possuem presença marcante em diversos momentos da luta pela terra na região seja no confronto direto seja no suporte familiar/sindical para a construção histórica de luta pela terra na região, ou mesmo, na construção de movimentos e ações que demarcam protagonismo feminino na região, como a criação do Movimento de Mulheres do Campo e da Cidade (MMCC), articulação das Quebradeiras de Coco Babaçu no Norte-Nordeste do Brasil (Maranhão, Piauí, Tocantins e Sudeste do Pará).

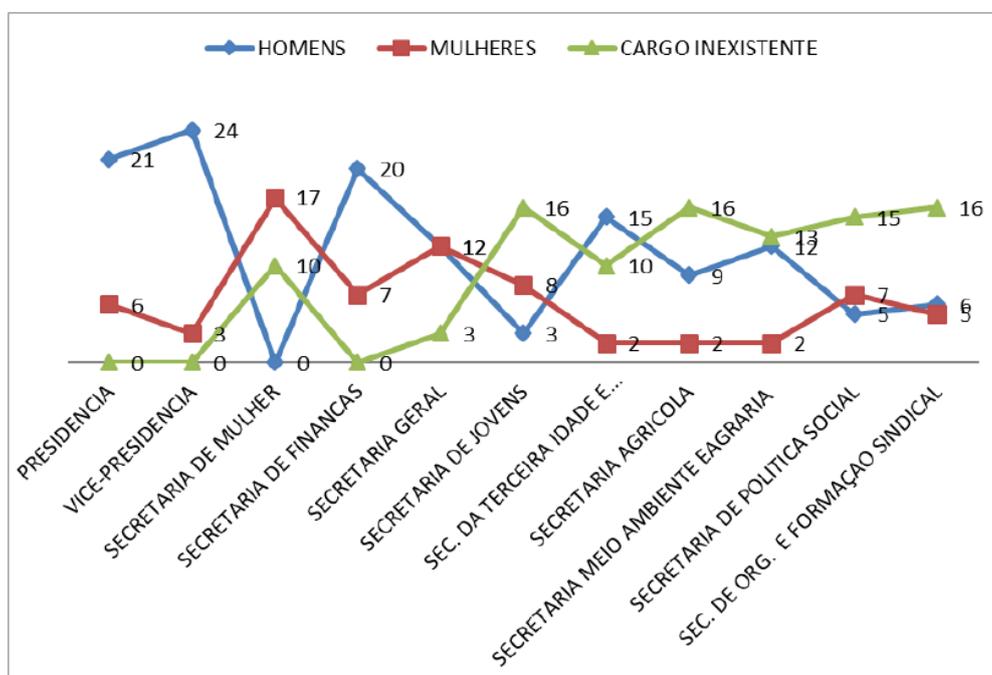
Airton Pereira teceu um estudo aprofundado sobre a participação das mulheres trabalhadoras rurais na luta pela terra na região sul e sudeste do Pará entre os anos de 1975 e 1990, em que daremos destaques as diversas ações implementadas pelas mulheres: confronto direto nas áreas de litígio, articulação interna e externa ao movimento para garantia da permanência dos acampamentos e segurança dos militantes e construção e liderança nas rotas de fuga para as famílias em momentos de acirramento do confronto armado, para o autor:

⁸⁰ De acordo com Andrea Butto e Karl Hora (2008, p. 33) “ o GT de Gênero da REAF tem priorizado atividades de monitoramento e avaliação das políticas públicas voltadas para as mulheres rurais, a produção de estatísticas e informações sobre o direito e as formas de acesso das mulheres à terra e aos programas de Reforma Agrária, e, ainda a difusão de informações, estudos e pesquisas sobre as condições de vida e trabalho da mulher no meio rural”. Ainda segundo as autoras, em 2007, os GT de Gênero junto ao GT de Acesso a Terra e Reforma Agrária passaram a atuar juntos, na construção de ações que articulam representantes governistas e movimentos de mulheres dos países do Mercosul para a implementação de estudos e análises sobre a situação do acesso à terra pelas mulheres dos países envolvidos nesta iniciativa.

No sul e sudeste do Pará, as mulheres trabalhadoras rurais, no processo de luta pela terra (...) em diversos momentos, recaía sobre elas a responsabilidade de proteger os seus maridos, filhos e amigos, escondendo-os dentro ou no quintal da casa, enfrentando, às vezes, fisicamente, os pistoleiros e pedindo, sob lágrimas, que não os assassinassem, ou mesmo fugindo em direções opostas àquelas onde estavam os homens escondidos para despistar os criminosos. Houve casos em que se colocaram em fuga, levando crianças e algumas utensílios domésticos, no meio da noite, à procura de um lugar seguro. Em outros momentos, estando na cidade, enviaram recados para os grupos de posseiros, avisando-os sobre alguma diligência da polícia ou de um suposto ataque pistoleiro. Em certas situações, eram elas que levavam munições para os homens entrincheirados, passando por barreiras policiais ou, mesmo, fazendo chegar ao STR, ao bispo, ao padre e à CPT as informações ou denúncias da violência contra comunidades de posseiros (PEREIRA, 2017, p. 42).

Outra dimensão importante e que caracteriza o processo de luta pela da ação feminina na região sul e sudeste do Pará, assenta-se nas estratégias de organização sindical. Sousa (2015), realizou em estudo sobre a ocupação das mulheres nos lugares de liderança no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras rurais na Região de Carajás (STTRS), e a participação delas nos diversos setores da organização.

Ilustração 24 - Gráfico da direção do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - STTRS região de Carajás – 2015.



Fonte: Kézia Sousa (2015).

A ilustração revela expressiva participação de mulheres em diversas secretárias do sindicato, entretanto, aos cargos de direção geral (Presidência e Vice-presidência) a representação feminina continua invisibilizada, prática comum na história das

instituições, associações e organizações em geral, em que há a naturalização do homem como a figura de comando.

Rosemayre Bezerra e Ailce Alves (2017), trazem outros elementos importantes para entender as especificidades da ação feminina na organização sindical no sul e sudeste do Pará. Em um estudo que dentre outros objetivos procurou “evidenciar a inserção das agricultoras no movimento sindical e na organização das mulheres da região e, conseqüentemente, perceber os reflexos dessa participação na reprodução social da família e do campesinato regional” (BEZERRA; ALVES, 2017, p. 47), as autoras demarcam ações que se inserem tanto na organização das atividades sindicais propriamente ditas, quando na ação de arrimo familiar para que seus companheiros seguirem na construção sindical.

As mulheres são fundamentais para luta, não só quando assumem as direções de sindicato, mais ainda quando asseguram e garantem a reprodução da família no período em que seus maridos militam no sindicato. A luta diária das representações dos trabalhadores/as nas reivindicações e nos debates sobre as demandas e carências dessa categoria impossibilita muitos homens sindicalistas de estarem presentes no trabalho do roçado e outras atividades (...) provocando, neste caso, restrições e dificuldades de sustentação da família. Em decorrência disso, as mulheres passaram a assumir esse papel, o que, ao fim e ao cabo, também contribuí para a organização política, especialmente nessa fase em que os sindicatos se formavam e não tinham condições de liberar financeiramente sua militância. Então, ela assumiu definitivamente ambos papéis: o dela e o dele, para que ele pudesse estar na luta sindical. Trata-se de uma dimensão da luta assumida exclusivamente pelas mulheres (BEZERRA; ALVES, 2017, p. 67).

A II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA) que analisou as repercussões da ação do PRONERA na região sul e sudeste do Pará entre os anos de 1998 – 2011, demonstra em seus resultados a ampliação do protagonismo das mulheres no campo e a elevação da escolarização e o acúmulo teórico e prático conquistado na formação. De acordo com a pesquisa verificou-se.

Por entre estradas de terra, plantações e histórias de luta percorridas durante a pesquisa, encontrou-se inúmeras mulheres guerreiras, no sentido próprio da palavra, mulheres, em sua grande maioria educadoras, que desde o início de suas trajetórias se fizeram presentes nos sindicatos de trabalhadores e educadores locais, nas manifestações e ocupações, tornando-se personagens históricas da luta pela terra e testemunhas atuantes da formação de vários assentamentos na região de Parauapebas (IPEA, 2015, p. 31).

As mulheres que participaram da pesquisa supracitada, constituíram concomitante a construção familiar, uma trajetória política de luta, marcada pela criação do MST na região – iniciada na década de 1990 –, pela ocupação de diversos latifúndios que, posteriormente, culminaram com a criação de diversos projetos de assentamentos na região; pela participação no sindicatos de trabalhadores rurais e de professores na região, tornando-se personagens históricas e testemunhas da lutas pelo acesso à terra e condições de vida digna as populações do campo na região. Sobre as mulheres líderes do campo na região sudeste do Pará. Kézia Souza acrescenta (2015, p. 10).

(...) as mulheres líderes do campo no sudeste do Pará, ocupam diversas funções, e enfrentam diversas situações, são donas de casa, mãe, sindicalistas, trabalhadoras rurais, assumiram o papel de “pai” quando o marido morre ou se separam. O desempenho dessas mulheres na luta pela/na terra as fizeram emergir como lideranças em um espaço marcado por uma cultura conservadora que naturaliza e reservava o espaço doméstico a mulher, enquanto ao homem é destinado o espaço público. A maioria dos pronunciamentos e dos escritos sobre a mulher é predominantemente marcados pelos conteúdos tradicionais.

Todo esse engajamento político construído pelas mulheres do campo do sul e sudeste do Pará, desmobiliza a lógica de dominação de gênero dos espaços políticos e sociais, uma vez que, estas mulheres ocuparam lugares que tradicionalmente são territórios masculinos e trouxe a elas sérias restrições e punições como: perseguição e ameaças a vida; ameaças de perdas de contrato para as que ocuparam cargos de professores nas redes de ensino; a dor e sofrimento da perda de companheiros e filhos na luta pela terra na região.

Por atuarem no MST, em sindicatos de professores e se envolverem em embates políticos de grande repercussão na região, grande parte delas passou por momentos de repressão – em especial do governo municipal – nas escolas do assentamento, perderam suas terras e moradia, tiveram de deixar a escola e a terra sob ameaças à própria vida, mas não se desvincularam da luta pela Educação do Campo (IPEA, 2015, p. 32).

Faz-se importante destacar que diante dessa ação efetiva das camponesas na construção da luta pela terra na região sul e sudeste, está foram submetidas a diversos tipos de violência, que advém tanto de seus companheiros quanto do processo conflituoso de luta pela terra e as atingem das mais variadas dimensões humanas (psicológica, física, social, simbólica). Rosemayre Bezerra e Ailce Alves (2017), ao analisarem a violência contra a mulher no campo, afirmam que.

Do ponto de vista numérico, os assassinatos, as agressões físicas e as ameaças foram feitas mais expressivamente aos homens, no entanto, isso não diminui a gravidade da questão, pois, nos casos de violência contra as mulheres, somavam-se atos violentos baseados no gênero, como foram os casos de abusos sexuais (BEZERRA; ALVES, 2017, p. 58).

De acordo com o relatório “Violência contra a mulher e menores em conflito de terra”, organizado em uma articulação nacional entre o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e Coordenadoria de Conflitos agrários do Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (Mirad), entre o ano de 1985 a janeiro de 1986, foram assassinadas no Brasil 29 mulheres em conflitos agrários. Destes assassinatos, 11 foram registrados no Estado do Pará, nove foram identificadas como trabalhadoras rurais, uma freira e outra proprietária (BRASIL, 1987 *apud* BEZERRA; ALVES, 2017, p. 59-60).

Ilustração 25 - Quadro de mulheres mortas em conflitos de terra entre janeiro de 1985 e novembro de 1986 - Estado do Pará

DATA	NOME	PROFISSÃO	OBSERVAÇÃO SOBRE O CASO	FONTE	MUNICÍPIO
04/1985	Carmem Lúcia da Silva	Trabalhadora rural	Diante das ameaças feitas por pistoleiro, suicidou-se/Fazenda Jocon	CPT	Conceição do Araguaia
14/04/1985	Adelaide Molinari	Freira	Assassinada em atentado ao delegado sindical Arnaldo	CPT/Contag	Marabá
23/05/1985	Leonides Resplandes da Silva	Trabalhadora rural	Foi estuprada e depois assassinada, teve o corpo queimado por pistoleiro na Fazenda Surubim	CPT/Contag	Xinguara
13/06/1985	Francisca de Souza	Trabalhadora rural	Adolescente assassinada por pistoleiro na Chacina da Fazenda Ubá, estava grávida	CPT/Contag	São João do Araguaia
06/1985	Não identificada	Trabalhadora rural	Tinha 40 anos, sendo assassinada por pistoleiro na Fazenda Fortaleza	Jornal do Brasil/CPT	Xinguara
06/1985	Não identificada	Trabalhadora rural	Tinha 14 anos, foi estuprada e depois assassinada, tendo o corpo queimado por pistoleiro na Fazenda Fortaleza	Jornal do Brasil/CPT	Xinguara
06/1985	Não identificada	Trabalhadora rural	Tinha 16 anos, foi estuprada e depois assassinada, tendo o corpo queimado por	Jornal do Brasil/CPT	Xinguara

			pistoleiro na Fazenda Fortaleza		
14/05/1986	Maria Antonieta de Souza	Proprietária	Assassinada por pistoleiro	O Globo/Jornal do Brasil	Itupiranga
12/09/1986	Eliza Santana de Oliveira	Trabalhadora rural	Sem dados	STR	Paragominas
24/09/1986	Maria Conceição de Oliveira	Trabalhadora rural	Grávida, morreu durante despejo violento na área indígena Mãe Maria	Contag	Marabá
17/12/1986	Doralice Pereira Cordovil	Trabalhadora rural	Assassinada por pistoleiro	CPT/Belém	São Caetano de Odivelas

Fonte: BRASIL (1987) *apud* BEZERRA; ALVES (2017, p. 59-60).

Os assassinatos descritos no quadro acima, apresentam requinte de brutalidade, demarcam a violência de gênero, que não se ocupa apenas de ceifar a vida, mas, de silenciar a todas que ousarem gritar e reverberar seu grito por acesso e vida digna no campo.

A luta das mulheres posseira na região não se simplificava ou se resumia à luta por melhores condições de vida, luta pela terra, resistindo contra a opressão e perseguição por parte dos donos dos castanhais e fazendeiros, mas também, pela construção de novas relações de gênero possibilitando assim o reconhecimento social de sua atuação política, social e econômica (BEZERRA; ALVES, 2017, p. 68).

Faz-se importante destacar algumas amarrações teóricas presentes neste exercício de saturação do objeto em estudo, que apresentou até então as dinâmicas de reprodução e luta da vida das mulheres do campo, em especial, as que vivenciam a realidade do sul e sudeste do Pará.

Assim, a mulher camponesa em suas práticas de reprodução e produção da vida desafiam constantemente dois dos principais fundamentos do capitalismo: a propriedade privada, na defesa da reforma agrária e na luta cotidiana nos acampamentos, assentamentos e lotes, movimentos sociais/sindicais; e a família nuclear burguesa, de base patriarcal, no momento em que se auto organizam, ocupam espaços profissionais e políticos de tradição machista e implementam pautas históricas, que perfazem o processo de emancipação feminina.

Outra importante percepção é a denúncia diária de apropriação do corpo da mulher e da exploração de sua força de trabalho tanto na esfera produtiva quanto na reprodutiva, que estão perpetuadas nas práticas machistas presentes nos lares do campo,

nas relações entre homens-mulher, mulheres-mulheres, homens-homens do campo; e que nos faz questionar: até que ponto construiremos a formação de outro paradigma de desenvolvimento do campo quando reproduzimos e afirmamos em práticas machistas o paradigma hegemônico?

Até este ponto, foi realizado um entremear teórico que situou o imbricado processo de ocupação territorial da região sul e sudeste do Pará; e discutiu elementos que historicamente configuram o universo da mulher camponesa no Brasil, com algumas especificidades da mulher do sul e sudeste, com o intuito de compreender as múltiplas determinantes que embasam as relações de assimetria e desigualdade de gênero no campo.

Associada a construção teórica descrita acima, a subseção a seguir, visa caracterizar o grupo de mulheres do campo participantes desta pesquisa, a partir das informações coletadas durante as entrevistas de História de Vida.

5.4 QUEM SÃO ELAS? APONTAMENTOS SOBRE AS ESPECIFICIDADES DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA

Ao longo da pesquisa de campo, a escuta sensível das Histórias de Vida foi uma etapa essencial a esta tese, foi o momento em que este trabalho de pesquisa ganhou vidas e formas, no exercício constante entre a subjetivação e a objetivação, construído por meio de cada memória partilhada, de cada choro mediado pelas memórias de lutas e perdas, de cada riso de lembranças, que demarcam conquistas individuais e coletivas e certamente de cada silêncio de medo ou insegurança pelo futuro incerto.

A pesquisa apresenta em seu *corpus* quatro tipos de sujeitos, quais sejam: alunas ativas no curso, alunas egressas, professoras e professores do curso⁸¹. As alunas ativas serão identificadas pelas iniciais de seus nomes, seguida do *status* no curso e do ano de ingresso; já as alunas egressas, serão identificadas apenas pelas iniciais do nome, seguida do *status* no curso; por fim, as professoras e professores, serão identificados pelo cargo, acompanhado da área de conhecimento em que atua e ao de ingresso no curso.

Foram vinte e três Histórias de Vida de mulheres que realizaram o processo formativo na LPEC/UNIFESSPA, cada uma com sua especificidade. Da terra, da floresta ou do rio, 23 vidas que ocupam e/ou ocuparam a Universidade, um dos espaços

⁸¹ A única área que não dispôs de representação masculina no *corpus* desta pesquisa foi a área da Matemática, , uma vez que está é formada exclusivamente por homens e nesta pesquisa a ênfase ao lugar de fala da mulher.

de emancipação possíveis para mulheres do campo, que ao longo de suas trajetórias construíram vivências ímpares demarcadas na luta pela terra, pela afirmação de seus direitos à educação e, especialmente, pela vida digna em seus territórios.

A partir da análise das histórias de vida das 23 estudantes do curso de LPEC/UNIFESSPA, constatou-se que a denominação mulher camponesa não traduz a diversidade de trajetórias das mulheres que tem ocupado a Universidade, uma vez que, foram encontradas, mulheres ribeirinhas, mulheres de áreas periféricas da cidade de Marabá e entorno, assentadas rurais que vivenciaram a luta pela terra desde as construções dos acampamentos, jovens assentadas com vínculo militantes, jovens assentadas que pouco conhecem a história de suas comunidades, mas, também mulheres que chegaram ao assentamento por intermédio de familiares próximos e/ou como alternativa de obtenção de um lugar seguro para construir moradia como pode-se observar, respectivamente, nos relatos a seguir:

“A ... é uma estudante de 22 anos (risos), que mora em tese ainda com os pais, que ainda não conseguiu sair de dentro da casa dos pais, que ainda sonha na mudança da humanidade, na transformação da sociedade (risos), de que um mundo melhor é possível, e que luta pelo que acredita também, por isto que a gente se insere nesses espaços. É uma pessoa que assim em tese é muito sonhadora, mais que também tem muito os pés no chão e que foi se formando ao longo da trajetória do curso, foi se moldando e se construindo, no que ela é hoje, ou no que ela está sendo hoje. Eu moro em uma comunidade as margens do rio” (T. P. V., EGRESSA).

“Quando eu iniciei, eu morava em área de ocupação da cidade. Eu morava no bairro Coca-Cola. E de certa forma também, é um campo, é uma área de campo, eu creio que por isso que também eu tive a oportunidade de entrar no curso. Eu, morava nessa área de ocupação e trabalhava no campo com as séries iniciais, que é o fundamental primeiro seguimento” (R. S. O., EGRESSA).

Meu nome é (...) eu cheguei exatamente quando, estava completando um ano, de acampamento. Cheguei no dia da festa (risos), eu e meu esposo. A gente chegou lá, no acampamento, fomos levados por uma companheira residente lá, e ela, eu estava em Marabá, quando ela chegou e disse: ‘Olha, tem um acampamento no MST, e eles vão tá dando terra lá, para quem não tem terra’ e eu já era, recém-chegada de uma outra, parte da zona rural aqui, também município de Marabá, porque eu dava aula lá. Eu residia lá, dez anos, na terra da minha mãe, a terra não era especificamente minha. Então, apaixonei-me muito pelo campo, trabalhar no campo com as crianças do campo. Então, quando ela me falou isso, aí ela também ressaltou que estava precisando de professor lá, no acampamento, porque os professores, tinham receio de trabalhar lá, por se tratar de uma área de conflito, então, ela nem terminou de contar toda a história. Eu já imediatamente fui” (F. F. R., ATIVA, 2014).

“Me chamo(...), sou natural de Açailândia, Maranhão, tenho 20 anos, sou uma moradora de campo digamos assim, eu cheguei sempre a mora em fazenda, eu só fui na cidade mesmo devido aos estudos, eu fiz curso técnico integrado, curso de agropecuária, participo do MST a cinco anos, sou do setor de produção do MST Maranhão, faço parte do coletivo de juventude da Califórnia, assentamento Califórnia no município de Açailândia mais ou menos 15 km de Açailândia, professora é das horas vagas no curso de digamos assim, porque eu também trabalho com educação infantil e EJA, e agora eu tive experiência com educação no segundo segmento do ensino fundamental, e hoje estou aqui nesta vida em coletividade” (M. S. S., ATIVA, 2014).

“No primeiro de março, resido apenas a cinco anos. É, vim conhecer, movimentos. E (pausa) saber a história do lugar de onde vivo, a partir do momento que eu ingressei na faculdade, que a gente foi fazer, histórias, relacionada a tempo de pesquisa e localidade, foi fazer pesquisas, em relação ao início da, da qualidade” (G. N.S. S., ATIVA, 2015).

“Eu cheguei em 2011 no assentamento 1º de março, eu morava no estado do Maranhão, numa cidade chamada Pindaremirim, que é a cidade onde eu nasci, mas a minha infância eu passei em São Luís do Maranhão, que foi que eu me formei lá, porque a maior parte da minha família morava lá. Ai eu voltei para Pindaré, depois que eu me formei, eu trabalhava lá, de 1990 até 2011, quando eu vim para cá, para o Pará, eu não conhecia 1º de março, não conhecia o Pará. Ai meu filho veio ingressou no quartel, esse do exército, ai casou por aqui, teve dois filhos, e trouxe a minha filha, que é a caçula e aqui casou também, engravidou, teve o meu neto, ele nasceu dia 21 de março e eu cheguei dia 29 de março de 2011, eu vim passar 8 dias e estou esse tempo todinho já, 7 anos” (M. R. R. M., ATIVA, 2015).

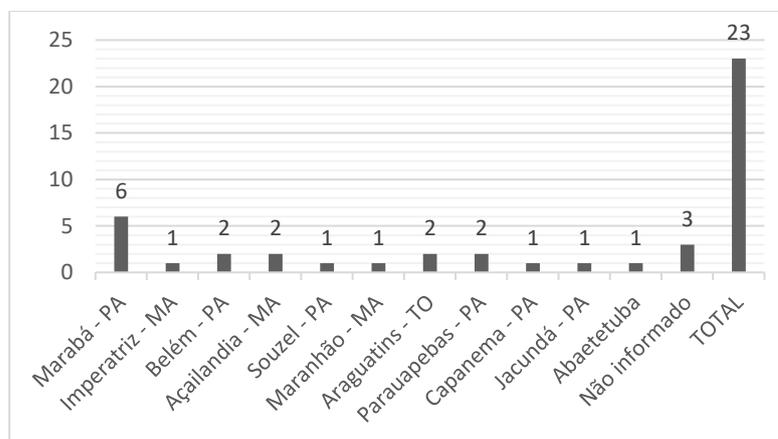
Os relatos apontam entre as alunas participantes da pesquisa, a diversidade de trajetórias e de pertencimentos com a territorialidade do campo. Ao longo da construção da tese, em especial, na fase de pesquisa de campo, percebeu-se que categorizar as entrevistadas como “mulheres camponesas”, perfazia um erro metodológico, visto que não refletia a realidade apresentada e reduzia sobremaneira as diversas formas de vínculo com a terra que emergiram durante as entrevistas.

Adotamos o termo “mulher do campo”, uma vez que, o campo brasileiro, aqui representado na amostra de 23 histórias de vida, é constituído por uma ampla diversidade de povos, culturas, modos de vida, que perfazem diferentes territorialidades, como a camponesa, a ribeirinha, a periférica, das cidades em desenvolvimento (reduto dos migrantes da zona rural), nos pareceu bem mais adequado.

Outra constatação importante, que emergiu das Histórias de Vida das mulheres pesquisadas, confirmada pelos dados coletados no questionário socioeconômico, foi a percepção de que a UNIFESSPA é uma universidade localizada no sudeste paraense,

porém, recebe estudantes de diversas localidades. Somente dentro da amostra pesquisada, identificamos estudantes de diversas regiões do Pará e de outros estados como o Maranhão e Tocantins.

Ilustração 26 - Gráfico das cidades de origem das mulheres do campo participante da pesquisa.

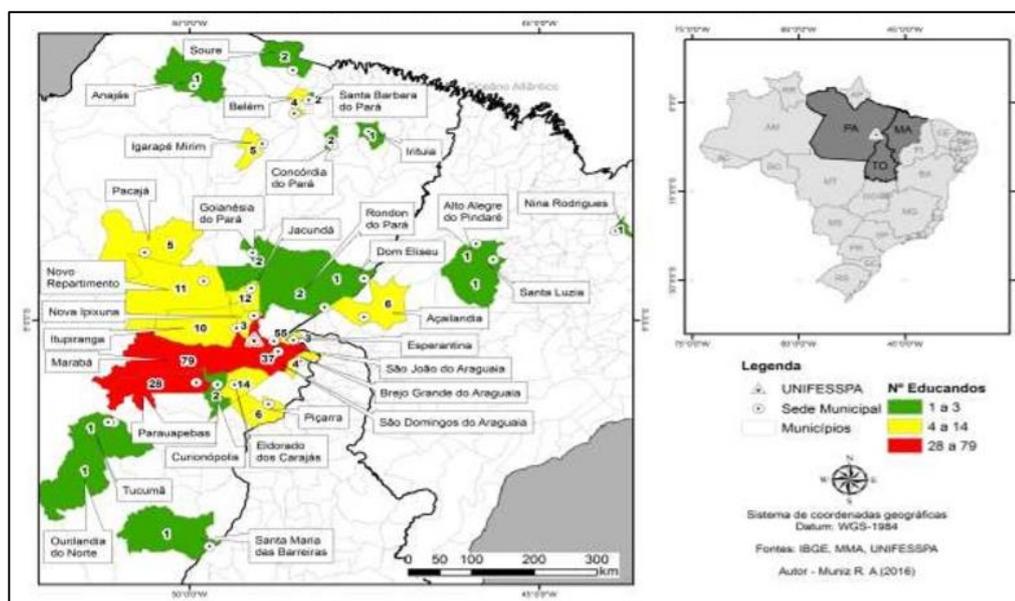


Fonte: Micheli Gonçalves (2018).

Assim, a formação oferecida pela UNIFESSPA no curso de Licenciatura em Educação do Campo ultrapassa as fronteiras físicas do sul e sudeste do Pará, atingindo diversas localidades do território nacional. Fato reforçado pelos dados apresentados no Relatório Técnico 3568 (UNIFESSPA, 2017), apresentado ao final do contrato nº 10/2014 Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), UFPA e UNIFESSPA⁸², que traz um mapa da distribuição geográfica dos estudantes que acessam o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

⁸² O relatório a que se faz referência corresponde a um Projeto de Ensino – 3568, feito a partir da parceria entre FADESP, UFPA E UNIFESSPA, firmada no contrato nº 10/20014 que objetivou “implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação nas áreas do conhecimento de: ciências agrárias e da natureza e/ou; ciências humanas e sociais e/ou; letras e linguagens; matemática visando a permanência dos 85 estudantes no ano de 2014 e o ingresso de 120 estudantes para o ano de 2015 da UNIFESSPA” (UNIFESSPA, 2017).

Ilustração 27 - Distribuição geográfica dos alunos da LPEC/FECAMPO/ICH/UNIFESSPA.



Fonte: UNIFESSPA (2017).

As trajetórias de vida das participantes da pesquisa apresentam uma forte marca de processo migratório. Muitas são migrantes nordestinas, em especial do Estado do Maranhão, que tiveram de se deslocar de suas cidades de origem em busca de melhores condições de vida.

“Meu nome é (...), tenho 24 anos, eu nasci na cidade de Imperatriz no Maranhão, e desde então, toda a minha infância e também a minha juventude, foi no campo. Quando eu morava no Maranhão, eu morava no assentamento que chamavam Vila Conceição I. Minha mãe foi educadora, e também uma educadora do campo, nós viemos para cá para o Pará, ela veio em dois mil e seis, e logo depois nós também viemos para cá. E desde então, nós continuamos morando em assentamentos e na zona rural, e depois de um tempo, nós acabamos vindo, embora para cidade por, conta do trabalho dela e tudo mais” (M. L. S., 2014).

Além da migração nordestina que se constitui como uma característica peculiar da formação da população do campo no Brasil, ressaltamos nas trajetórias de vida das mulheres entrevistadas a histórica saga dos trabalhadores que vieram servir de mão-de-obra para a construção dos grandes empreendimentos na Amazônia e permaneceram após a finalização dos mesmos, por encontrar na região uma possibilidade de melhores condições de vida.

“Eu, morava em Goiânia, e o pai dos meus filhos foi transferido para a construção de uma distribuidora, a JC, aqui mesmo na Cidade Jardins (localizada na cidade de Marabá), e foi transferido de lá para

cá, para trabalhar nessa empresa. E ele falou que viria se a família viesse junto, porque ele não ia deixar a família lá para vir para cá, e o patrão deles aceitou. (...) E, a gente tinha que tá lá (referência ao assentamento 1º de março), andando para lá (pausa). Nós sempre tínhamos um sonho de realizar (pausa), o sonho que todo mundo tem de ter sua própria casa. E lá a gente, passando por lá a gente teve a oportunidade de comprar, a nossa casa lá, quando terminou a obra que era para ir para outro lugar ele não aceitou ir, porque a gente já tinha nossa casa. Então a gente ficou, a empresa foi e a gente ficou” (G. N. S. S., ATIVA 2015 - grifos).

A narrativa evidencia uma trajetória de migração realizada da cidade para o campo, entretanto, também é possível identificar entre as participantes da pesquisa a migração campo-campo.

“Antes a gente morava em Parauapebas eu e os meus irmãos, aí eles ficaram sabendo dessa terra através dos pais da minha mãe que moravam aqui em Marabá e tudo, tinha muitos anos que eles não tinham contato, aí meu pai já queria vir embora de lá por conta de emprego, estava desempregado e não tinha como se manter, estávamos passando por uma dificuldade muito grande, aí ele veio com a minha mãe e os meus irmãos, e eu estava estudando, isso a primeira série” (A. C. S. F., ATIVA., 2015).

Em que pese a distinção dos processos migratórios, eles tem um traço comum, uma vez que são trajetórias de migração extremamente forçadas pela impossibilidade de reprodução e produção da vida nas localidades de origem ou por onde passaram, por se constituírem como territórios que refletem uma estrutura fundiária demarcada pela alta concentração de terra, distribuição irregular da renda e numerosos conflitos agrários.

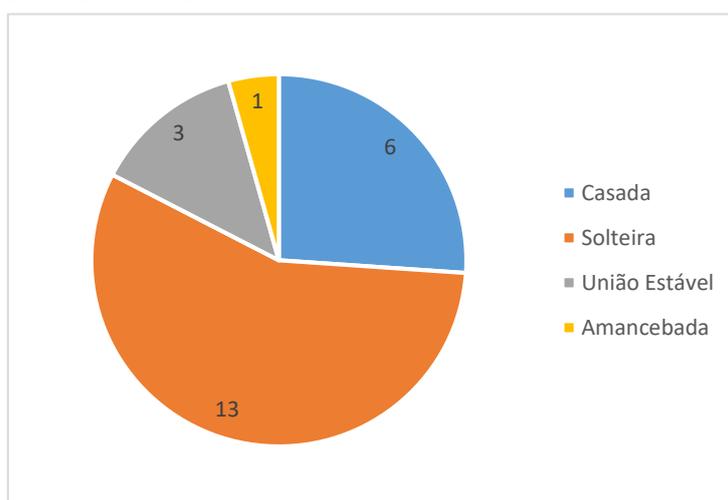
Ressaltamos que este intenso processo migratório vivenciado pelas mulheres do campo que compõem o *corpus* desta pesquisa, produz impactos na trajetória escolar destas mulheres, especificamente, no que tange o acesso ou não a políticas educacionais, bem como, o tipo de educação a que foram submetidas, aspectos a serem abordados no decorrer da análise.

Quanto aos dados obtidos na aplicação de um sintético questionário socioeconômico, foi possível identificar que a média de idade entre as entrevistadas é de 31 anos. Quanto ao estado civil das entrevistadas 13 são solteiras, 6 são casadas, 3 possuem união estável⁸³ e 1 se denominou “emancebada”, que corresponde a um termo

⁸³ De acordo Moraes (2012) “Com relação à união estável, primeiramente deve-se enfatizar que a união prolongada entre homem e mulher, sem casamento, foi chamada durante longo período histórico de concubinato, já o atual conceito de união estável em nosso Código Civil encontra-se no art. 1723 e estabelece que “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida como o objetivo de constituição de família” e, ainda, na Constituição Federal em seu art. 226, § 3º: “para efeito do Estado, é reconhecida a

popular, que significa a união entre casal, que não constituíram nenhum vínculo civil formalizado, ou seja, corresponde a uma união afetiva diuturna e duradoura não formalizada. É necessário ressaltar que tal termo possui uma conotação pejorativa, que destaca a união em casamento como um modelo único de organização familiar.

Ilustração 28 - Gráfico do estado civil das mulheres do campo participantes da pesquisa.



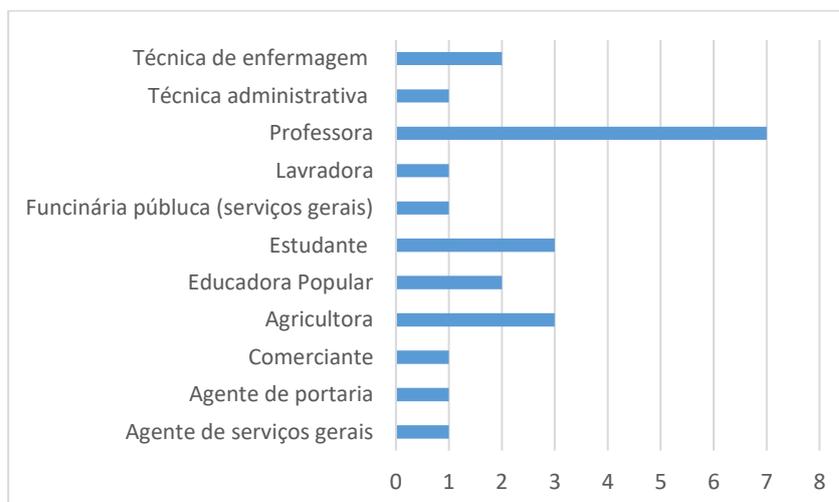
Fonte: Micheli Gonçalves (2018).

Ressalta-se que entre as 23 mulheres do campo participantes da pesquisa apenas 3 não possui filhos e tem como estado civil “solteira”. É possível inferir que dentre as mulheres do campo com estado civil de solteira a maioria é constituída por mães de família, e tem sobre sua responsabilidade os filhos e, estão inseridas no processo de formação no ensino superior.

Quanto aos vínculos de trabalho das participantes da pesquisa é possível identificar uma variação de atividades e vínculos que não estão diretamente ligados à área da educação.

união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento”.

Ilustração 29 - Gráfico dos tipos de ocupação profissional das participantes da pesquisa.



Fonte: Micheli Gonçalves (2018).

Nota-se que apenas 3 participantes da pesquisa atuam exclusivamente em atividades rurais em seus lotes, assim a maioria das participantes da pesquisa possuem vínculo empregatício.

Cerca de 40 % das mulheres do campo entrevistadas atuam na área da educação como professora ou educadora popular, entretanto, há uma grande incidência de ocupações ligadas a prestação de serviços. Estes dados trazem uma reflexão importante para esta pesquisa, uma vez que, estas mulheres ao se envolverem na formação na UNIFESSPA necessitam de pelo menos 4 meses ao ano de dedicação as atividades do Tempo-Espaço Universidade.

Uma das estratégias de conciliação entre trabalho e estudos identificada nas entrevistas para aquelas que atuam na área da educação é o pagamento do próprio bolso de professoras substitutas no período do ano letivo em que necessitam se ausentar das suas salas de aula para dedicar-se a formação na LPEC/UNIFESSPA. Estratégia que também é utilizada pelas estudantes que trabalham na área da prestação de serviços, mas, entre estas há ao menos 2 casos em que o Tempo-Espaço Universidade é realizado concomitante a atividade e trabalho, pela manhã e tarde dedicação as atividades do curso e a noite o trabalho.

Se refinarmos a análise exclusivamente para as 6 egressas da LPEC que compõem o corpus de análise desta pesquisa evidencia-se que 3 destas atuam como professoras em escolas da cidade localizadas em áreas periféricas, 1 como técnica

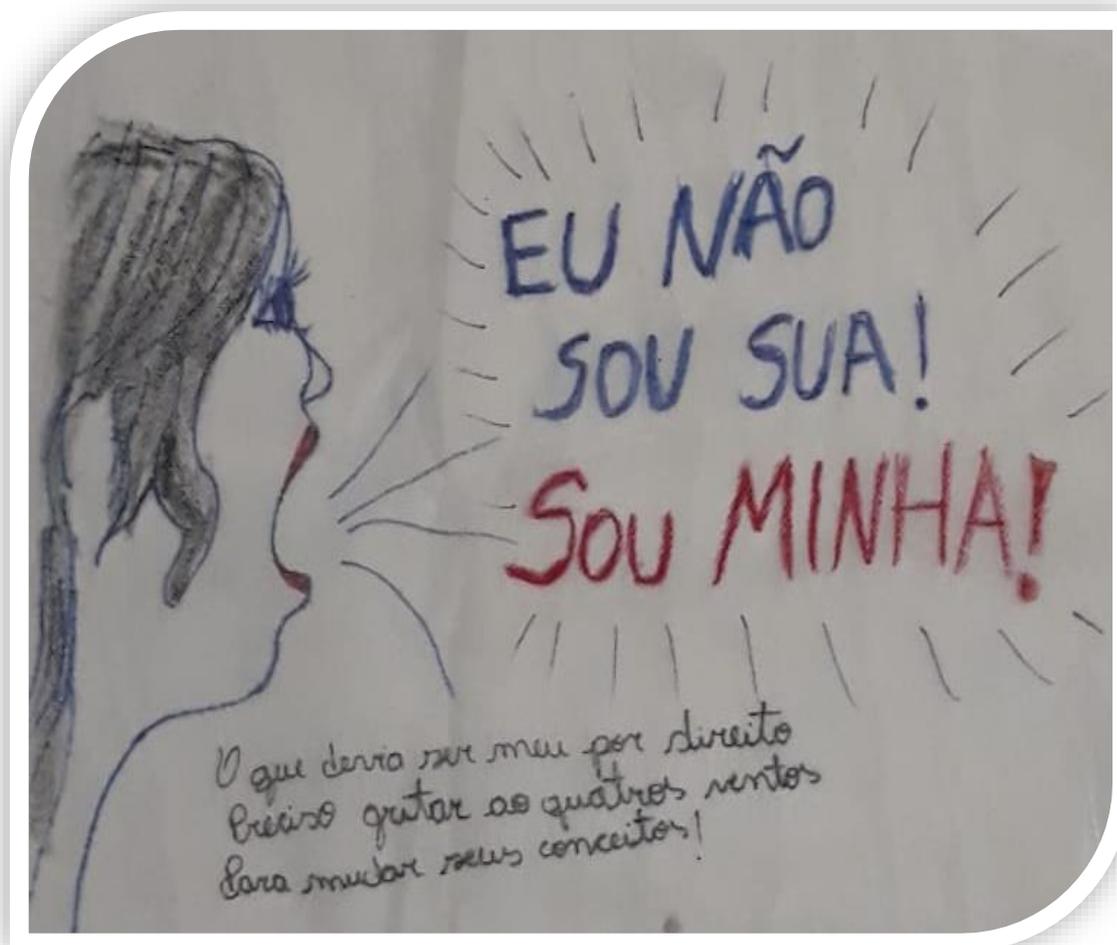
administrativa em uma escola do campo, outra como comerciante, outra não possui vínculo empregatício.

Outro dado importante referente as egressas, é sobre o acesso a bolsas de estudos durante o curso. Das 6 egressas, apenas 1 não recebeu bolsa durante o curso. Estas bolsas eram vinculadas a atividades de pesquisa como o PIBIC e PIBID.

Fato que as diferencia do perfil apresentado pelas alunas ativas, que em geral, tiveram acesso durante o curso tanto a bolsas de estudos quanto auxílios, decorrentes da política de assistência estudantil voltadas a permanência dos estudantes no ensino superior.

Ressaltamos ainda, outro dado importante para a caracterização do perfil das egressas do curso, que consiste no período de conclusão do curso, que entre participantes da pesquisa, giram em torno de seis anos, como a incidência de 50% de estudantes que realizaram trancamento, em decorrência de problemas de saúde e/ou parto.

Feito este breve perfil das mulheres do campo participantes desta pesquisa, que revela uma trajetória de mulheres/mães como vivências múltiplas com a territorialidade do campo, passamos a investigar a composição curricular do processo formativo oferecido pela LPEC/UNIFESSPA, como vistas a identificar o lugar do gênero nesse projeto de formação.



Gravura construída por um estudante da LPEC/UNIFESPA durante a roda de conversa realizada na segunda etapa de 2018, na pesquisa de campo.

6 O LUGAR DO GÊNERO NO CURRÍCULO DA LPEC/UNIFESSPA

Este capítulo tem como objetivo identificar as estratégias curriculares com as quais a temática de gênero tem sido construída no âmbito do curso LPEC/UNIFESSPA.

Sabe-se que formar educadores “nos princípios éticos e sociais próprios à atuação como profissionais da educação (e particularmente da Educação do Campo), capazes de ter compreensão teórica e prática dos processos de formação humana (e particularmente dos processos sociais formadores dos sujeitos do campo)” (UNIFESSPA, 2012; 2014) figura como uma das competências esperadas para o egresso(a) da LPEC/UNIFESSPA.

Ao assumir a formação dos sujeitos capazes de compreender os processos de formação humana, destacamos como imperativo o fomento do debate das questões de gênero, por ser um aspecto social, que historicamente estabelece relações desiguais entre os humanos.

Na área da Educação existem diversas teorias que expressam formas distintas de compreensão sobre a definição e características do currículo. Silva (2010) destaca três grupos de teorias do currículo, quais sejam: tradicionais, críticas e pós-críticas, diferentes entre si, especialmente, pela forma de compreender o conhecimento. Se a primeira dá ênfase a aspectos técnicos, vinculadas a padrões de eficiência, controle e mecanização; as seguintes, enfatizam, respectivamente, as relações de poder e dão destaque as minorias, historicamente invisibilizadas no fazer educacional.

O desafio de identificar a temática gênero na construção curricular do curso LPEC/UNIFESSPA será orientada pela noção crítica de currículo, logo, não restrita a uma função reguladora e/ou prescritiva dos conteúdos ou métodos de ensino, mas, como adverte Sacristán (2000, p. 101).

O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp (1981, p.62) chamou de *sistema curricular*. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo.

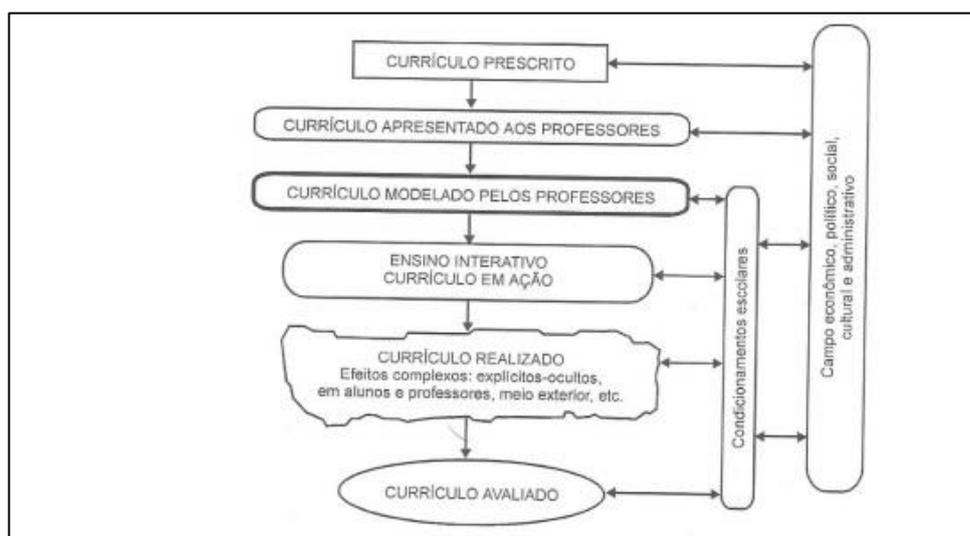
Ao assumir a significação de currículo como um processo dinâmico e constituído por múltiplas determinantes, assumimos uma postura crítica de interpretação do currículo, que muito além dos conteúdos e dos métodos, expressa conexões entre

saber, identidade e de poder. Para Silva (2010, p. 30).

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se às atividades técnicas de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças.

Para o esforço de analisar o currículo da LPEC/UNIFESSPA como o objetivo identificar as práticas que fomentam o debate sobre gênero, adotaremos as contribuições de Sacristán (2000), que distingue seis momentos de desenvolvimento do currículo, articulados de forma interrelacional e a condicionamentos referentes ao contexto histórico, como é possível observar no diagrama a seguir.

Ilustração 30 - Diagrama da objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

Para o autor a definição de momentos de desenvolvimento do currículo para além de uma perspectiva etapista, é uma possibilidade real de reflexão sobre a prática e a construção de estratégias de transformação, uma vez que “desentranhar este processo de ‘construção curricular’ é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a transformação processual podendo assim incidir mais decisivamente na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Por currículo prescrito o autor compreende ser o processo de regulações inexoráveis a qual todo o sistema educativo está submetido, principalmente em relação a escolaridade obrigatória, ou seja, “são aspectos que atuam como referências no ordenamento do sistema curricular, servem de ponto de partida para elaboração de

materiais, controle do sistema, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

O currículo apresentado aos professores constitui-se os diversos meios utilizados pelas instâncias reguladoras para traduzir aos profissionais da educação, os significados e conteúdos estipulados no currículo prescrito, entre os meios destaca-se: livros-texto, guias, textos formativos ou materiais sínteses. De modo geral, “as prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas salas de aulas” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Já o momento do currículo modelado pelos professores corresponde aquele em que os professores, mediados pela sua cultura profissional, traduzem, por meio do planejamento de suas práticas, os significados e conteúdos presentes no currículo prescrito ou nos meios de tradução do mesmo. Tal planejamento pode ocorrer tanto em âmbito individual quanto coletivo, na organização social do trabalho docente que é de grande importância para a prática.

O currículo em ação denomina a prática real, ou seja, “guiadas pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

O currículo realizado corresponde aos efeitos produzidos pela prática, sejam estes diretamente vinculados as propostas avaliativas, sejam aqueles que mesmo não aparente ou mensurável, impactam diretamente no processo de ensino, considerado como efeitos ocultos do ensino.

Por fim o currículo avaliado é para o autor o momento em que se exerce o controle do saber, considerando um sistema educacional estratificado, uma vez que “o currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre os outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

Compreender o processo de construção curricular e as determinantes envolvidas nessa construção é fundamental para perceber a complexidade do processo, bem como, os diversos sujeitos envolvidos em sua construção. Das políticas educacionais e legislações à prática docente e a realidade de sala de aula há uma complexa teia de ação política, sujeitos, concepções de educação e conhecimento, práticas educativas e uma multiplicidade de elementos que tornam os currículos singulares.

A próxima subseção visa compreender as singularidades da organização curricular da LPEC/UNIFESSPA, destacando os principais elementos que a compõem,

bem como, a sua relação com o debate de gênero.

6.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIFESSPA: PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA⁸⁴

A Educação do Campo não está restrita a um projeto educativo, tem sua origem na luta pela terra, protagonizada por sujeitos que historicamente estiveram as margens da ação do Estado, quanto a garantia dos direitos fundamentais à vida. Assim, a Educação do Campo nasce no bojo de um projeto de transformação social, que repudia a subordinação e a exclusão impetrada pelo capital, constitui-se como um meio para a construção de uma sociedade do trabalho, sem exploração, igualitária e justa.

Roseli Caldart (2009) afirma que a compreensão do processo histórico de construção da Educação do Campo requer situá-la na tríade – Campo, Políticas Públicas e Educação, gestada na luta pela Reforma Agrária e em defesa da vida no campo, protagonizada pelos movimentos sociais e sindicais.

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, criado em 2009 – época em que o atual *campus* da UNIFESSPA ainda era um *campi* da Universidade Federal do Pará – é fruto de um conjunto de experiências educacionais, de lutas em favor do fortalecimento da Política Nacional de Educação do Campo e pelo protagonismo dos movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo da região sul e sudeste do Pará, que em meio a articulação com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e da luta pela terra e dignidade dos sujeitos do campo implementam, desde 1998, êxitosas experiências educacionais.

⁸⁴ As informações sobre o curso da LPEC sistematizadas nesta seção resultam da análise da base empírica deste projeto de tese, que corresponde ao Projeto Pedagogia do Curso (2012) e de entrevista realizada no âmbito da pesquisa vinculada a Rede UNIVERSITAS/Br, Sub-7, que se dedica ao estudo das Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil, por meio do acompanhamento de cursos nas cinco regiões do Brasil. Este projeto de tese está vinculado a esta rede de pesquisa e faz parte do processo de acompanhamento dos cursos da região norte, em específico, no que tange a formação de educadores no Curso LPEC/UNIFESSPA.

A luta camponesa articulada às instituições apoiadoras foram essenciais para a constituição de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas diversas regiões brasileiras, entretanto, algumas estratégias institucionais de âmbito nacional foram essenciais para o fortalecimento deste processo de luta. A partir de 2003, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGED) e do Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo (GPT), promoveram um conjunto de ação com intuito de consolidar uma Política Nacional de Educação do Campo.

Dentre as ações destaca-se ainda em 2003 a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A partir de 2004, a ocorrência de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo. E como ações de fortalecimento da Educação do Campo no país, destaca-se a criação do Programa Saberes da Terra (2005) e a construção de um Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo (2006)⁸⁵.

Neste momento, no contexto da região sul e sudeste do Pará, as assimetrias educacionais quanto à oferta de vagas para a população do campo e a formação de professores para esta população eram alarmantes. Segundo dados do censo de 2009 (INEP, 2019) somente 3% das escolas de 1ª a 5ª série contavam com professores com formação em nível superior e/ou licenciatura, em relação ao ensino médio 45% das escolas contavam com professores habilitados em nível superior e/ou com licenciatura.

Esse conjunto de ações que culminaram com a conquista de políticas públicas associada a demanda histórica de Educação do Campo no país criou duas necessidades urgentes: a ampliação e inclusão da população do campo nas redes públicas de ensino, mediante uma organização curricular e metodológica adequada a especificidade destes sujeitos e, fortalecimento e a construção de estratégias para a formação de profissionais de Educação do Campo, capazes de materializar nos seus territórios as metas e objetivos previstos neste conjunto de ações que vislumbram a construção de uma política coesa de Educação do Campo no país.

Como resposta a demanda educacional expressa, o MEC, por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) –vinculado SECADI

⁸⁵ De acordo com Carvalho (2011, p. 76) o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, “foi construído como forma de enfrentamento das políticas que implementam uma qualificação instrumental de modo a avançar em uma formação de qualidade, rompendo com programas de formação realizados geralmente por meio de capacitação em serviço, oferecidos como momentos de aperfeiçoamento, como cursos aligeirados e modulares, sem que tivesse repercussão na carreira profissional e muito pouco contribuição para a qualidade do ensino”.

– lançou em 2007, editais para 07 universidades brasileiras de comprovado envolvimento e tradição na formação de educadores do campo, com o intuito de construir experiências-piloto de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Entre as instituições de ensino superior federal estavam: a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade de Minas Gerais (UFMG), e a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Entretanto, na ocasião apenas quatro instituições atendem ao edital, quais sejam: UnB, UFMG, UFBA e UFS.

De acordo como Mônica Molina e Laís Sá (2011a) as experiências-pilotos foram de suma importância para o fortalecimento e ampliação desses cursos, uma vez que já em 2008, 2009 e 2012 foram lançados editais públicos para que IFES de todo o país pudessem se candidatar à sua oferta. Em 2011, trinta instituições universitárias ofertavam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do Brasil. Atualmente a abrangência de oferta está em 42 instituições federais em todo o país.

Ilustração 31 – Universidades e Institutos Federais com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo

ESTADO	INSTITUIÇÃO	EDITAIS/ANO
AP	Universidade Federal do Amapá	2008/2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - <i>Campus</i> Abaetetuba	2012
PA	Universidade Federal do Pará - <i>Campus</i> Altamira	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - <i>Campus</i> Cametá	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará - <i>Campus</i> Marabá	2012
RO	Universidade Federal de Rondônia	2012
RR	Universidade Federal de Roraima	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – <i>Campus</i> Arraias	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – <i>Campus</i> Tocantinópolis	2012
DF	Universidade de Brasília – UNB	2008/2009/2012
GO	Universidade Federal de Goiás - <i>Campus</i> Catalão*	2012
GO	Universidade Federal de Goiás - <i>Campus</i> Cidade de Goiás*	2012

ESTADO	INSTITUIÇÃO	EDITAIS/ANO
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012
MT	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT Campus São Vicente Serra	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus	2012
MG	Universidade Federal de Viçosa	2012
MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2012
MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2008/2012
RJ	Universidade Federal Fluminense	2012
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2012
MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	2009/2112
PB	Universidade Federal do Paraíba	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Cinobelina Elvas	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Floriano	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Picos	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Teresina	2012
RN	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	2012
PR	Universidade Federal do Paraná - Litoral Sul	2012
PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2009/2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – <i>Campus</i> Erechim	2012
RS	Universidade Federal do Pampa	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul*	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande	2012
RS	Instituto Federal de Farroupilha	2012
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2008/2009/2012
SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	2012

Fonte: Mônica Molina (2015).

É por meio da herança de luta e de projeto de formação que extrapolam

sobremaneira os limites da formação escolar, que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é institucionalizado na então Universidade Federal do Pará/*Campus* Marabá no ano de 2009, via REUNI⁸⁶. Vinculado a Faculdade de Educação da UFPA/*Campus* Marabá, com a capacidade de oferta de 60 vagas/ano. Inicialmente, o curso contou com a possibilidade de 10 vagas para professores, das quais somente nove foram ocupadas, formando assim uma equipe de múltiplas áreas (Agronomia, Letras e Pedagogia), que junto com representantes dos movimentos sociais da região, em especial o MST construíram o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (ANJOS, 2015).

Nas entrevistas realizadas foram evidenciadas a participação ativa das mulheres na construção desta primeira proposta pedagogia do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o que já demonstra uma das especificidades do protagonismo da luta das mulheres na região.

“Primeira coisa é dizer que as mulheres nesse curso elas também tem dedo delas lá na construção do PPC do curso de Educação do Campo, as mulheres que acompanhavam e participavam ativamente do debate que é essa universidade, adentrou, começou que essa universidade eu costumo dizer quando eu tô na sala de Educação do Campo que esse é um espaço transgressivo e porque não dizer revolucionário, no sentido de que a universidade não foi pensada para esses sujeitos. Primeiro tem essa participação de mulheres como, por exemplo, a professora Nilsa mais diretamente que ela ajudou na construção do PPC, depois tem a professora Maura, que também participou e também ele é um acúmulo, principalmente, foi no momento de um grande debate do campesinato discutindo o território, discutindo políticas públicas até aqui dentro dessa universidade, eu estava aqui como substituta e eu tive a oportunidade de participar também desses processo, então primeiro dizer que as mulheres também tem um pé nessa construção desse debate” (Professora, CHS, 2014).

A primeira turma da LPEC ofertada via REUNI imprime uma das primeiras contradições e limitações da institucionalização do curso, que figura na construção de mecanismos institucionais que preservem a natureza do curso, qual seja: formar os trabalhadores e trabalhadoras do campo a partir de uma formação emancipadora. Seu primeiro vestibular foi realizado aos moldes regulares, envolvendo provas como questões objetivas e discursivas. Entre os estudantes que conseguiram ocupar as 30

⁸⁶ REUNI consiste em um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado pelo Ministério da Educação com o intuito de promover a expansão do ensino superior, a partir da ampliação de vagas na educação superior nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Suas ações previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (MEC, 2010).

vagas ofertadas, a maioria destas, foram ocupadas por militares, sem vínculo com a territorialidade camponesa.

A região de Marabá é considerada um território de segurança nacional e possui quatro quartéis militares. Segundo Maura dos Anjos (2015) a opção dos militares pelo curso da LPEC ocorreu, pois se tratava de um curso recém criado, e por conseguinte como uma concorrência baixa, que ofereça a estes sujeitos acesso a uma vaga em uma Universidade Federal, o que na condição de militares, após transferência para outro estado, pode se reverter ao acesso em qualquer Universidade Federal e para qualquer curso, sem a necessidade de realização de concurso seletivo.

Após o início das aulas e a não identificação dos estudantes militares com a proposta formativa do curso, estes evadiram e o curso continuou com uma turma de 13 estudantes (ANJOS, 2015).

Para evitar novos episódios como o ocorrido no ingresso da primeira turma, intensificaram-se as discussões dentro da instituição para a construção de um processo seletivo especial, que vigorou de 2010 até 2012. Foi organizado em duas fases, na primeira é realizada um exame de conhecimentos gerais e redação com uma nota de corte abaixo da que é utilizada no processo seletivo regular; na segunda fase havia uma entrevista com os candidatos, realizada pelo coletivo de educadores do próprio curso.

Segundo Maura dos Anjos, Maria Célia Silva e Mônica Molina (2016), a partir da realização do processo seletivo especial o curso ganhou o perfil esperado em sua construção inicial, que era de possibilitar formação para pessoas envolvidas em diversas experiências nos movimentos sociais e sindicais, nas escolas do campo, além, de agregar não apenas assentados, mais indígenas e quilombolas da região do Pará e de outros estados com o Maranhão o Tocantins, da região do Bico do Papagaio. A partir de 2010 a oferta torna-se anual, sendo que em 2010 e 2011 foram ofertadas 40 vagas, já em 2012, 50 vagas (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016).

A metodologia do vestibular especial foi afetada no ano de 2013, momento em que foi criada a UNIFESSPA, que passa a funcionar na até então Universidade Federal do Pará/*Campus* Marabá. No período de transição alguns serviços da recém UNIFESSPA são realizados em convênio com a UFPA, entre estes estava o processo seletivo. Assim em 2013, a UNIFESSPA perde autonomia de decidir junto a Centro de Processos Seletivos (CEPS) da UFPA sobre o processo seletivo especial, que neste ano é realizado com uma segunda fase remodelada, perde-se a possibilidade de entrevistas com os candidatos, substituída pela aplicação de questionário socioeconômico

associado a apresentação de declarações de vínculo com o território do campo.

De acordo com Maura dos Anjos (2015) dentre os limites impostos por essa nova configuração institucional que ameaça o ingresso da população do campo nas vagas da LPEC, é que as declarações de vínculo podem ser apresentadas não apenas por movimentos sociais e sindicais, mais por instituições religiosas, o que amplia o acesso as vagas, em contrapartida, têm acesso pessoas do campo mas sem vínculo direto ou indireto com a luta pela terra e com o projeto social ligado aos camponeses da região.

Durante o ano de 2013, a luta dos sujeitos que compõem a LPEC se intensificou, no sentido da garantia da entrevista como uma das etapas do processo seletivo especial, e em 2014 tal direito é garantido.

Faz-se necessário pontuar que em 2012, além da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, a UNIFESSPA responde ao edital PROCAMPO de 05 de setembro de 2012, que prevê a expansão da oferta de Ensino Superior do Campo, foi lançado pelo MEC, por intermédio da SECADI.

Por meio da portaria nº 72 de 21 de dezembro de 2012, a UNIFESSPA foi selecionada como a 6º IFES brasileira apta a oferta de Licenciatura em Educação do Campo, assumindo o desafio de ampliar a oferta de vagas, no triênio de 2013-2015, para o montante de 120 vagas por ano. O referido Edital também previa quinze vagas para concurso público efetivo, três técnicos sendo um técnico em assuntos educacionais e dois técnicos de nível médio, além de um aporte de recursos para subsidiar as ações do curso nos três primeiros anos.

Foi realizado um debate no interior do curso com a participação do MST sobre a decisão de concorrer ao edital. Apesar de a maioria dos docentes serem contrários à oferta de 120 vagas anuais, pelo risco da formação se tornar precária; foi consenso que esse número seria dividido em até três turmas de quarenta estudantes; as vagas dos concursos permitiram a ampliação do quadro docente, fortalecendo as áreas do conhecimento a longo prazo (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016).

A partir de 2013, com os recursos do edital PROCAMPO, a UNIFESSPA teve entrada de 03 turmas com 120 discentes cada, (sendo as turmas 2014, 2015 e 2016) garantindo a essas alojamento, material didático e alimentação até janeiro e fevereiro de 2017. Como o curso já estava institucionalizado desde o ano de 2009, após término do recurso do edital a UNIFESSPA continua assumindo o processo seletivo com oferta de 60 vagas anualmente, desta forma, a turma 2017 em diante ingressou com 60 discentes.

O PROCAMPO, ao viabilizar a institucionalização e expansão da Licenciatura em Educação do Campo revela-se, portanto, como conquista que trata “do ‘reconhecimento institucional’ interno à universidade” a partir de uma luta externa dos movimentos sociais do campo (PPC, 2014, p. 25); consegue estruturar um quadro de docente exclusivo e que os estudantes oriundo das populações do campo acessam o ensino superior. Para além de uma conquista, também traz desafios e contradições, revelando-se, portanto, como um processo intrinsecamente dialético (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016, p. 1838).

Ressalva-se que no *corpus* de alunas entrevistadas nesta pesquisa as alunas ativas com data de ingresso no curso de 2013 a 2015, vivenciaram um curso já institucionalizado e como forte incremento de recursos financeiro e humanos. Em contrapartida as egressas, tem suas memórias gestadas em outro contexto de formação, que em linhas gerais, foi pautado em um imbricado processo de institucionalização do curso na instituição, que produziu escassez de infraestrutura, recursos humanos e financeiros.

Ressalta-se que a experiência acumulada após cinco anos de institucionalização da LPEC (2009-2013), junto a reconfiguração da universidade, do corpo discente e docente vinculados ao curso foram elementos importantes para a avaliação do PPC, que sofreu nova reformulação em 2014 para “adequar algumas questões e alterar outras de cunho acadêmico, pedagógico e teórico-metodológico para que o Projeto Político Pedagógico do curso possa estar plenamente formatado ao novo desenho institucional no âmbito da UNIFESSPA” (UNIFESSPA, 2014a, p. 19).

A análise das duas versões do PPC, não indicaram modificações substanciais quanto aos procedimentos e organização curricular já construído no PPC anterior, neste sentido houve a inclusão do item competências, que reflete os princípios formativos já adotados. As modificações identificadas são de ordem da estruturação textual, em que houve inclusão de sessões, especialmente, as que tornam público os dispositivos legais que amparam a estrutura da Educação no país e na UNIFESSPA.

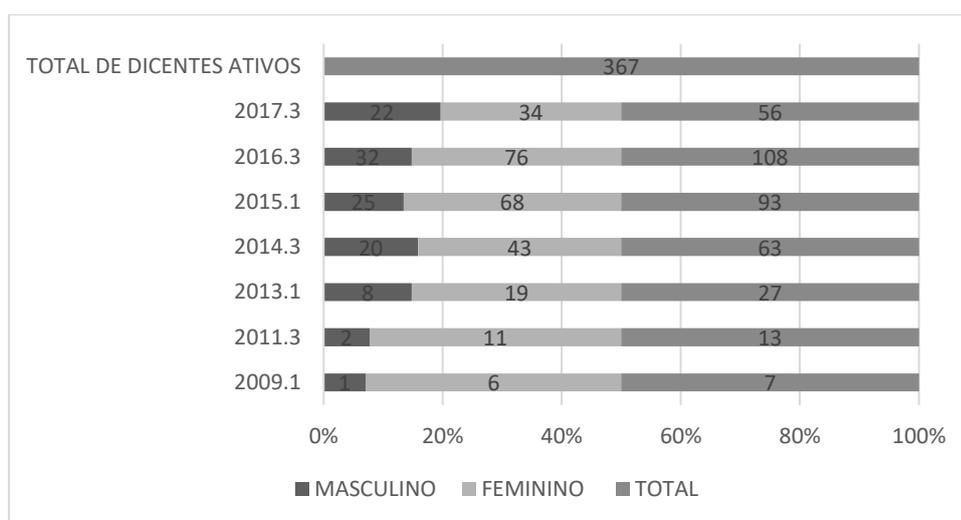
Durante o ano de 2015 o curso de Educação do Campo se constitui como o maior em quantidade de discentes entre os cursos da UNIFESSPA, atinge também a marca de curso com maior número de docentes (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016).

Posições que no movimento dialético do processo de expansão são reflexos do fortalecimento do projeto de formação contra hegemônica da população do campo, que historicamente tem sido construída na região do sul e sudeste do Pará; porém traz em seu bojo risco, como: dificuldades na garantia da estratégia política de processo seletivo especial como forma de garantia do acesso exclusivo da população do campo, uma vez que a instituição alega altos custos do processo; bem como o crescimento inversamente

proporcional de matrículas e docente em relação a infraestrutura capaz de atender com qualidade a nova demanda do curso.

Neste movimento dialético e “na gangorra histórica” que busca equilibrar os riscos e potencializar a política de formação dos sujeitos do campo na região, atualmente, no que tange a constituição do corpo discente a LPEC/UNIFESSPA conta com 367 alunos vinculados a Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), que correspondem aos discentes que estão com status ativo ou trancado⁸⁷.

Ilustração 32 - Gráfico de discentes ativos LPEC/UNIFESSPA (1º semestre de 2018).



Fonte: FECAMPO/UNIFESSPA (2018).

Observando o gráfico de discentes ativos na LPEC ratifica-se a histórica tendência de feminilização dos cursos de formação docentes, uma vez que em todos os anos de ingresso as mulheres são maioria entre os discentes.

Sobre os índices de egresso, no primeiro semestre de 2018 (que corresponde ao lapso temporal de 2004-1017), a LPEC formou 48 egressos, dentre os quais 32 são mulheres e 16 são homens, dado que aponta um indicativo importante para esta pesquisa, pois, em que pese, as inúmeras barreiras que as mulheres do campo transpõem para finalizar a formação no ensino superior, que serão evidenciadas nos relatos, as mulheres do campo são a maioria entre os concluintes.

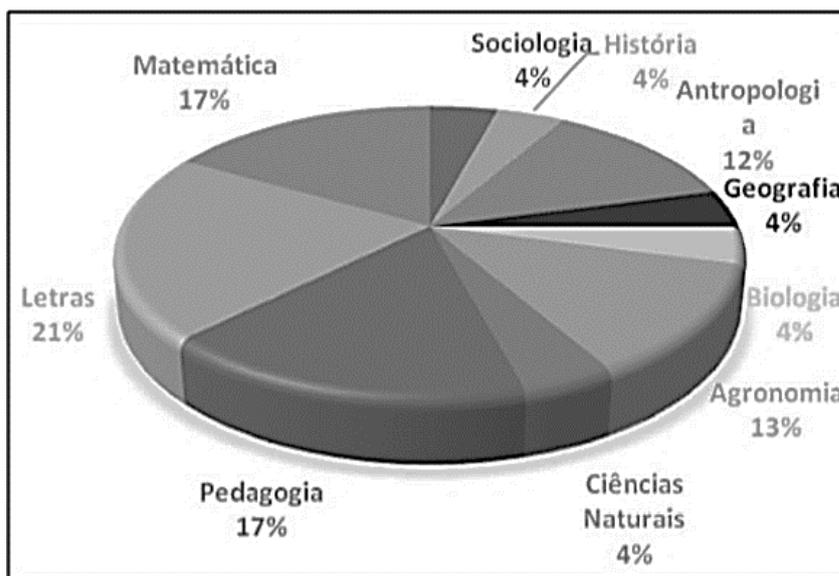
A LPEC é um curso vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e organiza-se na FECAMPO, que se destaca por ser a primeira Faculdade de Educação do Campo do Brasil. Em termos de recursos humanos, atualmente possui 3 técnicos administrativos, com regimes de trabalhos diferenciados, dois trabalham 30 horas semanais e um cumpre

⁸⁷ Dados obtidos no 1º semestre de 2018.

40 horas semanais. Quanto a qualificação destes profissionais, dois possuem nível superior e um está em fase de finalização da graduação.

Em relação ao corpo docente, a FECAMPO possui 26 professores, dentre os quais 14 são mulheres e 12 homens. O regime de trabalho destes profissionais é de dedicação exclusiva. Quanto a formação, o corpo docente apresenta uma composição multidisciplinar, como representada no gráfico a seguir.

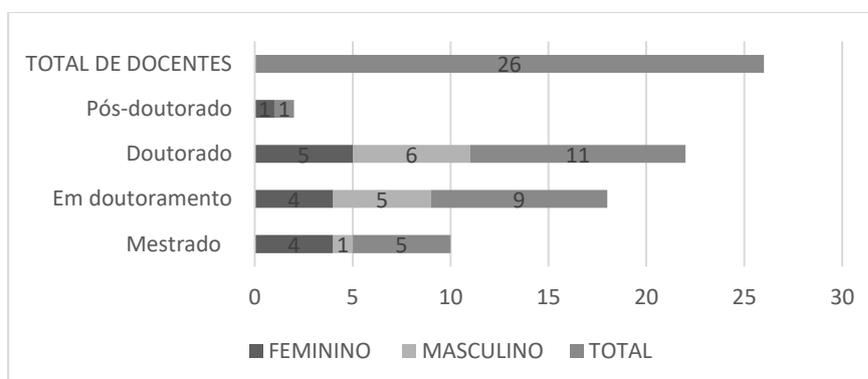
Ilustração 33 - Gráfico da Formação inicial do docente da FECAMPO em 2015



Fonte: Secretaria da FECAMPO (2015); ANJOS, SILVA; MOLINA (2016).

No que concerne a titulação do corpo docente, a LPEC possui um quadro de professores de alta qualificação, em sua maioria com vasta experiência profissional, de pesquisa e de ensino das populações e movimentos sociais do campo.

Ilustração 34 - Gráfico da titulação do corpo docente da LPEC/UNIFESSPA.



Fonte: FECAMPO/UNIFESSPA (2018).

No movimento histórico de resistência e luta pela garantia de direitos das populações do campo a LPEC/UNIFESSPA vem construindo grande capítulos da

história da Educação Superior brasileira, com experiências educacionais que avançam sobre as cercas dos “latifúndios do saber”, democratiza o espaço da Universidade, transgredindo frontalmente com a lógica hegemônica, meritocrática, desigual da Educação Superior no Brasil. Nesta próxima subseção serão aprofundados conhecimentos sobre a estrutura curricular e proposta formativa que compõem a LPEC/UNIFESSPA.

6.1.1 Organização curricular e a proposta formativa da LPEC/UNIFESSPA

A proposta formativa da LPEC/UNIFESSPA se constituiu a partir do entrelaçamento de experiências educacionais dos movimentos sociais, da Escolas Família Agrícola, das Casas Familiares Rurais, bem como dos cursos de formação ofertados via PRONERA, que historicamente vêm construindo uma política de formação dos trabalhadores e trabalhadores do campo na região.

A LPEC apresenta especificidades teórico-metodológicas na construção da sua proposta pedagógica, sustentada a partir das concepções da pedagogia crítica. Propõe uma organização do trabalho pedagógico herdada de outras experiências pedagógicas, dentre elas: o trabalho e a pesquisa como princípios educativos sustentados a partir da alternância pedagógica, bem como o trabalho a partir da indissociabilidade teoria-prática; para tanto, foram combinados elementos da matriz formativa da Educação Popular, da Pedagogia Histórico Crítica com experiências organizativas da pedagogia do Movimento Sem Terra (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016, p. 1834).

A institucionalização do curso na Universidade a partir de 2009 é uma grande vitória para as populações do campo na região, uma vez que, traz em seu bojo o reconhecimento destas populações como sujeitos de direito e de conhecimento. Além disso, tenciona a instituição a garantir oferta, infraestrutura e recursos humanos para o funcionamento do curso, que não mais estará submetido da aprovação de projetos com data de início e fim.

A LPEC adentra a UNIFESSPA, implementando um curso de duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos (UNIFESSPA, 2014a) e assume como fundamentos pedagógicos e éticos: a formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimento; a pesquisa como princípio educativo, a indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento (interdisciplinaridade); os alunos como sujeito de conhecimento e a produção acadêmica

para a transformação da realidade (UNIFESSPA, 2012; 2014). Com base nestes princípios busca-se:

(...) preparar educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos na escola e no seu entorno. Para isso, o curso deve tanto formar educadores para atuação específica junto as populações que trabalham e vivem no e do campo, como propiciar as bases de organização do trabalho escolar e pedagógico, a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por área de conhecimento (UNIFESSPA, 2012, p. 21; 2014, p. 23).

Inserido entre os princípios didáticos pedagógicos, ressaltamos, para título de composição da análise pretendida na tese, a perspectiva de formação presente desde as primeiras turmas do curso de LPEC, que constrói uma visão mais ampliada, incluindo na formação não apenas o espaço e a construção teórica própria da universidade, mas também o campo como espaços de (re) produção da vida e de conhecimento. Sobre a concepção de formação construído na LPEC/UNIFESSPA, Anjos (2014, p. 107) ressalta que.

As experiências de Educação do Campo, construídas em parceria com os movimentos sociais, têm apontado que, além da escolarização dos docentes, elevando seu grau de escolaridade, era necessário construir uma concepção mais alargada de formação, que não apenas considerasse a formação apontada no curso a partir dos estudos teóricos, mas que levasse em conta os outros espaços vivenciados pelos educadores. Portanto, entender formação com o entrelaçamento de vários momentos formativos é não simplificá-la em um único momento oferecido nem curso.

De acordo com o PPC da LPEC/UNIFESSPA⁸⁸ (2012; 2014), a modalidade de oferta ocorre no regime presencial, pautado no princípio da alternância pedagógica. Desta forma, os alunos participam de atividades acadêmicas presenciais, denominadas de Tempo- Espaço Universidade (TEU) concentrados nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto, bem como atividades de docência-pesquisa e atividades complementares, que compõem o tempo educativo denominado Tempo-Espaço Localidade/Comunidade (TC), realizadas durante os meses de março-junho e setembro-dezembro.

⁸⁸As informações específicas sobre forma de organização curricular, turno, habilitação entre outras apresentadas foram retiradas do PPC que orienta as atividades do curso. Ressalta-se que no documento datado de 2012 o curso está vinculado a Universidade Federal do Pará, especificamente ao *Campus* Universitário de Marabá, que passa ao vínculo com a UNIFESSPA apenas em 6 de junho de 2013, a partir da com a vigência da Lei Federal n.º 12.824, de 5 de junho de 2013, que instituiu o desmembramento do *Campus* de Marabá da UFPA, que já contava com maturidade acadêmica para receber a nova instituição de ensino superior.

O curso é estruturado em áreas de conhecimento, que atendem ao princípio da interdisciplinaridade na organização curricular e formativa. Ao todo, o curso oferta quatro áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e da Natureza (CAN); Letras e Linguagens, (LL) e Matemática (MAT). Diante desta organização curricular, ao final do curso é conferido aos educandos o título de Licenciado em Educação do Campo, com ênfase em uma das quatro áreas de conhecimento ofertada.

O egresso habilita-se ao trabalho nos 3^o e 4^o ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A pretensão é formar um profissional capaz de “(I) exercer a docência multidisciplinar, a partir de uma das quatro áreas do conhecimento propostas (II) participar da gestão de processos educativos escolares; (III) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar” (UNIFESSPA, 2012, p. 21; UNIFESSPA, 2014, p. 23). Quanto as competências⁸⁹ deste profissional espera-se:

a - Educadores formados nos princípios éticos e sociais próprios à atuação como profissionais da educação (e particularmente da Educação do Campo), capazes de ter compreensão teórica e prática dos processos de formação humana (e particularmente dos processos sociais formadores dos sujeitos do campo); **b** - Domínio das pedagogias, metodologias e didáticas próprias à gestão de processos educativos e ao trabalho com os sujeitos da Educação Básica (especialmente infância, adolescência e juventude) e nos conteúdos pertinentes às áreas de conhecimento, e em especial na área escolhida para sua atuação docente específica; **c** - Ter capacidade de organizar o trabalho pedagógico e de gestão escolar de maneira interdisciplinar (incluindo dentro das possibilidades também à docência multidisciplinar), de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados; **d** - Possuir domínios das diferentes metodologias e instrumentais de pesquisa das áreas de conhecimento propostas pelo curso; **e** - Saber utilizar a dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos; **f** - Ser capaz de atuar na docência e gestão de processos escolares que envolva a Educação Básica fundamental menor, maior e o ensino médio em escolas do campo (UNIFESSPA, 2014a, p. 24-25).

O curso da LPEC tem seu planejamento organizado em 08 etapas, cada uma desta compreende TEU e TC; logo cada etapa TEU perfaz 360 horas de atividades, distribuídas de 45 a 50 dias letivos (8 semanas), com oito horas de atividades diárias.

No total a LPEC/UNIFESSPA possui uma carga horária de 4.305 horas, que estão distribuídas em 200 horas de atividades livres e 4.015 horas de atividades

⁸⁹ O item competências é uma inovação do PPC de 2014.

obrigatórias. As atividades obrigatórias, que seguem o princípio de alternância pedagógica, são distribuídas por sua vez, entre 2.835 horas de atividades realizadas no TEU e 1.270 horas de atividade realizadas no TC, estes tempos educativos correspondem, respectivamente, 69,1 % e 30,9 % da carga horária destinada a atividades obrigatórias.

O primeiro TEU possui uma organização diferenciada que possibilitam aos estudantes informações e atividades que os situam sobre o processo de formação que irão participar.

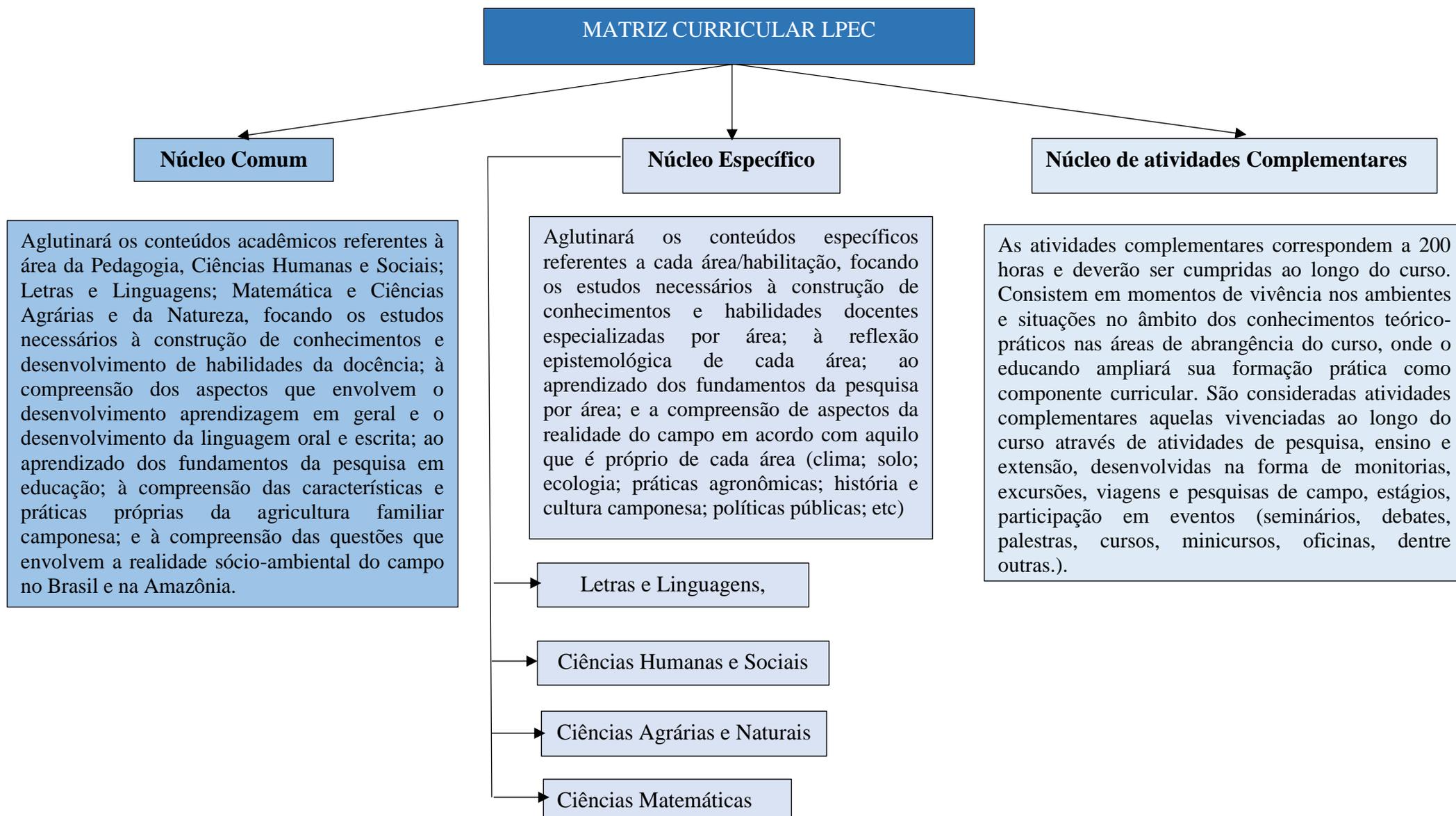
Tendo como princípio a interdisciplinaridade, na primeira etapa do curso os estudantes participam do Seminário sobre temáticas que articulam o campesinato dentro da questão agrária e dos projetos de desenvolvimento que disputam os territórios na região, vinculados ao movimento de constituição e homogeneização do capitalismo. Após o seminário, são desenvolvidas as oficinas de histórias de vida e a construção de memoriais de formação. Na LPEC, o trabalho com narrativas orais parte da proposta de trazer as experiências formativas para o bojo do processo que estão constituindo, utilizando do conceito de experiência em diversos espaços para reflexão, construção e identificação coletiva com o projeto de formação (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016, p. 1835-1836).

O primeiro TEU finaliza com uma viagem de campo que visa “mobilizar elementos da realidade amazônica, (...) que dialoguem com os eixos temáticos da estrutura curricular, em especial os temas da diversidade social, ambiental e étnico-cultural, bem como os conflitos gerados pela apropriação dos bens sociais e recursos naturais” (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016, p. 1836).

É somente após esse período de reconhecimento e imersão com as principais matrizes que configuram a proposta educacional do curso, que os estudantes iniciam as atividades curriculares específicas, dentre as quais estão a epistemologia geral, epistemologias de cada área do conhecimento; seguida de etapas que ofertam conteúdos da formação docente, quais sejam: Concepções Socio histórica da Educação; Sociedade; Estado e Educação; Currículo e Educação do Campo.

A matriz curricular da LPEC/UNIFESSPA organiza-se por meio de três núcleos formativos interacionados.

Ilustração 35 – Matriz curricular LPEC – Núcleos formativos.



Cada Tempo-Espaço possui atividades obrigatórias. No caso do TEU, as atividades do núcleo comum, que corresponde a um total de 1.650 horas da carga horária total do curso e são ofertadas até o terceiro TEU (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016).

Ao final do terceiro TC é feita a escolha pela área de conhecimento (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016). A partir deste momento são ofertadas as atividades do núcleo específico, que correspondem a 1.185 horas da carga horária total.

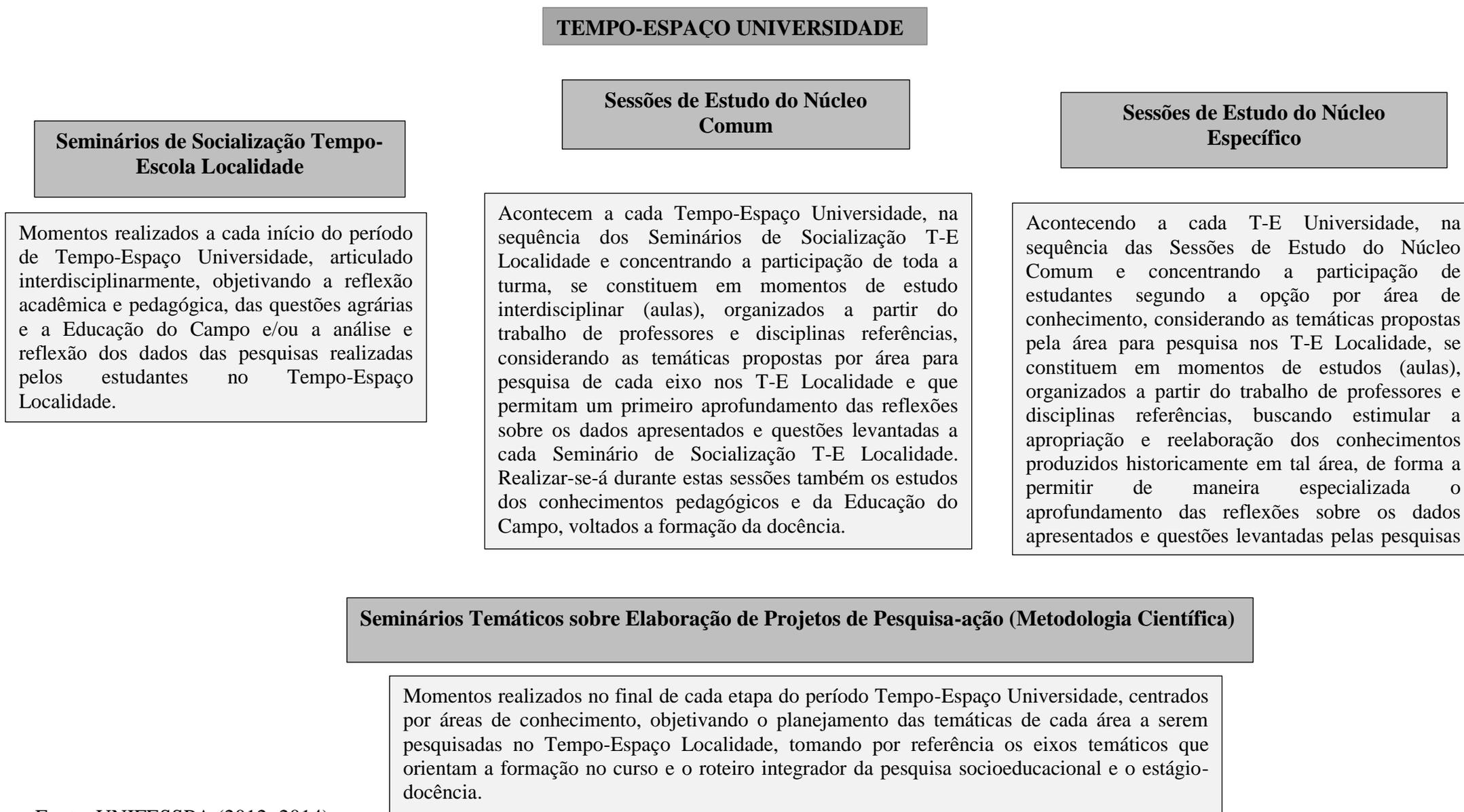
É imprescindível sinalizar que a estrutura curricular da LPEC/UNIFESSPA além de ser dividida entre os núcleos, busca construir uma formação acadêmica integrada rumo a superação da lógica disciplinar, que organiza-se a partir da adoção de eixos temáticos, que ao longo do curso articulam-se aos tempos formativos, como descrevem Elisvania Braz e Nilsa Ribeiro (2018, p. 1303).

Os tempos formativos da LPEC - TEU e TC- são balizados por cinco eixos temáticos (Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária; Educação do Campo; Saberes, Cultura e Identidades; Sistemas familiares de produção; Campo, Territorialidade e Sustentabilidade), distribuídos em oito etapas. De acordo com a proposta formativa, a opção por eixos favorece a superação disciplinar e articula áreas de conhecimento diferentes. Através de três núcleos distintos e interrelacionados – estudo comum, estudo específico e atividades livres ou complementares – o percurso formativo se consolida ao longo de oito etapas de tempos e espaços formativos, sob a orientação temática dos eixos acima mencionados

Dentre os eixos temáticos presentes no Projeto pedagógico do curso estão: **Eixo 1** – Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária; **Eixo 2** – Educação do Campo; **Eixo 3** – Saberes, Culturas e Identidades; **Eixo 4** – Sistemas Familiares de Produção; **Eixo 5** – Campo, Territorialidade e Sustentabilidade.

É válido ressaltar que a temática de gênero tem forte potencial para ser trabalhada de diferentes formas e abordagens, nos cinco eixos formativos que compõem a proposta educativa do curso.

Ilustração 36 - Atividades que compõem a dinâmica do Tempo-Espaço Universidade.

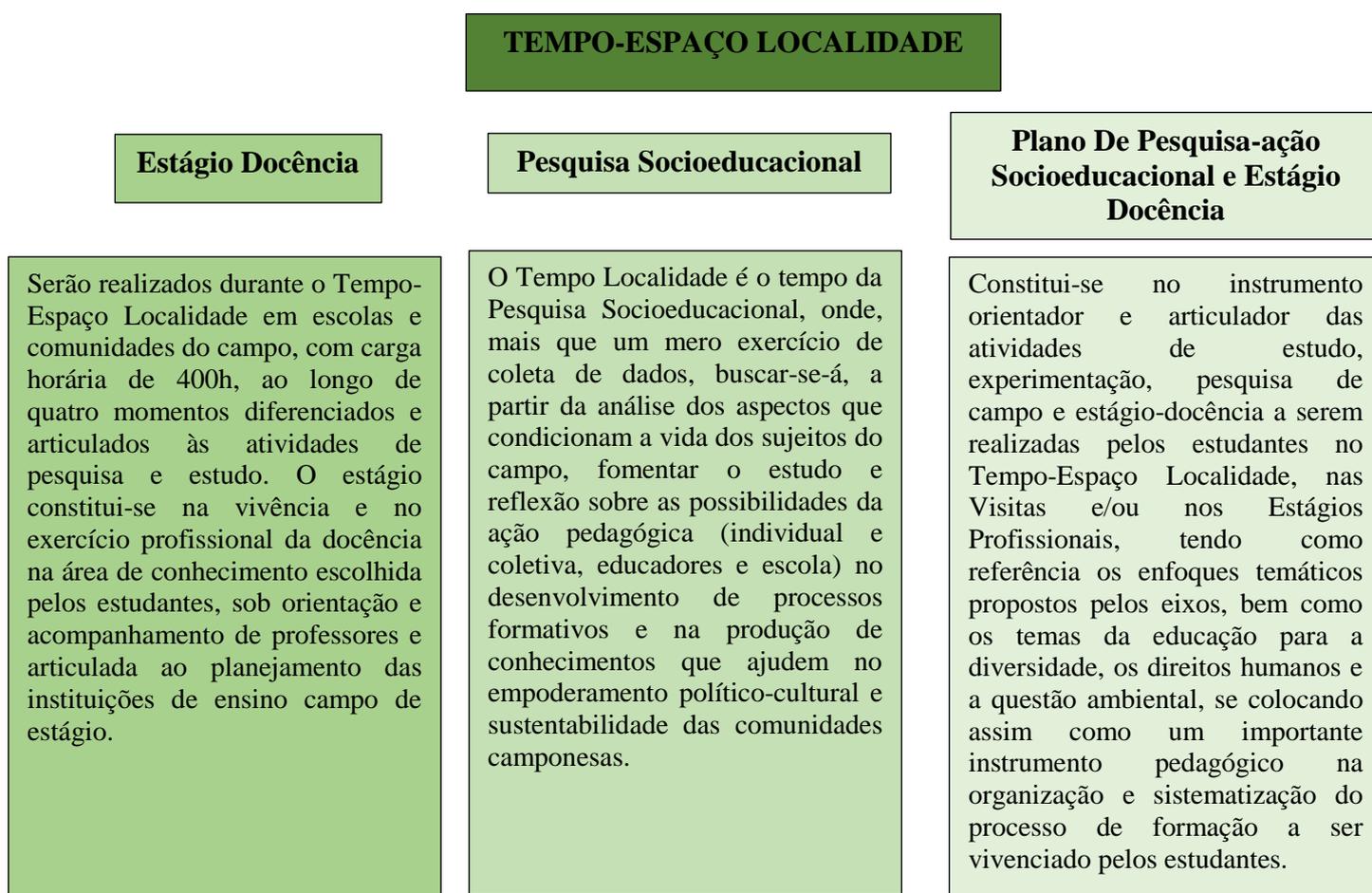


No TC as atividades obrigatórias estão distribuídas entre Pesquisa Socioeducacional, e Estágio Docência que ocupam 825 horas do curso. São atividades realizadas em conjunto a partir do quarto tempo comunidade, os alunos em suas respectivas áreas de conhecimento realizam os estágios nas escolas do campo.

A articulação entre esses diferentes tempos é um dos desafios na realização da Alternância Pedagógica no Ensino Superior. Ela se apresenta como de fundamental importância para articular os princípios formativos do curso e construir uma relação com a educação básica de forma que aproxime os estudantes dos espaços de atuação profissional desde os momentos iniciais dos cursos (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016, p. 1837).

As atividades de Pesquisa Socioeducacional, que estão diretamente ligadas a construção de conhecimentos sobre a localidade de referência dos alunos, são subdivididas em: 400 horas para atividades destinadas ao conhecimento das práticas educativas, que orientam as escolas do campo e; 425 horas destinada a pesquisa da realidade social.

Ilustração 37 - Atividades Obrigatórias do Tempo-Espaço Localidade



Um aspecto bastante evidente na matriz curricular da LPEC/UNIFESSPA é a adoção da pesquisa como um princípio educativo, que orienta o processo de ensino aprendizagem fundamentado no movimento ação-reflexão-ação.

Nesta proposta, o ensino decorre diretamente da investigação científica que propiciará o confronto entre diferentes saberes, tendo em vista sempre a produção de novos saberes que deverão incorrer em ações alternativas de ensino-aprendizagem no campo, ações que se traduzem em vivências do/no campo (UNIFESSPA, 2012, p. 52; 2014, p. 50).

É a constituição da pesquisa como princípio educativo, que visa a construção de um efetivo diálogo de saberes, em que não há hierarquização entre conhecimento popular e conhecimento científico, mas, a relação de complementariedade, que auxilia o educador a conhecer sua realidade para além do aparente, identificar as contradições, bem como, construir possibilidades de transformação da realidade. A pesquisa socioeducativa está presente do início ao fim da matriz curricular do curso, trazendo a cada momento assuntos relativos ao território dos alunos.

Ilustração 38 - Quadro dos componentes curriculares referentes a Pesquisa Socioeducacional presentes na matriz curricular da LPEC/UNIFESSPA

COMPONENTE CURRICULAR	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA
Pesquisa Socioeducacional I	Histórias Locais: Histórias de vida e comunidade	Produzir fontes orais sobre as trajetórias e experiências de vida de moradores da localidade, visando a construção narrativa de histórias locais.	História de vida
Pesquisa Socioeducacional II	Práticas Pedagógicas em localidades rurais	Analisar as práticas pedagógicas da educação (formal e não formal) e as condições em que são ofertadas nas localidades rurais pesquisadas.	Abordagem qualitativa de pesquisa, serão utilizados os seguintes métodos de coleta de dados: (i) pesquisa exploratória, incluindo dados estatísticos; (ii) pesquisa documental nas instituições; (iii) entrevistas semiestruturadas (gravadas e transcritas) com moradores, estudantes, professores e profissionais que atuam nas instituições.
Pesquisa Socioeducacional III	Produção Educacional: Realidade das Localidades	Realizar a comunicação das pesquisas nas comunidades, materializando e disponibilizando produtos didáticos, culturais e bibliográficos, visando fortalecer a participação nas pesquisas e a mediação das comunidades/escolas nos processos de formação dos estudantes, especialmente pela criação e fortalecimento dos vínculos entre esses sujeitos-espacos. Além disso, abordar temas e problemas relevantes às comunidades, como história, saberes, identidades (étnico-culturais, gênero, classe social, dentre outras) e questão socioambiental.	A construção da comunicação das pesquisas nas comunidades pressupõe a materialização de produtos didáticos e/ou culturais e/ou bibliográficos tendo como materiais as fontes e análises produzidas nas pesquisas socioeducacionais I e II.
Pesquisa Socioeducacional IV e Estágio-Docência	Saberes Escolares	Realizar a investigação dos saberes escolares na prática docente e currículo escolar, visando: (i) observar os saberes escolares na educação rural, enfocando as relações educativas e os conteúdos do currículo praticado, incluindo as questões socioambientais e	Observação sistemática com o foco no currículo escolar, estudo dirigido, caderno de descrição da observação, relatório de Estágio Docência.

		agrárias e as classificações sociais (etnia, geração, gênero e classe social); (ii) discutir a disciplinarização do saber no currículo escolar.	
Pesquisa Socieducacional V e Estágio Docência II	Cultura	Realizar pesquisa-ação educativa interdisciplinar tendo como objeto a relação escola-comunidade como espaços-sujeitos de produção cultural, visando processos de conscientização sobre o(s) projeto(s) cultural(is) presentes na localidade.	A pesquisa-ação educativa interdisciplinar deverá envolver estudantes e professores da segunda etapa do Ensino Fundamental e ser desenvolvida na área de conhecimento na qual o(s) licenciando(s) esteja cursando. Como parte da estratégia de educar pela pesquisa, os estudantes deverão ser envolvidos em todas as etapas (planejamento, desenvolvimento, sistematização e socialização), visando a apropriação das relações, implicadas na educação como prática social específica, entre processos de produção de conhecimento e didatização do saber.
Pesquisa Socioeducacional VI e Estágio-Docência III	Trabalho	Identificar a partir de uma pesquisa-ação interdisciplinar sobre as concepções de trabalho presente nas atividades pedagógicas do Ensino Médio do campo ou na vivência em espaços não formal com a juventude na localidade rural.	Na pesquisa socioeducacional VI terá como temática central o trabalho, como princípio educativo e como contexto de formação, tendo como foco a observação sistemática das práticas pedagógicas no ensino médio (trabalho docente e o sentido do trabalho dado no Ensino Médio no Campo pelos diferentes sujeitos), e no caso da inexistência do mesmo, a vivência-observação sistemática em espaços não formal com a juventude.
Pesquisa Socioeducacional VII e Estágio-Docência IV	Trabalho e Juventude	Realizar pesquisa-ação educativa interdisciplinar no ensino médio ou espaços de educação não-formal, tendo o trabalho como princípio educativo e como contexto de formação, bem como buscar colocar como problema de pesquisa a relação entre educação, trabalho e juventude e como a Educação do Campo pode valorizar e fortalecer essa relação.	Por se tratar de uma temática voltada a discussão da relação entre trabalho e juventude, a pesquisa será desenvolvida interligando o espaço escolar, nas séries do ensino médio, com os espaços não formais de ensino. Em linhas gerais, a pesquisa-ação envolverá atividades de pesquisa, estudo temático, produção educacional e socialização na escola-comunidade.

Fonte: UNIFESSPA (2012; 2014).

Ressalta-se que no planejamento dos componentes curriculares e nos roteiros de observação, que envolvem a pesquisa há momentos em que a temática gênero aparece como elemento de destaque, quais sejam: Pesquisa Socioeconômica IV e Estágio- Docência I e; Pesquisa Socioeducacional V e Estágio Docência II.

A análise das duas versões do PPC da LPEC/UNIFESSPA identificou-se que além das atividades curriculares de Pesquisa e Estágios, as componentes de Oficina de História de Vida - Memória, Narrativas de Formação e Construção de Conhecimento (carga horária de 90 horas) e a de Cultura e Identidades nas Amazônias (carga horária de 60 horas) trazem em seu ementário e referências básicas, a temática de gênero, bem como a indicação de referências da área. Ademais, o termo gênero aparece no texto explicativo da terceira etapa do curso, como orientação a organização pedagógica para aquela etapa, como é possível observar no excerto abaixo.

Ainda com relação ao debate sobre currículo e na defesa de processos pedagógicos interculturais, buscar-se-á por meio de estudos antropológicos a construção de reflexões sobre educação diferenciada, abordando o **debate sobre gênero**, etnia, geração, etc, articuladas a discussão sobre Políticas Públicas para Diversidade e o Combate à Intolerância. Também como elemento dos estudos antropológicos, resgatar-se-á as questões referentes à história, cultura e identidade camponesa associando-as ao debate sobre Diversidade Cultural e Produção do Conhecimento (UNIFESSPA, 2014, p. 72 - **grifos**).

Esta certamente é uma iniciativa importante para o trato das questões de assimetria e desigualdade de gênero com os educadores e educadoras em formação, principalmente, se durante o período de socialização dos trabalhos que antecedem o início de cada etapa, as informações coletadas em campo fomentem o debate da temática e as possibilidades de reflexão e transgressão do real, na vida familiar, profissional e comunitária.

Além dos componentes curriculares que envolvem os alunos no ato de pesquisar, e desvelarem suas realidades socioculturais, existem também as viagens de trabalho de campo, realizadas no período inter-etapas que visam “mobilizar elementos da realidade amazônica, em particular, e brasileira em geral, que dialoguem com os eixos temáticos que organizam a estrutura curricular, em especial os temas da diversidade social, ambiental e étnico-cultural” (UNIFESSPA, 2012, p. 44).

Ilustração 39 - Quadro de viagens de trabalho de campo

TEMA	OBJETIVO	ITINERÁRIO	METODOLOGIA	PRODUTO	PERÍODO
Saberes e Territórios em disputa no sudeste do Pará	Compreender a dinâmica de conflito entre diferentes territorialidades e a dinâmica de formação da fronteira no sudeste do Pará, no sentido de visualizar as formas de geração do valor na região, explorando as agroestratégias ligadas a mineração e ao agronegócio, as formas de organização e luta social, bem como os processos didático-pedagógicos estruturantes da Educação do Campo em comunidades camponesas.	Marabá, Vila Sororó, Eldorado dos Carajás, Curionópolis, Parauapebas, PA Palmares II, Serra dos Carajás, Núcleo Urbano de Carajás.	Observação sistemática e entrevista	Exposição fotográfica, audiovisual	Durante o Seminário “Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária” – ETAPA I.
O Brasil Fronteira: diversidade sócio-ambiental e dinâmica de expansão capitalista entre a Amazônia e o Cerrado	O trabalho busca entender processos mais amplos de estruturação capitalista no Brasil em diferentes ecossistemas, com complexidades ambientais distintas, bem como a diversidade de formas de organização contra-hegemônica e emancipatória. Temas como migração, formação regional e diversidade cultural e de sistemas produtivos visam consolidar uma leitura da região sudeste do Pará dialogando com outras referências e experiências.	Marabá, Sul do Tocantins, oeste do Piauí, sudeste do Maranhão.	Pesquisa e análise bibliográfica e observação sistemática	Teatralização e audiovisual	Realização entre a 2ª e a 3ª etapas, no segundo tempo comunidade.
Ordenamento territorial, recursos e	O trabalho visa compreender o processo de colonização da	Marabá, Novo Repartimento, Pacajá, Anapú, Belo Monte e	Observação sistemática e entrevistas	Audiovisual e teatralização	Entre a 4ª e 5ª etapas, no quarto tempo comunidade

diversidade ambiental: o eixo de colonização da Transamazônica	transamazônica, a fim de perceber as diferenciações ambientais, produtivas e culturais, bem como perceber os processos de ordenamento territorial impostos pelo Estado e as diferentes formas de organização e luta social nesse eixo.	Altamira.			
História e diversidade sócio-territorial na Amazônia	O trabalho visa compreender os diferentes processos de expansão capitalista, grãos (no eixo Rondon do Pará – Paragominas) e agrocombustíveis (no eixo Moju-Tailândia), e as formas de organização e resistência, bem como entender a diversidade de formas de colonização, particularmente a diferença entre a colonização da Belém-Brasília e da zona Bragantina, além de reconhecer a diversidade cultural amazônica. Em termos mais gerais, o trabalho também pretende visualizar os processos históricos de formação regional amazônica a partir das formas espaciais em Belém.	Marabá, Rondon do Pará, Dom Eliseu, Paragominas, Castanhal, Apeú, Belém, Moju, Tailândia.	Pesquisa e análise documental e bibliográfica e observação sistemática.	Exposição fotográfica, áudio-visual e teatralização.	Entre a 5ª e 6ª etapas, no quinto trabalho de campo.
Família, trabalho e sociabilidade: experiência social e produtiva de comunidades rurais	O trabalho tem o sentido de produzir um envolvimento entre os educandos e realidades diferentes em termos de cultura, identidade, trabalho e produção, no sentido destes vivenciarem o cotidiano de distintas comunidades.	Instituto de Agroecologia Latino-Americano Amazônico (IALA)/PA Palmares II, Aldeia Indígena, comunidades quilombolas e agroextrativistas, Assentamento Califórnia.	Etnografia e pesquisa participante	Cartilhas	Entre a 6ª e 7ª etapas, no sexto tempo comunidade.

Fonte: UNIFESSPA (2012; 2014).

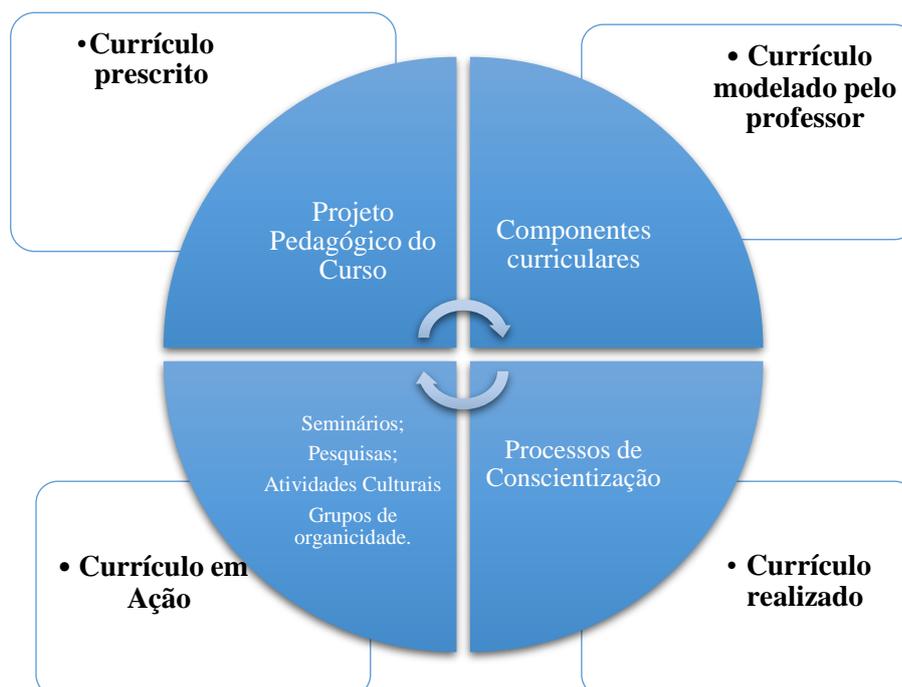
Nesta subseção houve o esforço de sistematizar os principais elementos que compõem a proposta formativa geral do curso de LPEC/UNIFESSPA, dispostos em seu Projeto Pedagógico. Entretanto, para a análise pretendida nesta tese, faz-se necessário o refinamento da investigação, para identificar e compreender as estratégias curriculares voltadas ao fomento do debate de gênero no curso, a partir das narrativas dos diversos sujeitos que compõem o curso (estudantes ativas e egressas, professoras e professores). Análise que será sistematizada na subseção a seguir.

6.2 DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO REALIZADO: RISCOS E POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA

A formação de professores no âmbito da LPEC/UNIFESSPA é constituída por uma complexidade de ações, que extravasam sobremaneira o Espaço-Tempo Universidade, envolvem uma multiplicidade de sujeitos, historicamente alijados dos espaços acadêmicos e promovem a formação por meio de uma densa teia de tempos, espaços e práticas educativas.

No que tange as estratégias curriculares para o fomento do debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA as narrativas de alunas, professoras e professores ressaltam sete estratégias que potencializam o debate de gênero no curso e demarcam diferentes ações curriculares, protagonizada por diferente sujeitos.

Ilustração 40 - Quadro de estratégias curriculares que fomentam o debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA.



Fonte: Micheli Gonçalves (2018).

No âmbito das ações curriculares vinculadas ao currículo prescrito, aquele que serve de referência e ordenamento das práticas educacionais (SACRISTÁN, 2000), o Projeto Pedagógico do Curso é apontado entre as narrativas como uma estratégia inovadora e transgressiva quanto ao fomento do debate de gênero na formação de professores.

A análise do PPC da LPEC/UNIFESSPA, aponta que os objetivos formativos do curso estão atrelados a formação de educadores capazes de organizar não apenas processo educativos escolares, mas, processos comunitários que auxiliem o processo de produção e reprodução da vida no campo. Nesse projeto educativo que tem o viés para a formação profissional, mas também busca auxiliar a formação dos sujeitos em sua integralidade, se fazem presentes com grande ênfase estratégias curriculares voltadas a problematização e conscientização para as questões de gênero no contexto da sociedade do capital e nas suas especificidades nas territorialidades do campo.

Dentre as professoras e professores entrevistados (tanto aqueles que já possuem uma trajetória longa no curso quanto, aqueles que chegaram a partir dos concursos mais recentes) há o entendimento unânime de que o PPC da LPEC/ UNIFESSPA possui grande avanços no que tange ao tensionamento do debate de gênero nas ações curriculares.

“Eu acho que o nosso currículo, a forma como ele tá dado no projeto político pedagógico, eu acho que ele é bastante, progressista, claro cabe alguns ajustes, até porque a gente tá longe de esgotar essa discussão sobre a questão de gênero, mas, eu acho que em boa medida, perto de outros projetos que eu conheço, mesmo dentro da instituição aqui, eu acho que a gente até avançou bastante no que tá no papel” (PROFESSORA, CHS, 2014).

O reconhecimento, por parte dos professores e professoras, sobre os avanços de representatividade da temática de gênero no PPC da LPEC/UNIFESSPA, é posto na mesma medida do reconhecimento dos muitos desafios que o curso possui quanto a materialização das orientações dispostas no documento.

Entende-se que estes desafios estão circunscritos não apenas no âmbito da ação docente, como a incorporação mais efetiva da temática entre as práticas, nas componentes curriculares e nas ações curriculares coletivas, mas também, na construção de momentos de formação destinados aos docentes ainda em fase de aproximação com as especificidades socioeconômicas da região, como é possível identificar no relato de uma das professoras recém incorporada ao corpo docente do curso.

Quando eu cheguei aqui, a primeira coisa que eu fiz, fui logicamente, conhecer o PPC do curso, eu li todo o PPC, inclusive as disciplinas, as ementas, aquela coisa toda, e, todo PPC, aparece a questão do gênero, aparece a questão da mulher. Eu não sei, como é que isso é trabalhado por cada professor, por cada professora, mas eu percebo assim, que em termos da instituição em si ela, da coordenação, não só dessa gestão agora mais da anterior, sempre coloca e nos faz pensar esse papel, a importante que a mulher tem (PROFESSORA, CEC, 2016).

Tanto a análise do PPC em suas duas versões (2012 e 2014) quanto os relatos das professoras e professores entrevistados identificam que gênero, é uma temática com representatividade no PPC, documento que serve de referência para a organização das práticas formativas do curso e que prevê o fomento dos debates sobre gênero não apenas circunscrita as ações em sala de aula, mas, nos diversos tempos e espaços educativos nele previstos (componentes curriculares, atividades de pesquisa, atividades culturais, oficinas de história de vida, seminários), o que o torna inovador e transgressivo diante de outros cursos da mesma instituição.

No âmbito do currículo modelado pelo professor (SACRISTÁN, 2000) as componentes curriculares são apontadas como momentos singulares em que a temática de gênero é fomentada. Com o foco na interdisciplinaridade, identificou-se que as componentes curriculares realizam uma importante mediação entre o que está prescrito no PPC e as ações pedagógicas.

Identificou-se na análise das narrativas que este processo de mediação tem maior intensidade no espaço de sala de aula, no âmbito das componentes curriculares ministrada por professoras e professores do curso, que atendendo ao princípio educativo da interdisciplinaridade, realizam o esforço de incluir em seus conteúdos, temáticas que relacionem a questão de gênero e temáticas correlatas, especialmente as relações sociais construídas na territorialidade do campo. Sobre o processo de mediação do professor é válido ressaltar que.

O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo. Daí seu papel decisivo, já que a filtragem do currículo pelos professores não é mero problema de distorção cognitiva ou interpretação pedagógica diversas, mas também de distorções nesses significados que, de um ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros. Se a distribuição do conhecimento na sociedade e no sistema educativo está relacionada com as pautas de controle e a distribuição do poder na sociedade, a mediação do

professor nessa relação tem consequências importantes. Seu papel não é só analisável desde a ótica da correção pedagógica ou segundo o grau de respeito à essência do conhecimento, mas também pelas distorções que introduz (SACRISTÁN, 2000, p. 177-178).

Neste processo de mediação entre o currículo prescrito e as práticas de ensino apontada por (SACRISTÁN, 2000), o docente é um agente ativo no processo, uma vez que sua formação teórica e prática são elementos fundamentais para a materialização dos objetivos formativos do curso, especialmente os que contribuem para a problematização da temática de gênero.

As narrativas apontam que há elementos que favorecem o debate sobre gênero, quais sejam: área de conhecimento, o conhecimento e a vivência do docente em relação as especificidades da região e o acúmulo teórico docente sobre a temática de gênero.

Sobre a existência de áreas do conhecimento que favorecem o debate sobre gênero, as narrativas dos docentes apontam que Ciências Humanas e Sociais, Letras e Linguagem e Ciências Agrárias e da Natureza são áreas mais favoráveis a implementação do debate.

“No meu caso eu sou professor da área de Ciências Agrárias e da Natureza, talvez o pessoal das Ciências Humanas e Sociais avancem mais nesse debate. Como a gente tem que falar sobre o estabelecimento agrícola, eu acho que todos tentam, se esforçam para evidenciar o papel da mulher nessa questão, na questão agrícola” (PROFESSOR, CAN, 2014).

No relato do professor identifica-se o esforço individual – que reflete uma implícita articulação coletiva dentro de sua área de conhecimento (Ciências Agrárias e da Natureza) – em tratar a temática de gênero nos componentes ministradas, por considerar uma temática fundamental para formação dos estudantes, mesmo que não haja descrição formal da temática no ementário da disciplina, logo, na medida do possível busca incorporar a temática em suas práticas.

No mesmo relato identifica-se ainda a vinculação da temática de gênero, como um assunto em potencial para a área das Ciências Humanas e Sociais, tendência que é ratificada nas narrativas das professoras e professores do curso, como é possível identificar no relato de uma professora da área da Ciências Humanas e Sociais.

“Acompanhei as atividades de oficina de história de vida, trabalho com disciplina de Currículo, Educação do Campo, de Concepções Socio-Histórica da Educação, dentro das componentes que eu trabalho, aparece a questão de gênero, primeiro dentro do debate de como se forma professores, nas oficinas de história de vida há muito

forte esse processo de feminização do magistério, então, esses elementos trazem muito forte a ideia de que as mulheres escolhem ser professoras e que é também desconstruído esse processo de escolha, não há um processo de escolha, mais nas comunidades rurais, muitas mulheres são indicadas para essa função de professoras, não só pela questão da maternidade, que era uma coisa na formação de professores muito forte, mas principalmente quando tem um papel de destaque seja no movimento sindical, seja no movimento do MST” (PROFESSORA, CEC, 2010).

A potencialidade das áreas do conhecimento supracitadas quanto ao fomento do debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA, ocorre não apenas pelo acúmulo teórico produzido e materializado nas histórias de vida das alunas, nos livros, nos artigos documentários, entre outros, que servem de material para determinadas componentes, mas também, pela adoção de estratégias pedagógicas que favorecem o debate teórico das relações de gênero a partir da problematização da realidade, como é o caso das oficinas de História de Vida.

“As narrativas escritas, as histórias de vida, eu acho que são materiais riquíssimos que a gente pode a partir desse material produzido, visualizar o que é esse campo, que não é só o campo do embate da luta pela terra, mas, é muito mais, nas suas entranhas você tem relações que precisam ser compreendidas, que são também opressoras, que são também violentas por conta dessa coisa do gênero, do papel definido culturalmente do lugar do homem e do lugar da mulher” (PROFESSORA, CHS, 2014).

Em que pese possuir um aporte teórico e metodológico que favorece o debate de gênero, as professoras e professores das áreas das Ciências Humanas e Sociais, bem como da área de Letras e Linguagens apontam dificuldades no trato da temática, entre as quais destacamos: choques entre a lógica institucional e a lógica interdisciplinar, que promovem na maioria dos casos um debate superficial sobre gênero.

O curso de LPEC/UNIFESSPA inspirada na sua vasta herança de processos formativos com a população do campo na região, assumi princípios educativos que transgridem a lógica tradicional dos cursos acadêmicos, caracterizados pela disciplinaridade, hereticonormatividade, Epistemologia da Prática, entre outros aspectos.

Ao assumir como princípios educativos “a indissociabilidade teoria-prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; os educandos como sujeitos do conhecimento; e a produção acadêmica para a transformação da realidade” (UNIFESSPA, 2014a, p. 22), a LPEC/UNIFESSPA desafia-se a equilibrar-se constantemente entre os choques que esta organização de processo formativo produz na lógica institucional hegemônica nas

universidades brasileiras.

Um desses choques é integrar a formação de educadores a temáticas que historicamente foram silenciadas nos ambientes acadêmicos, como é o caso da temática de gênero e outras correlatas, em que os docentes, mesmo conscientes da importância da temática, e realizando um esforço constante de integrá-las em suas práticas, percebem-se limitados, como apontam os relatos a seguir.

“Até agora participei de duas etapas completas. E assim, eu não consegui abordar muito isso. Por não conseguir mesmo inserir o tema dentro das disciplinas. E uma das grandes dificuldades, é lógico que a medida do possível e dentro mesmo da discussão, as vezes, em algum texto, em algum debate a gente tenta inserir, eu tento inserir essa questão não só de gênero, mas, de outros temas importantes que fazem parte da proposta da Educação do Campo, dessa educação, humanista. Mas enfim, eu não consigo, não consigo articular muito e aí tem uma questão que eu considero bem problemática que é a questão que o curso é muito intenso, é pouco tempo para muito conteúdo, a gente as vezes não consegue, fazer, preparar um trabalho mesmo onde a gente possa articular o conteúdo da disciplina e levando em consideração a questão do gênero, da mulher né” (PROFESSORA, CEC, 2016).

“Têm vários aspectos que não são discutidas na sala de aula, mas que são sentido por elas e que nem sempre nós conseguimos discutir isso, nos processos educativos acaba escapando por quê os problemas da institucionalização da lógica, como os processos educativos acontecem no espaço institucionalizado é que por mais que você tente romper com essa lógica do conteúdo, mas isso acaba em muitas vezes abafando alguns debates que emergem, e aí vai criando aquela lógica de que não aqui não é o espaço para tratar disso e às vezes é, talvez não naquele momento, precisa de um tempo para organizar o pensamento, ver como é que vai tratar, para fazer isso de uma forma bem pedagógica, mas, tem vários assuntos que por vezes eles acabam sendo abafado por conta dessa lógica institucional, que vai dizer aqui não, aqui na academia tem que dar conta desses debates, essas questões e aí aquelas que vão emergindo ali, que expressam muito preconceito acabam não sendo tratadas” (PROFESSORA, CEC, 2015).

Os dois excertos correspondem, respectivamente, as narrativas de uma professora recém-chegada ao curso e com experiências de pesquisa relacionadas a territorialidade do campo e de uma professora experiente no curso e em processos de formação para a populações do campo na região. Ambos, ressaltam a dificuldade em equilibrar a proposta formativa da LPEC com a lógica institucional da universidade.

Em que pese as dificuldades apontadas pela docente recém-chegada estarem vinculadas a um processo de adaptação em relação a dinâmica de organização pautada na Pedagogia da Alternância, que proporciona intensos e múltiplos espaços formativos

durante o Tempo-Espaço Universidade – em íntima articulação com o Tempo-Espaço Localidade – com oito horas de atividades diárias e que certamente corresponde a uma das primeiras barreiras a ser transposta rumo a reorganização da lógica disciplinar, as duas experiências refletem a supressão da temática de gênero nos debates frente a necessidade de cumprir como um significativo número de conteúdos considerados essenciais à formação de educadores.

Nessa relação de seleção, destacamos os limites de uma formação que prioriza o equilíbrio entre a formação integral dos sujeitos e sua profissionalização ter materialidade em uma lógica institucional, que historicamente hierarquizou saberes e conhecimentos e que se vinculada a Epistemologia da Prática.

A universidade em sua organização disciplinar e tecnocrática compreende uma formação circunscrita ao desenvolvimento cognitivo e técnico, sua estrutura é limitada quanto a incorporação de espaços e tempos educativos que extravasam as barreiras de sala de aula.

A narrativa das alunas, a pontualidade nos debates e a pouca oportunidade de aprofundamento também são apontados como dificuldades no trato da temática de gênero.

“Eu acho que, dentro do curso, a importância da mulher, dentro dos processos de luta, ela é algo que, sempre é reforçado, tanto, nas salas de aula e também, em seminários, esses eventos que acontecem durante a etapa. Mas, é algo que também precisa ser mais bem reforçado. Porque assim como eu, muitas pessoas por serem mulheres também, por participarem desse processo de luta, elas têm muito clara a importância que elas têm nesse processo e o papel delas, dentro dos movimentos sociais a importância que é, mas isso não acontece com todas. Então eu acho que dentro do curso ainda é algo que precisa ser bem melhor discutido que, as pessoas precisam ter um conhecimento maior, também” (M. L. S., ATIVA, 2014).

Deve-se considerar que entre as alunas ativas a memória sobre o debate de gênero, resguardando as dificuldades apontadas, é mais presente e refletem uma ação pulverizada em vários tempos e espaços que compõem o processo de formação na LPEC/UNIFESSPA, porém, entre as egressas é perceptível uma memória muito mais rarefeita de atividades que envolvam a temática como é possível identificar no relato a seguir:

“Poucas disciplinas ou até poucos professores tinham falado ou se propuseram a pesquisar sobre, quando entrei parece que tinha somente uma professora que discutia sobre isso, mas a maioria dos

professores do nosso curso não, aí assim, era muito difícil por que tu não conhecia, tu nunca tinha ouvido falar por exemplo sobre isso, era difícil para a gente até mesmo saber discutir sobre o tema, as disciplinas na verdade poucas entravam, pouco adentravam sobre essas temáticas no curso, não tinha muito essa relação não, verdade foi muito mais a partir do ingresso de outros professores no curso, os estudantes no curso, parcerias muito mais presente dos movimentos com o curso e aí você tem a oportunidade de discutir outros problemáticas na Educação do Campo, como por exemplo a da mulher camponesa, gênero, o que até mesmo no nosso curso, partes que a gente faz nos debates que a gente faz, ainda sim é um debate muito superficial e muito invisibilizado” (T. P. V. , EGRESSA).

O relato é de uma aluna que vivenciou um curso de 2013 a 2017, lapso temporal que também reflete a vivência das outras egressas entrevistadas, em que a LPEC/UNIFESSPA passou por inúmeras transformações. No próprio relato observam-se alguns destas, como a incorporação de um corpo docente com mais acúmulo para a promoção do debate sobre gênero, bem como o tensionamento dos estudantes e movimento sociais que passaram a compor o curso e pleiteavam o debate sobre a temática.

Em contrapartida a potencialidade teórica e metodológica das Ciências Humanas e Sociais, bem como a área de Letras e Linguagens abordarem a temática de gênero e possibilitar um debate interdisciplinar, a áreas das Ciências Exatas é apontada nas narrativas de professoras e professores como pontos frágeis/desconhecidos na articulação do debate de gênero, enquanto planejamento coletivo, e nas narrativas das alunas não houve relatos de tratamento da temática nesta área.

“Eu percebo na área da Linguagem tem um grande grupo que fala da literatura feminina, o lado do feminismo aparece muito forte, na literatura como nas áreas das Ciências Humanas isso tem aparecido muito forte, eu não vejo isso, não vi até agora na Matemática, mas, não quero dizer que não existe, eu estou dizendo que eu não acompanhei atividades que eu vejo isso, mas, o debate do feminismo por exemplo, da luta das mulheres, para elas serem iguais, você vê que é um tema muito forte, muito caro no curso, em vários momentos você vê isso. Você vê isso na área da Linguagem, você vê isso na área das Humanas, eu vejo nas Agrárias essa história das mulheres coordenam ou não o lote, trabalhar, então assim, isso é um tema que aparece muito forte no curso, se ele é trabalhado, como é trabalhado aí é outra questão, mas isso aparece” (PROFESSORA, CEC, 2010).

Em que pese não ser objetivo desta pesquisa aprofundar as análises sobre o debate de gênero, especificamente, na área das Ciências Exatas, faz-se necessário pontuar que a própria configuração da corpo docente da área na LPEC/UNIFESSPA já aponta elementos para a problematização das relações de gênero, uma vez que, no curso

é uma área majoritariamente formada por homens, configuração que é reflexo histórico de definições socioculturais, que determinaram profissões por gênero, apoiados em discursos falaciosos e já refutados cientificamente, como a superioridade masculina para o raciocínio lógico e que afastaram e continuam a afastar as mulheres das chamadas “Ciências duras” como aponta Shamina Choudhury (2013 *apud* SILVA; QUEIROZ; CARVALHO, 2016, p. 3800).

Enquanto as mulheres constituem metade da humanidade, mesmo em países onde elas têm pronto acesso ao ensino superior, o número de mulheres que estudam Matemática, Ciências, Físicas e Engenharia continua a ser drasticamente abaixo da paridade com a dos homens. Mulheres talentosas e capazes são, essencialmente, afastadas desses e de outros campos, e as poucas que persistem geralmente encontram-se isoladas e marginalizadas.

A própria denominação “Ciências duras” já indica um histórico distanciamento dos conhecimentos desta área em relação aos aspectos sociais, psicológicos e culturais inerentes as sociedades, em virtude de uma pretensa exatidão e neutralidade científica. Pensamento que tem influências na atualidade, e neste caso, tem se materializado no imaginário das professoras e professores do curso da LPEC/UNIFESSPA, e que precisa ser repensado coletivamente, como forma de potencializar as abordagens da temática de gênero no curso e desnaturalizar as relações de poder e opressão, que afastam a temática de gênero e a atuação das mulheres das Ciências Exatas.

É necessário pontuar também que a o princípio da interdisciplinaridade, que no curso objetiva promover o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento, tem apresentado fragilidades, especialmente da temática de gênero.

A interdisciplinaridade é um princípio educativo importante e muito caro aos processos educativos na perspectiva da Educação do Campo, entretanto, os relatos demonstram que não tem se tornado sustentável, no que tange a ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento.

“Sabe aquela história da transversalidade que deveria estar presente em tudo, mas, acaba as vezes sendo muito pontual e ainda muito pulverizado, então nós vamos ter alguns colegas que até pela linhas de pesquisa, pela trajetória pessoal e profissional eles acabam trabalhando muito forte essa questão de gênero, e vamos ter também outras práticas, assim, que isso passa totalmente despercebido” (PROFESSORA, CEC, 2015).

Outro destaque importante advindo da análise das narrativas, com relação a abordagem da temática de gênero nas componentes curriculares, é a importância da

articulação do conhecimento sobre as especificidades que compõem a territorialidade do campo e do acúmulo dos docentes nas temáticas de gênero, feminismo e temáticas correlacionadas.

Do total de oito professores entrevistados, apenas três relataram que a aproximação com a territorialidade do campo no sul e sudeste do Pará ocorreu com maior aprofundamento após o ingresso como docente na LPEC, entretanto, já acumulavam experiências profissionais e acúmulo teórico sobre a dinâmica do campo no Brasil. Assim, a maioria dos professores e professoras entrevistados tiveram sua formação na/ou voltada a reflexão de temáticas relacionadas ao campo na região, fato que impacta diretamente na formação dos estudantes, à medida que se percebem como sujeitos de conhecimento.

*É na disciplina e nos seminários, sempre quando eles (**professoras ou professores**) falam na interdisciplinaridade, isso vai muito além da disciplina mesmo, todas as disciplinas elas são contextualizadas também com a nossa vida, com o nosso contexto histórico e social, então, sempre entra de alguma forma na disciplina, e nos seminários principalmente (A. C. S. F., ATIVA, 2015– **grifos**).*

Ter um corpo docente qualificado e com vasto acúmulo teórico e experiência profissional sobre a complexidade do campo no Brasil, e especialmente na região sul e sudeste do Pará, qualifica o processo de formação na LPEC/UNIFESSPA, visto que potencializa os pilares educativos do curso, que consiste na indissociabilidade entre teoria e prática e a realidade do campo, reflexão crítica dos sujeitos sobre suas realidades, bem como as relações de gênero que envolvem os sujeitos.

“Grosso modo eles têm me percebido como uma professora (...) nesse esforço de buscar construir essa Educação do Campo, que esse diálogo entre os elementos da realidade com as contribuições teóricas que a gente acaba discutindo na universidade, então assim, eu acho que eles percebem muito como alguém da região, que tem um relativo conhecimento na inserção na região, das problemáticas da região em que vive também essas problemáticas e que busca uma compreensão para além delas, para além dessa percepção mais o senso comum, mas, como é que a gente compreende essas problemáticas com uma outra visão, com outra percepção, fazendo uma leitura mais ampla delas” (PROFESSORA, CEC, 2015).

Quando ao acúmulo dos docentes sobre das temáticas de gênero, relações de gênero, mulher do campo e temáticas correlatas a LPEC/UNIFESSPA apresenta uma característica impar e bastante referenciada nas entrevistas tanto com professores homens quanto com as alunas, que consiste na existência de um corpo docente formado

por mulheres com vasta experiência e envolvimento nos processos educacionais e grupo de mulheres com atuação regional, nacional e internacional; professoras que inclusive tiveram grande participação na própria construção do PPC.

“Primeira coisa é dizer que as mulheres nesse curso, elas também tem dedo delas lá na construção do PPC do curso de Educação do Campo, as mulheres que acompanhavam e participavam ativamente do debate que é essa universidade, tem essa participação de mulheres como por exemplo a professora Nilsa mais diretamente, que ela ajudou na construção do PPC, depois tem a professora Maura que também participou, e também ela é um acúmulo, principalmente, foi no momento de um grande debate do campesinato discutindo o território, discutindo políticas públicas, eu estava aqui como substituta, eu tive a oportunidade de participar também desses processos” (PROFESSORA, CHS, 2014).

O relato de participação ativa das mulheres na construção das primeiras versões do PPC da LPEC/UNIFESSPA, que esteve vinculado a um processo de institucionalização do curso – momento de forte tensionamento quanto ao reconhecimento da Educação do Campo como um curso para formação de trabalhadores e trabalhadoras do campo – traz mais um viés que compõem o protagonismo das mulheres na construção da territorialidade do campo na região, que se fazem presentes na organização dos acampamentos, na resistência durante os despejos, no reforço nos confrontos armados, na vivência e promoção das místicas, nos cargos de liderança dos movimentos e também estão atuantes na organização de processos educativos da Educação Infantil ao Ensino Superior.

“As mulheres nunca deixaram de ser colocar aqui, nas mobilizações né. Então, nessa relação que a universidade construiu com os movimentos sociais, as mulheres sempre, sempre pautaram que elas têm que se unirem nessa construção. Então, acho que isso de certa forma se evidencia na proposta do curso, existe um acúmulo aqui, que vem desde os cursos do PRONERA e tudo mais, ou seja, a Educação do Campo não caiu aqui de paraquedas, existe toda uma construção prévia, uma construção prévia que foi feita ouvindo esses sujeitos, e boa parte desses sujeitos são mulheres” (PROFESSORA, CHS, 2014).

Conhecer e/ou ter sensibilidade para conhecer a realidade da mulher do campo, e as especificidades que elas vêm enfrentado na produção e reprodução da vida no campo são fatores de destaque na formação do corpo docente da LPEC/UNIFESSPA participantes desta pesquisa, pelo aporte de experiência que este possuem para problematizar a pluralidade das relações vivenciadas por estas mulheres, com é possível perceber no relato de duas professoras que tornaram-se docente da Educação do Campo

na luta junto aos movimentos de mulheres da região.

“Eu vou ter que falar da minha experiência pessoal como professora nas salas de aula, então, eu sempre tento, e é muito reflexo da vivência, então eu sempre tento abordar tencionar essa questão da relação mais igual possível, mais simétrica possível entre homens e mulheres na sala e volta e meia a gente percebe sim algumas posturas preconceituosas, é inevitável não perceber isso, mas assim, eu tenho me esforçado para provocar e para pensar outras relações, provocando eles inclusive para perceber isso que homens e mulheres precisam ser tratado de modo igual” (PROFESSORA, CEC, 2015).

“Hoje mesmo isso já entrou (referência a temática de gênero), trabalhando com uma disciplina que chama o mundo do trabalho, expressão Mundo do Trabalho, então nós vimos primeiro filme Guerra do Fogo e a presença das mulheres é chocante, no filme com um todo é chocante, nós temos muitas alunas que são evangélicas, que ficam meio que assim, e eu fui tentando desconstruir, dizendo que a sexualidade é natural, é de todo mundo, é de homem, é da mulher, fui mostrando como isso vai sendo transformado ao longo do tempo, ao longo da história e para mim é um debate que não estava lá escrito no PPC, debate de gênero ou como as mulheres incorporam no trabalho, não mais eles foram entrando por conta também que eu acompanho o movimento das mulheres daqui da região, e foi muito legal a discursão, as mulheres perceberam como era que não tinha o padrão de relação, que não tinha casamento, que não tinha família, depois tudo isso foi uma criação, que não tinha religião, que nem hoje todo mundo fica com medo de estar pecando, que as mulheres ficam com medo de tá pecando porque estão falando da teoria da evolução, por que tão falando de sexualidade e eu fui trabalhando isso foi muito legal o debate foi muito bom” (PROFESSORA, CHS, 2014– grifos).

Em que pese o PPC ser um documento progressista, quando a representatividade de gênero e a construção de estratégias curriculares que preveem de forma inovadora a inclusão da temática gênero na formação de professores, faz-se necessário problematizar a centralidade que a lógica interdisciplinar possui frente ao fomento do debate de gênero, no âmbito das componentes curriculares.

Além das componentes curriculares, uma grande possibilidade de articulação do debate de gênero garantido no PPC do curso está na instituição de cinco eixos temáticos que orientam a organização e os debates coletivos das etapas de formação, que a partir de uma lógica interdisciplinar pode incorporar à formação, várias possibilidades de abordagem a temática de gênero.

Entretanto, a análise das narrativas, bem como o referencial teórico da pesquisa, apontam que o cotidiano da sala de aula, a intensidade das etapas, o choque entre a proposta formativa do curso e a lógica institucional da universidade, entre outros elementos, são aspectos que trazem dificuldades a implementação da organização

interdisciplinar do conhecimento. Neste contexto, a lógica interdisciplinar ao invés de potencialidade tem se tornado uma limitação ao debate de gênero, que fica suprimido diante da seleção de outros conteúdos e/ou atividades.

Acredita-se que a representatividade da temática na organização dos eixos temáticos existentes ou a criação de um eixo próprio, precisa ser um ponto a ser pensado no processo de reorganização curricular do curso, como vista a potencializar o processo formativo já oferecido e que tem construído grandes contribuições ao processo de conscientização e emancipação das mulheres do campo.

As narrativas apontaram que o debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA possui grande concentração nas atividades circunscritas às componentes curriculares, porém, não se limita a estas, uma vez que, o curso em articulação com os movimentos sociais tem promovido uma série de estratégias curriculares, que fortalecem a formação integral dos sujeitos e tencionam o debate sobre gênero, incorporando ao processo formativo a abordagem da temática a partir de outras linguagens.

6.2.1 O currículo em ação da LPEC/UNIFESSPA: a temática de gênero a partir de múltiplas linguagens.

No âmbito do Currículo em ação, as narrativas das alunas, professoras e professores apontaram outras estratégias curriculares identificadas como a materialização das ações pedagógicas previstas no PPC e construídas coletivamente pelos sujeitos que compõem o curso (docentes, discentes, movimentos sociais e sindicais, comunidade acadêmica), quais sejam: seminários, pesquisas, atividades culturais e grupos de organicidade.

Nas duas versões do PPC da LPEC/UNIFESSPA os seminários são tratados como atividade acadêmica de grande importância à formação dos estudantes durante o Tempo-Espaço Universidade. No PCC há três tipos específicos de seminário, são estes: Seminário “Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária”; “Seminário de Socialização Tempo-Espaço Localidade” e o “Seminário Temático sobre elaboração de Pesquisa-Ação” (Metodologia científica).

O Seminário “Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária” integra, exclusivamente, a carga horária da primeira etapa do curso, tem como objetivo a ambientação dos recém universitários tanto com relação às demandas específicas do curso quanto da problematização do contexto socioeconômico nacional e regional, no que tange a questão agrária na qual o curso está inserido.

O Seminário de Socialização Tempo-Espaço Localidade é realizado a cada início do período do Tempo-Espaço Universidade, como foco na interdisciplinaridade. Reune os estudantes com o objetivo de refletir acadêmica e pedagogicamente a questão agrária e a Educação do Campo e/ou realizar uma análise dos dados referentes as pesquisas realizadas pelos estudantes no Tempo-Espaço Localidade (UNIFESSPA, 2012; 2014, exceto na primeira em que já há um tema prescrito.

Já o Seminário Temático sobre elaboração de Pesquisa-Ação (Metodologia científica) é feito a cada final de etapa, é organizado a partir de cada área de conhecimento e objetiva planejar as temáticas que cada área irá pesquisar durante o Tempo-Espaço Localidade, assumindo como referência os eixos temáticos e os roteiros de pesquisa Socioeducacional e de estágio-docência que compõem o curso (UNIFESSPA, 2012; 2014).

As narrativas das alunas ativas e egressas apontam os seminários como estratégias curriculares importantes para o debate de gênero no curso.

Há entre as narrativas uma forte referência ao Seminário que integra o primeiro Tempo-Espaço Universidade, uma vez que, a maioria chega ao curso motivado pela possibilidade de acesso à educação superior e possuem poucas e/ou nenhuma informação sobre o mesmo, é neste momento que participam do primeiro Seminário “Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária”, que é uma ação pedagógica permanente de muito impacto na formação das futuras educadoras.

“Quando eu entrei no curso uma das principais dificuldades foi entender essa metodologia, por exemplo, de começar a primeira semana com seminário, neste seminário tu vai discutir a questão agrária, tu vai discutir a metodologia do curso, como o curso funciona? Tu vai discutir os principais problemas regionais, nacionais e mundiais, tu vai discutir, por exemplo, a importância da terra para um agricultor, sabe um milhão de informações, que você recebe nessa primeira semana, que tu tem que ter assim uma cabeça, mas, tu tem que tentar entender para poder seguir no curso, porque muita gente depois dessa primeira semana some não volta, não se identifica com aquilo, mas assim, toda vez que chegavam a quebradeira de coco, ribeirinho, uma pessoa que começava a falar, eu começava a ir me lembrando da minha comunidade, gente é desse jeito mesmo, olha a mulher lá, as quebradeiras de coco, são desse jeito, o pessoal os pescadores, gente o amor que aquele pessoal tem pelo rio, é demais e a gente não consegue viver sem aquele rio, então assim, eu fui vendo um seminário de sociedade estado e movimento social, na minha comunidade” (T. P. V., EGRESSA).

Dentre os impactos do Seminário no início da primeira etapa estão a possibilidade de conhecer o curso não apenas de forma instrumental, mas, de

compreender sua significação, sua proposta pedagógica, seu contexto de resistência frente a políticas educacionais historicamente parcas para a população do campo. E sem, dúvida, este primeiro Seminário marca pela representatividade das mulheres do campo ocupando a universidade pública e federal, não apenas pelo quantitativo de discentes mulheres, mas pela presença de uma quantidade significativa de professoras que compõem o quadro docente do curso.

“Nas próprias palestras de alguns movimentos que teve. E a gente, vê que, que é muito forte, é muito defendido a questão, da mulher, do direito da mulher, do direito ao corpo, ser tocado, ou não, ser respeitado, ser valorizado. Então assim, em alguns momentos eu tive a oportunidade, de acompanhar, de participar do processo, desse debate no curso” (R. S. O., EGRESSA).

Os Seminários configuram-se como uma possibilidade de consolidação dos conteúdos tratados ao longo dos componentes curriculares, mas também, apontam outros caminhos reflexivos, em que os estudantes têm oportunidade de dialogar como outros sujeitos dos movimentos sociais e sindicais, pesquisadores de várias instituições de pesquisa e ensino, perfazendo um intercâmbio de conhecimentos, cultura e saberes, que refletem sobre a realidade do campo e trazem, a partir de novas leituras e problematizações, a questão de gênero, feminismo e temáticas correlatas.

As pesquisas também são referenciadas nas narrativas como estratégias curriculares de fomento do debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA.

“Por exemplo, nós fizemos um projeto de pesquisa dentro de um dos Tempos Comunidade, em que a gente falava sobre a evasão nas turmas da EJA. E o nosso grupo, nós optamos, por tentar pesquisar a relação das mulheres, o que elas enfrentavam antes de chegar na sala de aula. Então qual era todo o trabalho que elas tinham para poder, ingressar na sala de aula. E, também durante, agora eu lembrei, na primeira pesquisa do Tempo Comunidade, onde pesquisa o histórico da localidade, eu optei por pesquisar, mulheres também. Por exemplo, quando se pensam em nome de pessoas influentes dentro da comunidade que poderão contribuir dando entrevista, de como foi feita? Ou como se deu a construção da terra? A maioria das pessoas pensam nos homens e eu também optei por tentar ver o lado da mulher dentro desse processo pela luta da terra. De como elas se organizavam, do papel que elas tinham, junto com o marido também. Porque, enquanto eles estavam cuidando da terra, elas estavam em casa, cuidado dos filhos e também ajudando na lavoura” (M. L. S., ATIVA, 2014).

“Por exemplo quando a gente faz a pesquisa do Tempo Comunidade, das histórias de vida, a gente acaba percebendo, por exemplo, das mulheres, quando a gente fazia entrevista, muita gente fazia entrevista com os homens, quando eu ia fazer entrevista com as mulheres, elas já

não tinha aquela narrativa, aquela força, tipo, se o homem tivesse perto, ela sempre estava perguntando para o homem, como se ela percebesse que ela não tivesse autonomia” (C. K. G. N., ATIVA, 2013).

Os relatos das alunas reforçam o potencial que a pesquisa possui quanto problematização e aprofundamento das relações de gênero no campo, pois, são momentos em que as alunas, munidas das evidências da realidade – que emergem durante o processo investigativo – e do aporte teórico construído durante os componentes curriculares, tecem suas reflexões sobre a realidade. Compreendem os processos de opressão e submissão da mulher frente a lógica patriarcal e capitalista, como é possível perceber no momento quando as alunas questionam a hegemonia da voz masculina na construção do histórico do processo de luta pela terra, bem como, busca evidenciar a representação feminina no histórico de lutas pela terra e as peculiaridades da trajetória escolar da mulher na EJA.

Em que pese os esforços dos sujeitos envolvidos no curso em relacionar as pesquisas previstas no PPC com a temática de gênero, e/ou realizar pesquisas institucionais ligadas a esta temática, é consenso que está é uma estratégia com dificuldade de consolidação especialmente, quanto a formação de um corpo de pesquisadores dedicados a temática.

“Existe uma predisposição de estudos sobre a questão do gênero uma energia. Mas, percebi que não existe na verdade, um corpo de pesquisadores que se dedicam a isso. Tentei me aproximar de alguns porque eu tenho, também me atrai, até por trabalhar com femininos, encontrei uma professora, foi quando eu ingressei no ano passado, no programa de mestrado aqui, de desenvolvimento territorial, e aí o primeiro desafio, talvez o mais louco da minha vida, foi assumir uma disciplina juntamente com ela onde, em algum momento a gente teria que falar sobre a questão de gênero” (PROFESSOR, LL, 2014).

Em pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil neste primeiro biênio de 2019, foi possível identificar 136 grupos de pesquisa vinculados a UNIFESSPA. Ao refinarmos a busca aos professores e professoras que compõem o corpo docente da LPEC/UNIFESSPA, pudemos identificar seis grupos de pesquisa (cinco da área de Ciências Humanas⁹⁰ e um da área de Linguística, Letras e Artes⁹¹) que

⁹⁰ Entre os grupos vinculado a área de Ciências Humanas estão: Culturas, Identidades e Dinâmicas Sociais na Amazônia Oriental brasileira; Educação Ambiental, Currículo e Formação de Professores na Amazônia; Grupo de Estudos Interculturais das Amazônias; Grupos de Estudos e pesquisas em Educação Matemática e Práticas Socioculturais na Amazônia; Núcleo de Cartografia Social do Sul e Sudeste do Pará.

envolvem sete professores e professoras do curso como líderes. Em que pese nenhum dos grupos fazer referência direta ao termo gênero ou questões correlatas, assumindo assim a temática como centro das ações, infere-se que cinco destes possuem potencial e abertura para tratar da temática.

Ainda que os grupos possuem abertura para o trato de gênero e temáticas correlatas estes dados reforçam o contexto de fragilidade da construção de uma rede de pesquisadores e pesquisadoras que adotem esta temática com centralidade das ações. E a necessidade de construção desta rede como forma fortalecer as pesquisas que já estão sendo feitas no âmbito do curso.

As atividades culturais também são apontadas como estratégias curriculares importantes para o fomento da temática de gênero durante a formação na LPEC/UNIFESSPA. Entre as narrativas das alunas, professoras e professores há destaque para: o “Cabaré Literário” e o “Cinefront”.

O “Cabaré Literário” é um momento festivo que já virou tradição durante as etapas de Tempo-Espaço Universidade, organizada em articulação com os estudantes, docentes e movimentos sociais. Ocorre no Espaço Cabanagem (local que também serve de alojamentos para parte dos estudantes) e consiste em um evento cultural, que envolve música, poesias e arte como forma de contestação das amarras sociais impostas às mulheres. Nesta ocasião os estudantes se fantasiam, tendo como referência as antigas casas de prostituição europeias, com o objetivo de construir, por meio de diversas expressões artísticas, a crítica social em relação a objetificação do corpo feminino e os padrões estéticos.

Em que pese ser um evento cultural e festivo não é vivenciado por grande parte dos estudantes. Uma das dificuldades identificadas para a participação dos estudantes é o local e horário em que o evento ocorre, visto que é realizado fora da universidade e no horário noturno, o que dificulta o acesso e a participação de parte dos alunos como, por exemplo, aqueles que retornam diariamente à suas localidades.

Entretanto, os relatos também apontam, que a não participação de alunos em eventos com o formato do “Cabaré Literário”, está ligado a relações de preconceito e resistência ao trato da temática de gênero e/ou da incompreensão da formação como um processo que não se restringe a sala de aula.

⁹¹ O grupo de pesquisa da área de Linguística, Letras e Artes é o Grupo de Estudo sobre Línguas Amazônicas: descrição, uso e planificação.

“Eu lembro que eu participei de um evento lá na cabanagem, que me chamou muita atenção, que é o cabaré literário, naquele momento eu percebi o preconceito com relação a gênero, porque é um evento com um nome sugestivo, que tinham músicas, poesias, nesse contexto é um evento belíssimo, e eu percebi isso, assim, nos homens, um certo preconceito, inclusive pessoas que não quiseram participar Ah eu não vou participar desse evento, porque né, é um evento que não tem nada de importante” (PROFESSORA, CEC, 2016).

A resistência em participar de momentos culturais vinculados diretamente a temática de gênero, com um discurso de que é um evento sem importância consiste na materialização de uma das múltiplas formas do machismo velado, característico dos ambientes acadêmicos. Se, por um lado, há um “pudor” em negar o trato da temática de gênero em espaços e atividades formais em sala de aula e/ou seminários pelo risco de exposição social, por outro quando, a temática extravasa as barreiras dos ambientes e atividades formais de ensino, a negação e preconceito se materializam.

Ressaltamos que o Espaço da Cabanagem, além de alojamento, é reconhecido atualmente dentre a memória das alunas ativas, como um lugar em que ocorrem diversas atividades: aulas, seminários, encontros e, especialmente, momentos culturais e de confraternizações. Entretanto, não foi o único: na memória das egressas, o espaço do “Tapiri Pedagógico” emerge como o local de referência para manifestações culturais, mas, que foi desativado por conta da institucionalização do espaço.

“Antigamente o Tapiri era um espaço de encontro, só que essa história das licitações e os grupos que têm ganhado as licitações, eles não têm promovido atividades, e a própria UNIFESSPA, ela criou um monte de regras do uso de espaço público, porque teve algumas questões em relação a briga coisa desse tipo, então hoje o Tapiri já foi esse espaço onde você tinha o sarau literário, você tinha as festas, nesse momento que a gente tá vivendo hoje dentro da UNIFESSPA o Tapiri não tem não esse espaço, tá fechada a lanchonete e o uso dele coletivo, ele não tem sido potencializado nesse momento, mais em outros momentos ele era o lugar de assistir filmes, de fazer exposição fotográfica de fazer os debates, vários tipos de debates, era muito usado o Tapiri, nesse momento a Fundação Cabanagem é o espaço que tem sido potencializado esse debates” (PROFESSORA, CEC, 2010).

Ainda com relação as atividades culturais como as estratégias curriculares que fomentam o debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA, as narrativas evidenciaram as contribuições do “Cinefront”. Criado em 2015 o Festival Internacional Amazônida de Cinema de Fronteira – FIA CINEFRONT foi idealizado e tem sido organizado pela Pró-Reitoria e Extensão e Assuntos Estudantis da UNIFESSPA, por intermédio da Diretoria

de Ação Intercultural (DAI/PROEX). Tem como objetivo promover a circulação e o debate acerca de diversas obras cinematográficas que tematizam sobre as contradições e conflitos decorrentes das ocupação e “integração” da Amazônia ao pretense projeto desenvolvimentistas, promovido pelo governo federal e intensificado a partir de 1960 (CORREIO PORTAL DE CARAJÁS, 2018).

Em sua programação é possível encontrar um grande leque de atividade como: sessão de cinema com exibição de curtas e longas metragens de produtoras regionais, nacionais e internacionais, seguidas de debates; oficinas de cinema e outras linguagens e expressões artísticas, atividades culturais, entre outras. Em sua programação está prevista, em cada edição, a homenagem a ativistas que contribuem para a consolidação de projetos de territorialização de resistência ao capital e em defesa de modos de reprodução social e cultural peculiares dos indígenas, dos povos da terra, dos povos das águas e dos povos das florestas.

Ilustração 41 - Cartaz da primeira edição do FIA CINEFRONT.



Fonte: Facebook LPEC Educação do Campo UNIFESPA

Uma das particularidades da realização do FIA CINEFRONT é seu caráter itinerante, desde sua primeira edição, tem sido organizado para ocupar vários espaços/localidades da região, como é possível identificar em um dos cartazes de

publicidade de sua primeira edição, em que foi realizado em Marabá e outras duas localidades. Tendência que é sustentada em suas edições posteriores.

Ilustração 42 - Cartaz da segunda edição do FIA CINEFRONT



Fonte: Facebook LPEC Educação do Campo UNIFESPA.

Outra particularidade deste evento é o envolvimento de vários segmentos sociais em sua realização, assim, sua programação conta com ações dos Institutos Superiores de Ensino, dos Movimentos Sociais e Sindicais da região, dos Grupos de Estudos e Pesquisa, das prefeituras e Secretaria de Educação Municipais, entre outros segmentos que fortalecem o evento, quanto possibilidade de problematização sobre questões socioeconômicas da região para outros sujeitos e espaços, que extravasam as fronteiras acadêmicas da Universidade.

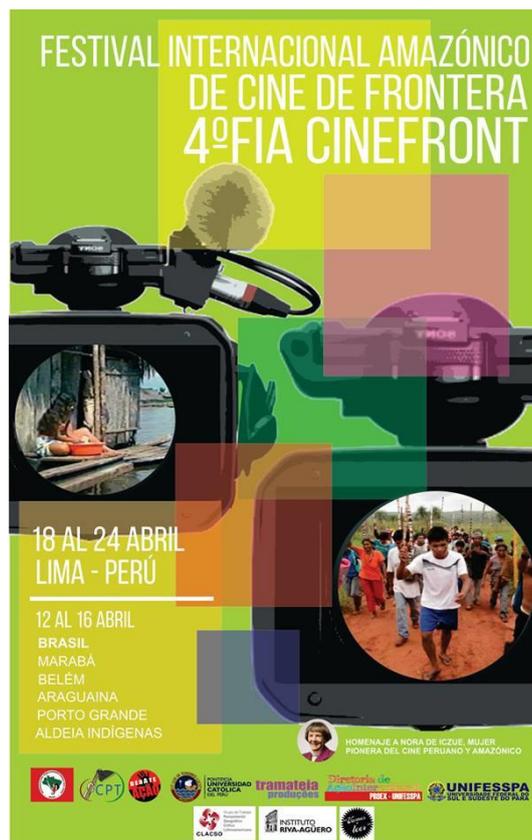
Ilustração 43 - Cartaz terceira edição FIA CINEFRONT.



Fonte: Facebook FIA CINEFRONTE Internacional.

A partir de sua terceira edição o FIA CINEFRONT expandiu sua abrangência, incorporando entre seus parceiros entidades internacionais. Em 2018, na quarta edição do FIA CINEFRONT, o evento envolveu onze cidades brasileiras, quatro estados (Pará, Amapá, Tocantins e Santa Catarina, além de três países (Brasil, Peru e Alemanha). Entre os homenageados estavam: Luiz Arnaldo Campos, a professora Edna Castro, a cineasta Nora Iczue e o ativista político Paulo Fonteles.

Ilustração 44 - Cartaz quarta edição do FIA CINEFRONT.



Fonte: Facebook FIA CINEFRONTE Internacional.

O FIA CINEFRONT em sua quarta edição exibiu 16 filmes entre curtas e longa metragem, dentre os quais destacamos: “Marias da Castanha” (1987), Fronteira Carajás (1992) e Manu: essa História não é só minha só (2018). Tal destaque é construído com o intuito de enfatizar a diversidade de temáticas abordadas durante o evento, especialmente, aquelas que tratam de gênero e temáticas correlatas. Temática que nesta edição não obteve representação apenas nos filmes exibidos, mas, também entre as homenageadas da edição, com representação de duas mulheres.

Os grupos de organicidade também emergiram nas narrativas como importante dentre as estratégias curriculares para o fomento do debate de gênero na

LPEC/UNIFESSPA. Organicidade é uma palavra bastante comum no MST e faz referência ao movimento orgânico presente nas estruturas do movimento e as relações entre elas (BAHNIUK; CAMINI, 2012).

Os grupos de organicidade ou também denominados de Núcleos de Base (NB's), tem como objetivo desenvolver a formação humana em suas várias dimensões (política, estética, afetiva, cognitiva, entre outras), uma vez que estimula a organização dos sujeitos tendo como referência a coletividade, envolve vários sujeitos em diferente processos de gestão, estimulando a construção de relações menos verticalizadas (BAHNIUK; CAMINI, 2012).

No contexto da LPEC/UNIFESSPA o termo é utilizado para denominar os grupos de trabalho responsáveis pela realização das diversas tarefas inerentes a vida em coletividade no âmbito Espaço da Cabanagem – local em que parte dos estudantes ficam alojados durante o Tempo-Espaço Universidade.

Me chamou muita atenção com relação à questão de gênero é o espaço da Cabanagem, quando eram realizadas as atividades. por exemplo, hoje tem um grupo que fica hospedado no Cabanagem e que acaba desenvolvendo uma série de atividades e que tencionam muito essa questão de gênero, isso é muito rico, antes isso já aconteceu porque desde o edital PROCAMPO que então eles passam a dividir o espaço, e aí se constitui-se uma coordenação pedagógica para dar uma orientação sobre a vivência coletiva, e aí a gente percebe muito forte essa preocupação de como pensar atividades para esse coletivo, que divide a mesma casa que está dividindo a mesma panela, então, como pensar relações em que essa questão de gênero seja mais igual, então, a gente via isso muito forte tanto na distribuição das equipes de trabalho como nas palestras nas atividades que a CPP (Coordenação Político Pedagógica) acabava propondo (PROFESSORA, CEC, 2015).

E eles ficavam alojados em espaços na cabanagem. E aí, enfim, é um convívio coletivo intenso os caras tão aqui na sala de aula e estão lá vivendo junto, e estão ocupando espaço, e estão, enfim, convivendo ali durante dois meses de forma intensa, então, aparece muito conflito. E alguns determinados por questões de gênero (PROFESSOR, CAN, 2014).

Como demonstra o relato acima o Tempo-Espaço Universidade é marcado pela vivência de vários tempos educativos, tais como: tempo aula, tempo trabalho, tempo de auto-organização, em que os estudantes são estimulados a participar efetivamente na construção de relações mais igualitárias em relação a gênero. Outro destaque está na reorganização do processo de formação, em que o curso, em articulação com o MST, é desafiado a construir estratégias diferenciadas de gestão.

Entende-se que os grupos de organicidade são uma estratégia potencial para o debate de gênero no curso, uma vez que, a vida em coletividade durante cerca de dois meses, expressa as diversas relações de assimetria e desigualdade de gênero, que em um curso tradicional continuariam reservadas ao âmbito doméstico.

“Nas atividades planejadas nas etapas, a CPP (Coordenação Político Pedagógica) pensou debate em relação a gênero, potencializar isso a partir de momentos, a partir de coisas que eles vivenciaram nas tarefas coletivas, no sentido, que o espaço da Cabanagem tem que ser limpo, tem que ser lavado os banheiros, tem que ser lavado as panelas e tudo, e ai você divide grupos para fazer isso, e ai nesse grupos alguns homens não querem fazer certas tarefas, então, a partir disso foi potencializado o debate lá na Cabanagem” (PROFESSORA, CEC, 2010 – grifos).

A potencialidade do debate de gênero, a partir da vida em coletividade, vem sendo explorado pela LPEC/UNIFESSPA em articulação como o MST, que além do trabalho de gestão da vida em coletividade, promovem o debate de gênero por meio de diferentes atividades: plenárias, palestras, sessões de filmes, estudos de textos, atividades culturais e artísticas.

Dentre as narrativas das alunas, das professoras e dos professores houve a ênfase em relação a uma atividade realizada no âmbito do Espaço da Cabanagem, que consistiu na promoção uma Roda de Conversa sobre gênero, com uma sistemática diferenciada, como é possível identificar na descrição abaixo.

Eu lembro que em um desses momentos (referências a etapas de Tempo-Espaço Universidade) a, responsável pela CPP na época, ela convidou eu e uma professora para a gente fazer duas rodas, para discutir; depois de um problema que teve lá (referência os nos grupos de organicidade na Cabanagem), então a professora faria uma roda de conversa com as mulheres, e eu faria uma roda de conversa com os homens. E aí, eu lembro que quando a gente começou, separados, quando a gente começou a discutir, muitos dos meninos questionavam: mas, se é pra discutir essas questões, porque que a gente tá separado então? A gente não devia tá discutindo isso junto? E Eu: Cara! Sabe qual é o problema de pelo menos em um primeiro momento discutir isso junto? O problema é que, as mulheres estão nessa luta antissistêmica há muito tempo, em certa medida, as mulheres acho que já sabem, o que são né? No final das contas a gente é que não sabe. A gente vai se descrever com esse padrão heteronormativo? Acho que a gente tem que avançar nessa discussão, se perguntar o que somos em relação com o outro gênero? Com as mulheres? Para depois a gente ir para um espaço conjunto, porque senão a gente vai chegar mesmo com essas bandeiras nós somos machos” (PROFESSOR, CAN, 2014 – grifos).

Momento como os descritos no relato do professor são riquíssimos do ponto de

vista da sensibilização dos sujeitos, pois, possibilitam a reflexão, o diálogo e problematização em coletividade, sobre os conflitos inerentes as relações de assimetria e desigualdade de gênero, os padrões sociais de masculinidade e feminilidade, os efeitos dos padrões nas relações entre os sujeitos; bem como, desafiam os estudantes a pensarem novas formas de sociabilidades, pautadas em relações mais igualitárias entre os diferentes gêneros.

Um limite desta atividade – similar a outras estratégias curriculares organizadas no Espaço Cabanagem – encontra-se na limitada participação dos estudantes, em que pese a ampla divulgação das atividades, a participação mais efetiva costuma concentra-se entre os estudantes que escolhem o Espaço da Cabanagem como alojamento durante a etapa.

*“Nem todos os estudantes do curso, que hoje como tem cerca de 400 estudantes, nem todos vivenciam as atividades culturais, essa é uma fala da comissão que acompanha na CPP (**Coordenação Político Pedagógica**) do movimento que acompanha o curso, que hoje você tem o número restrito de estudantes que tem essas vivências, que são riquíssimas, mas nem todo os estudantes do curso, porque você tem um grande grupo de estudantes que vai e volta das cidades vizinhas, que você tem um grande grupo de estudantes que vão viver nas repúblicas e tem uma dinâmica que nem todo mundo consegue acompanhar essa dinâmicas do curso, quando era as turmas todas vivendo em coletividade, essas dinâmicas eram para toda a turma, para todo mundo, mais tem atividades e algumas festas que já virou tradição que há a participação mas não de todos os estudantes” (PROFESSORA, CEC, 2010 - **grifos**).*

Este fato revela uma grande contradição nas políticas públicas que alicerçaram o processo de formação da LPEC/UNIFESSPA entre os anos de 2013 e 2015, visto que os recurso provenientes do PROCAMPO eram fortes aliados na participação ampliada dos estudantes no diversos tempos e espaços formativos presentes no TEU, uma vez que, garantia alojamento, alimentação e recursos didáticos ao estudantes em espaços coletivos.

A finalização deste recurso afetou sobremaneira o potencial formativo presentes em espaços coletivos de convivência, com por exemplo nos grupos de organicidade, uma vez que o curso não pode mais gerenciar de forma ampliada espaços educativos como este, em que pese os esforços em garantir o Espaço da Cabanagem com valores acessíveis aos estudantes em período de TEU.

Faz-se necessário destacar que na complexa articulação de tempos, espaços e estratégias curriculares para fomento do debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA a

participação dos movimentos sociais e sindicais representa uma potencialidade do curso, uma vez que utilizam as diversas formas de linguagens para problematizar a realidade dos sujeitos do campo, construindo mediações essenciais entre os tempos e espaços de formação existentes no curso, bem como, para a compreensão dos processos de transformação da realidade.

“Eu acho que a etapa tem diversos tipos de atividades, mas, a presença dos movimentos sociais no curso dá um viés de educar pela educação cultural, desses elementos muito fortes no sentido da formação humana, desses sujeitos, da arte e tudo, que talvez sem a presença movimentos sociais, o curso perderia muito, ficaria muito mais empobrecido” (PROFESSORA, CEC, 2010).

O PPC, as componentes curriculares, os seminários, a pesquisa, as atividades culturais e os grupos de organicidade, tem se constituído como estratégias curriculares de extrema importância para a construção de uma proposta de Educação do Campo capaz de formar educadoras e educadores do e no campo. E neste processo formativo, identifica-se que os debates sobre relações de gênero e temáticas correlatas tem se fortalecido ao longo dos anos no curso, por meio de estratégias curriculares diversificadas e pela adoção da interdisciplinaridade como princípio educativo.

Os resultados desta pesquisa apontam que a interdisciplinaridade é um princípio deveras importante à formação dos processos educativos alinhados à Educação do Campo, entretanto, no que tange a formação de relações de gênero mais justas e igualitárias, este é um recurso limitado e que não garante o tensionamento de questões cruciais que envolvem as relações de opressão das mulheres do campo, necessária a um processo de construção de novas sociabilidades de gênero.

Em que pese, sua distribuição pulverizada e ação pontual, é necessário destacar que as estratégias curriculares construídas pela LPC/UNIFESSPA para o fomento do debate de gênero, trazem a essência de uma *práxis* revolucionária, posto que, auxilia na construção da consciência crítica dos sujeitos, municiando-os de possibilidades individuais e coletivas de transformação de suas realidades.

Assim, a subseção a seguir buscar evidenciar os processos de conscientização construídos pelas mulheres do campo durante a formação na LPEC/UNIFESSPA e as e (re) existências e transgressão produzidas na lógica patriarcal.

6.2.2 Entre a sementeira e colheita: os processos de conscientização sobre as relações de gênero na LPEC/UNIFESSPA.

No processo de resistência e superação da lógica educacional capitalista, Freitas (1995) e Roseli Caldart (2010) destacam a necessidade de transformação de dois processos-chaves utilizados pelo capital como estratégia de formação e subordinação dos sujeitos: a produção de conhecimento e a construção das relações sociais.

O conjunto de estratégias curriculares construídas no âmbito da LPEC/UNIFESSPA para o debate de gênero, revelaram um grande potencial na superação da lógica educacional do capital, que historicamente negou o acesso à educação a população do campo, em especial, às mulheres.

Tal potencial insere-se na diversificação de tempos e espaços educativos que possibilitam as mulheres do campo se reconhecerem como seres históricos, capazes de (re) produzir conhecimento, de compreender e problematizar as relações de opressão nas quais estão inseridas, bem como criar estratégias de (re) existência, que tornam-se evidências das contribuições do curso frente aos processos de conscientização e emancipação das mulheres do campo.

Por consciência entende-se “a capacidade de representar o ser de modo ideal, de colocar finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011) capacidade que é o que diferencia a ação humana da ação animal, visto que, o homem e a mulher a partir da consciência, constroem sua ação por meio da mediação de seus valores, crenças e experiências. Entretanto, a simples tomada de consciência não basta para a construção de processos de transformação da realidade dos sujeitos, pois segundo Paulo Freire (FREIRE, 1980, p. 26) esta

tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Ao partir da compreensão de que o processo de conscientização promove um conhecimento crítico e aprofundado dos sujeitos mediante sua realidade, em que “a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo de outro; por outra parte não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação

consciência -mundo” (FREIRE, 1980, p. 26-27). Entende-se que as estratégias curriculares que fomentam o debate de gênero na LPEC/UNIFESSPA produzem processos de mediação que têm construído grandes contribuições ao processo de conscientização e emancipação das mulheres do campo, de uma “consciência-mundo” frente a sociedade capitalista.

A aquisição de uma consciência-mundo, que presume a passagem de uma percepção inicial aparente, para uma consciência crítica, que capte o real mediante suas múltiplas determinantes não é um processo imediato, subjetivo, linear e pontual, mas, constitui-se de um processo contínuo. Mauro Iasi (1999) nos auxilia a compreender a formação da consciência. Para ele, partindo

de uma compreensão marxista, o processo de consciência é visto, de forma preliminar e introdutória, como um desenvolvimento dialético, onde cada momento traz em si os elementos de sua superação, onde as formas já incluem contradições que ao amadurecerem remetem a consciência para novas formas e contradições, de maneira que o movimento se expressa num processo que contem saltos e recuos (IASI, 1999, p. 13).

Segundo o autor, a consciência é um processo dialético de saltos e recuos, e nesse movimento há ao menos três formas de consciência, que longe de serem etapas pré-definidas e estanques, auxiliam na compreensão do processo de conscientização.

A primeira forma de consciência pode ser compreendida como a interiorização das relações vividas pelos sujeitos, logo, é construída “a partir e pelas relações concretas entre os seres humanos, e destes com a natureza, é o processo pelo qual, em nível individual, são capazes de interiorizar relações formando uma representação mental delas” (IASI, 1999, p. 17). Para o autor a primeira forma de consciência tem como características:

- 1- A vivência de relações que já estavam preestabelecidas como realidade dada;
- 2- A percepção da parte pelo todo, onde o que é vivido particularmente como uma realidade pontual torna-se "a realidade" (ultra-generalização);
- 3- Por este mecanismo as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para tornarem-se NATURAIS, levando à percepção de que "sempre foi assim e sempre será".
- 4- A satisfação das necessidades, seja da sobrevivência ou do desejo, deve respeitar a forma e a ocasião que não são definidos por quem sente, mas pelo outro que tem o poder de determinar o quando e o como;
- 5- Estas relações não permanecem externas, mas interiorizam-se como normas, valores e padrões de comportamento, formando com o SUPEREGO, componente que o indivíduo vê como dele, como auto cobrança e não como uma exigência externa;
- 6- Na luta entre a satisfação do

desejo e a sobrevivência reprime ou desloca seu desejo; 7- Assim o indivíduo submete-se às relações dadas e interioriza os valores como seus, zelando por sua aplicação, desenvolvimento e reprodução (IASI, 1999, p. 21-22).

A primeira manifestação da consciência remete a compreensão que o indivíduo constrói, sobre si e sobre o mundo, ao longo de seu processo de socialização. Neste contexto, existe a preponderância de instituições sociais como: a família e a escola, a igreja, uma vez que, estas são as pioneiras no processo de socialização dos sujeitos, mas, não únicas no processo de interiorização das relações sociais pelo indivíduo.

A articulação da primeira forma de consciência com a análise das narrativas das mulheres do campo participantes desta pesquisa, podemos identificar que ao chegar na LPEC/UNIFESSPA, a maioria das mulheres do campo participantes da pesquisa, adentram o universo acadêmico com fortes características dessa primeira forma de consciência.

O sentimento de incapacidade de passar na universidade, a incredulidade da aprovação em um curso superior, sentimento que demarca o ingresso da mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, são manifestações do antagonismo de classe interiorizado pelos sujeitos, que naturaliza a ideia de que a universidade é lugar de uma elite intelectual, e afastam a classe trabalhadora da possibilidade de acesso a um curso superior em uma instituição federal.

Este mesmo movimento é percebido, quanto a concepção das relações de opressão e dominação de gênero, uma vez que, mesmo realizando uma grande transgressão à lógica patriarcal, desafiando-se a realizar um curso universitário, as mulheres do campo adentram a LPEC/UNIFESSPA com uma compreensão superficial das relações de dominação a que estão submetidas e os processos históricos das lutas feministas. Como é possível identificar no relato.

“Eu tenho percebido que o papel da mulher na nossa sociedade como uma forma diferente, tudo é uma questão mesmo da pessoa ter convivência, ia falar por exemplo os movimentos feministas, e eu tive uma visão assim, nossa mais essas mulheres não tem o que fazer não! Ela sai de casa deixa os filhos, maridos lá, não sei com quem eles estão! A presidente da associação foi uma vez para esses movimentos e ela deixa tudo e vai para esses movimentos, e os mais velhos dizem que a maioria são lésbicas. Aí quando eu vim é que eu vi que realmente a ideia que eu tinha era de bagunça, era de falta do que fazer; aí hoje em dia eu vejo que não que é importante, na universidade, o que é a luta que as mulheres têm enfrentado ao longo dos anos na nossa sociedade tem servido, que ela possa, tem ali o seu papel reconhecido na universidade, ter os direitos reconhecidos, como

hoje a gente tem leis, que foram criados em benefício da mulher, acho que devido a sociedade que a gente vive é que não funcionam, é aquela questão que ao longo da história as mulheres foram menosprezadas, tratadas como inferior, e para ser reconhecidas é preciso ser criada as leis para elas serem reconhecidas, eu vou no caso da violência e da agressão do homem contra a mulher, isso já vem de tão longe e é uma coisa que não deveria existir, mas tem que se criar a lei para punir, sendo uma coisa que não deveria, não precisaria de lei, mas da consciência da pessoa” (A. C. S. F., ATIVA, 2015)

O relato da aluna demonstra a dissolução de preconceito bastante comuns no que tange os movimentos feministas, e a possibilidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a função social das lutas feministas. Se inicialmente, existia uma compreensão de julgamento acerca das mulheres, que se desafiavam a construir a luta contra a opressão feminina, o acesso a informação, o estudo histórico e os debates permitiram a reconfiguração das percepções iniciais. A partir do exercício do pensamento crítico, a aluna redimensionou suas percepções e construiu uma compreensão mais ampla dos processos sociais e da condição da mulher na sociedade.

Entretanto, as percepções iniciais de exploração e dominação da classe trabalhadora do campo, da condição da mulher na sociedade do capital e dos movimentos feministas expresso nos trechos de narrativas expostos anteriormente, estão associadas a um processo de interiorização, construído por meio do processo de socialização, com a informação de terceiros e dos estereótipos construídos e naturalizados socialmente sobre as lutas das minorias. Esse movimento expressa uma consciência alienada.

Nessa primeira manifestação de consciência “o indivíduo passa a compreender o mundo a partir de seu vínculo imediato e particularizado, generalizando-o. Tomando a parte pelo todo, a consciência expressa-se como alienação” (IASI, 1999, p. 23), ou seja, é alienada não porque está desvinculada da realidade, mas, por realizar uma compreensão desvinculada dos aspectos históricos.

Nesta primeira manifestação da consciência faz-se necessário pontuar duas categorias essenciais do MHD, quais sejam: alienação e ideologia. Para Mauro Iasi (1999, p. 24)

a alienação que expressa-se na primeira forma da consciência é subjetiva, profundamente enraizada como carga afetiva, baseada em modelos e identificações de fundo psicológico. A ideologia agirá sobre esta base e se servirá de duas características fundamentais para

exercer uma dominação que, agindo de fora para dentro, encontra nos indivíduos um suporte para que estabeleça-se subjetivamente.

A afirmar que a alienação é subjetiva nesta primeira forma de consciência, o autor faz referência a organização social impetrada pelo capital, que instituiu um modelo de produção, pautado na exploração do homem pelo homem, em que o objetivo central é a sustentação da acumulação primitiva do capital. Assim, a razão de existência pessoal deixa de ser articulação com a vida coletiva, para ser o mero enriquecimento privado (LESSA; TONET, 2011).

Nesse contexto, Mauro Iasi (1999), alinhado à perspectiva marxista, destaca três processos de alienação, quais sejam: o ser humano está alienado da natureza; o ser humano está alienado de si mesmo; o ser humano está alienado de sua espécie.

À medida que as relações sociais capitalistas implementam o regime de exploração, divisão social do trabalho e a dualidade entre o trabalho manual e intelectual, o homem perde o domínio e autonomia sobre seu trabalho, e passa a realizar o trabalho alienado, em que o produto do trabalho é coisificado, ou seja, o ser humano é impedido de efetivar e de se reconhecer no produto de seu trabalho, ele o estranha: o homem torna-se, assim, alienado da natureza.

Nas relações de produção capitalista o trabalho deixa de ser o meio pelo qual o homem e a mulher produzem, reproduzem sua existência e humanizam-se: passa a ser o trabalho assalariado, que garante a sobrevivência, “deixa de ser a ação própria da vida para converter-se num ‘meio de vida’. Ele trabalha para o outro, contra efeito, o trabalho não gera prazer, é a atividade imposta que gera sofrimento e aflição” (IASI, 1999, p. 25), logo, o ser humano se aliena de si próprio.

Por fim, o homem se aliena da sua própria natureza quando “ao invés do trabalho tornar-se o elo do indivíduo com a humanidade, a produção social da vida, metamorfoseia-se num meio individual de garantir a própria sobrevivência particular” (IASI, 1999, p. 25).

A ideologia surge como o processo que materializa as relações produtoras de alienação, em vista que em um sociedade dividida em classes “uma delas detém os meios de produção tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica” (IASI, 1999, p. 24).

Mirla Cisne (2014) adverte, que sendo a consciência um processo histórico e dialético, é necessário pontuar que as características da primeira forma de consciência

apontada por Mauro Iasi (1999), podem ser superadas parcial ou totalmente, o que determina são as relações que os indivíduos estabelecem, bem como das formas de apreender, vivenciar e interiorizar sua experiência com o mundo.

É válido ressaltar que dentro do *corpus* da pesquisa existem mulheres do campo que adentraram a LPEC/UNIFESSPA com uma trajetória militante já consolidada, portanto, já apresentam uma formação política construída no seio dos movimentos sociais, como destaque para o MST, que fortaleceu o processo de conscientização no que tange as relações de classe e gênero na sociedade do capital. Logo, já realizaram superações parciais nas características que Mauro Iasi (1999) atribui a uma primeira forma de consciência, como é possível identificar no relato abaixo:

“Assim que eu conheci o movimento, antes de entrar na universidade, eu percebi na luta que a gente merece direito pelo que a gente luta, é uma coisa que para mim realmente é uma escolha de vida que eu pretendo continuar até o final da minha vida. (...) no movimento a maioria das pessoas militantes assim de organização são mulheres, a gente vê muito a questão da mulher, a mulher consegue chegar e pegar os cargos mais elevados, mais antes havia assim como em toda a organização no Brasil, em qualquer lugar, acho no mundo hoje, a gente vê que a questão do machismo que é muito grande ainda, não é uma coisa que a gente vai mudar assim da noite para o dia, mas, eu já vejo um grande avanço, pelas conquistas que a gente fez” (M. S. S., ATIVA, 2014).

A segunda manifestação de consciência também denominada de “consciência em si” ou “consciência da reivindicação” ocorre a partir da “crise ideológica” e se fortalece a partir da relação coletiva – de grupo. Para Mauro Iasi (1999), surge a partir da própria contradição das relações produtivas capitalistas, como exemplo, a constatação da falácia do trabalho assalariado, que em tese produz condições de vida aos trabalhadores, mas, na realidade, mesmo com jornadas extenuantes de trabalho, não se consegue condições mínimas de vida.

A pré-condição para esta passagem é o grupo. Quando uma pessoa vive uma injustiça solitariamente, tende a revolta, mas em certas circunstâncias pode ver em outras pessoas sua própria contradição. Este também é um mecanismo de identificação da primeira forma, mas aqui a identidade com o outro produz um salto de qualidade (IASI, 1999, p. 34).

O autor atribui à luta sindical a forma mais clássica desta segunda manifestação de consciência, entretanto, também a reconhece nas lutas populares, nos movimentos culturais, no movimento de mulheres e outras manifestações de lutas coletivas de

setores, grupos e categorias sociais das mais diversas: o ponto em comum que caracteriza essa ação coletiva é “a percepção dos vínculos e da identidade do grupo e seus interesses próprios, que conflitam com os grupos que lhe são opostos” (IASI, 1999, p. 35).

Em nova articulação entre as contribuições teóricas de Mauro Iasi (1999) acerca das formas de consciência com as análises das histórias de vida das mulheres do campo participante desta pesquisa, conclui-se que estas desenvolvem a crise ideológica própria desta segunda forma de manifestação da consciência, ao adentrarem no universo acadêmico, no envolvimento delas na LPEC/UNIFESSPA, com destaque para as estratégias curriculares de fomento do debate de gênero.

O acesso à universidade proporciona as mulheres do campo uma grande ampliação de suas visões de mundo, bem como, a convivência com os outros estudantes e vivência das atividades curriculares aguçam o pensamento crítico sobre suas realidades e apresentam a estas mulheres novas formas de sociabilidades.

“No início, na primeira e na segunda etapa a gente tem aquele choque de realidade, hoje mesmo estava pensando nisso, na universidade é o lugar onde as diferentes se encontram, aí que a gente vê o homossexual, o gay, a lésbica, as meninas que gostam de pintar o cabelo de outras cores, na primeira etapa mesmo na minha sala tinha as meninas que tinham cabelo azul, cabelo roxo, assim choca, as diferenças” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

“Foi uma vitória, quando a gente passou. Dissemos ‘Não, vamos então, enfrentar uma licenciatura’ Viemos para cá, sem ter nem onde morar, no caso. Ficamos na Cabanagem, hospedados lá. Foi uma, uma vivência, diferenciada, porque, até o momento eu não tinha vivido em um coletivo tão grande, como foi a vivência na Cabanagem. Foi uma experiência ótima, maravilhosa, gostei demais, daquela vivência daquele grupo, enorme. Porque, tinha jovens e adultos também, de várias localidades, lá. Também, para ingressar nesse Curso de Licenciatura em Educação do Campo, vieram gente de outros estados, estado do Maranhão, estado do Tocantins” (F. F. R., ATIVA, 2014).

A possibilidade de enxergar o outro, se relacionar com a diferença sexual, racial e de modos de vida pressupõe a ampliação de mundo destas mulheres, que muitas vezes vivenciam a primeira experiência de sair de suas comunidades e perceber novas e diferentes realidades. Além disto, a convivência com pessoas de diversas localidades, a troca de experiências de vida possibilita que em nível individual, estas mulheres percebam em outras pessoas e em outros coletivos, suas próprias contradições.

O ingresso e o envolvimento das mulheres do campo no curso também

possibilitam o distanciamento de amarras patriarcais construídas nos ambientes familiares, assim como traz a possibilidade de vivência de novas formas de sociabilidades, que questionam a condição da subalternidade e os padrões morais construídos para as mulheres.

“Aparece muito forte de que vir para a universidade também é se libertar da relação com a família, sair, vir para Marabá, sair dessas relações mais internas da comunidade que tem uma vigilância maior sobre o corpo, sobre namorar ou não namorar” (PROFESSORA, CEC, 2010).

O envolvimento nas atividades curriculares proporcionado pela formação na LPEC/UNIFESSPA, a convivência, debates e trocas de experiências durante o TEU, possibilitam com que as mulheres do campo passem a questionar com mais evidência o caráter natural e inevitável com que se apresentam as relações na sociedade do capital.

As Histórias de Vida das mulheres do campo participantes desta pesquisa evidenciam diversos momentos que evidenciam a “crise ideológica”, que estão relacionadas tanto com a compreensão enquanto seres históricos, pertencentes a uma territorialidade em disputa por um projeto de campo, quanto sobre a condição da mulher na sociedade do capital.

“Olha, é, meu ponto positivo, é que depois que eu entrei no curso, eu aprendi muita coisa, tenho uma outra visão hoje sabe? Eu acho assim que, independente se a gente é do campo, da cidade, ribeirinho né, hoje agora eu moro numa área ribeirinha. E a gente tem que ter foco mesmo, e não achar que é porque é do campo, tem que ficar dentro do campo, (a gente sai, se forma e volta para o campo, para fazer formação de outro, de outros. Eu acredito nisso” (C. N. M. V. M., ATIVA, 2015).

“Eu entrei, sendo a Raimunda, aquela que veio do ensino médio, que não sabia, das lutas, que não sabia, realmente o meu papel na sociedade. Aí eu vou sair já uma nova R, com novos conhecimentos, com outro pensamento, totalmente diferente daquele que eu tinha. Então eu vou ser aquela R que vai tá sempre lutando, pela minha comunidade, de tá trazendo as coisa, assim, um novo conhecimento e mostrando para eles que sim a gente pode sim lutar por aquilo que a gente deseja, não é por a gente ser negra, ser do campo, ser isso ou aquilo que a gente não pode, a gente pode sim, que a gente tá aqui para mostrar a que a gente veio, que a gente é isso mesmo que vocês tão vendo, e que a gente vai permanecer assim, com nosso amor, pela nossa comunidade, pelo campo” (R. S. P. , ATIVA, 2014).

A possibilidade de camponeses, ribeirinhos, indígenas e uma diversidade de populações do campo acessarem o ensino superior por meio de uma formação que

garanta a vida no campo é uma estratégia política extremamente importante, para afirmar o campo como um lugar de cultura, de vida e vida em abundância, além, de ser uma estratégia de permanência da população do campo em seus territórios, uma vez que, o acesso à educação é condição essencial para a resistência e a luta pela terra.

Quanto aos processos de conscientização sobre a condição da mulher do campo as narrativas evidenciam uma ampliação das percepções iniciais das estudantes.

E a medida que este conhecimento se aprofunda e se amplia com o desenvolvimento dos estudos e debates no curso, é possível perceber o fortalecimento dos discursos no que tange a compreensão das múltiplas determinantes (classe, raça e gênero) que envolvem a condição da mulher na sociedade capitalista, como é possível identificar no relato de uma estudante em vias de conclusão do curso.

“Aí se tu for fazer essa análise de cultura da classe dominante dessa introjeção da cultura da classe dominante, nas classes populares inclusive, tu vai entender essa desigualdade não só social, mas, de classes e também de gênero. Aí depois tu vai entender a cultura, a cultura patriarcal, onde o homem tem domínio, tem aquela cultura religiosa, homem que ele tem uma liderança dentro da comunidade. O trabalho da mulher que é entendido apenas como ajuda no trabalho doméstico. A mulher ela pode cuidar da casa, cuidar do filho, trabalhar na horta, trabalhar na agricultura, trabalhar na pesca, mas, ainda continua sendo uma ajuda. Ela não se vê aquilo como um trabalho, ela vive em prol da família e de educar os filhos, de servir a sociedade. E mesmo esse processo, ela não se vê como parte dele. Ela sempre se vê inferior ao marido porque, ela vê o trabalho como processo de remunerado do capitalismo (C. K. G. N., ATIVA, 2013).

A articulação de vários tempos e espaço educativos, bem como, as estratégias curriculares construídas pela LPEC/UNIFESSPA, especialmente as atividades que aproximam as mulheres da realidade nas comunidades – pesquisa, atividades culturais – têm propiciado a ampliação da “consciência-mundo” das mulheres do campo com relação a temática de gênero, pois, permitem a aproximação com a realidade por meio de várias linguagens e ampliam o arcabouço teórico das estudantes.

Quando questionadas sobre as contribuições do curso para construção e/ou ressignificação da sua identidade como mulher, as respostas reforçam as contribuições do curso para o processo de conscientização das mulheres do campo.

“Eu acho que só o fato da gente saber se expressar, ter a confiança de falar, de saber os nossos direitos, de saber indicar, e saber ajudar, contribuir com o outro e tirar o outro daquela situação, que talvez esteja passando, e da gente poder contribuir, para a sociedade de um modo geral. Isso já é uma potencialidade muito grande do curso. É,

para nós que fazemos esses debates da mulher, da condição da mulher, da separação da mulher doméstica para a mulher empoderada, é muito importante a gente fazer esse trabalho, de consciência das mulheres. E fazer a mulher perceber que ela não é, uma utilidade doméstica dentro de casa, e que ela sim, ela pode fazer o que ela quiser e estar onde ela quiser. Então isso é, já é suficiente. Isso tem contribuído muito, essa formação ela tem contribuído muito para mim quanto pessoa, e também tem contribuído muito para mim quanto militante, a contribuir nos grupos de mulheres do movimento e de outras atividades que a gente participa” (A. F. A 2., ATIVA, 2015).

“As discussões sobre gênero no curso influenciam muito, porque assim, a gente vem do campo, principalmente a mulher, ela não tem muito espaço. Tem homem que acha que mulher é só para isso. E aí a gente vivendo dentro da universidade, estudando, a gente abre mais aquela visão que de a mulher tem que ter o seu espaço. Mulher também pode tá lá, pode lutar pelas suas conquistas, pelas suas experiências, pelo conhecimento, de tá lá, não só o homem tá na frente, mais a mulher também. Lutar todo mundo junto, porque eu acredito, hoje os direitos são iguais, mas tem homem que ainda hoje é machista, não quer, né. Mais a gente tem que lutar para estar lá na frente” (D. R. A., ATIVA, 2014).

É necessário pontuar que as mudanças de percepções, da “consciência-mundo” das mulheres camponesas que vivenciaram ou vivenciam a formação na LPEC/UNIFESSPA produzem reflexos em outros setores da vida social. Além de fortalecer o vínculo da estudante com sua comunidade, a formação no curso foi vetor de um reconhecimento social como intelectual; construí bases educacionais para atuação em diversos espaços educativos, como é possível identificar, respectivamente, nos relatos abaixo:

“Em relação à comunidade às vezes as pessoas me procuram, mais assim, pessoas que estão entrando agora no curso, na licenciatura, para pedir ajuda para realização de trabalhos, coisas assim. Eu, faço homilia na igreja, de partes da bíblia, leio o evangelho. E, então, quando eu vou para igreja que, tá tendo a discussão da bíblia na homilia e as pessoas, quando eu estou lá, me chamam, para eu falar, porque dizem que eu falo, que eu falo muito bem” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

“Ah houve sim mudança, eu tive mais autonomia para fazer, falar o que eu penso, mesmo que muitas pessoas não gostem de ouvir o meu pensamento. Assim, antes eu me sentia mesmo vitimizada, hoje não, eu não tenho vergonha de dizer que eu, sou de origem humilde, que eu vim do campo, e apesar disso eu terminei uma universidade. Hoje eu sou professora, então assim, apesar de que sou professora agora na cidade, mais não impede também, de eu trabalhar a mesma metodologia, os princípios da educação do campo aqui, porque nós temos muitas periferias. E muitas vezes, a periferia que eu trabalho, ela não é diferente do campo, porque o campo as pessoas não têm a oportunidade e na periferia também não, têm pessoas que olham para

periferia com discriminação. Então, não impede de trabalhar também no campo, nos princípios que eu aprendi na educação no curso de Educação do Campo (J. S. F., EGRESSA).

Os reflexos sociais da formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESPA também produziram mudanças na atuação como militante e em postos de trabalho, em especial, das mulheres que já atuam profissionalmente, houve o acesso a outros cargos de confiança ou que requerem maior qualificação, como é possível identificar, respectivamente, nas narrativas a seguir:

“Essa potencialidade que eu adquirir no curso, foi em termo de conhecimento, foi em termo de abertura de mente, que hoje eu posso argumentar melhor dentro da minha comunidade quando a gente, tem conferência, eu já participei de conferência em que eu defendi pautas da agricultura familiar, coisas que podem ser melhor para nossa comunidade, quando eu não tinha esse conhecimento e hoje eu já tenho o conhecimento então, isso pra mim, é igual um espelho que estava embaçado, que a gente não tinha clareza e hoje alguém veio e deixou ele claro e aos poucos a gente vai refletindo na nossa realidade (S. D. O. , ATIVA, 2015).

“No ambiente que eu trabalho, lá na escola, e secretaria de educação, ai ‘ah não vamos dá prioridade a ela, porque ela já é universitária, ela já é pedagoga, e ela está cursando letras, ela já teve uma formação diferente’. É diferente eles chegam olhando como outra visão (...) me mudaram de cargo, porque eu já estou na universidade (...). Eu trabalhava com criança, educação infantil e agora eu já estou no ensino fundamental maior, porque eu já sou pedagoga e já estou cursando letra, ai ‘não eu vou botar ela para dar aula em uma série maior, porque ela já tá cursando um nível maior de grau de estudo’” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

Sendo a organização de grupo a pré-condição para a construção de uma segunda manifestação de consciência, no contexto da LPEC/UNIFESSPA, é necessário destacar duas formas de organização.

A primeira consiste na organização de grupos de estudantes dentro do ambiente das turmas, que a partir da troca de experiências, do reconhecimento das contradições de forma ampliada entre os sujeitos e o acúmulo teórico obtido no decorrer do curso, constroem redes de solidariedade e pautas e reivindicações coletivas a serem apresentadas a coordenação do curso.

Uma auto-organização que se destaca pelo estreitamento dos vínculos entre os sujeitos, e que contribui sobremaneira para fortalecer a luta cotidiana no curso, especialmente, no que tange o enfrentamento de reações de assimetria, bem como, a construção de (re) existências para superar tal situação.

Uma mulher, por exemplo, submetida a condições de opressão em casa, condenada aos trabalhos domésticos e ao cuidado dos filhos, pode viver isto a vida toda como natural, portanto para ela, inevitável. Mesmo o desmoronar da idealização na família diante das condições reais do cotidiano, pode gerar no máximo a revolta, a constatação de uma terrível "sina". No entanto esta mesma mulher, num grupo onde possa ver em outras companheiras a mesma sina, julgada somente sua, só sua, pode começar a desenvolver uma ação contra o que considera injusto (IASI, 1999, p. 34).

A segunda forma de organização, que assume contornos de representação coletiva, corresponde ao Centro Acadêmico da Educação do Campo (CAEC), que tem realizado uma atuação efetiva, como destaque para o diálogo permanente com a faculdade de educação do campo, como os movimentos sociais e agentes públicos para a construção de estratégias que promova a permanência e a conclusão dos estudantes no curso.

A construção de grupos que constroem em conjunto a consciência sobre as contradições de um sistema que se nutre na desigualdade, é importante para a saída do estado de alienação, e demarca a passagem do nível individual para o coletivo, no que diz respeito a compreensão da realidade e da organização das lutas dos sujeitos, ou seja, se reconhecem enquanto classe.

Entretanto, para Mauro Iasi (1999), este momento demarca a passagem da primeira forma de consciência para a segunda, que em que pese ser fundamental, para a aquisição de uma consciência de classe revolucionária, ainda traz em sua forma representações da ideologia dominante, para o autor “ao assumir-se enquanto classe, o proletariado nega o capitalismo afirmando-o” (IASI, 1999, p. 34).

O processo de negação de uma parte da ideologia pela vivência particular das contradições do modo de produção, que pese toda sua importância, não vai destruir as relações anteriormente interiorizadas e seus valores correspondentes de uma só vez. Isto significa que apesar de "conscientes" de parte da contradição do sistema (por exemplo, dos baixos salários, da opressão da mulher, de sua identidade étnica, etc.) a pessoa ainda trabalha, age, pensa sob a influência dos valores anteriormente assumidos, que apesar de serem parte da mesma contradição, continuam sendo vistos pela pessoa como naturais e verdadeiros (IASI, 1999, p. 36).

O autor chama atenção para o alcance limitado da atuação dos grupos, uma vez que, mesmo obtendo sucesso em pleitos imediatos e seja um passo importante para a construção de consciência de classe, a atuação em grupos ainda estão condicionados a uma estrutura desigual.

Portanto, em sua luta revolucionária, não basta o proletariado assumir-se enquanto classe (consciência em si), mas para além de si mesmo (consciência para si). Conceber-se não apenas como um grupo particular com interesses próprios dentro da ordem capitalista, mas colocar-se diante da tarefa histórica da superação desta ordem. A verdadeira consciência de classe é fruto desta dupla negação: num primeiro momento o proletariado nega o capitalismo assumindo sua posição de classe, para depois negar-se a si próprio enquanto classe, assumindo a luta de toda a sociedade por sua emancipação contra o capital (IASI, 1999, p. 38).

A consciência revolucionária, que para o autor representa a terceira manifestação da consciência, se constitui assim, da negação do capital e do próprio proletariado, em vista a construção de uma sociedade de iguais, que possibilite a emancipação humana. É um desafio histórico e permanente.

A partir das falas das estudantes e egressas e ativas do curso, evidenciou-se que as estratégias curriculares da LPEC/UNIFESSPA contribuíram sobremaneira para o processo de formação das mulheres como “sujeitos coletivos”, construção que segundo Mirla Cisne (2014, p. 154) “passa pela transformação das reivindicações imediatas e isoladas em uma formulação coletiva da demanda, ou seja, passa pela construção da noção de direito, pelo reconhecimento de uma coletividade de iguais”.

Fortalecer a construção das mulheres do campo na direção do reconhecimento como “sujeitos coletivos” é um passo importante para o processo mais amplo e estratégico de organização e/ou fortalecimento da luta das mulheres do campo, qual seja: a construção da consciência militante feminista.

Quando falamos, portanto, em consciência militante feminista, referimo-nos, principalmente, a percepção da mulher como sujeito de direitos, o que exige a ruptura com as mais variadas formas de apropriação e alienações dela decorrentes, especialmente a ruptura com a naturalização da subserviência que lhe é socialmente atribuída. Apenas assim podemos chegar à dimensão coletiva da consciência militante, que, para nós, é possibilitada pelos movimentos de mulheres (CISNE, 2014, p. 152).

Entende-se que o alcance de duas formas de organização construídas pelos estudantes na LPEC/UNIFESSPA, em articulação com os outros sujeitos que compõem o curso, encontra-se nos passos iniciais para a construção do que entendemos ser uma consciência militante feminista. Porém, as narrativas evidenciam que a formação no curso, é um elemento que tem potencializado a construção da consciência de classe entre os estudantes, sem perder de vista a dimensão heterogênea das lutas e opressões.

É necessário evidenciar que as a formação oferecida pela LPEC/UNIFESSPA,

ao auxiliar as mulheres do campo no processo de elevação dos níveis de consciências desta futura educadoras, potencializa a perspectiva de Formação de Professores Crítico Emancipadora, uma vez que o curso tem avançado para a construção de uma Formação de Professores alinhada a

uma perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores, ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégica do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade (CURADO SILVA, 2018, p. 334).

As mulheres do campo envolvidas na formação na LPEC/UNIFESSPA, o se envolverem em uma formação que a partir da articulação de diferentes linguagens, tempos e espaços educativos, proporciona a formação técnico- científica, vinculada a formação ética, estética e artística, fortaleceram seus processos de consciência de classe e gênero e assumiram uma postura mais crítica e transformadora nos diversos setores da vida social.

Desta maneira, é possível afirmar que a formação ofertada na LPEC/UNIFESSPA é um exemplo da possibilidade transformadora que pulsa no projeto de Formação de Professores alinhado a Epistemologia da *Práxis*, que articula conhecimento crítico à ação reflexiva e transformadora das realidades dos sujeitos e da coletividade.

Em vista ao movimento dialético da luta de classes, e o reconhecimento dos limites dos processos reivindicatórios, bem como das teorizações que visam a construção de uma sociedade emancipada, identifica-se a necessidade de ampliar as teorias já formuladas sobre os processos de transformação da Educação e Escolas do Campo, como respaldo para ação e construção de práticas contra hegemônicas. Em específico, busca-se ampliar as discursões já amplamente construídas por Luiz Carlos Freitas (1995) e Roseli Caldart (2010).

Para estes autores as transformações das escolas e da Educação do Campo perpassam prioritariamente por dois eixos de transformação ligados a: forma de construção do conhecimento e das relações constituídas nos ambientes educativos, neste segundo eixo, dá-se ênfase a gestão democrática e a auto-organização dos sujeitos, que certamente são caminhos importantes a construção das escolas e de uma educação do e no campo.

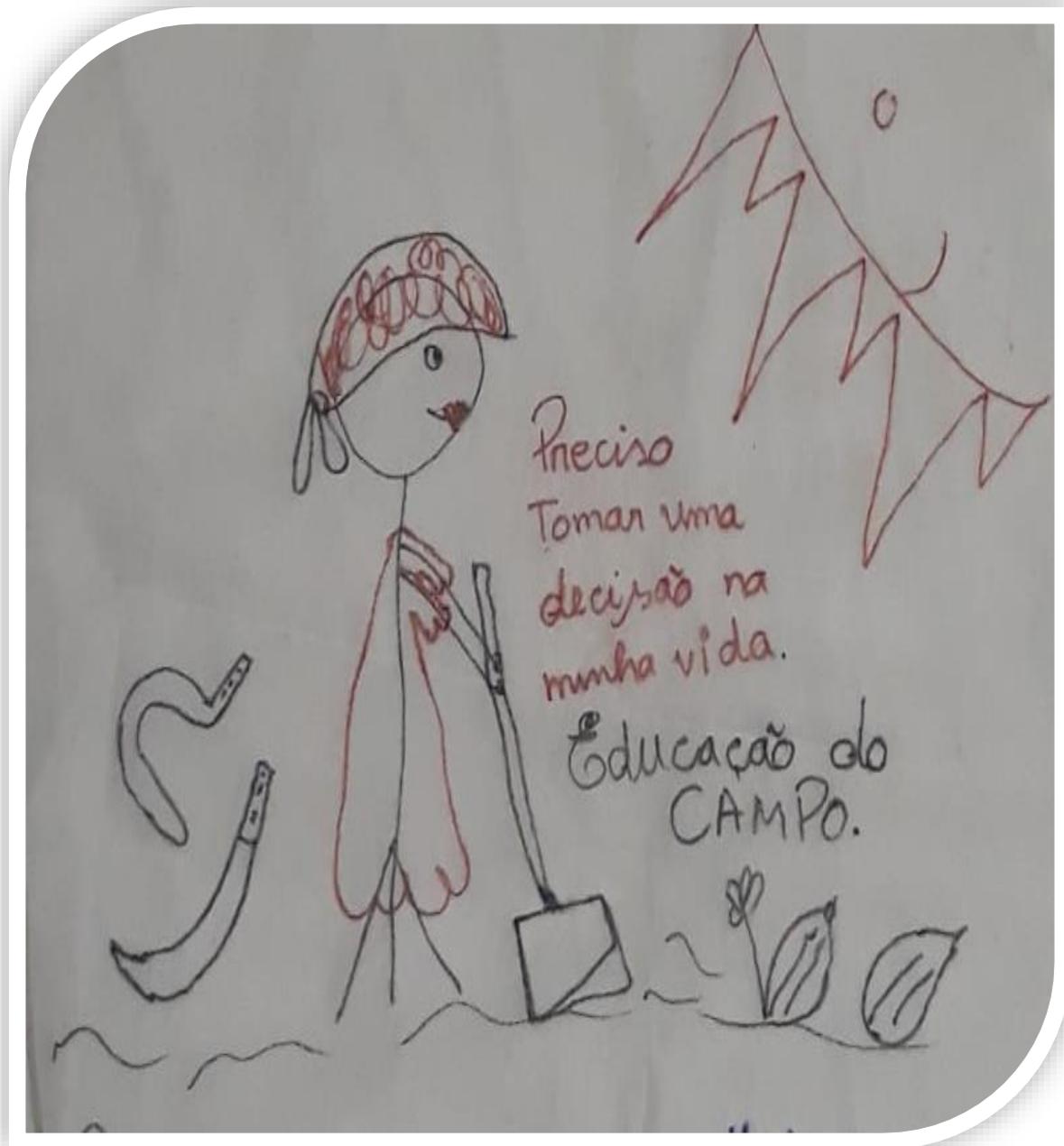
Entretanto, as análises construídas nesta pesquisa em diálogo com o referencial teórico, evidenciou a necessidade urgente de inclusão de um novo elemento ao já comentado pelos autores supracitados, qual seja, as transformações das relações de assimetria entre gênero, por entender estas relações como inerentes à prática social, e vetor de amarras socioculturais patriarcais, que naturalizam e perpetuam laços de dominação e subordinação das mulheres do campo.

Portanto, faz-se necessário realizar essa reconfiguração teórica quanto aos elementos necessários à transformação das escolas do campo, para que as relações de gênero no campo seja um eixo específico na construção da Educação do Campo e não mais um tema transversal.

Seja no chão das escolas ou nos cursos de formação de educadores e educadoras do campo, a temática de gênero precisa ser problematizada, com ênfase nos históricos processos de dominação e naturalização dos papéis sociais hierárquicos e assimétricos entre homens e mulheres.

As inúmeras barreiras enfrentadas diariamente pelas mulheres do campo que acessam a LPEC/UNIFESSPA demarcam trajetórias construídas sobre inúmeras limitações em vários níveis da vida em sociedade. Entretanto, sob condições extremamente adversas elas construíram trajetórias de resistência, de transformação, de afirmação de direitos pela vida no campo, de luta por igualdade e justiça social, o que nos leva a parafrasear uma frase história de Karl Marx “As mulheres fazem história, mas, não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Possibilitar a conscientização das mulheres do campo quanto sua posição diante de uma sociedade de desiguais não desabilita os processos de assimetria de gênero e inferiorização da mulher. Tendo em vista a importância de evidenciar estas relações nos mais diversos âmbitos da vida social, a próxima sessão visa sistematizar a análise das histórias de vida, com vista a identificar as assimetrias de gênero presentes no ciclo de formação das mulheres do campo na LPEC/INIFESSPA.



Gravura construída por um estudante da LPEC/UNIFESPA durante a roda de conversa realizada na segunda etapa de 2018, na pesquisa de campo

7 OS CICLOS DE FORMAÇÃO DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA

A partir da análise das narrativas das alunas ativas e egressas da LPEC/UNIFESSPA foi possível compreender que, ao longo do curso, elas vivenciam, vários ciclos de formação, que constituem mudanças na vida pessoal, familiar, profissional e comunitária. A análise dos memoriais e histórias de vida demarcam três etapas que se destacam nestes ciclos formativos, quais sejam: o ingresso no curso, a permanência na universidade e os processos de assimetria e desigualdade de gênero.

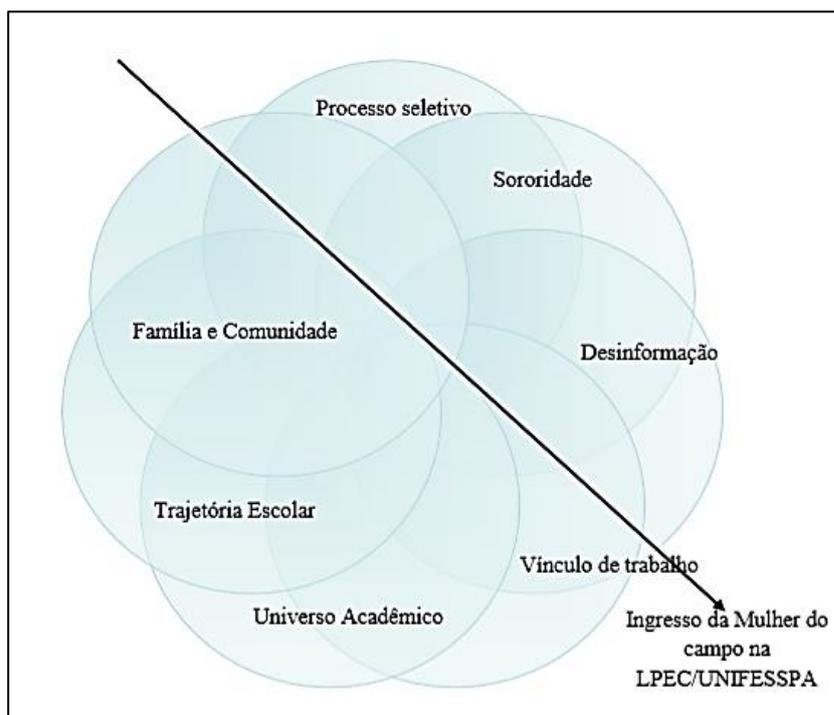
Estas três fases que se articulam em um movimento desigual e combinado e demarcam as especificidades do processo de formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA e as diversas estratégias de (re) existência construídas frente a um sistema educacional que segue um rígido padrão elitista, meritocrático, branco e sobretudo, masculino.

Nos itens que compõem essa seção, serão descritos e analisados os elementos e relações que se estabelecem nas três fases e que compõem os ciclos formativos das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA.

7.1 O INGRESSO DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA

A escuta sensível e a análise das 23 Histórias de Vida e formação das mulheres do campo apontam aspectos comuns, que demarcam o ingresso delas com na Universidade, que abrange tanto o momento do processo de seleção e as primeiras representações sobre o curso e a universidade, quanto os primeiros meses de formação.

Ilustração 45 – Esquema dos elementos que demarcam o ingresso da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA.



Fonte: Micheli Gonçalves, 2019 adaptado de Simone Gontijo, Mariana Fortunato (2018).

A análise das narrativas apontou que o ingresso das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA passa por uma complexa rede de relações, formada pela articulação de experiências de vida que trazem como marcas comuns: a trajetória escolar, a rede de apoio e solidariedade feminina (Sororidade), o processo seletivo, a desinformação sobre o curso, a relação da família e da comunidade frente ao acesso da mulher do campo no ensino superior, a adaptação ao Universo Acadêmico e as dificuldades relacionadas aos vínculos de trabalho.

O processo de escolarização das mulheres do campo participantes desta pesquisa é um elemento importante para compreender o processo de ingresso, uma vez que, a formação docente se constitui não apenas da experiência de formação em cursos de magistério e/ou superiores, mas, das experiências educacionais vivenciadas ao longo da vida escolar.

As memórias educacionais, as escolas que frequentamos, os professores que tivemos e as formas de relação com o conhecimento são grandes influências para o processo de escolha pela profissão docente, bem como, para a prática profissional.

A análise das narrativas de vida das mulheres do campo revela trajetórias escolares que tem as Escolas do Campo como primeira referência de instituição escolar.

“Quando eu fui para o acampamento eu já estava na terceira série, quando eu cheguei lá já tinha escola, os acampados fizeram, de tábua de coco, muito bem organizado, muito bem feitinho mesmo, as salas fizeram de tala de coco com palha, , era como se fosse mesmo uma escola, as salas, os corredores de sala de um lado e de outro, aí fizeram a cantina separada, espaço para as crianças brincarem, tudo feito de palha e tala de coco, aí foi quando eu comecei a estudar” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

“Eu estudei todo tempo no assentamento, desde o período da ocupação, a principal tarefa assim quando se monta um acampamento é fazer a escola. O MST ele carrega muito e isso como princípio, a escola é a segunda pauta, isso me faz lembrar até da tríade que a Roseli Caldart discute campo-políticas públicas-educação, que é muito relevante nessa discussão, porque minha mãe mesmo ela já tinha a terra, mas, mais sentia a falta da escola e aí a gente começou ainda na escola de pau-a-pique, que era na vila (N. L. F. M., EGRESSA).

Construída como estratégia de resistência, a Escola do Campo vivenciada pelas entrevistadas é resultado do esforço coletivo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e representa um elemento de suma importância para o processo de luta pela terra, que não se materializa apenas pelo direito de acesso à terra, mas, por direitos de produção e reprodução da vida no campo, onde a educação é um direito fundamental. Em que pese ter uma estrutura simples, a escola representava um processo de resistência daquela comunidade, demarcada por uma lógica diferenciada de ensino e relação escola-comunidade.

“A escola não como um espaço só de aprender ler e escrever, que pode ser feito em qualquer lugar, a escola não é só esse espaço, a escola é sim espaço que o sujeitos se encontram, que é da comunidade e acontece festa, que ela tem uma dinâmica, que ela é referência na comunidade, ela é simbólica, ela não é só o espaço do saber ler escrever contar, aí é muito isso” (N. L. F. M., EGRESSA).

“Assim, era diferente o ensino. A forma, uma coisa que eu sentia muita diferença era a proximidade dos professores, porque os professores lá, quando eu fiz o fundamental, no campo, os professores eram mais próximos, conhecia a gente desde pequenininho, moravam no lugar, então sabiam de toda nossa história, nossa vivência, conhecia os pais. Então assim, até hoje, eu vou lá ainda, visito, é tanto que minhas pesquisas tudo foram feitas lá” (J. S. F., EGRESSA).

A Escola no Campo descrita nos relatos proporciona experiências diferenciadas de ensino e formação humana, marcada pelo forte vínculo afetivos na relação aluno(a)/professor(a)/família. Nessa relação a escola é um ponto de referência na comunidade, vista como espaço coletivo, que assume múltiplas funções como: ensino,

convívio coletivo, assembleias, festejos, entre outros.

“Continuei meu ensino médio na escola pública, foi quando eu fui para o acampamento, eu só fui para o acampamento, me acampar na época, porque eu soube que tinha uma escola de ensino médio lá próxima, e que dava para eu conciliar com o acampamento e estudar. Porque no acampamento que meu pai estava, a escola mais próxima, só para sair de dentro da terra era quinze quilômetros para ir, em uma comunidade mais à frente para poder estudar. Então era muito inviável para mim, não queria parar de estudar. Então quando eu soube que lá tinha uma escola que dava para eu ir pelo menos de bicicleta, aí eu me acampeei, para poder estudar” (A. F. A. 2., ATIVA, 2015).

A Escola do Campo além de ser um direito e um espaço de pertença dos sujeitos, e estratégia de permanência dos sujeitos, bem como de fortalecimento da luta pela terra e por condições de vida no campo.

Entre as entrevistadas também foi possível identificar trajetórias escolares em escolas do campo já consolidadas nos assentamentos, com maior influência do Estado na organização pedagógica e que reproduzem um modelo educacional urbano (como exemplo o ensino modular), como professores sem vínculo com as especificidades da comunidade, como processos de ensino deslocados da realidade na comunidade.

“Lá (referência ao Projeto de Assentamento onde morou durante fase escolar) eu estudei em duas escolas. Que lá tem duas escolas e uma creche. De primeiro ao quarto ano eu estudei no colégio que é de frente nossa casa lá. (...) Então eu estudei do primeiro ao quarto ano lá, e do quinto ao médio eu estudei em uma escola mais em cima da nossa casa. Estudei tudo no ensino público, na época. Até hoje tem! Só que o ensino médio, é ofertado pela escola da cidade, aqui de Marabá. Só que o prédio é do Estado. Só que o ensino já é daqui (referência a Marabá) que oferta lá. Os professores vêm tudo daqui (referência a Marabá) ou de Belém para lá” (D. R. A., ATIVA, 2014 – grifos).

“Eu fiz um ensino médio muito precarizado, era no modular sabe, tu sabe como que funciona o modular? Então tu tens aquelas aulas e o professor as vezes trabalha 40 dias, às vezes bem menos dependendo do comprometimento dele, ele não tem nenhum engajamento com o teu lugar, ele vem depois vai embora, não tem nenhum comprometimento com os sujeitos dali. Tem até uma poesia do Vital Didonet que diz ‘que para você me educar você precisa me conhecer’, quantas vezes a gente receitou ela para alguns professores na escola, porque professores que chegaram falando do lugar, que nada prestava, que tudo o melhor era Belém, assim de forma muito complexa a forma como eles estereotipavam os lugares onde passavam” (N. L. F. M., EGRESSA).

O relato mostra outra realidade das escolas do campo, que marca a trajetória

escolar das mulheres do campo entrevistadas, especialmente, na fase escolar do ensino médio. Se durante o ensino infantil e fundamental estas vivenciam a realidade de escolas de menor porte, construída e mantida pela comunidade do assentamento e/ou acampamento, no ensino médio passam, pela experiência de escolas maiores, geridas pelo Estado a partir de uma lógica homogeneizadora, com professores externos a comunidade e processos de ensino construído por uma lógica urbanocêntrica.

“Sempre estudei em escola pública. Não tinha a menor perspectiva de entrar na universidade. Porque desde as séries iniciais, com todas as dificuldades possíveis, na escola pública. Inclusive no segundo seguimento, a escola teve anos que, passei na disciplina sem nunca ver um professor. Muita dificuldade!” (R. S. O., EGRESSA).

E lá (na comunidade) eu fiz, a minha, eu digo, o segundo seguimento, fiz modular. Nossa, é muito ruim modular. Também é uma grande deficiência porque começa a estudar português no início do ano, quando chega lá no final do ano tu não, se recorda mais do que tu estudou em português. Então eu vinha numa, tipo uma, uma deficiência assim, nesse ponto da educação na zona rural. E no ensino médio eu fiz, eu fiz supletivo foi, aqueles três anos tudo juntos então, não dá bem para você aprender tudo que você tem que aprender dentro de 10 meses, realmente não dá (L. C. C. M., EGRESSA - grifos).

As experiências expressas no relato são de uma política mínima de educação para a população do campo, especialmente, na fase escolar do ensino médio. Política que desconsidera a realidade dos sujeitos, propõe processo educativos aligeirados e baseada no simples repasse de conteúdos – como exemplo do sistema modular e supletivo – para uma população que sempre esteve a margem de políticas educacional.

Em outros casos o acesso à escola só foi possível em desgastantes deslocamentos diários entre campo-cidade e acessando processos escolares condensados e precários, em instituições particulares que se proliferaram pelo campo brasileiro “vendendo” diplomas, em troca de processo educativos aligeirados e conteudistas.

“Fiz o fundamental maior que é o sexto ao nono ano, eu tinha que me deslocar, do local de onde minha mãe morava, que é a 18 quilômetros de lá para Capanema. A gente saía de casa às seis horas da manhã, para retornar uma hora da tarde. Quando tinha café para tomar em casa, a gente tomava, quando não, só comia quando voltava da escola. E foi uma das superações que também a gente passou” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

“Aí eu fazia uma trajetória de 12 quilômetros da minha casa para a escola todo dia de bicicleta. Tinha dia que eu pegava carona, tinha dia que eu ia de bicicleta mesmo. E, foi quando eu terminei, eu, eu fiz a sétima e oitava. Aí eu comecei a pesquisar onde eu poderia fazer o

ensino médio. Foi onde surgiu o supletivo lá em Piçarra. Aí eu ia, dia de sábado, eu ia todo sábado para fazer, para estudar. Aí a gente ficava lá, eles davam uma apostila para gente era pago, só era dez meses, a gente trazia as apostilas para casa e fazia as atividades, depois a gente voltava e entregava. Era um supletivo, que eu ia fazer o ensino médio no tempo de dez meses. Ele existe ainda lá, e foi assim que eu conclui o meu ensino médio”(S. D. O. , ATIVA, 2015).

Para algumas entrevistadas, a mudança do modelo escolar também é acompanhada pela mudança de moradia, por ser a única forma de continuidade dos estudos.

“Tinha um fazenda próximo ao município de Açailândia, que ficava no sentido oposto do assentamento Califórnia, eu fui, como os meus pais, que tinham muitas dificuldades de me manter estudando na fazenda, eu tive que mudar, fui morar com a minha avó até os 13 anos, aí voltei para a roça e continuei meus estudos até o nono ano. No ensino médio eu fui para o curso técnico na Casa Familiar Rural de Açailândia” (M. S. S., ATIVA, 2014).

“Só o ensino médio que eu vim fazer aqui, em Marabá. Aí eu trabalhava nas casas, como doméstica, e à noite eu ia para a escola. Eu trabalhei, dois anos aqui em Marabá e estudando aqui. Mais logo eu desisti. Porque é outra vida, totalmente diferente do que a gente pensa. Aí eu fui estudar lá no quilômetro oito. Aí eu terminei meus estudos lá na Vila São José, aí voltei para casa” (R. S. P., ATIVA, 2014).

Percebe-se que ao longo das suas Histórias de Vida as mulheres do campo passaram por múltiplos processos de migratórios. Se, na fase da infância, a migração é bastante impulsionada pela necessidade de garantia de melhores condições para a família, acesso à terra e a uma atividade produtiva que garanta o sustento familiar, na fase da adolescência e da vida adulta, muitas precisam sair do campo para garantir a conclusão dos estudos e/ou empregos com remunerações mais dignas.

Torna-se evidente nas narrativas que o ensino médio é um momento de grande ruptura do processo de (re) produção da vida no campo e relações de ensino vivenciadas pelas entrevistadas nas Escolas do Campo. Entende-se que esse é um momento em que as entrevistadas vivenciam ou um processo de migração definitivo para a cidade para a continuidade dos estudos ou as escolas presentes nas localidades ofertam um ensino apartado da realidade local.

Fatores que fortalecem a necessidade de consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo, como estratégias de garantia de direitos à educação de qualidade para os sujeitos do campo, uma vez que, estas Licenciaturas promovem a formação de professores qualificados para atuar nas áreas de conhecimento e habilitados a ocupar as

vagas no ensino médio, e assim, contribuir para a construção processos educativos que respeitem os conhecimentos, os tempos e os espaços educativos dos sujeitos do campo.

As trajetórias escolares das participantes desta pesquisa também trazem as marcas da formação no magistério.

E estudei sempre em escolas públicas. Iniciei pela escola x o ensino fundamental, primeiro seguimento. O segundo seguimento na escola y. Passando, saindo da escola y eu fui, para a escola g e terminei então o segundo seguimento. E o ensino médio eu fiz, na escola l na qual foi uma maravilhosa experiência, aonde eu fiz o magistério, naquele tempo era magistério (F. F. R., ATIVA, 2014 - grifos)⁹².

A formação no magistério para grande parte das mulheres do campo significa a possibilidade de exercer uma atividade remunerada, de reconhecimento do seu trabalho pela família e pela comunidade. Aspectos similares aos que definiram o início do processo de feminização do trabalho docente já discutidos nesta tese.

Todas estas marcas presentes nas vivências e trajetórias escolares refletem no ingresso das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA por meio de desafios, medos, conquistas e alimentam a construção de novas estratégias de (re) existência.

Entre as histórias de vida evidenciou-se, no processo de ingresso da mulher do campo no curso, a construção de uma rede de apoio feminino, que incentiva, acompanha e cria estratégias de ajuda para possibilitar o acesso destas mulheres à universidade.

“Em 2010 eu entrei na faculdade. Então, na verdade foi a minha tia que me inscreveu no curso, eu não sabia que era um curso novo, que estava saindo para os alunos do campo, que não tinham uma oportunidade de estar na faculdade, que era mais difícil. E aí, então, minha tia me inscreveu, porque ela já era professora, aí ela me inscreveu nesse curso” (L. C. C. M., EGRESSA).

“Quando eu terminei o ensino médio, ainda não tinha aquele negócio do ENEM ser a porta de ingresso para entrar na universidade, aí eu estava estudando para o ENEM, eu lembro que já era o meu último ano no ensino médio, e uma amiga minha falou que tinha um curso e que ela ia me inscrever e perguntou se eu queria me inscrever, aí eu disse: mulher me inscreve, mais eu nem estudei, acho que não vou passar não, tá bom, aí me inscreveu, ela também e a irmã dela, fizemos a prova, e eu sempre confiante que eu não ia passar, que eu não tinha estudado, eu ficava pensando para um ENEM da vida já não é fácil passar, imagina para uma prova dessa, para a universidade” (T. P. V., EGRESSA).

Percebe-se a construção de uma rede de apoio e solidariedade, formada

⁹² Neste relato o nome das instituições educacionais pelas quais a aluna passou, foram suprimidas e identificadas pelas letras “x”, “y” e “g”, para que o anonimato fosse mantido.

prioritariamente por mulheres, da família e/ou da comunidade. Grande parte vivenciou processos de transformação, que o acesso à educação pode produzir na vida das mulheres do campo, e servem de influência para que outras mulheres da família e/ou comunidade possam vivenciar o mesmo processo.

Entre esta rede de apoio e solidariedade que serviu de incentivo para o acesso das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, também se evidencia a participação de estudantes/egressas da Licenciatura em Educação do Campo e de outros cursos também ligados a proposta educativa da Educação do Campo, além de coletivos de educadoras e educadores do campo formado em alguns territórios, este último com menor expressividade nas narrativas.

“A minha filha, que vai defender o TCC dela, que ela é da turma 2013, já estava cursando Licenciatura em Educação do Campo Letras, ai teve de 2014 (referência ao vestibular), ela disse que ia me inscrever, e eu disse para ela que não, que eu não dava mais conta de estudar, de jeito nenhum que eu não queria, não queria. Ai ela fez a inscrição e eu não vim fazer a prova, ai ela: ‘a senhora não foi fazer a prova! mas no outro ano que tiver eu vou fazer sua inscrição, porque nunca é tarde para agente ir se qualificar, ter um curso superior é bom, a senhora é professora, a senhora já tem seu magistério, tem Pedagogia, e a senhora ainda tá nova, ainda para estudar’, ela me ajudando e eu querendo, mas eu não querendo, porque eu não dava conta de passar mais quatro anos estudando. Ai foi que chegou 2015, ela fez minha inscrição, ai chegou no dia da prova eu digo: eu vou fazer mas eu sei que não vou passar, porque tem uma monte de gente ai que faz a prova e não passa!, ai foi que eu vim fiz a prova, ai quando saiu o resultado o meu nome foi dos primeiros que saiu (M. R. M., ATIVA, 2015 - grifos).

Quando começou, foi primeiro (curso) foi Pedagogia da Terra, que minha irmã fez, depois que saiu o nosso que é Educação do Campo, aí já fiz, aí ela que me incentivou, ela falou que o curso é bom, conhecer a universidade, o ensino da gente. Aí ela nos incentivou a fazer. A gente fez a inscrição, fez a prova, até estou gostando do curso, é bom, porque tem tudo a ver como nós que moramos no campo (C. N. M. V. M., ATIVA, 2015 - grifos).

“As pessoas da nossa comunidade já fazem o curso desde a primeira turma, e cada ano só aumenta a quantidade de pessoas que entram da comunidade, eu conversava com as pessoas da comunidade que já conseguem falar sobre o curso, aí eu fiz o processo seletivo e passei e comecei a estudar em 2015” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

Entende-se que está rede de apoio e solidariedade feminina aproxima-se da relação de Sororidade, alinhada a tradição teórica de Kate Millet, feminista norte-americana, representante do feminismo radical da década de 70, lançou o termo “*sisterhood*”, que tem significado semântico “irmandade entre as mulheres e foi

traduzido para várias línguas (CÂMARA, 2017).

O conceito de Sororidade para Kate Millet “proclamava a predominância da opressão de gênero numa escala de opressões, de forma semelhante ao que a questão de classe havia desempenhado no movimento operário clássico” (CÂMARA, 2017, p. 2). Ideia que se propagou a partir do célebre slogan *Women of the world, unite!* (Mulheres do mundo, unir-se).

Faz-se necessário resgatar as contribuições teóricas de Cecília Toledo (2005) e de Heleieth Saffioti (2013) que demarcam as especificidades das lutas feministas, em que é importante a compreensão da existência de classes sociais, mas, não pode desconsiderar as desigualdades de gênero presentes nas classes e entre as classes.

Outro ponto importante que se destaca nesse processo de entrada das mulheres do campo no curso consiste no descrédito e baixa-alto-estima que possuem com relação ao ingresso e na universidade, materializados em expressões como: “*que eu não dava mais conta de estudar*”, “*eu sempre confiante que eu não ia passar*”.

Estas expressões revelam o sentimento de incapacidade e de estarem ocupando um lugar que não é destinado as mulheres, especialmente, às mulheres do campo. Entende-se que este é um reflexo das relações sociais de subordinação e exclusão presentes em uma sociedade de classe, “estruturada sobre a égide do modo de produção capitalista, que a escola primeiro ajudou a construir e depois, até hoje, ajudou a reproduzir” (CALDART, 2010).

Para Luís Carlos Freitas (1995), a escola capitalista reflete os princípios da sociedade que a construiu, tem como função social a perpetuação de relações sociais de exclusão e subordinação, para tanto, utiliza-se de princípio, tais como: o controle quando utiliza-se da avaliação como forma de classificar os sujeitos; a seletividade/exclusão, pois, construiu um sistema educacional piramidal, que privilegia a educação para as classes abastadas em detrimento da população trabalhadora a qual é destinada o trabalho braçal e desqualificado; e a subordinação, posto que utiliza-se da disciplina e outros elementos para formação de sujeitos passivos, que obedecem ordens pelas quais nem não puderam decidir.

No caso das mulheres do campo na sociedade do capital, o controle, a exclusão e a subordinação adquirem contornos mais complexos, tendo em vista a simbiose de três sistemas de dominação-exploração (patriarcado-racismo-capital) que estão engendradas em um conjunto de práticas escolares e de socialização, que enredam as mulheres desde os seus primeiros processos de socialização (família, comunidade, escola) à relações

assimétricas e desiguais, que naturalização da subordinação e exploração feminina.

Para as mulheres do campo participantes desta pesquisa, os reflexos dessa extensa rede de relações de naturalização da dominação e de subordinação se materializam na baixa auto-estima, quanto ao acesso e permanência na universidade e no entendimento de que a universidade pública, de grande prestígio social na região e elitista, é um lugar inimaginável e/ou inacessíveis como projeto de vida.

O processo seletivo que dá acesso a LPEC/UNIFESSPA surgiu nas histórias de vida das mulheres do campo com um duplo movimento. Se, por um lado, exacerbam os sentimentos de incapacidade e exclusão de espaços públicos, por outro representa a superação de umas das primeiras barreiras das mulheres em relação ao Ensino Superior.

Ressalta-se que o sentimento de incapacidade e exclusão dos espaços públicos presentes nas mulheres do campo se fundamenta nas relações de subordinação e dominação naturalizadas no meio social, que se materializam em políticas públicas educacionais mínimas para as populações do campo, que se reflete em um educação precarizada, especialmente, no ensino médio, nível de ensino que é fundamental para a entrada dos sujeitos na universidade, mediante a seleção no processo seletivo (vestibular).

“Vestibular, que é especial, mas, não é tão especial assim, porque também é difícil para quem teve uma formação tão precarizada, como é o ensino médio no nosso estado, que é um ensino médio que tanto o regular como modular é extremamente precarizado, não tem professor, passa a maioria do tempo em greve, mas, são pouquíssimas aulas, às vezes você passa o ensino médio inteiro sem ter uma disciplina, sem ter física, sem ter química, sem ter matemática, então, logo depois tu não consegue concorrer a um vestibular que por mais especial que ele seja da Universidade Federal do Pará, que tem tantas exigências” (N. L. F. M., EGRESSA).

O vestibular especial destacado no relato se expressa nas entrevistas como um mecanismo que garante o ingresso dos sujeitos do campo na LPEC/UNIFESSPA, não por permitir um acesso facilitado, mas, por tornar o processo seletivo “mais humanizado”, por meio das entrevistas e por garantir instrumentos de seleção, em que de fato as vagas sejam ocupadas por pessoas ligadas as territorialidades do campo, em vista, que o curso vincula-se a um projeto social para o campo em que licenciatura não tem apenas o objetivo de diplomar, mas, de vincular as pessoas ao campo com possibilidade de construção de emprego e educação de qualidade a estas populações.

“Eu ficava pensando para um ENEM da vida já não é fácil passar, imagina para uma prova dessa, para a universidade, e aí passei na primeira fase da prova, tinha segunda fase, que era entrevista, aí eu digo não mais essa daí eu não vou passar, aí eu disse: ‘não a prova eu passei por que a gente estava estudando, então a cabeça estava fresca, mas, essa que é a entrevista eu não vou passar não. Aí eu fiz a entrevista e achei muito estranho as pessoas perguntando qual é o círculo que tu tem? de onde tu mora? e aí eu : ‘Moço eu moro lá tantos anos, eu amo morar onde eu moro, é muito bom, tem praia, daí ele perguntou: ‘você pensa em sair de lá?’ E eu: ‘não eu não penso sair de lá jeito nenhum, não eu quero morar lá (...) eu fiquei pensando será que eu estou fazendo essa entrevista que é para entrar na universidade mesmo? Será que é para entrar na universidade mesmo? Ficava me perguntando, passei na entrevista quando eu passei na entrevista eu também não acreditei (T. P. V., EGRESSA).

Nas entrevistas identificou-se que o processo de vestibular é uma das primeiras barreiras transpostas pelas mulheres do campo para o ingresso na Universidade, além de que o processo seletivo especial, produz indícios sobre as especificidades do curso, uma vez que, rompe com a lógica exclusivamente impessoal e seletiva, que orienta os vestibulares tradicionais, de caráter meritocrático, em que o foco é estabelecer o *ranking* dos que possuem mais pré-requisitos para cursar o nível superior.

Nas análises das narrativas é possível identificar que o processo de ingresso das mulheres do campo na universidade, em sua maioria, perpassa pelo desconhecimento sobre o curso, ou seja, não mantém relação direta com o conhecimento aprofundado sobre o projeto de formação contra hegemônico construído na LPEC, posto que a maioria das estudantes entram no curso desconhecendo e/ou com uma compreensão tímida.

“Só que, eu nem sabia o que era a Educação do Campo. Não, não sabia o que que significava. Só que para mim, eu pensei assim: ‘Gente, isso é uma oportunidade de eu entrar, de eu cursar uma faculdade, de eu entrar numa faculdade como discente!’. Então (pausa longa) eu, pensei: ‘Não! Mais eu não vou fazer porque eu já tenho muito tempo fora de sala de aula, eu estava com onze anos fora de sala’”(D. R. A., ATIVA, 2014).

Dentre os aspectos subjetivos, que impulsionam a escolha em cursar a Licenciatura mesmo sem conhecer sua proposta educacional, está a possibilidade de continuação dos estudos, após longo período distante de instituições educacionais formais.

Outro aspecto subjetivo, estes expressos por mulheres com filhos e solteiras, consiste na possibilidade de qualificação e ascensão profissional para garantir melhores

condições de vida aos filhos, inclusive driblar a precariedade do ensino a que foram submetidas e propiciar outros acessos a prole.

“Mas a minha consciência antes de entrar no curso assim, eu vou fazer um curso, vou conseguir um diploma, vou conseguir me capacitar para poder fazer um concurso melhor, para dar o que eu não pude dar até agora para os meus filhos. Essa era minha ideia” (M. J. O., ATIVA, 2014).

Em algumas narrativas também identifica-se que o curso da LPEC/UNIFESSPA surgiu na trajetória de algumas mulheres do campo como um segunda opção de formação, uma vez que as condicionantes da vida não possibilitaram o acesso ao curso de preferência como é possível identificar no relato a seguir.

“Eu ouvi falar primeira vez do curso de educação do Campo, foi em 2013, mas eu não dei crédito, na verdade eu tinha outras intenções, eu sempre gostei mais da área da saúde, e eu queria uma coisa mais nesse sentido, aí eu deixei passar os anos que se seguiram e não me interessei pelo processo, aí em 2014, eu falei: ‘ah eu vou tentar né!’, eu tentei porque não consegui o que realmente eu queria e falei que eu vou tentar porque na área das Letras também eu sempre tive interesse” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

Nos casos em que a LPEC/UNIFESSPA surge como segunda formação profissional, a opção pela LPEC se dá pela experiência da desvalorização salarial, precarização das condições de trabalho e dificuldades conciliação as “obrigações” com a família e trabalho.

“Eu sou técnica em enfermagem, só que não atuo na área, porque eu acho que a área é uma área muito importante, porém, não reconhecida (pausa) na questão salarial, não tem valor nenhum. E as dificuldades que a gente tem em família para trabalhar fora” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

“Eu trabalhei quatro anos em um postinho de saúde, e nesse período eu tive um processo lá com um colega que eu já estava querendo sair, eu queria sair do emprego, já não aguentava mais a situação que se encontrava. Aí quando eu passei no final de 2014, eu falei para o meu marido que eu tinha passado, e eu trabalhava era o dia todo, de manhã e de tarde, oito horas no dia e aí não tinha como conciliar eu era contratada da prefeitura, e contrato tem aquele jogo político também (...) eu estava ali meio que por falta de opção, por que o salário é pouco e não compensava ter gente de fora para ir trabalhar lá, então assim eles estavam tipo me aturando porque a comunidade era contra o jogo político que sempre tem nas prefeituras” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

Da desinformação sobre o curso, seguido de um choque em estar ocupando um

lugar antes inimaginável, as mulheres do campo seguem em um tímido processo de entendimento sobre sua relação com o curso e com a universidade.

Então, foi uma coisa nova assim para mim, né? Ah! vou para faculdade, mais ou menos eu não tinha uma noção de como seria o curso, qual era a proposta deles nem nada. Então eu fiz a prova, o vestibular; e, passei. E, aí vieram me chamar para entrevista, geralmente o que eles procurava era isso, as pessoas do campo, para tá mais, até umas pessoas fizeram também que eram da zona urbana, mas eles priorizavam mais o pessoal do campo. E aí então foi uma experiência bem assim, chocante, para mim, eu entrar aqui “Nossa! É um mundo diferente” (L. C. C. M., EGRESSA).

Não sabia o que era, eu pensei que era agronomia. (risos), alguma coisa parecida com agronomia. Aí quando eu cheguei aqui eu ficava perdida. Aí nos primeiros ‘seminários eu ficava perguntando: ‘O que é isso meu Deus? O que é que eu estou fazendo aqui? Mas eu vou!’. Aí no ENEM, de 2015, eu tive a pontuação muito boa em uma faculdade próxima a Açailândia, eu tinha tirado uns quinhentos e poucos no ENEM, e podia fazer direito. Mas mesmo assim eu não quis voltar. Aí eu disse: ‘Eu vou terminar’ entrei no curso sem saber aí eu comecei a me apaixonar pelo curso, pela militância (M. A. B., ATIVA, 2014).

A relação com o curso começa a se estreitar nas primeiras atividades curriculares em especial o Seminário de início do primeiro Tempo-Espaço Universidade e, posteriormente, com aprofundamento dos debates nos componentes curriculares e nas metodologias de ensino. Nesse processo torna-se evidente o reconhecimento das mulheres do campo enquanto sujeitos de direito e produtoras de conhecimento.

“Na verdade, eu não conhecia esse curso, entendeu? Eu conheci nesse dia por eu, por uma informação que a minha amiga deu, mais eu fui conhecer mesmo, depois que eu comecei o curso. Que eu já fui ter algumas outras, explicações dos professores tentando explicar o que era o curso. Porque a maioria das pessoas entrou no curso, sem saber o que era o curso, apenas curso de educação do campo. Mais não sabia para que era, se era pra ser professor, se era pra ser uma outra coisa” C. N. M. V. M., ATIVA, 2015).

“Quando eu cheguei, que eu lhe disse que eu não tinha nem noção do que era a educação do campo. É, no primeiro dia de aula eu fui pensando, mandaram a gente fazer a história de vida e a gente fez. Aí foram mandando a gente fazer as coisas, gradativamente, para a gente ir entrando aos poucos, para gente saber onde que estava pisando” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

“Eu não conhecia o curso não sabia, nem para que rumo ia, nem em que iria me formar, nem a metodologia, nem que era para trabalhar com os movimentos sociais, eu realmente não sabia de nada, depois que eu entrei veio a primeira semana aquele seminário, acho que é no seminário que você conhece o curso e depois do seminário aí

começou a abrir um pouco a mente, aí começou a gente, pelo menos eu, comecei a entender um pouco mais sobre o curso a entender sobre a importância de a gente estar no campus, que a gente não estaria à toa, que a gente não poderia se sentir privilegiado por estar lá, porque muitas pessoas queriam também mais não tiveram essa oportunidade. Então até entender porque que essas pessoas não entraram por exemplo em um curso de direito, de história, de medicina tão facilmente entre aspas, porque entrar nosso curso não é tão fácil assim, tem que se inscrever, tem que passar no processo seletivo especial como nós, então começou assim a minha abertura de mente, eu acho que eu vim conhecer mais o curso lá por volta de 2015 e 2016” (T. P. V., EGRESSA).

A organização do primeiro Tempo Universidade é uma potencialidade do curso da LEPEC/UNIFESSPA, e um grande incentivo para que as mulheres do campo permaneçam na universidade, uma vez que, promove uma imersão profunda na realidade social, econômica e cultural e da questão agrária na região, fornece uma pequena amostra do debate teórico/prático e as metodologias de ensino que farão parte da formação oferecida pelo curso. É um momento de construção de vínculos em que as mulheres se reconhecem e, em certa medida, se surpreendem por serem reconhecidas como sujeitos de conhecimento e direitos.

A transposição da barreira de acesso ao ensino superior por meio da aprovação no processo seletivo da LPEC/UNIFESSPA é uma marca imensurável nas histórias de vidas das mulheres do campo, de seus familiares e da sua comunidade.

A análise das entrevistas aponta que adentrar a formação a nível superior possui diversas representações positivas para as mulheres do campo. Inicialmente, ingressar na universidade representa a possibilidade concreta de construir novos conhecimentos, de qualificação profissional, de obter o tão sonhado ensino superior. Posteriormente, com avançar no curso, as mulheres do campo percebem que o ingresso na universidade possibilita uma transformação pessoal, de se reconhecer como produtora de conhecimento, de história, de ter consciência de sua condição feminina envolta em uma sociedade de classes, do seu papel de resistência enquanto mulher e educadora do campo.

“A minha visão era tomara que o curso me ajude arranjar um emprego, para eu poder ajudar os meus pais um pouco, era isso, era um curso que eu ia fazer, para poder trabalhar e ajudar os meus pais, era isso meu sonho, só que aí depois você vê que não é só isso, que tem muito mais, muitas outras coisas que envolvem, na verdade, a gente do curso, eu sempre pensei assim eu vou ajudar meus pais, eu sempre tive isso comigo, mas a gente precisa ajudar também os

outros, mas tem que pensar que o que tá hoje pode ser melhor amanhã e que depende da gente” (T. P. V., EGRESSA)

Quanto as representações familiares acerca do ingresso de um membro da família, especialmente, uma mulher ao nível superior, as narrativas evidenciam reações diversas.

Para alguns representa um marco na história familiar, que depois de muitas gerações tem seu primeiro membro e/ou até então único membro acessando o ensino superior.

“Esse tema da educação sempre foi muito forte para mim, até mesmo pela minha história da negação, minha família não teve acesso à escola, mas, eu fui a primeira pessoa da minha família inteira que consegui passar no vestibular da universidade, entendeu isso é muito simbólico” (N. L. F. M., EGRESSA).

“Porque assim da minha família foi muito bacana, foi positivo. Minha mãe ficou feliz porque, eu tenho quase trinta e sete anos hoje, a minha mãe, eu sou a primeira filha de lá que tá em uma faculdade pública. Que nem eu te disse, de doze filhos que ela teve, só um havia feito faculdade e foi particular” (M. J. O., ATIVA, 2014).

Entretanto, também foram identificadas representações familiares negativas quanto a aprovação uma mulher na Universidade, como é possível identificar no relato que segue.

*“Eu falava para todo mundo, mas eu não falei em casa (**referência a aprovação no vestibular**), porque no dia da prova, teve aquela resistência para eu vir fazer a prova. Meu esposo dizia que eu não precisava, fazer prova, não precisava estudar, só de cuidar de casa e fazer as coisas estava bom” (G. N. S. S., ATIVA, 2015 - **grifos**).*

O relato acima é um exemplo das amarras da dominação patriarcal na construção de relação entre gênero no ambiente doméstico, que historicamente tem determinado que a função da mulher é exclusivamente as atividades ligadas ao cuidado da família e a maternidade. Esta mesma lógica entende o conhecimento (acesso à educação) como um grande poder de compreensão do mundo e o nega a mulher, pois, ter conhecimento se constitui como uma ameaça direta a manutenção da dominação patriarcal.

Quanto as representações da comunidade em relação ao ingresso de mulheres da localidade na Universidade há a predominância do sentimento de admiração e orgulho, comemorado como uma conquista coletiva, em vista que o ingresso de uma pessoa da comunidade na universidade é de grande representatividade histórica, política e social.

“Ah na comunidade a gente comeu até um carneiro para comemorar (alegria), uma festa, que foi feito porque eu tinha passado em um processo seletivo, que nessa época dizia ela fez o vestibular.” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

“Voltando lá na comunidade, mulher foi muito bom sabe, eu passava pelas pessoas, principalmente as pessoas mais velhas, eles falavam ‘minha filha e tu vai mesmo?’ ‘Ô minha filha sua mãe vai ficar muito feliz’ ‘E o teu pai deve ter chorado muito?’ Mas assim, as pessoas foram muito solidárias muito mesmo, de te perguntar se a gente precisava de alguma coisa. A gente sempre levava aquele rancho, assim para trazer para se preparar, aí eu cheguei no comércio, o pai fez uma comprar para mim, comprou arroz, feijão, tudo, aí o homem do comércio, tipo ficou faltando cinco reais para fechar a conta, e o homem do comércio ‘não moço! Não moço deixa isso daí’ e fechou a conta mesmo faltando o dinheiro, foi muito legal” (T. P. V., EGRESSA).

Importante evidenciar os laços de solidariedade e comemorações coletivas organizados nas comunidades, em vista o ingresso das mulheres do campo na universidade, como características comuns nos modos de vida do campesinato e das comunidades tradicionais.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas e que revelam a recepção da comunidade ao acesso de mulheres do campo na universidade, é que em muitas comunidades o acesso superior não era algo tão distante, devido ao processo mercantilização da educação, que produziu, nas últimas décadas, uma expansão exponencial de faculdades particulares.

Este projeto de educação superior do capital constituiu imensos “latifúndios do saber” no campo brasileiro, oferecendo formações superiores em tempo reduzido e com regime semipresenciais e/ou a distância. Entretanto, o ingresso em uma universidade federal ainda é considerado como uma conquista de poucos.

“Ahhh eles gostaram (alegria), porque eu fiz a faculdade, eu fiz Pedagogia, aí depois eu liguei para eles, eu disse “ahh! vocês não sabem nem de uma coisa, eu passei, e agora eu sou uma universitária federal”, aí eles disseram “olha parabéns! Tu és uma universitária federal” eu digo “sou!” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

Em muitas comunidades a aprovação no vestibular se transforma em marcos históricos, visto que tiveram a possibilidade de ter muitas pessoas aprovadas no processo seletivo, e em alguns casos motivos para comemoração coletiva.

“A comunidade eu vejo que a grande maioria das pessoas ficam felizes, principalmente porque há grande quantidade de jovens aprovados, na turma que eu vim foram doze pessoas da

comunidade, então, essa foi a maior, foi a primeira maior turma a de 2016, porque sempre entravam três ou quatro e aí quando entrou essa grande quantidade de pessoas para estudar” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

“Em relação ao assentamento que eu moro em si, nós, fomos, dez pessoas que passaram de uma vez só, é, a gente teve o calor, um do outro. E os próprios moradores, porque devido ser um vilarejo, uma vila pequena, todo mundo chegava para gente assim, era muito gratificante as pessoas compartilharem aquele momento com a gente. Porque todo mundo chegava ‘Nossa tu passou! Parabéns!’ então, para a gente, ali já foi uma conquista muito grande. Porque, eram muitas pessoas disputando uma vaga e a gente conquistou aquela vaga” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

O orgulho e a admiração são entremeados pelo sentimento de esperança de que a futura inserção desses profissionais nas comunidades pode melhorar os processos de ensino.

É importante assinalar que a expansão do acesso das populações do campo ao ensino superior público foi potencializado em vista a expansão do ensino superior do Campo, impulsionada a partir de 2007, mediante o lançamento dos primeiros editais PROCAMPO, momento em que os movimentos sociais e a população do campo, das águas e das florestas conquistaram políticas públicas de grande importância para seus projetos de territorialidade, em especial, a garantia de educação superior pública e de qualidade.

Ao final de 2018, a Licenciatura em Educação do Campo se fez presente em mais de 44 universidades, distribuídas em todo o território brasileiro e possibilitando o crescimento do acesso da população do campo ao ensino superior e que mais famílias e comunidades sintam a emoção de resistir a negação à educação e conquistar acesso e educação de qualidade para as novas gerações. Contexto de expansão e acesso que se encontra extremamente ameaçado com a atual conjuntura política, especialmente, pela posse do presidente Jair Bolsonaro, que desde seu período de campanha anuncia proposta educacionais de precarização da educação as populações do campo e criminalização dos movimentos sociais do campo, em especial ao MST.

De escolas “no” campo e “do” campo, públicas, enfrentando longas distâncias e/ou processo migratórios para o acesso à educação estão mulheres do campo, da terra, das águas e das florestas chegam a universidade e descobrem outras séries de percalços a serem enfrentados para alcançar a tão sonhada formação no ensino superior.

Um dos primeiros obstáculos que se apresenta ainda nos preparativos da primeira etapa de estudos corresponde aos recursos financeiros para custear o curso.

Realizado em regime intervalar, o curso oferta um período de Tempo-Espaço Universidade que dura cerca de dois meses, que demandam gastos pessoais com alimentação, transporte, materiais didáticos, entre outros.

No *corpus* desta pesquisa composto tanto de alunas egressas quanto alunas ativas no curso, faz-se necessário enfatizar as experiências diferenciadas no que tange a organização financeira para vivenciar o Tempo-Espaço Universidade.

As alunas egressas, que construíram suas trajetórias no curso entre os anos de 2009 a 2017⁹³, vivenciaram um curso em fase inicial de institucionalização, logo, com ações prematuras em relação as políticas institucionais (da universidade e do próprio curso) para a permanência dos alunos na instituição, como é possível identificar no relato a seguir:

“Como eu te disse eu entrei em 2011 e esse período por mais que todo mundo da 2009 da primeira turma e da 2010 eles já enfrentavam um desafio muito grande aqui, porque não tinha recurso nenhum, assim como todo mundo que faz intervalar e não é daqui, é muito difícil, a situação é muito precária para a gente conseguir chegar na universidade, tem que alugar o pior lugar, porque o dinheiro é pouco, tem que dividir, então, eu entrei nessa dinâmica eu não comecei vindo para um espaço assim, era muito difícil a convivência, toda a etapa a gente tinha que arrumar um novo lugar, quantas vezes a gente dividiu lugares com ratos, com barata porque era o mais barato” (N. L. F. M., EGRESSA).

Como ressalta o relato, as primeiras turmas vivenciaram um período de adaptação simultânea, dos alunos ao curso e do curso em relação a instituição. Nesse momento, os estudantes de localidades distantes, impossibilitados de retornar diariamente a suas residências, tiveram grandes dificuldades para garantir as necessidades básicas com moradia, alimentação, transporte e material didático. Como estratégias organizavam-se em “repúblicas de estudantes” para a divisão de despesas, em moradias muitas vezes insalubres para baratear os custos.

Institucionalmente, o curso ainda buscava formas de funcionamento dos serviços básicos dentro da universidade, como salas para aula, para o funcionamento da secretaria, entre outros. Assim, as egressas também vivenciaram dificuldade com relação a infraestrutura.

⁹³ Ao todo foram entrevistadas seis egressas que utilizaram em média seis anos e meio para a conclusão do curso. Quanto aos anos de permanência no curso o *corpus* da pesquisa é composto por: 2013-2018; 2009-2016, 2010-2017, 2011-2017; 2010-2017 e 2011-2017.

“Então quando a gente, veio para cá (referência a universidade) não tinha vaga para a gente ficar aqui, que a gente era assim jogado, onde tinha lugar a gente tinha que ficar. Então, a gente foi para o campus dois, acho que passou uns dois semestres lá. Então a gente, nós do nosso curso, a gente era muito humilhado lá no campus dois. Tipo assim: “Educação do Campo esse cursinho aí, então, a gente percebia, no modo que eles tratavam a gente, a gente percebia nos olhares, a gente percebia em tudo, que eles tratavam a gente diferente entendeu. As vezes até no grupo mesmo de amizade quando eles viam: ‘Ah, o pessoal do campo tão chegando’ que a gente era muito bagunceiro assim, entre aspas. Como eu que morava longe, então não tinha como a gente ir em casa, almoçar, essas coisas, então a gente levava, marmita, e lá a gente, colocava as coisas no chão, comia, então eles ficavam olhando tipo assim com nojo né esse pessoal aí da roça tudo.

“Chega na biblioteca não tem livro para nossa área, que como na época a gente não tinha um prédio, foram colocar a gente aqui em Marabá, na época que ainda era universidade federal. A gente foi mandado lá para o campus dois. Que é um campus mais voltado para pessoas que vão trabalhar na mineradora. Então assim, para eles éramos tudo da roça (R. S. O., EGRESSA)”.

Nestes relatos é possível evidenciar os preconceitos vivenciados pelas alunas na relação com estudantes dos outros cursos que compunham a universidade. Preconceitos que estão ligados a falta de reconhecimento social do curso, mas também, preconceitos direcionados a padrões estéticos, culturais e sociais, que estigmatizam a população do campo como sinônimo de atraso, como demarcam as expressões pejorativas “*tudo da roça*”, “*da roça*” e “*o pessoal do campo*”.

Entre as alunas ativas os relatos de preconceitos em relação ao curso ocorrem com menor frequência. Já com relação a infraestrutura também relatam dificuldades que não são mais de escassez e/ou ausência de sala de aula, mas, de instalações inadequadas como o exemplo o *campus III*, que é distante da cidade, o acesso é feito por ônibus disponibilizado pela universidade em horários fixos. Além disso, as aulas funcionam em prédios inacabados, com banheiros funcionando apenas no térreo e sem acessibilidade.

Uma especificidade do curso vivenciado pelas alunas ativas (que corresponde ao lapso temporal de 2013 a 2018) se deu pelo acesso a políticas institucionais de moradia e alimentação. Além da concessão de bolsas e auxílios concedidos em editais anuais, também tiveram acesso aos recursos do PROCAMPO, que entre 2013 até meados de 2016, disponibilizou recursos para custear as despesas de alimentação, moradia e materiais didáticos dos estudantes durante o Tempo-Espaço Universidade.

Adentrar o universo acadêmico é um desafio para todos que se aventuram nesta direção, e vários são os elementos que tornam a jornada muito desafiadora. Desafios

que perpassam pela organização financeira e adaptação na cidade até as transformações na lógica de aulas e estudos e as habilidades com as linguagens acadêmicas.

Com relação às transformações na lógica de ensino e aprendizagem e linguagens específicas do mundo acadêmico, o processo de adaptação depende tanto da trajetória escolar quanto dos meios que possui para a construção de estratégias para a vivências na Universidade.

O perfil e a trajetória escolar das mulheres do campo participantes desta pesquisa tem como características a formação em instituições públicas; ausência e/ou escassez de recursos didáticos; processos escolares que passaram por longos períodos de pausa até a conclusão e/ou acesso ao ensino superior; formação em diferentes instituições de ensino e conseqüentemente, diferentes lógicas de organização escolar (rural, urbana).

Diante deste perfil, as mulheres do campo enfrentam outra barreira de difícil transposição para a permanência em um curso de nível superior, qual seja: superar os déficits educacionais acumulados em uma trajetória de vida escolar que reflete projeto de uma sociedade de classes.

Nas entrevistas realizadas é possível identificar que algumas marcas da trajetória escolar e das ausências de aprendizagens dos estudantes do campo, reverberam no processo de adaptação ao universo acadêmico, quais sejam, dificuldade na linguagem tecnológica, leitura e compreensão dos textos acadêmicos.

*“Eu ainda sou muito leiga na questão de tecnologia, para mexer. Na primeira etapa, por exemplo, eles fizeram a nossa matrícula (**referências aos servidores da universidade**), aí na segunda etapa a gente tinha que fazer a nossa matrícula, ai meu Deus! Como é que eu faço isso? Eu fui lá eu pedi ajuda e eles ensinaram, mas, a gente que tinha que fazer, aí foi o momento que eu percebi que eu tinha que assumir as rédeas da minha vida acadêmica, e eu tinha que aprender, aí eu fui olhando e pedir ajuda para colega e ela me ensinou, eu como era, me mostrou como era, daí em diante eu já consegui fazer e ajudar as colegas” (A. C. S. F., ATIVA, 2015 - **grifos**).*

A universidade em si, ela é muito burocrática, então, até você se habituar, a entender todas as normas, como as coisas funcionam aqui dentro, leva um tempo. Às vezes você tenta fazer uma inscrição e acaba não conseguindo então, isso tudo, leva um tempo até você se acostumar, então, essa é uma dificuldade que não só eu enfrentei, eu não fui a única que enfrentou, várias pessoas enfrentaram, por não conseguir se matricular no período correto, ou então, se matricular em uma turma que não era sua. Porque, nós, também não estamos habituados a tramitar por esses meios, a ter acesso, muitas pessoas não têm acesso à internet, não sabem como mexer. Então alguns

colegas eles acabaram até, tendo problema com relação à matrícula, porque, não conseguiram efetivar a matrícula (M. L. S., ATIVA, 2014).

A maioria das entrevistadas não possuem acesso ou tem acesso limitado à internet em sua comunidade e/ou computador pessoal, em geral, obtidos na ocasião do ingresso no curso e da necessidade de interação mais frequente com esta tecnologia. Assim, tarefas como digitar e formatar textos, pesquisar em meio digital, enviar e responder e-mails, acompanhar as etapas de processos seletivos, entre outras ações, que em uma sociedade informacional deveriam ser tarefas simples e um conhecimento democratizado, tornam-se grandes obstáculos para as mulheres do campo, que historicamente, estiveram a margem do acelerado desenvolvimento tecnológico da sociedade do capital.

A leitura e compreensão de textos acadêmicos também figuram como obstáculos a esta fase de ingresso e adaptação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA.

“Eu tive dificuldade, porque que eu terminei o ensino médio em 2010. E aí passei quatro anos parada até conseguir entrar na universidade. E essa falta de hábito, assim, você, não tem o hábito de ler diariamente, você não tem o hábito de estudar, porque eu passei quatro anos sem estudar, então, para mim no começo, me adaptar a essa rotina foi muito difícil. E aí eu tenho filha também, e eu, engravidei antes de entrar na universidade, então, eu já entrei com uma criança e é complicado, você tentar conciliar. Apesar do nosso curso, ele ser um curso intervalar, em que você só estuda quatro meses no ano, tirando esse tempo que você passa na universidade também tem o tempo de trabalho fora da universidade. E tudo isso complica (M. L. S., ATIVA, 2014).

No processo de adaptação as novas rotinas de leitura e compreensão de texto se sobrepõe a aquisição de uma linguagem, em sua maioria desconhecida pelas mulheres do campo, como exemplo, a escrita e formatação de texto acadêmicos, bem como a habilidade na utilização de *softwares* que auxiliam neste processo.

“Muito complicado sabe, o meu primeiro ano foi muito difícil, e o fato de que como no Ensino Fundamental e o Ensino Médio você não tem esse hábito de ler, por exemplo, eu quero um texto tu leu aí tu vai fazer o quê com aquele texto, vai tirar dez questões e vai responder, mas o hábito de ler, se tu pegar um texto, fichar, depois escrever no computador o que tu entendeu sabe, tudo isso foi muito difícil, porque primeiro a gente não tem o hábito de leitura, segundo onde eu moro a gente não tinha aula de computação, então, organizar um trabalho, vixe minha irmã! Era um bicho de sete cabeças, não era nem de sete Cabeças era de dez cabeças!” (T. P. V., EGRESSA).

Por fim, outro destaque na análise das entrevistas em relação ao processo de

ingresso das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA vincula-se a dificuldade de conciliar trabalho e estudos.

“Então, a parte da família, foi ótima, assim, de alguns eu recebi parabéns, beleza, agora assim, do meu trabalho já foi difícil. Porque desde o momento assim, que eu entrei na universidade o apoio é, aquele apoio de boca ‘Vai que tu consegue! (risos) ‘Você trabalha mas não é aquele acordo que assim ó: ‘Tu vai, tu fica lá o tempo que precisar, e quando, a gente, por exemplo, tu volta para o teu serviço vai tá aqui tudo bonitinho e quando a gente precisar, por exemplo, for num feriado, que precisar de conseguir alguma coisa que for para vai fazer uma festa você compensa o tempão que você ficou fora.’ Não, isso eu não tive. Então eu acho assim, é uma falta de apoio” (M. J. O., ATIVA, 2014).

“As dificuldades de estar em um curso desse é de que eu não consegui arrumar um emprego, por exemplo, são dois meses estudando e o restante dos meses você tem um tempo comunidade, e aí tu não consegue arranjar um emprego por quatro meses em nenhuma loja, em um supermercado, em um comércio, em nenhum comércio, se tu tentar na escola, a escola tem toda uma dinâmica, as políticas eleitorais, que influenciam muito e tudo, então, era muito complicado, então, para mim a maior dificuldade era de me manter no curso, porque eu muito nova, e eu não tenho oportunidade de arranjar um emprego aqui, porque eu não ficava aqui direto, e eu não tinha oportunidade de ficar lá, porque eu tinha que hora e outra tá aqui para tirar dúvida com professor” (T. P. V., EGRESSA).

Conciliar formação e trabalho sempre constituiu-se como um desafio para a classe trabalhadora, que em uma sociedade desigual e organizada a partir da lógica do capital, enfrenta vários obstáculos para avançar na formação escolar e/ou profissional. Para as mulheres do campo este também é um dos desafios que marcam o processo de ingresso ao ensino superior e que muitas vezes, impossibilita sua permanência.

Além dos casos descritos nos relatos, que correspondem as dificuldades em ter apoio da chefia para realizar o processo de formação no período intervalar e de conseguir uma vaga de emprego que possibilite flexibilização do regime de trabalho, as narrativas apontaram outro caso bastante característico das escolas do campo, que consiste no número elevado de professores contratados, que durante o período de férias tem seus contratos rompidos, como discurso de “minimizar os gastos público” e/ou tem seus contratos de trabalho ameaçados por estarem em formação no período durante dois meses do período letivo (junho e agosto).

Se o ingresso na universidade representa um processo de grande superação para as mulheres do campo, a conclusão da primeira etapa de TEU representa um segundo processo de superação rumo a permanência e conclusão do curso superior. Posto que, é

na primeira etapa que estas mulheres vivenciam uma complexa teia de problemas de mais diversas ordens, financeiras, educacionais, familiares e de convivência.

Por outro lado, a conclusão da primeira etapa de TEU também representa para as mulheres do campo o início e/ou fortalecimento de seu reconhecimento como seres históricos, é o momento em que elas percebem que os textos acadêmicos não são tão assustadores como antes, que escrever e se posicionar em público é um desafio importante, libertador e necessário para a nova mulher do campo que está em construção, que tem a possibilidade de produzir, reproduzir e criar novos caminhos em sua história e na história de sua família e comunidade.

Entre desafios, superação e (re) existências o ingresso no ensino superior das mulheres do campo que vivenciam ou vivenciaram o processo de formação na LPEC/UNIFESSPA, possibilitou a recriação de projetos de vida, incluindo realidade antes inimagináveis, como a formação em nível superior; as retirou da invisibilidade do espaço doméstico, ao mesmo tempo que as auxiliou na valorização como seres de conhecimento, fomentou a construção de novas formas de sociabilidades que incluem novas formas de respeito e de direitos da mulher do campo.

Com o avançar do curso novos desafios são postos, outros resignificados e impactam diretamente na permanência dessas mulheres no Ensino Superior, questões que serão abordadas na próxima subseção.

7.2 PERMANÊNCIA DAS MULHERES DO CAMPO NA LPEC/UNIFESSPA

A partir do processo de expansão do ensino superior do campo vivenciado nas últimas décadas, as mulheres do campo estão adentrando cada vez mais as universidades públicas. Da roça, das águas ou das florestas elas se fazem presentes no ambiente acadêmico, desafiando inúmeras barreiras socioculturais que fazem da universidade um “não lugar” para elas.

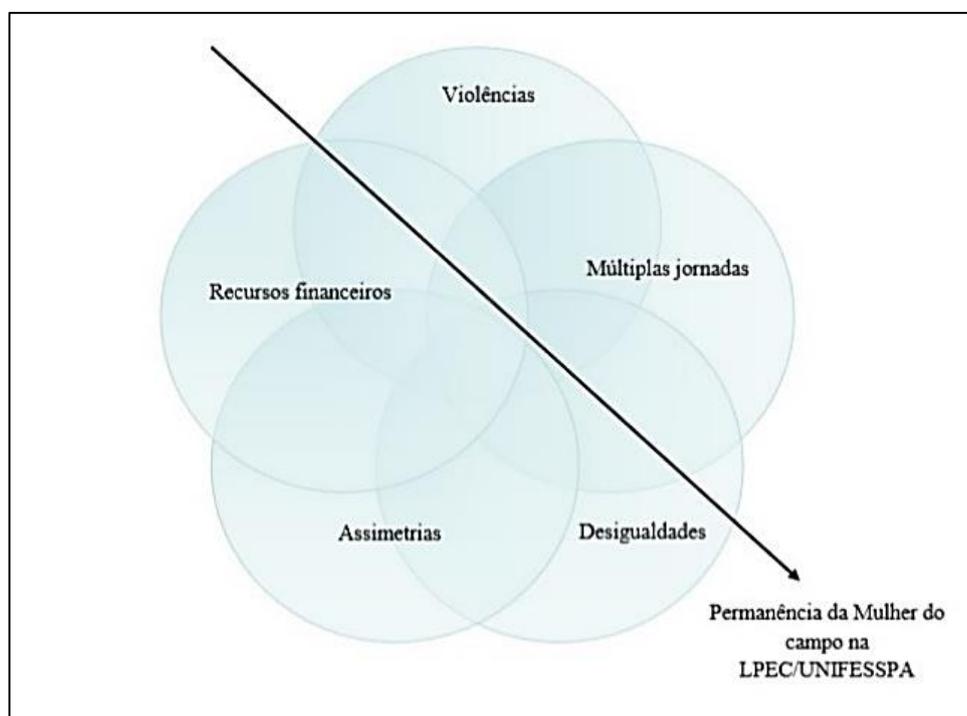
Ao romper a barreira do acesso ao ensino superior e vivenciar as alegrias da aprovação no vestibular, as mulheres do campo assumem outros desafios para permanecer e concluir o tão sonhado curso superior.

Para Marucia Bardagi e Cláudio Hutz (2009) existe uma literatura variada sobre os aspectos que dificultam a permanência dos estudantes no ensino superior e se constituem como fatores potenciais à evasão escolar. Dentre os mais frequentes os autores citados destacam: descontentamento com horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, mau relacionamento

professor-aluno, pouca integração social à universidade, expectativas não correspondidas e falta de informações sobre o curso e profissão, mau desempenho acadêmico, reprovações e problemas financeiros.

A análise minuciosa das entrevistas realizadas com as estudantes, ativas e egressas, associada a análise das entrevistas realizada pelo Programa Alceste, foram identificados cinco elementos, que de forma desigual e combinada, configuram a complexa teia de relações envolvidas no processo de permanência das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, quais sejam: Recursos financeiros, Múltiplas Jornadas, Assimetrias, Desigualdades e Violências.

Ilustração 46 – Esquema dos elementos que demarcam a permanência da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA.



Fonte: Micheli Gonçalves, 2019 adaptado de Simone Gontijo, Mariana Fortunato (2018).

Em meio aos fatores relacionados a permanência das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA para esta análise torna-se fundamental a intersecção com o debate da Assistência Estudantil no Ensino Superior, bem como, as suas políticas públicas construída nesta direção, entendimento que recupera a tríade Educação – Campo – Políticas Públicas construída por Roseli Caldart (2009) e essencial para a compreensão da historicidade da Educação do Campo.

Dada a especificidade do *corpus* adotado nesta pesquisa, que agrega alunas que

construíram suas experiências em diferentes momentos do curso, faz-se necessário, a distinção das experiências entre as alunas egressas e as alunas ativas, especialmente, no que tange as estratégias individuais e coletivas para garantir recursos financeiros e políticas de Assistência Estudantil⁹⁴ voltadas para a permanência no curso superior.

Estar no curso durante o período de Tempo-Espaço Universidade requer um planejamento grandioso das alunas, que para enfrentar os dois meses intensos de aulas na cidade de Marabá, precisam garantir itens básicos como: moradia, alimentação, transporte e material didático.

As egressas que participaram desta pesquisa realizaram grande parte de suas atividades curriculares em um curso recém implantado na instituição, em fase de construção de uma política de permanência dos estudantes, logo, vivenciaram um momento de escassez de bolsas, auxílios e estratégias institucionais.

A realidade para as egressas em termos de apoio financeiro institucional esteve restrita a bolsas de pesquisas, como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), que obtinham alcance limitado entre os estudantes do curso e requeria a conciliação da formação no curso com a realização de um processo de pesquisa.

*“Eu tive bolsa pelo Observatório, mas a maioria dos meus colegas não tinham nenhum auxílio, inclusive, esse auxílio agora que é muito direcionado para gente, não existia, igual os meninos aqui (**referência aos estudantes que estavam alojados na cabanagem a um valor baixo e muitos recebendo auxílios permanência e/ou moradia**), muita gente tem, muito raramente tu sabia de alguém que tinha auxílio. Então, todo mundo tinha que se virar, trazer coisa de casa, macaxeira, trazer coisa da roça, a gente tinha que trazer bujão, a gente tinha que trazer fogão de duas bocas, e quando a gente retornava, agente deixava guardado em lugar que era solidário com a gente ou as vezes a gente carregava aquela bagagem inteira de volta”*
(N. L. F. M., EGRESSA - **grifos**).

No relato é possível perceber as estratégias construídas pelos estudantes, em especial, as mulheres do campo, que individual e coletivamente (família, comunidade ou os próprios companheiros (as) de turma) garantiam a estrutura básica para a realização dos TEU sem muitas garantias institucionais como: restaurantes

⁹⁴ Nesta tese entende-se que Políticas de Assistência Estudantil constituem-se o conjunto de políticas realizadas através dos programas de Promoção, Assistência e Apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e conseqüentemente seu desempenho acadêmico e de cidadãos (BARBOSA, 2009, p. 39).

universitários e alojamentos.

Dentre as estratégias individuais, as entrevistas destacaram o acesso as bolsas de pesquisa, que ofereciam um recurso financeiro mensal, em que pese ter a finalidade de custear gastos com o processo de pesquisa, serviam de incremento do orçamento das estudantes durante as etapas.

“Eu quando comecei na universidade a gente, as apostilas a gente tinha que comprar, tudo era do bolso da gente, tipo assim, a gente não tinha uma ajuda de custo mesmo. Acho que no segundo ano do curso, foi quando eu entrei no programa do PIBID, então a gente tinha uma ajuda de custo, eles davam uma bolsa, acho que era de quatrocentos reais, mas, essa bolsa era para gente fazer pesquisa fora a parte da universidade, porque, além dos trabalhos da faculdade a gente tinha o do PIBID que era outra coisa fora a parte” (L. C. C. M., EGRESSA).

Os relatos identificam tanto as dificuldades logísticas que as egressas enfrentaram para se manter na universidade no período de aulas, quanto a importância das bolsas como incremento de renda e na formação. Situação que se torna mais complexa no caso das egressas que já eram mães ou se tornaram durante o curso, em que as bolsas também fortaleciam o orçamento familiar, além, de ser incrementos financeiros para garantir a permanência no curso.

“Assim que, que eu entrei, foi disponibilizado uma bolsa, PIBID, valor de quatrocentos reais. Foram dois anos. E, foi de grande importância. Na época que eu estava estudando, eu achava que era muito trabalho. Porque a gente já tinha o trabalho da universidade. A gente tinha o trabalho intervalar, que era o tempo que a gente estava na nossa comunidade. E a gente ainda tinha os trabalhos do PIBID. Então assim, eu achava que era muito trabalho que eu fazia, mas, eu precisava para me manter. Porque assim que eu entrei no município, é, eu fui muito contemplada, porque assim que eu assumi o concurso o prefeito já me liberou para estudar, mas, eu assumi o concurso com cem horas, agora tu imagina! Faz o cálculo de cem horas no magistério. Era um salário-mínimo, talvez um pouquinho mais! Na época o salário-mínimo era setecentos e pouco, eu recebia oitocentos. Então assim, isso tendo filhos e sendo mãe solteira. Então assim, a bolsa PIBID ela, me auxiliou muito. E com certeza eu creio que ela foi sim um divisor águas. Porque, se a gente for pensar, quatrocentos reais não é muito, mas, quatrocentos reais no período de estudo, custeava minhas despesas e fora desse período, eu tentava me programar, para no período de estudo, eu não contar com aquele dinheiro para outras coisas, só para estar na universidade. Fora da universidade eu estava gastando só com as despesas realmente do PIBID. Porque também demandava uma certa despesa, que a gente tinha que ir para alguns lugares, fazer algumas atividades, aí eu precisei comprar uma máquina fotográfica, e aí eu precisei comprar um computador” (R. S. O., EGRESSA).

Para as egressas mães e solteiras as bolsas eram de extrema importância para a permanência no curso, que demandavam um “malabarismo financeiro” para garantir recursos mínimos para o período de aulas, mas também, incrementavam o orçamento familiar e possibilitava acesso a bens materiais necessários a atividade de pesquisadora, como computador e máquina fotográfica.

A situação de vulnerabilidade econômica que marcou a trajetória acadêmica das egressas na LPEC/UNIFESSPA, fortalecem o entendimento de que “para que o (a) aluno (a) possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições” (FINATTI; ALVES; SILVEIRA, 2006, p. 248 - *grifos*).

Já as alunas ativas que na sua maioria iniciaram seu percurso formativo na LPEC/UNIFESSPA em 2014 e seguem na construção de suas experiências formativas, vivenciaram momentos de grandes transformações do curso. Na análise das narrativas há destaque para três momentos, que classificamos como: o fortalecimento da política de Assistência Estudantil voltados a permanência dos (as) estudantes no curso, a expansão do curso e dos recursos financeiros advindos a partir do edital PROCAMPO e o término do edital PROCAMPO.

Durante as narrativas identificamos que as alunas ativas além das bolsas de pesquisa e extensão, tiveram acesso a cinco tipos de incrementos financeiros, quais sejam: Auxílio Moradia, Auxílio Permanência, Auxílio Creche, Auxílio Transporte e Auxílio Emergencial.

“Na primeira etapa, eu não consegui bolsa, já na segunda etapa em diante eu fiz, e eu consegui a bolsa, na verdade não uma bolsa, é um auxílio, que é o auxílio permanência e o auxílio-moradia. Já no ano seguinte, no caso de 2016 eu consegui auxílio-moradia, permanência, na época como eu tinha um filho menor de 5 anos, eu ganhei o auxílio-creche também, mais depois completou 6 anos eu perdi, aí ficou só os dois auxílios. Agora essa etapa, surgiu o auxílio-transporte também, porque, como eu moro muito distante, para chegar aqui é dois dias. Aí a gente gasta muito. Aí, eu me inscrevi nos três auxílios, mas eu já fui para a entrevista, mais ainda não saiu se eu passei ou não, porque depende muito da renda, documentação tem que comprovar tudo isso” (C. N. M. V. M., ATIVA, 2015).

“Eu fui bolsista da universidade logo quando eu entrei, em um projeto chamado PIBID, aí em 2014 a professora me deu uma bolsa devido, eu trabalhar na pesquisa, eu não permaneci nela devido eu ter engravidado, e aí, tudo, não deu para ficar, quem ficou foi essa outra menina agora da 2016, não deu mais para tá indo, porque, não é lá

na minha comunidade, é em outra comunidade perto da minha que é cinco quilômetros, aí era lá que era realizado o projeto do PIBID. E aí a gente fez vários projetos. É quatrocentos reais que eles dão para gente, davam apoio bastante na etapa. E também tem os outros auxílios, que é o auxílio permanência, o auxílio moradia. A permanência tive acesso desde a segunda etapa, só o ano passado eu não consegui, devido eu não ter entregado os documentos da minha filha, porque, eu não tinha ainda o registro, então, ficou faltando, e aí eu não consegui, então, eu perdi, mais aí, o pessoal lá me deram bastante apoio, e me mandaram me inscrever em outra bolsa chamada emergencial, que aí eu consegui me inscrever nessa que é quatrocentos reais também que eu consegui” (R. S. P., ATIVA, 2014).

Na UNIFESSPA os auxílios moradia, permanência, creche, transporte⁹⁵ e emergencial são geridos pela Pró-Reitoria de Extensão e Assunto Estudantis (PROEX), por meio da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAI), que atendendo as orientações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que por sua vez, objetiva.

Promover ações que abrangem todos os estudantes regularmente matriculados na instituição, sem distinções, até ações mais específicas voltadas a equidade de oportunidades e melhoria das condições socioeconômicas, atendendo prioritariamente, aqueles cujas condições socioeconômicas apresentem-se como impedimento para a permanência na universidade e para o desempenho acadêmico satisfatório (UNIFESSPA, 2019).

A concessão dos auxílios identificados nas narrativas das mulheres do campo está vinculada a um dos três programas⁹⁶ desenvolvido pela PROEX/UNIFESSPA, qual seja: o Programa de Apoio e Permanência (PROAP), que visa apoiar por meio da concessão de auxílio financeiro, prioritariamente, a estudantes em condição de vulnerabilidade social. Ao todo o programa gerencia seis tipos diferentes de auxílios e uma modalidade de bolsa, cada um destes com sua especificidade, como é possível observar no quadro abaixo.

⁹⁵ Este auxílio começou a ser oferecido a partir de 2017.

⁹⁶ Além do PROAP, a PROEX organiza a política de apoio estudantil por meio do Programa de Integração e Vivência estudantil (PROIVE) e o Programa de Acolhimento estudantil (PROAE).

Ilustração 47 - Quadro dos tipos de auxílios de permanência intervalar destacados nas narrativas das mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA.

TIPO DE AUXÍLIO	DEFINIÇÃO	OBSERVAÇÕES
Auxílio Permanência	Destina-se a apoiar financeiramente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que não possuam condições financeiras de arcar com gastos relacionados a alimentação e a compra de material didático-pedagógico durante o período da graduação.	
Auxílio transporte	Destina-se a contribuir com o custeio dos gastos com transporte dos estudantes de cursos Intervalares da UNIFESSPA que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nos casos em que, as dificuldades de locomoção de sua residência até o campus onde estudam, tais como: distância, inexistência de transporte intermunicipal gratuito, dificuldades de acesso ao local de moradia, necessidade recorrente de traslado até o município de origem, justifiquem o recebimento do auxílio.	
Auxílio Moradia	Destina-se a contribuir com o custeio dos gastos com moradia dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujo núcleo familiar não resida na cidade onde realiza o curso de graduação, bem como, não possuam moradia gratuita no município, e que, por esses motivos, necessitem, temporariamente, arcar com custos referentes a moradia.	<ul style="list-style-type: none"> Os discentes cujo núcleo familiar resida na zona rural da cidade onde curseem graduação, caso comprovem gasto com moradia na zona urbana, poderão solicitar auxílio moradia.
Auxílio Creche/Pré-escola	Destina-se aos estudantes que tenham filhos ou a guarda legal de crianças com idade de zero a cinco anos na data da habilitação podendo ser deferido, de acordo com a análise da equipe de Assistentes Sociais da DAIE/PROEX, mais de um auxílio por núcleo familiar.	<ul style="list-style-type: none"> No caso de ambos os genitores serem discentes de graduação na UNIFESSPA, o auxílio será concedido apenas a um deles. Os discentes que possuem filhos com idade mental compatível com a redação dada pelo inciso anterior, desde que atestada por laudo médico, poderão solicitar o auxílio creche.
Auxílio Emergencial	Consiste em apoio financeiro no valor vigente do auxílio permanência concedido a estudantes que estejam com dificuldades emergenciais momentâneas e súbitas e que impeçam sua permanência na universidade.	

Fonte: UNIFESSPA (2017).

É necessário pontuar que a expansão dos auxílios aos estudantes das universidades públicas se intensifica a partir da implantação do Programa Nacional de

Assistência Estudantil (PNAES), instituído por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, sendo implementado em 2008. Para Natália Vasconcelos (2010, p. 608).

A promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 12 de dezembro de 2007, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

Na trajetória de fortalecimento das Políticas de Assistência Estudantil a portaria que institui o PNAES, sofreu alteração e passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. De acordo com Thaís Imperatori (2017) além da mudança no dispositivo jurídico, o que garante ao programa maior estabilidade, a nova regulamentação traz inovações importantes como: a definição das finalidades do PNAES, que possibilita ter uma referência comum a todas as IFES brasileiras; a inclusão da população com deficiência como público-alvo da assistência estudantil; e a restrição do acesso à assistência estudantil aos critérios de renda.

Em que pese o PNAES ser um programa de âmbito federal, o mesmo regulamenta a autonomia das universidades, quanto ao gerenciamento e utilização dos recursos com foco na necessidade e especificidades locais.

Deste modo, na UNIFESSPA o processo de seleção concessão dos auxílios ocorre a cada semestre e é realizada por meio do Sistema de Assistência estudantil (SAE), é feito em duas modalidades para os cursos regulares e para os intervalares – como o caso da LPEC.

Entre as etapas de seleção estão: inscrição via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em que são necessários o preenchimento de questionário socioeconômico (via internet) e *upload* de documentos especificados no edital; visita domiciliar; entrevista; e por fim, habilitação/cadastro de dados bancários. Em que pese, os sistemas digitais oportunizarem a celeridade dos processos, estes produzem dificuldades de acesso para as populações do campo.

“Então, até a gente ter acesso aos editais, esse processo todinho, era muito difícil. E aí as outras pessoas que não são do campo já tem mais um acesso mais fácil em relação à internet, tecnologias, aos computadores, essa informação toda esse aparato tecnológico a gente

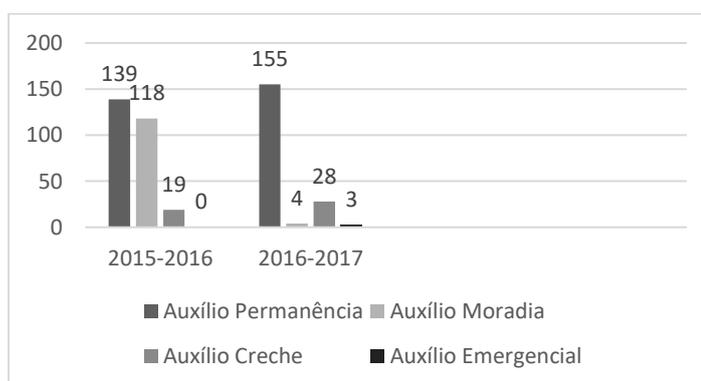
que é do campo não tem, e aí a gente sofreu muito a primeira etapa” (C. K. G. N., ATIVA, 2013).

O principal critério de concessão dos auxílios é o de vulnerabilidade econômica, entretanto, as narrativas evidenciaram que para os alunos do campo a concessão envolve outros critérios que selecionam e em alguns casos exclui, como: a ausência de acesso à internet nas localidades de origem e a inabilidade com os recursos da informática, essenciais para a realização da inscrição e acompanhamentos dos prazo de recursos e entrevistas.

Em que pese as dificuldades com a linguagem digital, as narrativas evidenciaram que muitas alunas ativas se beneficiaram da possibilidade de acúmulo de auxílios, característica importante na política de concessão de auxílios, posto que, corresponde a uma compreensão progressista da políticas de assistência estudantil, que prevê ações relacionadas a diversas áreas dos direitos humanos, articulando ações que envolvem ideais condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas especiais, além de necessidades básicas dos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (FINATTI; ALVES; SILVEIRA, 2006).

De acordo com dados da DAI/PROEX/UNIFESSPA (2018)⁹⁷, nos biênios de entre os anos de 2015 e 2017, os estudantes do campo receberam 462 auxílios de permanência intervalar, dentre os quais: 294 foram de auxílio permanência, 118 de auxílio moradia, 47 de auxílios creche e 3 auxílios emergenciais.

Ilustração 48 - Gráfico de concessão de auxílios destinados aos alunos (as) da Licenciatura em Educação do Campo nos biênios 2015-2016 e 2016-2017.



Fonte: DAI/PROEX/UNIFESSPA (2018).

⁹⁷ Entre os dados fornecidos pela DAI/PROEX/UNIFESSPA (2018) não foram citados o quantitativo de auxílios transportes.

A Análise dos dados referentes aos auxílios de permanência intervalar concedidos aos alunos da educação do campo apontam uma redução de 89 auxílios entre os biênios 2015-2016 e 2016-2017, dentre os auxílios a redução drástica ocorreu no auxílio moradia. Esta tendência de redução também é apontada nas narrativas das mulheres do campo.

“Eu só recebi duas etapas janeiro e fevereiro, do ano de 2016. De janeiro e fevereiro, e julho e agosto. Quando foi agora janeiro, de 2017, já recebi só o auxílio permanência, o auxílio moradia foi tirado. Quando foi agora em julho, eu já recebi o auxílio permanência. E, vou receber o outro mês de agosto dia cinco que o pró-reitor falou. Mais, agora já teve uma reunião aqui que teve o seminário, ele falou que já vai diminuir a partir de janeiro, não vai ser mais 400 reais. Já vai ser só 300 reais” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

O relato da estudante reforça temores comuns entre as mulheres do campo participantes da pesquisa. O primeiro, corresponde ao atraso do pagamento dos auxílios, que trazem muitos transtornos, uma vez que, iniciam a etapa sem acesso ao recurso, tendo que construir estratégias como empréstimos como bancos e/ou familiares, para arcar com os custos de início de etapa, o que nem sempre constitui-se uma saída sustentável, pois, há casos em que gerou endividamento e negatização de crédito em instituições financeiras.

O segundo temor, diz respeito a possibilidade de corte dos auxílios. No relato a estudante menciona o Seminário de 20 anos da Educação do Campo, ocorrido na abertura da primeira etapa de 2018, em que o então coordenador da PROEX, anuncia possíveis reduções no valor dos auxílios para que não haja redução no número de auxílios disponibilizados, estratégia construída após os cortes nos orçamentos das universidades, realizado pelo governo federal.

As reduções são reflexos dos cortes de orçamentos destinados aos IFES, que tiveram em 2018 um orçamento 20% menor do que o de 2014 para o custeio (utilizado para pagamento de despesas cotidianas) e 90% menor em capital (para investimentos) (HAJE, 2017). Uma relação inversamente proporcional, posto que se por um lado houve corte substanciais nos orçamentos destinadas aos IFES, por outro o crescimento de estudantes nestas instituições cresceu exponencialmente na última década, só entre 2012 e 2016, o aumento de matrículas foi de 10% (MORENO, 2018).

Com cortes substanciais nos orçamentos as IFES tiveram de se ajustar, reduzir investimentos tanto os serviços básicos como limpeza, segurança, quanto aos destinados a permanência dos estudantes, redução no subsídio para os restaurantes universitários,

cortes de contratos de estagiários, redução/corte no valor de auxílios aos estudantes, como no caso da UNIFESSPA.

É necessário ponderar que as Políticas de Assistência Estudantil e as verbas do PNAES proporcionam um auxílio financeiro preponderante para a permanência dos estudantes nos cursos superiores, em especial as mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA. Está evidência também fez parte da pesquisa de Sheila da Silva, Priscila Pinto e Simone Goiabeira (2017), que objetivou explicitar quais as contribuições, e a importância do ensino superior os alunos do curso de Educação do Campo na UNIFESSPA usuários do PNAES, para as pesquisadoras.

Embora as políticas de transferência de renda tenham limitações, essas contribuíram de forma significativa para a permanência dos estudantes na UNIFESSPA, através da transferência direta de recursos financeiros, em muitos casos a pesquisa aponta que discentes que antes não teriam como ter acesso a universidade, hoje estão inseridos na dinâmica acadêmica, participam de projetos em seus assentamentos e também trazem para universidade um pouco da dinâmica do campo o que é essencial (SILVA; PINTO; GOIABEIRA, 2017, p. 6).

Em que pese a inquestionável importância dos auxílios para a permanência dos estudantes no ensino superior, há de se problematizar a preponderância do critério socioeconômico na avaliação da vulnerabilidade social, em detrimento de outros elementos.

Sabe-se que da longa trajetória histórica que possibilitou a construção de políticas de assistência estudantis vinculadas a compreensão de que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas, que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros; compreensão que ainda hoje encontra-se em disputa. Entretanto, é necessário avançar na construção dos critérios de vulnerabilidade assumidos pelas políticas institucionais de permanência dos estudantes, em especial as mulheres.

*As estratégias **institucionais de permanência** que se tem, elas não são só para a mulher, porque é a ideia dos apoios institucionais, uma coisa depois o fim do PROCAMPO, algo que institucionalmente se lutou foi que os estudante pudesse concorrer e ter acesso ao editais de permanência, e esse editais não são pensados no viés de gênero, eles são pensados na ideia da vulnerabilidade social, então, há um estímulo para que os estudantes do curso possam disputar e acessar, mas, dentro desse editais tem um que é o auxílio creche, então, tem o auxílio permanência, têm alguns auxílios que todos podem acessar, então são auxílios financeiros que vão ajudar a construir, as nossas*

estudantes da Educação do Campo, elas têm acessado (PROFESSORA, CEC, 2010).

Os próprios resultados desta tese têm evidenciado os grandes obstáculos que as mulheres do campo precisam transpor para o acesso ao curso superior, que são acrescidos no decorrer do curso até a sua conclusão.

Estas mulheres enfrentam a escassez de recursos financeiros, déficits educacionais, preconceitos por serem do campo, aspectos que a grosso modo, são comuns a qualquer estudante de curso superior, porém, por serem mulheres, enfrentam também obstáculos socioculturais históricos, como as múltiplas jornadas acumuladas no ambiente acadêmico e doméstico e diversas formas de violências, por “ousarem” ocupar o espaço público, os espaços de liderança e/ou por questionarem os padrões sociais patriarcais/machistas que orientam as relações.

Para as mulheres do campo a condição econômica é só um dos elementos que potencializam o estado de vulnerabilidade para o acesso, permanência e conclusão do curso superior, compreensão que precisa ser incorporada no processo de disputa por Políticas de Assistência Estudantil específicas para esse público.

Outro importante momento de transformação ocorrida na LPEC/UNIFESSPA, que reforçou a política de assistência estudantil voltada a permanência dos estudantes da LPEC/UNIFESSPA foi o Edital PROCAMPO, já mencionado neste trabalho e que em linhas gerais, possibilitou a expansão do curso, tanto em termos de quantitativo de professores, quanto da oferta de vagas, somados a recursos para custeio de alimentação, moradia e material didático para os estudantes

As alunas ativas, que ingressaram nas turmas que receberam os investimentos do PROCAMPO (2014, 2015 e 2016), vivenciaram um curso que ofertava uma estrutura bastante avançada em termos de permanência para os estudantes do campo, como é possível observar nos relatos.

“No primeiro ano a gente não recebeu auxílio, porque assim, como a educação do campo ela veio com verba do curso, do PROCAMPO. Então, a gente não pegou em dinheiro, mas tudo foi pago, a nossa estadia, nossa alimentação, tudo foi pago pelo recurso do PROCAMPO” (A. F. A 2., ATIVA, 2015).

Os recursos do PROCAMPO também possibilitaram um apoio importante para estudantes mães, uma vez que, em articulação com os movimentos sociais foram organizadas as cirandas infantis, para apoiar os cuidados com as crianças, especialmente no período de aula.

“Porque assim antes como tinha o recurso do edital o PROCAMPO, esse recurso ele acabava tendo a rubrica para pagamento de pessoa física para desenvolver apoio pedagógico, então isso era tranquilo, por que nós conseguimos mobilizar pessoas com experiência na ciranda para vir atuar durante a etapa, isso ficava ali registrado porque tinha essa rubrica, não tinha dificuldade em manter essa pessoa durante o edital” (PROFESSORA, CEC, 2015).

O apoio da ciranda durante as etapas potencializou não apenas a permanência das mulheres mães, mas, o próprio debate sobre as relações de gênero, as assimetrias e desigualdade, bem como, das reais condições das mulheres em estar na universidade.

“Então a turma 2014, 2015, 2016 esse debate de construir uma estrutura para que as mães pudessem trazer os filhos, esse debate aparece muito forte, e as questões, por exemplo, da violência no sentido das relações entre elas, na relação com próprio casamento, são debates muito fortes que aparece no curso o tempo inteiro, mas, eu acho que aparece na forma transversal, foi mais planejado com o PROCAMPO ter recursos financeiros, assim foi planejado certas condições para que a permanência da jovens mães com os filhos, que viessem do campo pudessem permanecer, a gente percebe que tem turmas que isso foi planejado e pensado” (PROFESSORA, CEC, 2010).

É necessário ressaltar que a construção da ciranda infantil a partir do recurso advindo do edital PROCAMPO, foi um estratégia pensada pelo coletivo de docentes, discentes e movimentos sociais que compõem o curso, que sensíveis a condição de vulnerabilidade das mulheres-mães, direcionaram o recursos para a construção de estruturas mínimas de atendimento as criança durante o período de TEU.

“As cirandas elas tiveram força, tem a ver com os editais PROCAMPO, porque dentro da universidade mesmo, a universidade não prevê recurso, não prevê nem a presença da infância dentro da universidade, institucionalmente, formalmente, não tá previsto, e nem prevê esse espaço, esse apoio financeiro, então, esse dinheiro federal que prevê apoio para permanência dos estudantes foi pensado que essa permanência tem a ver também com a presença das mulheres e das suas filhas, seus filhos para permanecer aqui, então, a ideia de ter uma vivência, de ter um espaço coletivo permitiu construir tantas ciranda infantil e como esse compartilhamento de responsabilidades, na relação dos casais, os casais que tem filhos, os casais com 2 filhos, 3 filhos, as mães que vieram, que vão tendo filho ao longo do curso, e que precisa ter um apoio, sendo que a ciranda tem dificuldade de ficar com bebezinho, mas, elas trazem para dentro de sala de aula, os colegas cuidam, então, a presença das crianças no curso é algo forte, historicamente, sempre foi forte, mas, institucionalmente o apoio financeiro permitia a existência da ciranda, que ela não se mantém sem o apoio” (PROFESSORA, CEC, 2010).

Este relato traz o reflexo contemporâneo de uma amarra social histórica para as

mulheres, que corresponde a exclusão destas dos espaços públicos, neste caso as universidades, que historicamente excluíram as mulheres da condição de construtoras de conhecimento. Se antes esta exclusão se dava por padrões sociais de orientação patriarcal e classista que faziam das mulheres grandes “donas de casa”, atualmente, a exclusão ocorre com maior força por meio da insuficiência ou inexistência de políticas de permanência, que gradativamente as excluem desse espaço, especialmente, as mulheres-mãe-casada, mulheres-mães-solteiras, mulheres-mães-solteiras-arrimo de família.

Infelizmente, os recursos provenientes do edital PROCAMPO chega ao fim em meados de 2017, em que pese, os esforços da FECAMPO em economizar os recursos, o curso da LPEC/UNIFESSPA passa por uma nova fase de transformação, em que as políticas de assistência estudantil para permanência tiveram de ser reajustadas a nova realidade financeira e a possibilidade de oferecer moradia e alimentação não figuravam mais neste novo contexto.

Se antes o curso vivenciou um momento de avanço nas políticas estudantis de permanência, com a possibilidade de construir estratégias não apenas vinculadas a critérios socioeconômico, mas de gênero, com a construção das cirandas infantis, no novo contexto de reajustes, estas estratégias retrocedem e a luta retorna para a oferta de condições mínimas de apoio a permanência e conclusão do curso.

“No início do curso a universidade garantia, alojamento, alimentação, material didático. Hoje em dia foi cortado tudo. Então, a gente tem que pagar aluguel, tem que pagar nossa alimentação e o material didático, algumas vezes a gente recebe outras vezes não (C. N. M. V. M., ATIVA, 2015).

“Foi uma questão do que achávamos que era fundamental para as mulheres mães continuarem no curso é preciso criar uma estrutura de ciranda, do cuidado da relação de fazer trabalho e tudo, de ter o espaço coletivo, o recurso permitiu isso, hoje não tendo recurso, então, outras estratégias que se criam, nessa rede e solidariedade, essa rede que se criam entre os estudantes também, para que ela se mantenha, mas tem alguns caso, como a turma de 2018 que não deu tempo nem de criar a rede de solidariedade, algumas estudantes já chega dizendo que não vão conseguir permanecer no curso, porque tem filhos pequenos e precisa do dinheiro, então não vai poder, é contratada da escola e se vir para o curso vai perder o emprego, então, na 2018 a gente já teve desistência de meninas muitos jovens, dizendo que essa questão de gênero era limitante para a participação dela, e já chega dizendo que não vão conseguir permanecer, na primeira etapa do curso, na primeira disciplina agora” (PROFESSORA, CEC, 2010).

Este processo de reestruturação do curso a partir do fim dos recursos do edital PROCAMPO, expressa uma grande contradição presente no histórico processo de construção de um projeto de educação superior do campo, que obteve forte expansão por meio destes editais, mas, que vem retrocedendo, partir do fechamento de alguns cursos que ao fim dos recursos não conseguiram se manter nas instituições.

No caso da LPEC/UNIFESSPA que já possuía grande experiência em cursos superiores de formação das populações do campo e já havia se institucionalizados desde 2009, os cortes representaram retrocesso nas políticas de permanência dos estudantes no cursos, especialmente, para as mulheres do campo, que na condição de mãe e/ou solteiras, já chegam ao curso com extremas dificuldades de conciliar curso-família-trabalho.

No contexto de reestruturação os auxílios voltaram a ter centralidade enquanto política de permanência dos estudantes. Além disto, os docentes, discentes e movimentos sociais construíram uma grande rede de solidariedade, com o intuito de desenvolver estratégias de apoio a permanência e conclusão dos estudantes no curso.

Para os alunos que precisam permanecer em Marabá na etapa de TEU, a FECAMPO em diálogo com os movimentos sociais, conseguiu moradia e alimentação a preços “razoáveis” no espaço Cabanagem, que antes também servia de alojamento para os estudantes do curso.

Outra estratégia foi pleitear juntos aos organismos públicos municipais apoio à permanência dos estudantes no curso, como expressa o relato abaixo.

“Tem uma questão que é fundamental que são os auxílios, auxílio permanência, auxílio creche, isso tem sido um ajuda sem igual ai uma outra estratégia e que assim nós estamos fazendo mobilização juntas aos municípios, uma vez que, terminou o recurso Edital PROCAMPO ai cada vez mais os estudantes chegam aqui com mais dificuldade para permanecer, é aí que a gente tem tentado fazer algo, agora é assim vamos às prefeituras e passamos uma lista com a relação dos estudantes, Marabá por exemplo, olha Marabá tem setenta e sete estudantes atualmente que são Marabá e aí a gente provoca a reunião com gestores para dizer assim: o que a prefeitura de Marabá pode fazer? Ai já vão pontuando na questão do apoio a permanência. Então vai ser tramitado na prefeitura de Marabá um projeto em que a prefeitura vai ter que se comprometer com questão da residência estudantil, mesmo que esse espaço seja o cabanagem, então a prefeitura teria que se comprometer com setenta e sete estudantes para pensar esse apoio a outra coisa imediata e a questão da alimentação, então já que é formação de professores para atuar na educação básica, então o que as prefeituras podem ajudar na parte da alimentação” (PROFESSORA, CEC, 2015).

Também foram pensadas estratégias para contornar a dificuldade dos estudantes em conciliar o curso com o trabalho nas comunidades, em especial aqueles que possuem vínculo de temporário nas prefeituras, o que corresponde a grande parte das mulheres entrevistadas.

“Outro problema que é mais grave que assim é as pessoas que vêm para a formação e que são contratadas, alguns municípios estão adotando a prática de romper o contrato, por que na área rural a maioria são contratados, eles rompem o contrato alegando que tem que romper porque precisa pagar um substituto e eles não podem pagar duas pessoas, então, eles rompem o contrato pagam o substituto e a pessoa fica sem salário esse período, aí essa etapa (referência a segunda etapa de TEU de 2018) nós conseguimos negociar a construção de um projeto, que seja um projeto de auxílio ao estudante, ele é contratado e ele vem para a formação e o salário dele vai ser cortado, porque vai para outra pessoa, para o substituto, mas, ele recebe esse auxílio para contribuir na permanência dele aqui, via assistência social, no caso da prefeitura, por que uma coisa são os auxílios aqui da UNIFESSPA, o recurso do PNAES que cada ano eles vem cortando, infelizmente, foi um pouco essas estratégias que nós estamos construindo, nós temos conseguindo em outros municípios também o problema é que são mais de vinte e três municípios então as distâncias são enormes (PROFESSORA, CEC, 2015).

A auto-organização dos estudantes é uma estratégia fundamental nessa reestruturação do curso, que passaram a pleitear junto aos órgãos públicos municipais, direitos que implicam na permanência no curso, como exemplo o coletivo de estudantes do município de São João do Araguaia, que se mobiliza a cada etapa para pleitear transporte diário para as duas etapas de TEU e do esforço dos sujeitos que compõem Centro Acadêmico da Educação do Campo (CAEC).

“O transporte, toda etapa, que é julho e agosto, e janeiro e fevereiro, então, quando chega no mês de junho, os universitários do município de São João se juntam para fazer uma reunião com os vereadores, chama os vereadores do município e faz a proposta para eles conseguirem o ônibus, aí é que eles vão com o secretário de educação, os vereadores vão com o prefeito, para fazer o requerimento, uma solicitação, aí é que o prefeito dá o transporte nas duas etapas, que é julho e agosto e janeiro e fevereiro” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

“Nós temos feito é uma articulação junto um trabalho junto com o CAEC que é a coordenação dos estudantes o centro acadêmico dos estudantes da educação do campo para que é o CAEC se mobilizem nas bases então nós estruturamos um documento base um ofício circular, que diz o que é o curso e já apresenta as principais demandas para a prefeitura, aí os estudantes saem daqui levaram esse documento para eles levarem junto à prefeitura e protocolar e no que protocola, já solicitou uma reunião com o secretário de educação,

com o presidente da câmara, com o prefeito, se for o caso, aí eles marcam essa reunião, comunica para gente e aí a gente vai lá, então eles fazem trabalho de articulação, foi a forma que nos encontramos, por que não temos pernas para dar conta dessas visitas aos municípios, é um trabalho que demanda muito tempo, muito esforço e muita gente, mas, eu avalio que ainda não é suficiente são medidas paliativas que ainda não dão conta de resolver o problema” (PROFESSORA, CEC, 2015).

Com ressaltado nos relatos, em que pese, haja uma articulação de diferentes sujeitos que compõem o curso da LPEC/UNIFESSPA para garantir apoio a permanência e conclusão dos estudantes no curso, correspondem a estratégias pontuais, provisórias e que sobrecarregam as jornadas de trabalho tanto discentes quanto os discente, além disso, não garantem igualdade de condições a todos os estudantes do curso.

Até aqui discutiu-se elementos relacionados aos recursos financeiros necessários para que as mulheres do campo permaneçam e alcancem a tão sonhada conclusão do curso superior. Entretanto, para uma análise que realiza um o recorte de gênero, faz-se necessário incorporar outros elementos a complexa teia de relações, que envolve a permanência deste público, assunto que serão foco na subseção a seguir.

7.2.1 Desvelando o currículo oculto: marcas do patriarcado, da assimetria e desigualdade de gênero no universo das mulheres do campo da LPEC/UNIFESSPA

A memória reflete traços de experiência individual e coletiva que marcam as histórias de vida. É fonte imensurável para compreender os desdobramentos das múltiplas determinantes da dinâmica patriarcado/gênero/classe, que marcam as histórias de vida das mulheres do campo, com destaque para identificação de relações de assimetria de gênero.

Em um processo de formação em um curso superior as relações de assimetria e inferiorização da mulher tendem a ser invisibilizadas, uma vez que, os currículos se organizam em uma visão tecnicista, que supervalorizam conteúdos em detrimento da formação humana dos futuros profissionais.

Durante esta tese verificamos que o currículo da LPEC/UNIFESSPA em articulação com os movimentos sociais, tem construído estratégias importantes rumo a superação desta lógica curricular tecnicista, especialmente, no que tange a formação humana e a inclusão do debate sobre gênero no ensino superior. Em que pese, os esforços, entendem-se que a dinâmica intensa dos diversos tempos e espaços de

formação construído pelo curso, ainda silenciam violências e relações assimétricas, que põem em risco a permanência e a conclusão das mulheres do campo no curso.

Estas violências e relações assimétricas de gênero silenciadas inserem-se no que denominamos de currículo oculto, o que para Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 78) corresponde “a todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícitos, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”.

A partir dessa conceituação o autor chama a atenção para dois questionamentos importantes, quais sejam: o que se aprende no currículo oculto? E por que meios? Em uma perspectiva crítica do currículo, as formas e o conteúdo incorporados pelo currículo oculto.

São fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalistas. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2010, p. 79).

Se analisarmos os conteúdos e formas de aprendizagens expressos pelo currículo oculto, no que tange as relações de gênero, evidencia-se processos desiguais característicos da sociedade de classes, que utilizam instituições sociais, neste caso as universidades, para naturalização da organização social patriarcal, classista e racista, como exemplo, o silenciamento das relações de violências e assimétricas entre homens e mulheres presentes nos ambientes de formação acadêmica.

“Desocultar” este currículo heteronormativo e machista é extremamente importante não como uma forma de “caçar instâncias do currículo oculto por toda a parte, num esforço de catalogação, esquecendo-se de suas conexões com processos e relações sociais mais amplos” (SILVA, 2010, p. 80), mas, para desnaturalizar a relação de opressão e dominação das mulheres e impulsionar processos de transformação da condição da destas nos diversos espaços sociais.

Cabe ressaltar que para as mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA, as relações de violência e assimetrias de gênero não estão ocultas, pelo contrário, estão presentes suas vidas e suas trajetórias cotidianamente nas mais variadas formas.

As próximas subseções reúnem o esforço de “desocultar” algumas marcas da dinâmica patriarcado/gênero/classe presentes na história de vida das estudantes da

LPEC/UNIFESSPA que participaram como colaboradoras nesta pesquisa e que são seres históricos impares no modo de produção e reprodução da vida no campo.

7.2.1.1 Desigualdade e assimetria de gênero na luta pela terra

Falar, reagir e se identificar em relações de assimetria e desigualdade de gênero são ações difíceis e desafiadoras, especialmente, em uma sociedade que naturaliza a exploração e a subordinação feminina.

Quando inquiridas sobre experiências vivenciadas durante o processo de luta pela terra sobre as marcas de relações de assimetria e desigualdade de gênero, as colaboradoras demonstraram inicialmente certa imprecisão, que compreendo ter relação com a dificuldade de identificar, entre as experiências de vida, relações de desigualdade, uma vez que, somos educadas para naturalizar e/ou silenciar as relações machistas como demonstra o relato.

“É difícil lembrar agora. Mais assim, na minha lembrança não (pausa longa) a gente vive muito isso! Assim, ser excluída de algumas coisas. Mais, na minha lembrança não a gente fica mais, para gente. A gente não abre. Falar ao público, dizer o que está sentindo, o que tá faltando. A gente fica mais, guardado” (D. R. A., ATIVA, 2014).

Porém, com o decorrer das entrevistas, é possível identificar que embora estejam sempre presentes, a ação das mulheres seja na construção dos acampamentos ou dos assentamentos é subsumida para fortalecer o protagonismo masculino. As memórias de infância das mulheres entrevistadas destacam que durante o processo de acampamento os líderes eram em sua maioria homens.

“Mais eram os homens mesmo na organização, pelo que eu me recordo, eles eram chamados os líderes dos grupos, mas eram todos homens. (...) As mulheres diretamente assim na luta mesmo nas decisões, eu não me recordo” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

O relato traz evidências de que as mulheres estavam presentes nos processos de luta pela terra, entretanto o destaque, as lideranças, o poder de decisão e mando era dos homens, que historicamente recebe o “*status* de narrador universal” (SCOTT, 1992), relação que condiciona uma interpretação assimétrica na participação de homens e mulheres no processo de luta pela terra, em que pese o trabalho e empenho de ambos tenha sido fundamental para a resistência as investidas do Estado e do Capital.

Em pesquisa de campo foi possível identificar o caso de participação das

mulheres na linha de frente do processo de resistência e ocupação da terra, como é possível identificar no relato a seguir.

Esse acampamento, ele surgiu, o dono da terra e morreu. Aí ela ficou abandonada quatro anos e depois disso, a gente decidiu ocupar (...). Aí com três anos que a gente estava trabalhando em cima dessa terra, desse acampamento, apareceu um senhor que disse que tinha comprado inclusive, ele conheceu a gente primeiro, a gente fornecia alimentos para ele, que tínhamos e a gente fornecia alimentos. Um dia ele chegou dizendo que tinha comprado a área que era para gente sair de dentro da área, que era dele então, foi a partir do momento que houve, começou um conflito lá dentro. Por que? Porque ele dizia, que nós tínhamos invadido a terra dele. Aí como a gente não saiu de dentro da área, ele mandou umas pessoas botar fogo nas nossas coisas, mesmo assim a gente não saiu. Quando é, foi um certo tempo, depois de um ano, que ele tinha mandado as polícias ir lá, porque a gente resistiu, a gente não saiu, aí começou a gente começou a ir escondido para trabalhar na terra. E (choro) (silêncio prolongado) Aí foi quando, a gente começou a se reunir e pensar como que a gente vai fazer, porque os nossos maridos precisavam trabalhar. Então foi aí que, a gente se reuniu, as mulheres e ficava de plantão (choro). A gente ficava de plantão esperando quando eles apareciam, quando apareciam a gente tacava foguete, porque era uma distância grande da casa para roça e os homens precisavam vir para ajudar a gente. Aí eles xingavam a gente (pausa longa), a gente não deixava eles estragarem o nosso roçado e eles diziam: (choro) ‘esse assentamento aqui só tem Maria!’ (pausa longa) ‘Não tem homem aqui?’ ‘Os maridos de vocês não vêm nem para defender vocês!’ Porque eles tinham que trabalhar, a gente ficou assim muito tempo, uns três anos. E aí levou a gente na justiça” (S. D. O., ATIVA, 2015).

O relato traz memórias dolorosas de conflitos com agentes do estado e jagunços, estes últimos a mando de fazendeiros da região, realizaram inúmeras tentativas de expulsar os trabalhadores e trabalhadoras do campo de suas terras, episódios violentos, que expressa um situações de misógina⁹⁸ – aquela que propagam o ódio ou aversão as mulheres – materializadas nas expressões “*esse assentamento aqui só tem Maria!*”, que demonstram depreciação da figura feminina, frente a sua atuação direta na luta pela terra e que rompe com os estereótipos de sexo frágil e/ou da mulher recatada e do lar.

Também traz evidência da participação das mulheres na linha de frente em processo de embate com jagunços, construindo e materializando estratégias em defesa de suas terras e de seu trabalho, mesmos sobre forte ameaça a vida, entretanto, são memórias invisibilizadas. Para Rosemayre Bezerra e Ailce Alves (2017, p. 52).

⁹⁸ A lei nº 13.642 de 3 de abril de 2018, que dispõe sobre as atribuições da Polícia Federal para à investigação de crimes praticados por meio da rede mundial de computadores que difundam conteúdo misógino, define conteúdo misógino como todo aquele que propaga o ódio ou aversão às mulheres (BRASIL, 2018).

O reconhecimento e a afirmação da participação das mulheres na formação do campesinato no sudeste do Pará constituem uma forma de romper com a perspectiva da negação desse protagonismo, bem como com a noção do homem como um narrador universal, e de um discurso hierarquizante, possibilitando uma leitura dos fatos reais, fazendo emergir a versão das mulheres sobre a vida, a luta, a resistência, os conflitos.

Se analisarmos a expressão “*os nossos maridos precisavam trabalhar*”, identifica-se indícios de ocultação do trabalho feminino na luta pela terra pelas próprias mulheres, e que se assenta na compreensão de que trabalho é aquele que gera renda, assim, todo o trabalho doméstico fica subsumido e invisibilizados.

Observamos que o processo de organização dos acampamentos e assentamentos refletem a tendência ideológica de organização que fez do magistério o “*guetos das mulheres*”, posto que o trabalho da mulher segue a lógica da divisão sexual do trabalho, e atrela-se as atividades que envolvem cuidado com as crianças, saúde e/ou trabalhos manuais, como é possível observar no relato a seguir.

“Pelas minhas lembranças assim as mulheres elas começaram a participar um pouco mais a serem mais ativas, depois do processo de acampamento que passou por processo de assentamento mesmo, me lembro das mulheres participando naquele projeto da igreja católica, pastoral da Criança, eu lembro muito daquele trabalho, esse processo todo e as dificuldades que as famílias passavam, tinha muitas crianças desnutridas, com problemas mesmo de saúde que estava em torno da alimentação, e ali elas participavam muito daquele processo de assistência as famílias. Quando foi criada também associação das mulheres, e aí foi quando elas começaram a trabalhar com artesanatos e coisas assim, aí elas começaram a vender ter alguma fonte de renda e foi quando eu me lembro das mulheres mais ativas a partir desse momento e não no processo de acampamento” (A. C. S. F., ATIVA, 2015).

Em que pese a participação das mulheres do campo na luta pela terra nos acampamentos e assentamentos ter a determinante da divisão sexual do trabalho, estes são espaços em que elas se reinventam e tem a possibilidade de gerenciar projetos e ações, construir estratégias, tomar decisões que fortalecem o projeto de territorialidade do campo e também, caracterizam o protagonismo feminino no campo.

“Há muito forte esse processo de feminização do magistério, então, esses elementos trazem muito forte, como a ideia de que as mulheres escolhem ser professoras, não há um processo de escolha, mais nas comunidades rurais, muitas mulheres são indicadas para essa função de professoras, não só pela questão da maternidade, que era uma coisa na formação de professores muito forte, mas, principalmente quando tem um papel de destaque, seja no movimento sindical seja no

movimento do MST, porque elas se destacaram na mística, quando jovens foram do coletivo de juventude ou porque elas foram participar das marchas, então assim as meninas, se destacam, e elas são indicadas, são visualizadas nesse espaços com aquelas que podem também exercer a docência” (PROFESSORA, CEC, 2010).

Se por um lado as amarras patriarcais camponesas buscaram reduzir o espaço de atuação feminina a determinadas funções ligadas a saúde e educação, por outro lado, impulsionaram as mulheres para de oportunidades de exercerem autonomia, ocupar cargos de decisão e de ampliarem seus espaços de atuação e projetos de vida.

Entretanto, exercer autonomia e conquistar espaços de atuação não exime as mulheres da vivência de relação violentas e assimétricas, especialmente no ambiente doméstico, em que a lógica patriarcal se mantém e manifestam com grande força.

7.2.1.2 Patriarcado e violência doméstica

A violência contra as mulheres de orientação patriarcal e sexista assumi diversas formas e pode ser praticada por sujeitos distintos. Assim violência contra mulher pode ser definida como:

Todos os atos que por meio de ameaça, coação ou força infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos com a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las, atingi-las na sua integridades física e na sua subjetividade (ALEMANY, 2009, p. 271).

O ambiente doméstico é um espaço de suma importância para a construção de relações harmônicas de gênero, por outro lado é o espaço em que as relações de violência e assimetria de gênero se materializam das formas mais desumanas e mantem-se naturalizadas e neutralizadas pela organização patriarcal.

Neste trabalho assumimos o termo “violência doméstica” para enfatizar as relações de assimetria de gênero que ocorrem entre pessoas que constituem laços familiares. Tal definição apoia-se na seguinte compreensão.

A violência por parceiro íntimo (VPI), muitas vezes nomeada como violência doméstica, é descrita pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como aquela que ocorre em uma relação íntima, referindo-se a qualquer comportamento que cause dano físico, psicológico ou sexual àqueles que fazem parte da relação, e inclui os atos de agressão física, de abuso psicológico, sexual e outras formas de coação sexual, além dos vários comportamentos controladores (CONCEIÇÃO, 2016, p. 27-28).

Ressaltamos que independente o termo utilizado – violência por parceiro íntimo ou violência doméstica – ambos vinculam as experiências de violência a relações entre familiares e não ao *locus* em que ocorre a violência, assim, esta podem ocorrer por sujeitos variados e em diversos ambientes, como o ambiente doméstico ou familiar e outros espaços físicos e sociais, independente da coabitação do casal ou do estabelecimento de uniões formais.

Uma das primeiras marcas de relações assimétricas entre gênero no ambiente doméstico, vivenciada pelas mulheres do campo participantes desta pesquisa, se materializa nas múltiplas jornadas assumidas, que trazem grandes dificuldades para conciliar responsabilidades familiares com a dinâmica de formação na LPEC/UNIFESSPA.

“Então eu ia todos os dias e voltava, ia de manhã, voltava a tarde. Todos os dias, então foi muito difícil, tu não consegue ter ânimo, para chegar de noite em casa, cansada da viagem, da aula, aí tu ainda tem que fazer trabalho, aí tu, antes de fazer trabalho tu tem que cuidar da casa, cuidar de menino, dar banho em menino, fazer isso, fazer aquilo. Nossa senhora! Foi muito, muito difícil para mim!” (L. C. C. M., EGRESSA).

Eu tenho que pagar (risos), trezentos reais para uma pessoa ficar com meus filhos. Não lava roupa, é só faz comida e limpa a casa, aí quando eu chego final de semana, eu lavo roupa de madrugada, para poder ficar o tempo todo com eles, quando o dia amanhece, eu já estou terminando de lavar roupa, porque meu quintal tem a iluminação, eu já lavei, aí eu só estendo, aí eu passo o dia com eles brincando, fazendo almoço, fazendo um bolo. Ainda invento assim: “Vamos ajudar a mamãe fazer um bolo! Bora fazer um beiju! Bora fazer isso!” (S. D. O., ATIVA, 2015).

Nos relatos identifica-se as múltiplas jornadas assumidas pelas mulheres do campo que vivenciaram ou ainda vivenciam a formação na LPEC/UNIFESSPA. Para as mulheres que conseguem ir e voltar diariamente para suas residências, os períodos de TEU condensam uma diversidade de atividades, que não inclui somente dedicação as aulas ou a realização de trabalhos acadêmicos, mais o cuidado com a casa, como os filhos, com os maridos/conjugues. O que gera uma sobrecarga de atividades desestimulantes e desumana.

Os relatos também situam mulheres que possuem filhos em fase mais independente do apoio materno constante, fato que não diminui a sobrecarga da mulher, uma vez que, está precisa buscar o apoio de familiares para os cuidados com os infantes ou pagar pelos serviços.

A responsabilização total da mulher sobre os cuidados domésticos, que se vê obrigada a conciliar estudo com todas as atividades de cuidado familiar sem perder a amorosidade é um aspecto que impacta diretamente na permanência da mulher do campo a LPEC/UNIFESSPA, uma vez que, torna-se um fardo extremamente pesado diante da dinâmica de estudos e deslocamento que muitas precisam passar diariamente para permanecer no curso.

“Eu vou e volto todo dia, no carro escolar que o prefeito dá. E tem outra coisa que a gente deixa a casa, os bichos da gente, criação e o marido trabalha na roça, ele é agricultor mesmo, trabalha com roça, aí ele não tem tempo de cuidar de galinha, de pato, aí ele bota comer para porco, bota comer para outras coisas, mas, aí ele fica ‘olha tem pinto morrendo, tem isso, tem aquilo’, aí entra por aqui e sai por aqui, porque se eu for dá ouvido para o que ele fala a gente termina desistindo, como tem muitas amigas que começou com a gente, veio até o meio, como essa etapa agora teve uma evasão” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

Sobre as mulheres do campo, em especial as que possuem lotes e hortas, as tarefas domésticas são estendidas aos cuidados com o quintal, que na divisão sexual do trabalho na territorialidade camponesa, é uma parte da casa delegada aos cuidados femininos, fato que sobrecarrega ainda mais o trabalho feminino e dificulta a tarefa de conciliação entre estudos e cuidados familiares.

No relato também podemos perceber a “pressão” masculina em relação a não realização das atividades domésticas pelas mulheres, materializada em forma de queixas como *“olha tem pinto morrendo, tem isso, tem aquilo”*, o que caracteriza um comportamento controlador, que visa culpabilizar a da mulher por comportamentos que destoam do padrão patriarcal, ação que é uma das características da autoritarismo masculino frente aos comportamentos femininos.

A autoridade masculina é uma forma de dominação histórica sobre as mulheres, que dita regras sobre o ser, o fazer e o conhecer, e é por elas vivenciada desde a infância.

“Lembro assim de autoritarismo assim, de homem com mulher, com esposa, de irmão com irmã que quer ser assim autoritário, porque é irmão, aí estamos assim em um grupo e ‘a tal tu não faz isso’, aí agente diz ‘vamos ali’, aí diz ‘não, não vai não’, quer ser assim autoritário” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

O relato demonstra um tipo de relação autoritária em que os membros masculinos da família exercem um poder de decisão sobre as ações das mulheres, que ultrapassam o

sentimento de cuidado e vinculam-se a uma pretensa superioridade masculina e a existência de padrões de moralidade estipulados a mulher. Estas relações se materializam no controle masculino sobre os modos de vestir, na repressão dos modos de expressão da mulher que exponha sentimentos de raiva, contestação ou simplesmente alegria, bem como, na delimitação de horários e lugares onde a mulher não pode estar ou se estiver necessitam estar acompanhada de uma figura masculina da família.

Para Ruth Benedict (2013) a cultura é um fator que determina o comportamento do homem, que perpetua ações autoritárias a partir do aprendizado adquirido, ou seja, o homem em seu processo de socialização, aprende que a relação entre homem e mulher é pautada em uma lógica androcêntrica, assim, gerações se sucedem e levam consigo a superioridade do homem sobre a mulher, que torna-se neutra e legitimada. Para Thays Conceição (2016, p. 46).

Esse fenômeno é derivado do processo histórico produzido e reproduzido pelas estruturas sociais de dominação alimentadas pela ideologia patriarcal que perdura até hoje, o machismo é uma forma de manutenção deste sistema, pois apresenta o homem como mais forte e mais competente que a mulher. A sociedade entende o machismo como “normal masculino”.

Outras formas de autoritarismo masculino (ações machistas), identificada nas narrativas foi a negação do homem, especialmente na figura do esposo, a possibilidade de acesso ao ensino superior da mulher que ocorre seja por meio do julgamento social ou pelo impedimento de realizar o curso.

“Tem homem que não dá valor a mulher, quanto mais trabalha, tem filho ele deixa ela em casa, e acha que ela pode só cuidar de casa. E tem umas que elas fizeram o curso, passaram, e o marido não deixou vim, porque mulher é para cuidar de casa, mulher é para cuidar de filho, mulher não é para ficar vindo estudar em Marabá, que é uma distância, que nem a gente acorda de manhã cedo, para vim para beira da estrada, para esperar o carro, para não perder, porque senão o carro deixa, e outra que a gente sai daqui só seis horas da tarde da sala, entra no carro seis e meia, ai quando vai chegar em casa é oito nove horas da noite, e eles não aceita” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

Se historicamente a sociedade patriarcal determinou “não lugares” as mulheres, é no ambiente doméstico que estas amarras encontram a mais dura forma de reprodução. O relato acima evidência uma grave violência contra a mulher, em que o homem por meio do discurso humilha e atinge a mulher em sua subjetividade e nega sua autonomia em construir seus projetos de vida.

As mulheres do campo colaboradoras desta pesquisa vivenciam constantemente

violência psicológica por parte de seus companheiros, familiares e pessoas da comunidade, que questionam e julgam a partir de estereótipos machistas o acesso delas ao nível superior.

“Tem até homem que diz que nós estamos aqui vindo aqui para Marabá todos os dias é atrás de macho, de safadagem (indignação). De vez enquanto ele (referência ao esposo da M. R) puxa uma conversinha, ele diz: ‘ah eu ouvi fulano dizer que as alunas que vão daqui, as mulheres casadas, que vão daqui para Marabá, tão é passeando em feira da vinte e oito’, porque nos estuda aqui na frente da feira da vinte e oito, ‘tão é passeando na feira da vinte e oito, não é estudando, tão vadiando aqui dentro de Marabá’” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

Seja por comentários que denigrem a imagem das mulheres seja pelo questionamento a necessidade de estudar, as mulheres do campo da LPEC/UNIFESSPA são expostas diariamente ao julgamento social de familiares, vizinhos e esposos/conjugues que perpetuam relações de dominação e opressão da mulher e questionam a autonomia feminina em decidir sobre sua vida. Ademais a conduta expressa no relato é tipificada em na lei 11. 340, de 7 de agosto de 2006 – conhecida como “Lei Maria da Penha” – como violência moral, “entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria” (BRASIL, 2016).

Se analisarmos a expressão “*ah eu ouvi fulano dizer que as alunas que vão daqui, as mulheres casadas, que vão daqui para Marabá, tão é passeando em feira da vinte e oito*”, e associá-la ao modo de organização patriarcal nas territorialidades camponesas, evidencia-se o temor masculino diante das expansão dos espaços de atuação da mulher.

A possibilidade da mulher ir para a universidade já agride frontalmente as amarras patriarcais, torna-se ainda mais transgressora quanto esta tem a possibilidade de acesso a outros espaços de socialização, como as feiras livres, uma vez que, as feiras dentro da lógica camponesa são espaços de socialização predominantemente masculinos, em que as mulheres possuem espaços delimitados – em geral a comercialização de hortaliças – mesmo assim sob supervisão de uma figura masculina da família.

Esses processos de transgressão desmobilizam as amarras patriarcais e passam a ser questionados não apenas pelas figuras masculinas da família, mas também, da comunidade, que em alguns casos, percebem a expansão dos espaços de atuação da mulher como um grande risco, uma vez que, mesmo sob questionamentos sobre suas

condutas, as mulheres do campo que se desafiam a ingressar no ensino superior, servem de exemplo para outras mulheres, irem em busca de recriar seus projetos de vida e construir novas formas de sociabilidades na família.

Entre as histórias de vida há um caso emblemático com relação as amarras da dominação patriarcal, pela sucessão de mecanismos de dominação e opressão masculina em relação a mulher, que iniciou com a negação da necessidade da mulher em estudar, pois, já exercia a função social feminina (atividades domésticas e maternidade) e seguiu em diversos momentos do curso.

“Uma semana antes de começar a aulas, começou os conflitos dentro de casa, porque, o esposo não queria, na época eu tinha só uma filha, o esposo não queria, e aí eu mesmo assim bati o pé e vim. Na primeira semana da primeira etapa, teve uma viagem de campo (pausa) e nessa viagem de campo teria que passar uma semana fora viajado, pesquisando fora (pausa). E foi uns, dos momentos, que mais foi difícil para mim, porque, não pode levar o filho, tem que ir só a gente. E a minha filha estava com, aproximadamente, seis anos. E aí eu (pausa longa) fui para viagem, deixei ela, conversei com os professores até o último momento para deixar que eu levasse ela, mas, devido um seguro de vida que tem que fazer eu não poderia levá-la. Mas, eu (pausa) conversei em casa ‘Ah não é para você ir, não é para você ir.’, e eu, teimei e fui. Em cima da hora eu deixei ela com o coração partido e saí. E aí o pai dela falou que se eu fosse para essa viagem não era para eu voltar para casa (choro longo). (...) Então eu peguei e fui assim mesmo eu (pausa longa) continuei, fiz a viagem, quando eu cheguei, ele não queria me deixar entrar em casa, porque ele disse que eu já tinha feito minha opção, que era deixar a minha filha, deixar a minha família para ir para um lugar que ele não sabia para onde eu estava, não sabia com quem que eu estava” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

Neste relato há vários trechos que caracterizam a violência doméstica, realizada por meio da violência psicológica, que também está tipificada na lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2016, é caracterizada como:

Qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

O relato evidencia o domínio de uma ideologia patriarcal que delega a mulher a responsabilidade pelo equilíbrio familiar, aquela que deve ter presença constante no ambiente doméstico, mesmo que, isto signifique a anulação de seus direitos a educação,

lazer, convivência social.

A expectativa em relação à mulher como dona de casa, segundo Dobash e Dobash (*apud* CONCEIÇÃO, 2016, p. 45), figura como um dos motivos principais responsáveis pela violência doméstica, além deste, estão: a possessão, o ciúme e a crença do direito de punir as suas mulheres por uma infração percebida e a importância que dão em exercer a posição de autoridade.

É necessário evidenciar também o sentimento de culpa que as mulheres sentem, especialmente, quando o laço de cuidado com a prole precisa ser reconstruído, mesmo que temporariamente, fato que é uma barreira gigantesca para as mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA, especialmente, na primeira etapa de TEU, momento em que muitas delas, tem a primeira experiência de se ausentar do ambiente doméstico por tempo prolongado.

O que reflete a introjeção na mulher dos padrões patriarcais, que a responsabilizam totalmente pelos cuidados com os filhos e da casa, uma atitude que precisa ser repensada, e reconstruída a partir de relações de gênero mais igualitárias, como a co-responsabilização do casal pelos cuidados com a família.

A situação dominação e opressão vivenciada pela aluna G. N. S. S foi agravada no decorrer do curso, especialmente quando um novo elemento surge.

“Então, fui levando, fui levando, aí fiz a primeira etapa 2015. Na segunda etapa, a gente teve a greve. Aí não teve problema, porque eu não vim para sala. Mais já em 2016, já começou, novamente, o mesmo tormento (pausa), a mesma complicação. E aí, para completar, quando eu saí da etapa (pausa) no mês de fevereiro, quando foi no mês de março, eu comecei a me sentir mal, fui no hospital, estava grávida. Aí que foi! Porque, ele disse que já estava com seis anos que eu não evitava e nunca tinha engravidado, agora que eu estava estudando, veio aparecer filho e isso e aquilo outro. Não sei! Teve pensamentos, maldosos. E aí, depois (pausa – choro longo) eu falei para ele que só tinha uma forma dele comprovar o que ele estava pensando, que era o exame de DNA (...). A primeira fase da faculdade foi muito difícil. Mais a fase pior foi na minha gravidez, porque, eu acho que a gente fica muito sensível, fica bastante vulnerável é quando a gente precisa de apoio que a gente não tem, fica pior ainda. Mas, tirei três regular no período de gestação. E aí assim, depois que meu filho nasceu, parece assim que, que o sol voltou a brilhar de novo (...) Quando meu filho nasceu, dia doze de novembro de dois mil e dezesseis. E quando ele foi para o hospital, para me levar, que a criança nasceu ele chorou, porque o menino veio com o DNA impresso. Então, eu falei para ele, que se ele quisesse fazer algum exame, que ele estava livre para fazer, e aí, escorreu as lágrimas dos olhos dele, porque ele viu que ele tinha me julgado sem necessidade, por pura ignorância. Então, ele disse que não tinha necessidade,

porque eu não precisava provar nada para ele, que foi um momento de raiva, e influência de outras pessoas que ficavam falando besteira” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

A desconfiança em relação a fidelidade da companheira, da paternidade da criança, que estava sendo gestada, são ações que agridem frontalmente a autoestima e dignidade, além dos reflexos psicológicos e orgânicos que impactaram diretamente no período gestacional e na participação das atividades do curso.

Os processos de (re) existência construído pela aluna, em que pese todas as situações extremamente desagradáveis pelas quais passou, foi fundamental para a continuidade do curso, como é possível identificar em seu relato.

“Eu posso dizer que, que hoje está maravilhoso a minha vida. Se eu tivesse desistido antes, da minha família (pausa), hoje eu não, talvez eu não estaria do jeito que eu estou, porque hoje eu me sinto feliz. Porque eu estou conseguindo realizar minha conquista, e outra conquista maior, foi conseguir conciliar meu estudo com a minha família. Hoje ele já me dá é força para eu vir, para cá. Se eu tivesse desistido antes!” (G. N. S. S., ATIVA, 2015).

Foram identificadas nas entrevistas situação que não obtiveram o mesmo final, logo, culminaram a na desistência e ou/ abandono do curso, como evidenciado no relato abaixo.

“O marido foi tomar a bolsa na beira da estrada, nos todo mundo já com a bolsa arrumada, na beira da estrada esperando o ônibus e o marido foi lá tomar a bolsa da mulher que se ela fosse, ela fosse só com a roupa do corpo, porque com a roupa que ele tinha comprado para ela, ela não ia não, porque ele que tinha comprado, que ele não queria que vivesse no mundo. E eu, ali, você vê, oxente! Como é que uma mulher mora contigo e não tem direito a uma roupa? E o tempo que ela viveu cuidando de tu, não tem direito nem na roupa? Ai ela foi, mas, ele disse que quando ela voltasse, ele não morava com ela mais, e ele foi e se separou dela (pausa) e deixou ela com dois filhinhos. (...) Ela continuou, mais terminou desistindo, porque ela era contratado, ai ela foi continuou no curso, chorava e nos dávamos apoio para ela, ele saiu de casa, e ela ficou com dois meninos, mas, só que ela professora contratada, morando de aluguel, o prefeito que ela apoiava perdeu, ai para arrumar outro serviço, ela teve que sair, ela trancou, ela não tá estudando, teve que parar, porque ou ela trabalhava para sustentar os meninos ou ela vinha estudar (M. R. R. M., ATIVA, 2015).

Novamente a situação relatada contém vários elementos de extrema dominação e opressão feminina, não representam a totalidade das experiências das mulheres participantes da pesquisa. Mas, é importante salientar que em diversas narrativas foram identificadas relações de resistência dos companheiros quanto ao avanço da

escolarização de suas companheiras, “camufladas” em ações pontuais, como: recusa eventual do cuidado com a prole do casal para que a mulher participe de atividades de formação; comentários diários sobre o “descuido” de suas companheiras com a execução de atividades domésticas, como pode ser observado, respectivamente, nos relatos abaixo:

“É um limite muito grande, porque os companheiros não se colocam a disposição para fazer o a mais né, para fazer as atividades que eles fazem e se dedicar ao filho como a gente faz, a gente faz mil coisas, mais não esquece do filho, eles dificilmente conseguem fazer” (N. L. F. M., EGRESSA).

“Eu tenho meu esposo, que as vezes ele fica que é dois meses, a gente, como agora a gente entrou dia três de julho o curso só vai terminar, só dia vinte e nove de agosto, aí na saída ‘ah tu já vai, tem tal coisa para fazer’ aí eu falo ‘quando eu chegar eu faço’, mas, as vezes eu chego cansada e não faço” (M. R. R. M., ATIVA, 2015).

Entre as múltiplas funções assumidas e superando violências, as mulheres do campo que se desafiam na formação da LPEC/UNIFESSPA vêm construindo processos de (re) existências que desmobilizam as amarras patriarcais, que reconstroem a autonomia feminina, possibilita a reconstrução de projetos de vida e produz novas sociabilidade de gênero, especialmente no ambiente doméstico.

7.2.1.3 As mães na LPEC/UNIFESSPA: desafios, dilemas e (re) existências

O *corpus* desta pesquisa é constituído majoritariamente por mulheres-mães⁹⁹ que romperam as amarras patriarcais e adentraram o espaço acadêmico, recriando novos projetos de vida e desestabilizando os processos de opressão, subordinação e inferiorização da mulher do campo.

Em seções anteriores destacou-se as inúmeras dificuldades que estas mulheres-mães passam para conciliar estudos com atividades domésticas, em especial o cuidado com os filhos ao chegar em casa. Porém, a jornada no ensino superior se torna ainda mais difícil para as mulheres-mães de recém-nascidos ou crianças pequenas, dependentes de cuidados e que necessitam vivenciar integralmente o período de TEU.

Entres cuidados com os recém-nascidos, os textos acadêmicos, aulas, trabalhos e rotinas domésticas estas mulheres-mães relatam histórias repletas de sofrimento, medo, angústias, adoecimentos e silenciamentos.

⁹⁹ As 23 alunas entrevistadas 1 não tem filho e 1 não informou.

Em consonância, como os processos de transformação ocorridos no curso, no que tange as políticas de assistência estudantil voltada a permanência dos estudantes no ensino superior, as narrativas revelam experiências como algumas diferenciações entre as mulheres-mães egressas e as ativas.

“Quando eu entrei, como eu já disse, eu entrei, eu passei por muitas dificuldades. Tanto, de trazer o bebê. E aí muitas vezes não tinha, aquele apoio, era eu sozinha. E vinha, passava o dia todo com ela aqui. Então, não tinha apoio, muito menos ajuda financeira, não recebi bolsa, não tinha o auxílio, a creche, aqui na universidade. O meu companheiro, ele me trazia, e ele vinha me buscar, porque até então ele trabalhava o dia todo, e tinha meu outro filho também que ficava em casa. Então, quando eu vinha com ela, eu ficava, me virava com ela sozinha aqui. Aqui ela tomava banho, aqui ela dormia, aqui ela almoçava. E ele só vinha me buscar a noite” (J. S. F., EGRESSA).

Para as mulheres-mães que já concluíram a formação na LPEC/UNIFIFESSPA a realização de uma etapa de TEU, concomitante com os cuidados com os filhos recém-nascido, além da sobreposição de atividades, não puderam contar com auxílios financeiros como apoio a permanência no curso, muito menos espaços na universidade, destinado ao apoio nos cuidados com as crianças.

Assim, as mulheres-mães que já concluíram o curso tiveram uma sobrecarga na luta pela permanência, sem auxílio, sem apoio institucional, elas se desdobravam para cumprir em rotinas alucinantes e totalmente contrária aos cuidados com a saúde, próprios da condição em que se encontravam.

“Olha a gente estuda manhã e tarde, agora tu imagina qual é a dinâmica de uma mulher vir com uma criança com dois meses de idade, sem nenhuma condição, sem ninguém para cuidar, para te ajudar.(...) Então eu tive, eu sofri muito, eu lavava as roupas do meu filho nos intervalos de duas horas entre as aulas, que é o mesmo intervalo que eu fazia comida para eu comer, quando eu terminar de comer, de engolir a comida e ia lavar uma roupinha do meu filho, que esse tempo chuvoso tinha que lavar todo dia , quando eu via era hora de voltar, quantas vezes eu chegava na quitinete a roupa do meu filho tinha molhado toda, porque eu deixava e não tinha ninguém para tirar. Foi muito sofrido assim, porque na universidade não foi pensado um espaço para receber essas crianças do campo, entendeu, porque a gente chega mais a gente não chega só, a gente tem carga enorme, quantas mulheres tiveram que desisti do curso, porque não tem a mesma coragem que eu de trazer uma bebê recém-nascido para esse sofrimento, porque é um sofrimento pode pegar uma gripe, uma dengue em bebê de dois meses que está totalmente vulnerável em uma dinâmica dessas sofrida, de tu trazer ele dois períodos para universidade e passar oito horas na universidade” (N. L. F. M., EGRESSA).

Falta de auxílio para os cuidados com os recém-nascidos; rotinas intensas de aulas e estudos; deslocamentos em situações extremas de calor ou chuva, que trazem riscos diretos a saúde de mãe e filho; ausência de suporte familiar; este e outros fatores compõem um quadro de extrema vulnerabilidade da mulher-mães do campo, que submetem seus filhos recém-nascidos à dinâmica intensa do TEU como única opção para continuar a formação.

A análise das narrativas aponta que para as alunas ativas os auxílios financeiros proporcionaram uma ajuda importante para a vivência da intensa rotina da etapa TEU, que subsidiou gastos com alimentação, transporte e pagamento de terceiros para cuidados com os filhos.

“Eu acordo cedo, ponho ela, algumas coisas e venho, meu marido trabalha também em Marabá aí nessa mesma viagem eu já venho com ele, aí ele me deixa aqui, aí eu fico até meio dia, com bebezinho, tem a minha filha de onze anos, ela não mora comigo, mas, ela tá passando as férias comigo, ela veio me ajudar, no começo, no começo de julho ela estava vindo e ficando o dia todo, para não ficar indo e voltando com ela no sol quente, ela sofre, porque eu percebia que ela ficava muito estressada a noite, cansada, não dormia bem desse processo de muito calor esse vapor, e o nosso carro não tem ar condicionado, aí a ida é quente e a volta é mais quente ainda, aí eu estava vindo e ficava o dia todo, eu trazia lanche, o que é comer, tudo de comer, e aí as meninas conseguiram lugar na frente marmitex, ficava assim, aí eu estava comprando lá e almoçando, aí só que aí também ficar o dia todo estava ficando ruim para ela, aí eu comecei a perceber diferença nela a noite principalmente, ela dorme bem e aí ela passou a ficar estressada, que estava prejudicando ela para dormir, aí agora eu venho esse processo aí meio-dia, e a nora da minha sogra que tá passando uns dias em casa, aí eu conversei com ela para ela tá ficando com minha filha a tarde, aí ela fica de meio-dia até na hora que eu chego para lá” (A. F. A 2., ATIVA, 2015).

O relato descreve uma nova configuração da rede de apoio feminino, se no momento de ingresso o apoio era fundamental para incentivar a inscrição e a realização do vestibular, durante o curso, assume novos contornos, assim essa rede de apoio feminino passa a auxiliar aos cuidados dos filhos e outras atividades domésticas.

Cabe ressaltar a existência de outra rede de solidariedade importante para as mulheres-mães de recém-nascidos e ou crianças pequenas, aquela construída entre os próprios estudantes e docentes do curso, e prestam um apoio fundamental para as mulheres-mães em formação, seja por meio do cuidado temporário com a criança seja por uma palavra de incentivo para a permanência no curso.

*“Mas eu destaco assim nesse percurso muito o apoio de professora e professores, eles foram muito solidários com a gente (**referência a mulheres-mães**) quantas vezes deram carona sabe, estava chovendo me levou onde eu estava morando. Na época eu estava fazendo um artigo com uma professora, quantas vezes ela perguntou ‘tu conseguiu?’ eu chorava e dizia ‘não consegui’, porque eu ficava assim com aquele peso de pensar será que ela acha que eu estou enrolando” (N. L. F. M., EGRESSA).*

“Há também uma rede de solidariedade entre elas, umas cuidam, ajudam, vai cuidar a noite, os outros colegas ajudam cuidando das crianças enquanto elas fazem os serviços, os trabalhos, então, existe também uma rede de solidariedades que o campesinato sempre criou para a permanência nesse sentido” (PROFESSORA, CEC, 2010).

Em que pese o importante apoio das redes de solidariedade constituídas no curso e no âmbito familiar que servem de apoio das mulheres-mães na LPEC/UNIFESSPA, foi possível identificar nas narrativas situações de constrangimentos, que sobrecarregam a estrutura psicológica da mulheres-mães em formação.

“Tu imagina o que é também um professor trabalhar com duas crianças na sala e ela desconcentrava quando o bebê chorava, ela deixava explícita que estava incomodando e expressava ‘o que nós vamos fazer com esses bebês aqui?’ Ai tu imagina como e a facada para a gente será que eu tenho que sair com ele da sala e deixar os outros estudar, então, quantas vezes eu me senti interferência e eu me senti que estava incomodando, porque tem um bebê que não está no espaço dele, que não está com a luz apagada, que não tá com o aconchego que ele precisava para dormir e ele tá incomodado, porque tá quente ou porque tá frio, um bebê de dois meses, depois um bebê de oito que eu trouxe de novo de oito meses depois, um bebê de um aninho e pouco” (N. L. F. M., EGRESSA).

A presença de bebês e/ou crianças pequenas nas salas de aula da LPEC/UNIFESSPA é algo bastante comum. Entretanto, nas narrativas foi possível identificar que é uma convivência, que em algumas situações, geram sentimento de angústia e vergonha nas mulheres-mães, que constantemente sentem-se “incomodando” e/ou “atrapalhando” o andamento das aulas, especialmente, quando as crianças choram para sanar suas necessidades básicas ou demonstram inquietude, características próprias do desenvolvimento infantil.

As múltiplas jornadas assumidas por essas mulheres-mães, as submetem a situações psicológicas e físicas de grande risco a saúde, especialmente para as lactantes em TEU, uma vez que, além da pressão psicológica individual e dos familiares de ter que ser mãe e estudante exemplar, não possui tempo adequado para alimentação, de sono e de descanso, situações que geram adoecimento psicológico e/ou esgotamentos

físicos.

“Eu tive um esgotamento físico nesse período, que eu fiquei doente dentro de uma rede, que eu tive uma infecção de garganta, que eu não sabia como superar, porque eu estava com esgotamento enorme, uma sobrecarga enorme de estudo, de trabalho, de ter lavar roupa, de ter que cuidar do meu filho, de ter que amamentar, porque amamentação ela requer um descanso, ela requer uma alimentação equilibrada com frutas, com caldo, com verduras, então, como que tu garante isso em uma é dinâmica tão frustrante, tão pesada com essa do intervalar” (N. L. F. M., EGRESSA).

Outro aspecto importante no que tange o relacionamento em turmas que possuem mulheres-mães de recém-nascidos ou crianças pequenas, constitui-se na relação assimetria entre casais que se aventuram a dividir a etapa de TEU com sua prole.

*“Eu digo assim para as mulheres, não só pra mim, enquanto mãe por exemplo, agora nessa etapa eu deixei meu filho de três anos, a primeira vez que eu estou vindo sem ele para faculdade. Quando eu vinha com ele vinha no bebê conforto, chegando aqui (**referências ao espaço cabanagem**) só tinha tempo de comer e voltar com ele, saía sete horas da noite, o neném com um mês ainda de vida, então, eu dava o peito tudo dentro da sala de aula. Quando ele estava com quatro meses engatinhando, eu trazia colchonete, trazia todo dia bolsa, todo dia. Por mais que o pai dele, agora a gente não tá mais junto, mas, na época a gente estava junto ainda, a gente era namorado, aí como a gente fazia o curso de educação do campo junto, a gente acabou vivendo a vida de casada. Aí ele vinha, mas, não era a mesma coisa. Porque eu que estava com a cesariana, eu que estava com recém-nascido, eu que dava o peito quando o neném chorava, eu era que saía da sala. Então, sempre sobrecarrega para gente. Quando eu chegava lá eu ficava até de noite dando peito para ele, quando dava onze horas da noite tinha que tá lendo o texto, quando era quatro, aí ele acordava cinco ou seis vezes na noite, aí eu tinha que levantar e no outro dia eu tinha que tá disponível. As vezes a gente adocece, aí o filho da gente adocece. Então, foi nesse processo, agora eu estou aqui na etapa, o meu filho já tá com outra pessoa na zona rural, sessenta quilômetros lá para dentro (choro). Eu não sei nem contato, não sei como é que tá, que é a primeira vez que estou vindo sem ele, então é muito difícil tu ser mãe e tá aqui” (C. K. G. N., ATIVA, 2013).*

Neste relato vale observar duas questões. A primeira corresponde ao sentimento de culpa expresso pela estudante, por ser a primeira vez em sua formação que deixou o filho sobre os cuidados de familiares, que é maximizado pela impossibilidade de manter contato e poder gerir mesmo que a distância o cotidiano da prole.

Essa tarefa de gestão dos cuidados com os filhos deixados sobre os cuidados de familiares é bastante característica das mulheres-mães do campo em formação, ou seja,

elas deixam os filhos sobre o cuidado de terceiros, mas, por meio das tecnologias da informação, gerem a distância o cotidiano dos mesmos, obtendo contato várias vezes ao dia.

A segunda questão consiste nas relações assimétricas entre casais em formação. Mesmo que existam alguns cuidados que somente podem ser feitos pela mãe, como o caso da amamentação, na relação entre casais em formação, é possível identificar uma forte diferença nas divisões de tarefas relativas ao cuidado com o recém-nascido, em que o pai realiza “ajuda” na dinâmica cuidado com a criança, o que corresponde a uma pequena parte do processo de cuidado, a outra fica sob responsabilidade total da mãe.

Esta responsabilização desigual pelos cuidados com os filhos, gera sobrecarga para as mulheres-mães, que tem seu tempo de dedicação aos estudos extremamente subsumido, diante das inúmeras tarefas que precisam realizar referente aos cuidados com o filho (a), o que traz impactos diretos a seu processo de ensino-aprendizagem.

“Uma relação de desigualdade que você percebe muito forte é quando há casais na turma, uma coisa que eu percebo muito forte não é em relação ao casamento no sentido da instituição formal, das meninas serem casadas em outros espaços, mas, quando isso adentra na turma, casais, homens e mulheres, você percebe que elas relatam mais, elas queixam mais para nós, quando elas vão entregar trabalho, que o sobrepeso da etapa de ter um filho recai mais sobre a mulher; então, assim você percebe que os homens conseguem entregar o trabalho no prazo, eles não falta, e se o menino adoecer só quem vai faltar a aula, na maioria das vezes, é a menina, então, essa assimetria a gente sabe que existe no casamento” (PROFESSORA, CEC, 2010).

Esta relação de assimetria entre os casais, demonstra a força das amarras patriarcais, que mantem seus padrões de relação e a divisão sexual do trabalho, mesmo extravasando o ambiente doméstico, e em uma situação em que ambos têm consciência dos desafios a superar em uma experiência formativa intensa, como a vivenciadas durante as etapas de TEU.

Outro aspecto identificado nas entrevistas como elemento que impactam diretamente na permanência das mulheres do campo é a infraestrutura inadequada para receber as estudantes mães de bebês em período de amamentação e/ou criança pequenas, que enfrentam uma verdadeira maratona para ter acesso a salas de aulas, banheiros e bebedouros.

“Eu senti mais dificuldade foi no campus três, aqui (referência ao campus um) a gente chega e as pessoas veem a gente carregando coisas aí as pessoas perguntam se precisa de ajuda. Mas no Campus

três, lá quando a gente está lá ficamos em uma sala que no terceiro piso, o prédio que a gente fica o elevador não está funcionando, é subindo escada, teve um dia que eu fui só, eu olhei para aquelas escadas e falei: ‘meu Deus! Como eu vou fazer?’ E aí a gente tinha que pedir mesmo, pedir ajuda, a pessoa passou e eu pedi, eu estava com três bolsas e mais o carrinho dela, porque eu não dou conta de ficar com ela a aula toda, aí eu trouxe um carrinho para colocar ela dentro, mas, a minha dificuldade para subir com ela e com as bolsas e com carinho, esse dia eu estava só, sempre vinha alguém comigo, aí nesse dia eu vim só, e quando eu voltei para casa, disse que eu não vou mais só, eu só vou se for alguém comigo, porque eu não vou ficar lá com as bolsas, com carrinho e ter que subir nove escada, não tem banheiro, não tem bebedouro, nem em cima e nem embaixo, ficava o tempo todo sem ir no banheiro e água se alguém fosse descer para pegar, eu pedia para levar o meu copo e trazer para mim, eu ficava lá em cima o tempo todo sem usar banheiro, aí uma vez que ela fez sujeira na fralda e foi muita, não dava só para limpar, tinha que lavar ela, eu descí as escadas, fui no banheiro, que nem tem banheiro naquele prédio, fui em outro prédio, e depois tive que voltar para sala de aula (A. C. S. F., ATIVA, 2015- grifos).

Este relato reforça, algo já delineado em outras seções, que consiste no fato da universidade ser uma instituição que pensa a formação apartada da realidade dos sujeitos, especialmente as mulheres-mães, que não possuem apoio da instituição – nem de infraestrutura nem de políticas de assistência – para vivenciar algo comum da vida delas, a maternidade.

Até aqui foram expostos diversos elementos que demonstram a complexidade de equilibrar a jornada acadêmica inerente a uma etapa de TEU com os cuidados com os filhos(as), o que nos leva a considerar que as mulheres-mães, que se desafiam a conciliar estes dois projetos de vida, possuem tempo e espaços diferenciados para realizar sua formação.

E os IFES, especialmente, os que ofertam cursos majoritariamente formados por mulheres e mulheres-mães, precisam considerar estas especificidades e incorporá-las nos planejamentos infraestruturas, de distribuição de recursos, bem como, na organização didático-pedagógica dos cursos de formação superior, para possibilitar uma formação mais humanizada.

Atualmente, a UNIFESSPA, acompanha um o movimento comum as IFES brasileiras, em que os programas federais de assistência estudantil voltados a permanência – como exemplo do PNAES – compreendem a vulnerabilidade dos estudantes de forma homogênea, baseando-se em critérios estritamente socioeconômicos, logo, critérios como gênero ainda estão longe de compor as pautas dos referidos programas.

Em que pese a ausência de políticas públicas específicas para o apoio da permanência das mulheres-mães, existem algumas estratégias, a nível de UNIFESSPA, que têm sido direcionadas ao público em questão, como exemplo: o auxílio creche e a atendimento domiciliar.

O auxílio creche, em que pese não ser direcionado as mulheres-mães, mas, a aos estudantes “que tenham filhos ou a guarda legal de crianças com idade de zero a cinco anos na data da habilitação podendo ser deferido, de acordo com a análise da equipe de Assistentes Sociais da DAIE/PROEX, mais de um auxílio por núcleo familiar” (UNIFESSPA, 2017), é um suporte fundamental para as mulheres-mães, por ser um incremento financeiro, para cobrir gastos ligados aos cuidados de crianças, entre outras demandas.

Já o atendimento domiciliar que é direito assegurado previsto no regulamento de Ensino de Graduação da UNIFESSPA, instituído pela resolução nº 8, de 21 de maio de 2014, dispõe no artigo nº 40 sobre o exercício domiciliar.

Art. 40 Será assegurado, conforme legislação em vigor, exercício domiciliar com vistas ao processo de ensino-aprendizagem, resguardada a qualidade do trabalho acadêmico: a) à aluna gestante que, por ordem médica, esteja impedida de frequentar as atividades acadêmicas; b) ao discente com afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições caracterizadas por incapacidade física, incompatível com a frequência normal às atividades acadêmicas; c) ao discente portador de necessidades educativas especiais, quando não for possível sua integração ao ambiente acadêmico (UNIFESSPA, 2014b, p. 11).

O exercício domiciliar é autorizado pela instituição mediante a autorização do(a) diretor(a) de cada faculdade, após apresentação de requerimento e laudo médico, apresentado até quinze dias da ocorrência do fato impeditivo. É um direito que não pode ser usado para algumas atividades curriculares, tais como: estágios curriculares, pré-internato, internato, práticas laboratoriais ou ambulatoriais ou mesmo em atividades em que a execução não possa ocorrer fora do ambiente da UNIFESSPA.

No que tange a organização didático pedagógica para alunos em exercício domiciliar, a mesma legislação garante atendimento especial, conforme dispõe o artigo nº 41.

Art. 41 Para atender às especificidades do exercício domiciliar, os docentes elaborarão um programa especial de estudos a ser cumprido pelo discente, com a especificação de: I - conteúdos a serem estudados; II - metodologias a serem utilizadas; III - tarefas a cumprir;

IV - critérios de avaliação; V - prazos para execução das tarefas (UNIFESSPA, 2014b, p. 11).

Entende-se que a organização didático-pedagógica prevista no regulamento tem uma perspectiva progressista, no que a compreensão de tempos e espaços diferenciados para os alunos em regime domiciliar, em especial, para as gestantes, posto que garante um programa especial de estudos, tendo em vista, a situação de impedimento de realização das atividades no ambiente acadêmico.

Entretanto, as narrativas apontam um distanciamento entre o que é de direito e o que de fato ocorre na organização didático pedagógica das mulheres-mães que tiveram a experiência do atendimento domiciliar.

“Tem uma normativa que é o regulamento da graduação, regulamento de ensino e graduação que vai orientar essa questão do atendimento domiciliar, então, quando ela sai, ela se afastam durante esse período licença-maternidade e elas podem requerer o atendimento domiciliar, mas, nós temos percebido fragilidades nesse mecanismo, uma fragilidade, por exemplo, se os professores fazem as atividades de modo isolado, quando soma, quando junta todas as atividades que são solicitadas para mãe fazer ela geralmente não dá conta de fazer, porque há um excesso de atividades, que acaba ignorando que ela tá no tempo especial, que é o tema diferente, e aí no geral a um fracasso, porque ela não consegue acompanhar as atividades, nós tivemos casos sim de estudantes que caíram de bloco, porque durante o atendimento domiciliar, mesmo fazendo esse atendimento domiciliar, entre aspas, ele não conseguiu ser um atendimento, ser um encaminhamento de atividade que de fato se articulasse com esse momento e com o tempo dela” (PROFESSORA, CEC, 2015).

É necessário ressaltar, que a FECAMPO tem realizado um processo de sensibilização e construído iniciativas para humanizar o atendimento domiciliar para as gestantes, mas, ainda são iniciativas primárias e pontuais.

“Nós temos provocado também os professores, tanto no espaço do Núcleo Docente Estruturante (NDE) tanto no espaço do colegiado, olha quando for atividade domiciliar, especialmente casos de licença-maternidade, é importante juntar os professores para enxugar, fazer um enxugamento e para que essas atividades tenham uma certa ligação uma com a outra, no contrário, tu lista um monte de tarefas que o outro não vai conseguir cumprir e aí leva a reprovação, e aí o estudantes passa as ser o culpado sozinho do fracasso, então, eu percebo que apesar desse esforços de ter esse mecanismo da atividade de atendimento domiciliar, mas, ele apresenta sim fragilidades” (PROFESSORA, CEC, 2015).

Conclui-se que as estratégias de permanência, que atualmente atendem as mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA, são extremamente inferiores

às demandas reais deste público. E resguardam a compreensão de que a maternidade e outras questões de gênero presentes na trajetória dessas mulheres são problemas individuais, quando deve ser tratados como um assunto coletivo, institucional.

A escassez e desarticulação das políticas e estratégias de permanência voltadas as mulheres-mães em formação na LPEC/UNIFESSPA configura uma contradição e um grande desafio para o curso, especialmente, na perspectiva de construir uma educação transformadora e vinculada a realidade dos sujeitos do campo, como destaca a estudante em seu relato.

“Como assim um curso assim diferente dos outros? A gente diz que ele é totalmente diferente, ele tem uma perspectiva inovadora, uma perspectiva transformadora, mas, ele não tem esse olhar específico, de dizer assim: ‘olha tu tens outro tempo, tu relaxas, não tem!’ Não teve para mim! Foi a mesma exigência com foi para os outros” (N. L. F. M., EGRESSA).

A universidade não pode prescindir da situação das centenas de mulheres-mães do campo e a sucessão de dificuldades que esta precisam superar para ter acesso, garantir permanência e concluir o ensino superior.

Entendemos que um passo importante que possibilitará o avanço das políticas de assistência estudantil e na organização dos cursos superiores, encontra-se na compreensão de que fomentar condições de permanência a mulheres-mães não é um aspecto individual, restrito as mulheres, mais uma tarefa coletiva, institucional.

Socialmente, existe uma forte ideologia que associa as mulheres como “culpadas” quer seja da escolha pela maternidade que seja pelas das diversas situações de violência a que são submetidas. De vítimas passam a ser culpadas por problemas sociais gestados em uma sociedade patriarcal, desigual e opressora.

Enquanto isso os números de ocorrências criminais vinculadas a violências contra a mulher crescem de maneira exponencial. O instituto Maria da Penha¹⁰⁰ desenvolveu um relógio da violência contra a mulher, que monitora em tempo real as ocorrências, são números assustadores que quantificam as várias faces da violência contra a mulher, da violência física e verbal ao assédio, quadro que compõem o processo de banalização da vida da mulher e, sobretudo, refletem o quanto está

¹⁰⁰ Os dados refletem a realidade brasileira em relação as violências contra mulheres, assim de acordo com o monitoramento, a cada 2 segundo uma mulher é vítima de violência física ou verbal, a cada 6 segundo uma mulher é vítima de ameaça de violência ou perseguição; a cada 22 segundo uma mulher é vítima de espancamento ou tentativa de estrangulamento; a cada um segundo uma mulher é vítima de assédio (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2017) .

naturalizado e legitimado em nossa sociedade as relações de inferiorização, dominação e opressão da mulher.

Urge a necessidade de construção de relações igualitárias e humanas entre homens e mulheres, mulheres e mulheres e todas as outras identidades de gênero presentes em nossa sociedade. Acreditamos que a educação é uma estratégia importante nesse processo, assim, tanto escolas, as universidades quanto os espaços de educação não formal tem responsabilidade nesse processo formativo de humanizar as relações entre gêneros.

7.2.1.4 Machismo e assimetrias de gênero no ambiente acadêmico

A afirmação das mulheres nos espaços públicos é um desafio secular que se refazem cotidianamente, especialmente, e ambientes historicamente marcados pela hegemonia masculina, como o caso das universidades.

Como já destacado por Graça Belov (2012) , desde a antiguidade foi assegurado ao homem a posição de intelectual, seja no espaço público seja no espaço doméstico este possui posição privilegiada, no que tange a construção do conhecimento e a tomada de decisão.

Entretanto, a incorporação da mulher no mundo do trabalho tem contribuído para o estremecimento da hegemonia masculina nos espaços públicos e domésticos, uma vez que, mesmo que inicialmente limitadas as atividades voltada a educação e/ou saúde, as mulheres ampliaram suas campos de atuação, e hoje em que pese estarmos longe de uma distribuição paritária, as mulheres conquistaram posto de trabalhos em diversos setores, áreas e níveis hierárquicos. Porém, a possibilidade conquistada pelas mulheres de construírem seus projetos de vida e profissionais de forma mais autônoma, não exterminou com as relações de assimetria de gênero.

Antes de dar ênfase aos resultados da análise das narrativas que compõem as relações assimétricas e machista identificadas no ambiente acadêmico, é importante revisitar um triste histórico de violência contra a mulher na UNIFESSPA e nos cursos de educação do capo na região. O relato de uma professora com vasta experiência na instituição traz dados históricos importantes a análise.

“Nessa universidade é precisa registrar isso, essa universidade tem uma trajetória de violência contra a mulher aqui dentro, a nossa biblioteca o nome dela é Josineide Tavares, foi uma aluna que foi assassinada por que ela estudava aqui na universidade, nós tivemos

uma aluna na educação do campo só que na época era PRONERA escolarização, ela é da escolarização do PRONERA ela foi degolada no assentamento na volta da etapa por conta de ciúmes (...) Esse caso da Josineide, foi minha aluna, ela era estudante de pedagogia, a família dela tinha uma irmã dela que estudava na época direito, olha só direito, o companheiro dela que hoje ela é casada também estudava direito e eles e nos fizemos um ato aqui na universidade, na época estava acontecendo um encontro de mulheres que eu estava coordenando, fizemos uma carta uma noção de repúdio, os colegas dela se manifestaram, fizemos um ato aqui dentro e eu percebi o silêncio da família e eu não entendi, como até hoje eu não entendo a irmã é hoje advogada trabalha aqui, é procuradora nem sei é um cargo ai que tem, que chama o advogado aqui dentro e eu até hoje não entendi, só sei que ficou por isso, ela foi assassinada, jogada muitos dias o corpo ficou escondido no matagal por perto da casa, a gente acha que foi pelo companheiro, que ela falava de crise, isso não foi levado a um processo, uma investigação e ficou por isso mesmo, ficou só com a biblioteca com o nome dela e era uma figura muito boa”(PROFESSORA, CHS, 2014).

Este é um histórico presente na memória desta professora e dos sujeitos que aquele tempo vivenciaram a situação, que dificilmente é de conhecimento de outras gerações de estudantes, mas, é um fato importante que reflete o distanciamento deste espaço acadêmico frente a relações de assimetria e violência contra as mulheres e as especificidades dos tempos e espaços formativos dessas mulheres do campo, pois são fatos que estão marcados no histórico da instituição e se fazem presentes cotidianamente nos corredores, nas salas de aula, nos atos políticos e culturais, na produção de conhecimento, ou seja, que constituem grande parcela do alunado que constrói a universidade.

A análise das histórias de vida de alunas e as entrevistas realizadas com professoras e professores da LPEC/UNIFESSPA foi possível identificar relações assimétricas e machistas presentes na relação entre os estudantes e entre os estudantes e professores e/ou professoras.

No que tange as relações de assimetria e machismo na relação entre os estudantes, as alunas tiveram dificuldades para expressar, o que entendemos, estar ligado a própria dificuldade de identificar relação desiguais entre gênero, diante de uma sociedade que naturaliza a desigualdade.

Porém, em alguns relatos foi possível identificar certo “machismo velado”, especialmente, nos momentos de debate sobre questões de gênero. Como é possível observar no relato a seguir.

“Aqui tem muito homem compreensivo, parceiro, que conhecem o direito das mulheres, de nós mulheres. Mas também tem uns que eles não se manifestam e a gente vê que ele não é nem lá e nem cá. Mas, também ele fica lá de fora e pelo olhar, pela fisionomia a gente vê que é machista sim. A gente percebe. (...) e aí não demonstra em voz, em agressividade, assim para mostra assim de frente não, mais só no calado, nós que já somos experientes, só no calado, no olhar assim, a gente vê, agente senti assim que não é respeito! É vontade de falar e não pode porque está em um ambiente público. Mais talvez se tivesse em outro ambiente, aí ele soltava! (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

“No curso particularmente assim eu vi algumas coisas não é, mas eu não sei se a gente poderia caracterizar como desigualdade, por exemplo, de quando a gente vai discutir sobre gênero, alguns colegas homens se retirarem da sala, para mim é um fato de eles estarem negando. Na verdade, me incomoda o fato de as pessoas questionarem o debate, ‘que necessidade eu tenho de estar falando sobre desigualdade? Falando de desigualdade de gênero?’ E aí depois tu tem que partir para alguns dados mais concretos e dizer olha, as mulheres estão morrendo hoje!” (T. P. V. , EGRESSA).

A situação relatada pelas estudantes é exemplo da resistência masculina em problematizar as relações de poder, que os cercam e que é preciso ser problematizada na coletividade. Recuperando as contribuições de Heleieth Saffioti (1987), é necessário compreender que a luta das mulheres não é uma tarefa apenas delas, mas, especialmente dos homens, uma vez que, para redefinir as relações de assimetria entre gênero, seja do comportamento feminino seja do comportamento masculino, é importante conhecer e problematizar as discriminações fundamentais pelas quais as mulheres estão submetidas nesta sociedade, em que a tríade de exploração patriarcado-racismo-capitalismo, orienta as relações entre gêneros.

Outro exemplo de assimetria que se fez presente nas histórias de vida das mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA, reafirmada nos relatos de professores e professoras do curso, diz respeito a eventos de assédio de professores em relação a alunas do curso, como é possível identificar nos relatos.

“Tem um professor que não se enxerga. Mais só que não foi só esse que fez, esse que eu falei foi quem quis passar o rodo, foram, várias meninas, tipo oferecendo bolsa, mesmo, para poder ter algumas coisas. Mas, a a gente diz para as pessoas falarem o que acontece, dizer porque é importante dizer. Eu levava na brincadeira mais também, eu esculachava ele mesmo, tipo na frente de qualquer pessoa, aí a gente até se distancia na verdade para evitar algumas coisas” (M. A. B., ATIVA, 2014).

“Tem professor que se vai da relação de poder para assediar as alunas, tipo tem professor que é machista na forma como se relaciona com a colega professora, no tratamento dado ao colega professor

diferente da colega professora. Tipo, inclusive ao ponto de, de cenas absurdas” (PROFESSOR, CAN, 2014).

O assédio, seja este moral ou sexual, é outra violência contra a mulher bastante naturalizada em nossa sociedade. Dentro da cultura patriarcal naturalizou-se entre os homens comportamentos extremamente agressivos e constrangedores as mulheres, como adjetivar as mulheres que passam nas ruas como “gostosa”, “novinha” e um arsenal interminável de palavras que objetifica e denigre a figura da mulher.

Entretanto assédio sexual é caracterizado na legislação brasileira, especificamente no código penal em seu artigo nº 216 como “constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”.

Tal definição traz entendimentos controversos na área jurídica, especificamente, nos casos que envolvem professor-alunas, como o caso evidenciado nas narrativas de alunas. A controvérsia se instaura, pois, para alguns juristas nessas relações não estão caracterizadas um vínculo hierárquico de emprego, cargo ou função; por outro lado, há juristas que vinculam esses casos uma relação de ascendência inerente a emprego, cargo ou função (ALVES, 2018).

A compreensão dos aspectos legais que envolvem o assédio sexual é importante para compreender a situação de vulnerabilidade a que as mulheres estão submetidas. No caso da LPEC/UNIFESSPA, dados obtidos na FECAMPO, apontam a existência de casos de professores respondendo processos administrativos relativos a acusações de assédio sexual a alunas que tramitam em sigilo.

Tratamento importante para casos desse tipo, prática que tem se disseminado entre as IFES, porém, questiona-se é sustentável obter uma resposta legal a um comportamento tão disseminado culturalmente? Especialmente, a partir de uma legislação que abre margens para entendimentos controversos a um fato de violência real e histórico?

Na relação entre alunas e professoras, surge nas entrevistas alguns comportamentos importantes para pensar a luta das mulheres por igualdade e transgressão dos padrões culturais e estéticos a elas impostas.

“As meninas elas também fazem imagem, de como são as professoras mulheres ou não são, porque tem a ver com as imagens de mulheres que elas tem, (...) eu imaginava que elas veem outra mulher trabalhando com professora também podia ser espelho neste sentido,

espelho não no sentido de que eu queria ser imitada, mas que ela pudesse enxergar que as mulheres tem outros espaços e muitas meninas, estudantes vem e falam para mim, por exemplo, que acha muito complicado a mulher assumir esse tanto de função no trabalho público, porque ela já imagina que não tem outras vidas, não sobra do tempo, porque ai elas já pensa que a mulher tem que dar conta, no sentido de ser esposa, de ser mãe, isso tudo e que elas olham para mim e acham que eu não sou isso, porque me veem muito como professora, professora que eu falo muito as questões daqui, porque eu também não coloco meu foro íntimo, no sentido do debate em sala de aula, ai elas acham que significa que minha vida também é multilada, é só como professora. Era um Visão que eu não imaginava que elas tivessem e algumas estudantes já colocaram várias vezes assim para mim, neste sentido, isso significa que mesmo elas e mulheres, elas ainda olham as outras mulheres, dizendo aquelas dali não estão dando conta do primeiro papel delas, isso chocou, a fala de algumas estudantes me chocou, por que eram estudantes muito jovens, liberais, que você imaginava que tinha uma visão mais avançada nesse sentido, que olha e diz não porque eu também quero cuidar da minha casa, quero cuidar dos meus filhos, eu vou casar, eu não vou ser uma professora igual a senhora” (PROFESSORA, CEC, 2010).

As imagens de mulher e do que feminino diante da lógica patriarcal, fizeram parte tanto do processo de educação e sociabilidade dos homens quanto das mulheres, que constroem suas relações ao longo da vida vinculadas este ideário. O relato da professora, destaca uma relação machista de mulheres em relação as mulheres, à medida que há um julgamento da ação profissional da professora, que no ideário machista transgredir os padrões de comportamento estipulados a mulher, nesta visão se professora não pode subsumir as tarefas de dona de casa, e neste caso, não é um exemplo a ser seguido.

Não podemos deixar de problematizar que o entendimento das alunas de que ser professora universitária é uma prisão, no sentido de excesso de trabalho e tempo de dedicação aos estudos, também revela outros tipos de relações de assimetria, uma vez que, a mulher para se destacar como profissional tem um duplo trabalho de transgressão, primeiro confirmar sua capacidade de ocupar o cargo a que está designada; segundo, precisa ser extremamente produtiva e assertiva (não demonstrar afetividade nas decisões). Características que culturalmente são atribuídas aos homens, que em uma relação de trabalho não tem sua prática questionada a partir desses critérios.

Esta relação de contradição no processo de conscientização das mulheres do campo, também pode ser observada na própria trajetória de vida das participantes da pesquisa, a exemplo da trajetória de vida da M. R. M, assentada rural e educadora do

campo que os 46 anos de idade, busca de finalizar sua segunda graduação, agora em letras, traz evidências de uma série de transgressões a lógica patriarcal, seja no seu aspecto geracional seja na busca por qualificação e/ou ampliação das possibilidades de atuação profissional. Entretanto, em seu discurso evidencia-se também o que denominamos de “liberdade circunscrita”.

“Isso que ser o dono, ai isso que eu acho desigualdade, porque hoje os direitos são iguais? Se você pode eu posso, se meu marido pode eu posso também, eu digo assim, não todas as coisas para não sair do ritmo de esposa (imprecisão), mas eu acho assim no meu conhecimento que hoje em dia as coisas estão mais assim liberais, não tão? O tempo passado era o tempo passado, que a mulher tinha que ser subordinada a um marido, a mulher não podia quase nada, só os homens, e agora a mulher pode tudo, quase tudo” (M. R. R. M, ATIVA, 2015).

A expressão “*poder quase tudo*” empregada a liberdade que a mulher já possui, mas, que ainda deve resguardar seu papel de esposa, materializa a contradição no processo de conscientização/emancipação feminina, uma vez que a mulher já conhece sua condição de direitos e ampliação de atuação social, entretanto, ainda se vincula a amarras sociais vinculadas a um contrato de casamento, que determina modos de ser e agir.

Esses comportamentos machistas que também estão introjetados em práticas das mulheres do campo, são elementos que precisam ser desnaturalizados, sair da aparência dos fatos e perceber as relações de poder e dominação da mulher reproduzidos nestes comportamentos.

Este comportamento também pode ser compreendido como um “recuo no processo de conscientização” (IASI, 1999), e revelam que tal processo não é linear, muito menos estático, especialmente quando se refere a relações milenares como a opressão e dominação da mulher. Deste modo a conscientização se constitui em movimento constante, um desafio diário e permanente em uma sociedade que naturaliza a desigualdade.

Entre os muros das gigantes instituições do conhecimento, perfazem uma série de relações de assimetria de gênero que correspondem a mais antiga forma de submissão do humano, no lugar destinado ao exercício da intelectualidade é necessário exercer a humanidade, humanizar-se.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história segue seu curso indiferente às nossas misérias e heroísmos. Nossa consciência não pode fazer o mesmo. Estamos atados a vida e a sua teia cotidiana, nela colhemos os materiais que compõem nossa consciência e, nem sempre, este cotidiano permite vislumbrar algo além da injustiça e da indignidade que marcam o presente. Tenho então, que recorrer a revolta e a inquietação de quem não submete-se e ousar dar forma às sementes do futuro, ainda que em tempos onde o futuro parece ter sido abolido (IASI, 1999, p. 52).

As relações de assimetria e desigualdade de gênero estão presentes nas diversas dimensões da vida na sociedade do capital. A desigualdade de gênero é um processo tão antigo quanto a hierarquização do conhecimento científico, quanto a dissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual, quanto a dissociação da escola com a vida dos sujeitos, relações que de forma desigual e combinada sustentam a estrutura social do capital. Logo, seja no trabalho doméstico ou socialmente útil, na auto-organização dos sujeitos, na formação no ensino superior ou nos processos de gestão e organização dos movimentos sociais, as questões de gênero estão pulsantes e precisam ser problematizadas.

Ao mesmo tempo que estão pulsantes, percebe-se as dificuldades dos sujeitos e organizações em identificarem tais relações, as relações de assimetria e desigualdade de gênero tendem ao silenciamento ou são sobrepostas a questões mais evidentes como: a fragmentação da forma disciplinar, a avaliação ou mesmo que ironicamente, ao vínculo da educação com a vida.

Tal contexto traz ao centro do debate de gênero questões instigantes como: o silenciamento das relações de assimetria e desigualdade do campo correspondem a sua efetiva inexistência ou ao sucesso da lógica hegemônica e dos processos de naturalização de diferenças entre as trabalhadoras e trabalhadores do campo? É possível construir processos de gestão democrática participativa e auto-organização dos sujeitos se na divisão de tarefas a mulher ainda é responsável pelas atividades domésticas e/ou atividades de bastidores? Ou ainda se a igualdade entre gêneros continua a ser pensada apenas como a possibilidade de mulheres e homens exercerem as mesmas funções? Os processos de formação das educadoras e educadores do campo estariam isentos do debate sobre as relações assimétricas e desiguais entre gênero, se mesmo formando educadores e educadoras são as mulheres que continuam a assumir as turmas de alunos menores?

Entende-se que a negação e/ou inexistência das relações de assimetria e

desigualdade entre gênero com o eixo a ser trabalhado na formação de educadores e educadoras do campo coloca em risco a própria intenção de formar lutadores e lutadoras, ou seja, profissionais com capacidade para gestão processos educativos e comunitários, tendo em vista que tal formação não pode ocorrer pautada na dissociação da vida dos sujeitos, muito menos a desvinculação entre teoria e prática, no sentido de formar educadores capazes de auxiliar processos de transformação da forma escolar, mas, nas relações sociais serem reprodutores da opressão feminina.

Na pesquisa, identificou-se que LPEC/UNIFESSPA, que é construída com base em uma herança de experiências valiosas para o histórico da formação de trabalhadores e trabalhadoras do campo na região sul e sudeste do Pará, tem um projeto educativo inovador, no que tange o fomento do debate de gênero.

A análise curricular, articulada a análise de discurso que teve com o *corpus* 31 entrevistas de história de vida, apontou sete estratégias curriculares: 1) Projeto Político Pedagógico, 2) as componentes curriculares, 3) os seminários, 4) as pesquisas, 5) as atividades culturais, 6) os grupos de organicidade e 7) os processos de conscientização – que tratam da temática de gênero e/ou temáticas correlacionadas.

Estas estratégias têm potencializado o debate de gênero no curso, pois são realizadas com base na articulação de diferentes linguagens, tempos, espaços e práticas educativas. Além disso são ações que envolvem sujeitos diversos – estudantes, docentes, técnicos – com destaque para os movimentos social, que realizam um apoio político e educacional fundamental de articulação do debate teórico com situação prática que configuram o cotidiano dos sujeitos do campo, como destaque para a problematização das assimetrias e desigualdades específicas das mulheres do campo.

Os resultados das análises também apontaram o que consideramos ser limitações destas estratégias, dentre as quais destacamos: inconsistências na lógica interdisciplinar e abrangência limitada das estratégias.

Identificamos que o debate de gênero no curso tem se concentrado em determinadas áreas do conhecimento com as Ciências Humanas e Sociais, Letras e Linguagens e Ciências Exatas e da Natureza. E mesmo nessas áreas, identificou-se que o debate muitas vezes é suprimido para atender a outras demandas de conteúdo, fato que revela o conflito de duas lógicas distintas de formação em disputa na UNIFESSPA, aquela que visa a formação integral do sujeito e garantia de vida digna no campo e outra que vinculada a uma lógica pragmática, destaca o saber técnico e científico em detrimento a outros aspectos da formação humana.

No que se refere a abrangência limitada das estratégias curriculares de fomento do debate de gênero construídas na LPEC/UNIFESSPA, identificamos que especialmente as atividades culturais e os grupos de organicidade são experiências educacionais importantíssimas para o fomento da temática, pois, trazem o debate com forte vínculo com a realidade, porém, abrangem um quantitativo limitado de estudantes, dentre os motivos identificados está os horários e locais de realização e a dificuldade do curso manter despesas com alojamento e alimentação para que os estudantes propiciam a vivência de momentos coletivos de formação.

Os resultados da análise das histórias de vida das mulheres do campo que acessam a LPEC/UNIFESSPA, identifica que o processo educativo que construíram e/ou seguem em construção ao longo do curso, é marcado por ciclos de formação diferenciados, não apenas pelas especificidades de suas histórias de vida, mas também pelas constantes mudanças nas políticas de ensino superior para o campo, que em meio a avanços e retrocessos, tiveram de se reorganizar, (re) existir para dar continuidade a luta por uma Educação do Campo de qualidade na região..

A partir da análise das narrativas das alunas ativas e egressas da LPEC/UNIFESSPA foi possível compreender que ao longo do curso elas vivenciam, vários ciclos de formação, que promovem mudanças na vida pessoal, familiar, profissional e comunitária, em que há destaque para três momentos, quais sejam: o ingresso no curso, a permanência na universidade e os processos de assimetria e desigualdade de gênero.

Entre o êxtase da superação do acesso à universidade pública e federal e a superação de déficits educacionais, as mulheres do campo iniciam no curso enfrentando uma série de dificuldades que fazem desse primeiro momento no curso, uma etapa decisiva para a concretização do sonho de cursar e concluir um curso superior.

Nesse processo de ingresso as análises demonstraram a preponderância de sete aspectos, que são: processo seletivo, trajetória escolar, família e comunidade, desinformação sobre o curso, adaptação ao universo acadêmico, vínculos de trabalho e sororidade.

Entre desafios, superação e (re) existências o ingresso no ensino superior das mulheres do campo, expresso especialmente na primeira etapa de TEU, representa um segundo processo de superação rumo a permanência e conclusão do curso superior. Posto que, neste momento elas vivenciam uma complexa teia de dificuldades da mais diversas ordens; financeiras, educacionais, familiares e de convivência. Em

contrapartida, esse processo também traz o combustível que alimenta a (re) existir, uma vez que, é também nesse momento que por meio do envolvimento no curso a convivência com outros coletivos, elas dão início e/ou fortalecem seu reconhecimento como seres históricos, que tem a possibilidade de produzir, reproduzir e criar novos caminhos em sua história e na história de sua família e comunidade.

A finalização desta primeira etapa de TEU e o avançar do curso, novos desafios são postos e outros ressignificados, e promovem uma reconfiguração do contexto de formação para as mulheres, em que há destaque para as especificidades do processo de formação das mesmas, seja de ordem curricular, seja da ordem de políticas voltadas às especificidades de permanência deste público.

Este ciclo de formação envolve elementos vinculados a permanência da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA. A Análise das histórias de vida evidenciou cinco aspectos, quais sejam: recursos financeiros, múltiplas jornadas, assimetrias, desigualdades e violências.

Neste ciclo de formação em que há preponderância de aspectos ligados a permanência das mulheres do campo, as análises ressaltaram a interrelação destes aspectos com diversas relações de assimetria e desigualdade, que historicamente reproduzem a dominação e opressão das mulheres.

No âmbito familiar e comunitário as mulheres enfrentam variadas formas de violência decorrentes da postura machistas de companheiros e/ou pessoas da comunidade, que de forma explícita ou velada agredem diretamente a integridade psicológica, moral e física; limitam autonomia de construir projetos; impõe múltiplas jornadas de trabalho que envolvem os cuidados com a família e a vivência de um processo formativo intenso.

No âmbito curricular é evidenciada o descompasso entre os tempos e espaço de formação construídos pelo curso e a realidade educacional das mulheres, especialmente, as mulheres-mães de recém-nascidos ou de filhos pequenos, que para equilibrar estes dos projetos de vida – maternidade e ensino superior – (re) existem a difícil tarefa de equilibrar cuidados com a prole e as atividades curriculares do curso; infra-estrutura inadequada para a presença da infância na universidade; a esgotamentos físicos e psicológicos decorrentes da intensa jornada a que são submetidas durante um período delicado da amamentação; bem como, ao descompasso de políticas de assistência estudantis, que associam a vulnerabilidade apenas a aspectos socioeconômicos em detrimento aos diversos elementos sociais, culturais e econômicos, que historicamente

negam e/ou dificultam, o acesso e a permanência ao ensino superior para as mulheres do campo.

Estas evidências que demarcam os ciclos formativos das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA trazem elementos significantes para compreender a importância e os desafios de fortalecer o debate sobre gênero nos cursos superiores, seja na organização curricular, seja na construção de políticas de assistência estudantil.

Um dos desafios é contribuir para o processo de desnaturalizar das relações seculares de dominação e opressão da figura feminina, que define papéis sociais hierárquicos e assimétricos entre homens e mulheres, e no ambiente acadêmico assume contornos específicos, como: a negação da maternidade para as mulheres, visto que este é entendido como uma decisão que enfraquece o desenvolvimento profissional da mulher; áreas profissionais divididas por sexo; contestação constante da capacidade da mulher para cargos de gestão.

Outro desafio consiste em construir os currículos e as políticas públicas mediante a compreensão de que os históricos laços de subordinação da mulher na sociedade, implementam diversas limitações para o acesso e permanência desta ao ensino superior, que não podem ser tratados como problema individual, mas sim institucional.

Construir currículos e Políticas de Assistência Estudantil articuladas as especificidades de formação das mulheres do campo no Ensino Superior configura-se como um outro desafio para os cursos de formação de professores do campo, que perpassa pelo reconhecimento de que há centenas de mulheres submetidas a processos formativos desumanos e outras centenas as quais são negados inclusive o acesso à educação, bem como pelo compromisso com a construção de uma educação contra hegemônica.

O referencial teórico em articulação com as análises deste estudo evidenciaram uma das grandes contradições do patriarcado e seu histórico de dominação feminina é que, ao mesmo tempo, em que condena as mulheres a viver sobre a égide da dominação masculina, acende a chama das resistências, que historicamente, tem construído estratégias de rompimento com a lógica patriarcal e desbravando caminhos, rumo a emancipação feminina.

Entre os limites e potencialidades de uma proposta contra hegemônica de educação para as populações do campo, a LPEC/UNIFESSPA tem construído grandes contribuições para a ampliação/“despertar” da consciência de classe e de gênero das

mulheres do campo.

Uma das contribuições construídas por meio das estratégias curriculares da LPEC/UNIFESSPA para o processo de formação das mulheres consiste no reconhecimento enquanto “sujeitos coletivos”, ou seja, auxilia na compreensão de que as relações de assimetria e desigualdade de gênero não são aspectos da vida individual, mas sim, da vida em coletividade e que os processos de transformação dessas relações também precisam ser construídos em coletividade, seja por meio do debate, da luta por direitos e principalmente, nas relações diárias entre os sujeitos.

Foram 4 anos de imersão na pesquisa sobre gênero e formação de professores no universo das mulheres do campo, período que produziu intensos ciclos de transformação nas dimensões pessoais, militante e profissionais desta pesquisadora.

Para uma pesquisadora mulher, jovem e amazônida que dedica sua formação vinculada aos pressupostos teórico-metodológicos de uma pedagogia crítica, amparados nas experiências educacionais da Educação Popular e Educação do Campo, estudar a temática de gênero possibilitou reflexões profundas sobre várias amarras sociais que se fizeram presentes na trajetória que me trouxe até a construção desta tese.

Da reflexão sobre as amarras familiares e sociais que negavam as possibilidades de avanço nos estudos devido ao apelo da “urgente” necessidade de constituição de uma família; o julgamento social por ter “deixado” minha terra e minha família, em especial, pais idosos, para construir minha história; bem como, as relações amorosas abusivas e a constante prova de capacidade a que fui submetida ao ousar ocupar um dos mais cobiçados “latifúndio do saber” do centro-oeste – a UnB – foram marcas de um processo de reflexão, transformação e sobretudo, de tomada de consciência sobre as desigualdades e assimetrias de gênero presentes em minha história e do papel histórico, de resistência e criação que possuo na condução da trajetória que segue.

Traços de minha história que também constitui as histórias de mulheres do campo participantes desta pesquisa, traços de uma coletividade, que re-existe e são peças fundamentais na construção de novas sociabilidades de gênero e na afirmação de direitos das mulheres nesta sociedade.

Profissionalmente, os 4 anos de imersão na tese foram acompanhados do fechamento de ciclos e a da abertura de outros. Da vida de bolsista da metrópole da Amazônia a vida de professora de uma IFE do centro-oeste (Instituto Federal de Brasília –IFB/*Campus* Ceilândia), passagem marcada pela multiplicação de possibilidades de vivência e investigação da temática de gênero e formação docente, uma vez que, no

último ano de tese, vivenciei o exercício simultâneo de orientanda e orientadora de um trabalho de conclusão de curso, que debatem a temática de gênero em dois cursos de formação de professores em duas realidades distintas Amazônia e Centro-Oeste,

Novos ciclos que também se constroem na associação a novos grupos de pesquisa em educação como o grupo de Estudos e Pesquisas em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente – GEFOR, vinculado ao IFB, em que sigo na empreitada de fortalecer a recém-criada linha de Gênero e Formação Docente, que já tem como desafio a organização de uma disciplina sobre a temática a ser oferecida anualmente, como disciplina optativa do Curso de Letras- Espanhol no IFB/*campus* Ceilândia.

Atualmente o ciclo é de retrocesso, o momento político atual, demarcado pelo desmonte dos direitos conquistados pelas populações do campo, acentua o compromisso de luta por uma Educação do Campo de qualidade que reafirme as mulheres, homens, crianças e idosos do campo, em seus direitos, conhecimentos e modos de vida.

Desmonte iniciado no golpe de Estado que representou o *impeachment* da presidenta Dilma, expressão clara de misoginia, e ataque do capital frente os avanços da conquista de direitos historicamente negados à classe trabalhado, como exemplo curso superior para formação de trabalhadoras e trabalhadores do campo. Seguiu com a tomada do poder por um governo golpista, liderado por Michel Temer, que acentuou o projeto do capital, ao assumir como meta do curto governo o ataque direto as conquista da classe trabalhadora como: flexibilização dos direitos trabalhista, reforma da previdência social, entre outros.

E atualmente, vivemos em um contexto de desmonte e ataques diários as direitos das minorias, com a eleição e a posse de Jair Bolsonaro a Presidência da República, representante da ultradireita, com forte base patriarcal e racista, que em seu processo eleitoral já apontava para a construção de política de ódio e desarticulação das conquista e dos movimentos de luta por direitos das minorias.

E em seus primeiros meses de governo tem implementado sua política de ataque aos direitos das minorias e fortalecimento do projeto social do capital, por meio do esvaziamento da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) a atribuição da realização da Reforma Agrária sob a égide do Ministério da Agricultura, comprometida como projeto dos grandes latifundiários; o desmonte da Secad e do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA); e a concepção do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, representada por uma mulher

ultraconservadora, que expressa apoio a manutenção de diversas relações de assimetria de gênero, como ficou demarcado na palavra de ordem “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, lançada pela ministra na ocasião da comemoração de sua posse como ministra.

A conclusão desta tese longe de ser um ponto final, constitui-se como um ponto de exclamação, atenção, para a necessidade de potencializar e proporcionar o debate de gênero nos diversos espaços de formação.

Em tempos temerosos que busquemos inspiração na transgressão e (re) existência protagonizada pelas mulheres do campo, para que individual e coletivamente possamos ser capazes de transgredir e (re) existir.

9 REFERÊNCIAS

ALEMANY, C. Violências. In: HIRATA, H., et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo : UNESP, 2009. p. 271-276.

ALMEIDA, J. S. D. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, R. Amazônia e as novas frentes de expansão mineral e do agronegócio no sul e sudeste do Pará. **ECODEBATE - Cidadania e Meio Ambiente**, 2008. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2008/08/14/amazonia-e-as-novas-frentes-de-expansao-mineral-e-do-agronegocio-no-sul-e-sudeste-do-para-artigo-de-rogerio-almeida/>>. Acesso em: 16 ago 2016.

ALVES, S. Você sabe o que é assédio sexual? Especialistas explicam a questão. **OCPNEWS**, jun. 2018. Disponível em: <<https://ocp.news/seguranca/entenda-o-que-caracteriza-crime-de-assedio-sexual-na-legislacao-brasileira>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANJOS, C. P. D. O PRONERA: Uma experiência de alfabetização nos assentamentos da reforma agrária. **II Conferência de Educação Rural do Sul e Sudeste do Pará**, Marabá; FETAGRI- Sudeste/LASAT/NAEA/UFPA, 2001.

ANJOS, M. P. D. **Experiências de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará**. Belém: Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, 2009. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/dissertacao/experiencia-na-formacao-de-professores-no-pronera.pdf/view>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ANJOS, M. P. D. Histórias de vida e de educadores: elementos para formação na Educação do Campo. In: SILVA, I. S. D.; SOUZA, H. D.; RIBEIRO, N. B. (.). **Práticas Contra-Hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. p. 101-123.

ANJOS, M. P. D.; SILVA, M. C. V.; MOLINA, M. C. MATERIALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA UNIFESSPA. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**, Maringá, p. 1825-1842, maio 2016.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

APLLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da História e Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180/1185>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

ARAÚJO, H. V. G. As mulehres professoras e o ensino estatal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 45-57, jul. /dez. 1990.

ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

ASSUNÇÃO, D. **A precarização tem rosto de mulher**. 2º. ed. São Paulo: [s.n.], 2013. 25-47 p. Coleção Iskra Mulher.

ASSUNÇÃO, D. Prefácio. In: TROTSKI, L. **Trotsky e a luta das mulheres**. São Paulo: Iskra, 2015. p. 5-15.

BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. A. P. F. G. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 331-336.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, R. D. A. **A assistência ao estudantes da residência universitária da UFPB**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba, n. 14, p. 95-105, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v14n1/a10v14n1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BATISTA, L. Por voto , feminista morre em Derby. **O Estadão**, 14 jun. 2013. Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,por-voto-feminista-morre-em-derby,9106,0.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BECKER, K. L.; KAUSSOUF, A. L. Diferença salarial e aposentadoria dos professores do ensino fundamental. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 77-104, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v16n1/a04v16n1.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BELOV, G. A questão feminina: Gênero, identidade e direitos, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2mJeFPNHnCA>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411098/mod_resource/content/1/Padr%C3%B5es%20de%20Cultura.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2019. Coleção Antropologia.

BEZERRA, R. L.; ALVES, A. M. N. Luta pela terra: participação e invisibilidade feminina no sudeste do Pará. In: SILVA, I. S., et al. **Mulheres em perspectiva: trajetórias, saberes e resistências na Amazônia Oriental**. Belém: Paka-Tatu, 2017. p. 47-70.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Brasília: [s.n.], 2016.

BRASIL. **Censo escolar de 2017: notas estatísticas**. Rio de Janeiro: Ministério da educação; INEP, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.642 de 03 de abril de 2018**. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8974487/do1-2018-04-04-lei-no-13-642-de-3-de-abril-de-2018-8974483>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL, M. D. R. E. D. D. A. **Relatório Violência contra mulheres e menores em conflito de terra**. Brasília: CNDM, 1987. Arquivo Cepasp.

BRASIL, MINISTÉRIO DA REFORMA E DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. **Relatório Violência contra a mulheres e menosres em conflito de terra**. Brasília: CNDM, 1987. (Arquivos Cepasp).

BRAZ, E. N.; RIBEIRO, N. B. A escrita de educandas do campo sobre sentidos da prática pedagógica em escolas do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, p. 1294 - 1315, set./dez. 2018.

BRUMER, A.; ANJOS, G. D. Relações de gênero em Assentamentos: a noção de empoderamento em questão. In: LOPES, A. L.; BUTTO, A. **Mulheres na Reforma Agrária a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008. p. 217-240.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 64, fev. 1988. 4-13. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179/1184>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BUTTO, A.; HORA, K. E. R. Mulheres e Reforma Agrária no Brasil. In: LOPES, A. L.; BUTTO, A. **Mulheres na Reforma Agrária**. Brasília: MDA, 2008. p. 19-37.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a Perspectivas de transformação da forma escolar. In: MUNARIN, A., et al. **Educação do Campo Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDAT, R. S. K. E. J.; MOLINA, M. (. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. 2ª Ed. ed. Brasília: Articulação nacional por uma educação no campo, v. 4, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.

CAMARA, J. Sororidade e consciência feminina: que irmandade de mulheres para que proposta política? **Revista Anticapitalista**, p. 1-6, ago. 2017. Disponível em: <<https://redeanticapitalista.net/sororidade-consciencia-feminina-irmandade-mulheres-proposta-politica/>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CAMARA, S.; COCKEL, M. O INTELLECTUAL EDUCADOR MANOEL E A INTERPRETAÇÃO DO BRASIL E DA AMÉRICA LATINA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 293-307, dez 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art19_44.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CAMARGO, B. V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P., et al. **Perspectivas teórico- metodológicas em representações sociais**. Paraíba: Editora Universitária - UFPB, 2005. p. 511-538.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CANUTO, A.; LUZ, C. R. D. S.; ANDRADE, T. V. P. (.). **Conflitos no Campo – Brasil 2015**. Goiânia: CPT- Nacional, 2015. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14019-conflitos-no-campo-brasil-2015>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CARVALHO, H. M. D.; COSTA, F. D. A. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R.; PERREIRA, I. B. A. P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 28-33.

CARVALHO, M. D. S. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Faculdade de Educação, 2011. (Tese de Doutorado).

CEBOTAREV, E. A. A organização do tempo de atividades domésticas e não-domesticas de mulheres camponesas na América Latina. In: AGUIAR, N. (.). **Mulheres na força de trabalho na América Latina: análises qualitativas**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 45-65.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHOUDHURY, S. K. **Womem un physics im Bangladesh**. [S.l.]: [s.n.], 2013. Disponível em:<

CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, T. P. **Projeto Grande Carajás - Trinta anos de Desenvolvimento frustrado**. Marabá: Editorial iGuana, 2015. (Coleção A questão mineral no Brasil, v.1).

CONCEIÇÃO, T. B. **Assimetria e simetria de gênero na violência por parceiro íntimo em pesquisas realizadas no Brasil**. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva - Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173275/343737.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CONTAG. **Marcha das Margaridas 2011 - Margaridas na luta por: desenvolvimento sustentável com justiça, autonomia, igualdade e liberdade - Caderno de textos para estudos e debates**. Brasília: CONTAG, 2011. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/fcaderno_textos_marcha_2011.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

CONTAG. **Margaridas seguem em Marcha por Desenvolvimento Sustentável com Democracia, Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade - Cadernos de textos para estudos e debates**. Brasília: CONTAG, 2015. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f24537_contag_livreto_marcha_2015_210x297_final-1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

CORREIO PORTAL DE CARAJÁS. 4º FIA Cinefronte: Festival de cinema da UNIFESSPA começa na quarta. **Correio Portal de Carajás**, Marabá, abril 2018. Disponível em: <<https://correiodecarajas.com.br/4o-fia-cinefront-festival-de-cinema-da-unifesspa-comeca-nesta-quarta/>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

COSTA, C. M. S.; SABRINO, R.; ARAÚJO, D. S. **Grupos indígenas da região de Marabá**. Marabá: Fundação Casa da Cultura de Marabá, 2003. Boletim Técnico, nº2.

COSTA, G. **Revolução Socioambiental - Depois da Revolução Agrícola e Industrial, a próxima Revolução da Humanidade**. Belém: [s.n.], Em prelo.

CURADO, K. A. C. P. D. S.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, K. A. C. P. D.; LIMONTA, S. V. (. **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28.

DAI/PROEX/UNIFESSPA. **PERMANÊNCIA INTERVALAR 2015-2016 EDUCAÇÃO DO CAMPO PERMANÊNCIA, MORADIA E CRECHE**. Marabá: [s.n.], 2018.

DELGADO, L. D. A. N.. I. R. H. O. . N. O. J. 2. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO)**, Santa Catarina, n. 3, p. 9-25, Jun. 2003. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO,%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

DELPHY, C. Teorias do Patriarcado. In: HIRATA, H., et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 173-178.

DOBASH, R. E.; DOBASH, R. **Women, violence and social change**. London: Routledge, 1992.

EMMI, M. F. Os castanhais do Tocantins e a indústria extrativa no Pará até a década de 60. **Papers do NAEA**, Belém, n. 166, Out. 2002.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Laandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ENGUTA, M. F. A ambiguidade da docencia: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESMERALDO, G. G. Ressignificações do feminismo e da política em prática de mulheres assentadas. In: PAIVA, A. C. S.; (ORGS.), V. A. F. C. **Estlisticas da sexualidade**. Fortaleza; Campinas: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará; Pontes editores, 2006. p. 95-113.

ESMERALDO, G. G. S. L. Pela igualdade de gênero. **Raízes**, Ceará, v. 13, n. 45, p. 3-5, jan-mar 2004. Instituto da Memória do povo Cearense - IMOPEC.

ESMERALDO, G. G. S. L. Ruídos com Marcas de transgressões ancoradas em mulheres assentadas. In: LOPES, A. L.; BUTTO, A. **MULheres na Reforma Agrária a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008. p. 185 - 214.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo**. [S.l.]: [s.n.], s/d. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 18 ago 2014.

FIGUEIRA, S. O moderno e o arcaico na nova família brasileiras. In: FIGUEIRA, S. **Uma nova Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FINATTI, B. E.; ALVES, J. D. M.; SILVEIRA, R. D. J. Perfil Sócio, Econômico e Cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina - UEL: Indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. **LIBERTAS**, Juiz de Fora, v. 6, p. 246-264, jan./dez. 2006. Disponível em: <<https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1776/1251>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FONSECA, C. D. et al. A organização do processo educativo. In: MACHADO, C. L.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (). **Teoria e prática da Educação do Campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008. p. 58-70. (NEAD Experiências).

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, D. Movimentos Feministas. In: HIRATA, H., et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 144-149.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 1980.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8º Edição. ed. Campinas : Papyrus, 1995.
- FREITAS, L. C. Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos. **Cadernos do ITERRA**, n. 14, p. 45-59, Nov. 2007.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. **Excertos**, 2011. Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_cia_vatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.
- FURLAN, F. O vilão virou bom exemplo. **Exame**, 19 mar. 2014. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/o-vilao-que-virou-bom-exemplo-agronegocio-779420.shtml>>. Acesso em: 16 ago 2016.
- GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983. p. 15-38.
- GARCÍA, E. G. Condición social y feminización del profesorado de educación básica. **Revista de Educación**, Madri, n. 285, p. 249-267, jan./abr. 1988.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan.-abri. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. [S.l.]: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, M. S. N. **CULTURA E EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA PARAENSE: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS NA ILHA DE COTIJUBA - PA**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2011. (Trabalho de conclusão de curso).
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6º. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- GUEDES, R. N.; SILVA, A. T. M. C. D.; COELHO, E. D. A. C. Violência conjugal: problematizando a opressão das mulheres vitimizadas sob olhar de gênero. **Revista eletrônica de enfremagem**, p. 362-378, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fen/article/view/7166>>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- HAGE, S. A. M.; CRUZ, R.; SILVA, H. S. D. A. Movimento de Educação do campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: SOUZA, E. C. D.; CHAVES, V. L. J. (.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre Pólitica Públicas e Diversidade**. Tubarãp: Copiart, 2016. p. 107-132.
- HAJE, L. Universidades criticam cortes para ensino superior no Orçamento de 2018. **Câmara notícias**, nov. 2017. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/549441-UNIVERSIDADES-CRITICAM-CORTES-PARA-ENSINO-SUPERIOR-NO-ORCAMENTO-DE-2018.html>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

HÉBETTE, J. **Cruzando fronteira - 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, v. II, 2004.

HEREDIA, B. M. A. D.; GARCIA, M. F.; GARCIA JR, A. R. O lugar da mulher em unidades domésticas camponesas. In: AGUIAR, N. (). **Mulheres na força de trabalho na América Latina: análises qualitativas**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 29 - 44.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

IASI, M. L. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Relógio da violência**, 2017. Disponível em: <<http://www.relogiosdaviolencia.com.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

IPEA. **II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. [S.l.]: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pnera--jun-2015/pnera-2pesquisa-educacao-reforma-agraria.pdf>>. Acesso em: 23 jun 2016.

KOLLING, E. J.; MOLINA, M. C.; NÉRY, I. **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, v. 1, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo.

KOLLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. 1ª. ed. São Paulo: Global, 1978. Coleção Bases.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Tradução de Esther Benitez Eiroa. Madrid: XXI - Siglo veinteuno de españa editores S.A, 1970.

LÉLIS, F. D. S. et al. Dimensões do Uso e Cobertura da Terra nas Mesorregiões do Estado do Pará. **Espacios**, v. 37, n. 05, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a16v37n05/16370505.html>>. Acesso em: 22 jul 2016.

LENIN, V. I. O poder soviético e a posição da mulher. In: TROTSKI, L. **Trotsky e a luta das mulheres**. São Paulo: Iskra, 2015. p. 113-118.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução á Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOPES, A. L.; BUTTO, A. **Mulheres na Reforma Agrária: Experiencia recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008. NEAD Debate.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, História, representação. In: CATANI, D. B., et al. **Docência Memória e Gênero - Estudos sobre Formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 77-84.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, N. D. D. **Iniciação a pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALHEIROS, B. C.; RIBEIRO, B. M. D. F. Contexto, texto e intertexto: abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo. In: SILVA, I. S. D.; SOUZA, H. D.; RIBEIRO, N. B. (.). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2014. p. 23-53.

MARX, K. Introdução. In: MARX, K. **O Capital**. 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1998.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3º. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 1º. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASSON, G. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MEC. O que é o REUNI? **Site do MEC**, 25 mar. 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

MEDEIROS, L. S. D. Dimensões políticas da violência no campo. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. I, p. 126-141, 1996.

MEDEIROS, L. S. D. Assentamentos rurais e gênero: temas de reflexão e pesquisa. In: LOPES, A. L.; BUTTO, A. **Mulheres na Reforma Agrária a experiencia recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008. p. 7-18.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES, C. SOJA E MILHO AVANÇAM NO SUL DO PARÁ. **VER-O-FATO**, 2015. Disponível em: <<http://www.ver-o-fato.com.br/2015/11/soja-e-milho-avancam-no-sul-do-para.html>>. Acesso em: 16 ago 2016.

MENDONÇA, S. R. D. Estado. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 349 -354.

MENDONÇA, S. R. D. Estado ., In: CALDART, R. S. E. A. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 349 -354.

MICHELOTTI, F. Luta pela Terra e Assentamentos no Sudeste do Pará. **3º Encontro da Rede de Estudos Rurais**, Campina Grande, 9-12 setembro 2008. Disponível em: <http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/fernando_michelotti_fca_m_1.pdf>. Acesso em: 22 jul 2016.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34°, p. 287-334, 2008. ISSN Tradução: Ângela Lopes Norte. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2013.

MINAYO, M. D. **De erro e Flexíveis**: marcas do Estado empresario e da privatização na subjetividade operária. Rio de Janeiro: Gramond, 2004.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 587 - 596.

MOLINA, M. C. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: Sub-7. **XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br: Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão**, Belém, 2015.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. D. S. A. D. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, C. A. D.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. D. S. A. D. (.). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das experiências pilotos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 13-15. Coleção caminhos da Educação do Campo; 5.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na formação de educadores do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (.). **Registros e Reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 35-62.

MORAES, J. C. Conceito: Família, Casamento e União estável. **WordPress.com**, 12 abr. 2012. Disponível em: <<https://jcmoraes.com/2012/04/12/conceito-familia-casamento-e-uniao-estavel/>>. Acesso em: 08 set. 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

MOREIRA, C. A. Lira Itabirana. **ZH Notícias**, 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/11/poema-de-drummond-sobre-o-rio>>

doce-que-circula-em-redes-sociais-nunca-foi-publicado-em-livro-4905072.html>.
Acesso em: 18 ago 2016.

MORENO, A. C. Repasses do MEC para universidades federais chegam ao menor patamar em sete anos. **ANDIFES**, JUN. 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/repasses-mec-para-universidades-federais-chegam-ao-menor-patamar-em-sete-anos/>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

MUNARIM, A. E. A. (. **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, A. R. A. D.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 72-88, 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, D. P.; MEDEIROS, L. S. (.). **Mulheres Camponesas**: trabalho produtivo e engajamento político. Niterói: Alternativa, 2013.

NEVES, L. M. W. Brasil Século XXI - Propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2007. p. 205-224. Coleção Educação Contemporânea.

NOVAES, M. E. Talentosas demais para ser professora. **Educar**, Curitiba, v. 2, p. 90-106, jan./abr. 1982. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601982000100005>. Acesso em: 03 mai. 2018.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 1009-139, 1991.

OLIVEIRA, A. U. A Mundialização da Agricultura Brasileira. **XII Colóquio de Geocrítica: Las y construcción de estados nacionales poder, territorialización e socialización, siglos XIX-XX**, Bogotá, 7 a 11 Maio 2012. 1 - 15.

OLIVEIRA, A. U. Camponeses, indígenas e quilombolas em luta no campo: a barbárie aumentou. In: CANUTO, A.; LUZ, C. R. D. S.; ANDRADE, T. V. P. (.). **Conflitos no Campo - Brasil 2015**. Goiânia: CPT - Nacional, 2015. p. 28-77. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/send/41-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/14019-conflitos-no-campo-brasil-2015>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e pressupostos. 10º. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PAIVA, M. C. S. D. AS LUTAS DAS MULHERES NO AMBITO AGRÁRIO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE OS ASSENTAMENTOS DA REFORMA

AGRÁRIA, s/d. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt4/as_lutas.pdf>. Acesso em: 18 Fev. 2016.

PASSEGGI, M. D. C. Memoriais autobiográficos: escritas de si com arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. D. S. (. **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

PATAI, D. Cosntruindo um eu: Uma história oral das mulheres brasileiras. In: PATAI, D. **História Oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e voz, 2010. p. 19-64.

PATAI, D. História oral e feminismo: Uma revisão crítica. In: PATAI, D. **História Oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e vozes, 2010. p. 135-142.

PEREIRA, A. D. R. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco - Tese de Doutorado em História, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11582/Tese%20de%20Airton%20dos%20Reis%20Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 jul 2016.

PEREIRA, A. D. R. **Ocupações e conflitos de Terra no Sul e no Sudeste Do Pará**. [S.l.]: [s.n.], 2014. 1-13 p. Disponível em: <http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397006405_ARQUIVO_ArtigoAirton_EncNacHistoriaOral.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PEREIRA, A. D. R. A participação das mulheres trabalhadoras rurais na luta pela terra no sul e sudeste do Pará (1975-1990). In: SILVA, I. S., et al. **Mulheres em perspectiva: trajetórias, saberes e resistências na Amazônia Oriental**. Belém: Paka-Tatu, 2017. p. 23-45.

PINEU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 329-343, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016. Tradução de Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian.

PINTO, Á. V. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, C. R. J. Feminismo, História e Poder. **Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

POLITZER, G. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. Tradução de João Cunha Andrade. São Paulo: Hemus, 1954.

POLLAK, M. MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL. **Estudo Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 1-15, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

REINERT, M. Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours; Applcation aux. **La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale**, v. 05, p. 32-26, 2001.

RÊSES, E. D. S. **De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saude Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

S/A. **Vício de poesia**, 2017. Disponível em: <<https://viciodapoesia.com/2017/03/17/uma-cancao-quichua-mudada-para-portugues-por-herberto-helder/>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SÁ, L. M. **Terra, território, territorialidade no modo de vida e na identidade cultural camponesa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 20-29, mai. 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1334/1334>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. Pós-fácio: conceituando o Gênero. In: SAFFIOTI, H.; MUNÕZ-VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro; Brasília: Rosa do Tempo; NIPAS, 1994. p. 271-282.

SAFFIOTI, H. **ONTOGÊNESE E FILOGÊNESE DO GÊNERO**. [S.l.]: [s.n.], 2001. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/imagens/f759ontogenesedogeneroHELEIETHSAFFIOTI.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2.º ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. 2.º ed. São Paulo: Moderna, v. 10, 1987. Projeto Passo à frente, Coleção polêmica.

SAFFIOTTI, H. **A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Líber Livros; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SCALABRIN, R. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-graduação em Educação, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14353/1/RosemeriS_TESE.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SCHAEFER, S. **A lógica Dialética**: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior. Porto Alegre: Movimento, 1985.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 09 fev 2018.

SCOTT, J. A história das mulheres. In: BURKE, P. (). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

SECRETÁRIA DE ESTADUAL DE PLANEJAMENTO DO PARÁ. **Divisão geográfica e informação populacional**. Pará: [s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.segov.pa.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2008.

SILVA, A. H. D. et al. Organização do Trabalho Pedagógico. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. D. L.; ESCOBAR, M. O. (). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2010. p. 151-180.

SILVA, I. S. D. História de vida em formação: autopoiesis e práxis coletiva. In: SILVA, I. S. D.; SOUZA, H. D.; RIBEIRO, N. B. **Práticas contra-hegemonias na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. p. 57-77.

SILVA, I. S. D.; SOUZA, H. D.; RIBEIRO, N. B. (). Apresentação. In: SILVA, I. S. D.; SOUZA, H. D.; RIBEIRO, N. B. (). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário , 2014. p. 11-19.

SILVA, K. A. C. P. C. D. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, L. B. D.; QUEIROZ, C. T. A. P. D.; CARVALHO, M. E. P. D. Há espaço para salto e batom nas ciências duras. In: _____ **Relações de gênero nas Ciência Exatas, Engenharias e computação**. [S.l.]: [s.n.], 2016. p. 3797-3812. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_redor/trabalhos/gt15.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018. 19º REDOR - Encontro internacional da rede feminista norte e nordeste de estudos e pesquisa sobre mulher e relações de gênero.

SILVA, S. K. L. D.; PINTO, P. D.; GOIABEIRA, S. S. **O Programa Nacional de Assitência Estudantil e sua relação com os alunos do curso de Educação do Campo na UNIFESSPA**. Belém: [s.n.], 2017. 1-7 p.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 1º reimpressão.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida: contribuições para pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 21, p. 68-73, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/viewFile/14087/15905>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

SOUSA, K. V. D. A LUTA DAS MULHERES NO AGRÁRIO DO SUDESTE DO PARÁ. **VII Jornada internacional de políticas públicas - Para além da crise global: experiências e anteciações concretas**, Maranhão, p. 1-12, 25 a 28 agosto 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/a-luta-das-mulheres-no-agrario-do-sudeste-do-para.pdf>>. Acesso em: jul 22 2016.

STANDLER, H. Relações Sociais de Gênero e Violência no Campo e na Agricultura Familiar. [S.l.]: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST3/Hulda_Stadtler_03.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

STOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização, 1998.

STRECK, D. Pesquisa é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. (.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida - SP: Ideias e Letras, 2006. p. 259-276.

TESSER, O.; JIMENEZ, S. V. O micorensino na formação da professora "leiga" ou o teatro absurdo. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. (.). **Educação e Ecosla no Campo**. [S.l.]: [s.n.], 1993. p. 235-251. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOLEDO, C. **Mulheres o gênero nos une, a classe nos divide**. 2º. ed. São Paulo: Intituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

TONET, I. Introdução. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo : Expressão Popular, 2009. p. 9-15.

TROTSKI, L. Da velha à nova Família. In: TROTSKI, L. **Trotsky e a luta das mulheres**. São Paulo: Iskra, 2015 b. p. 17-31.

UNIFESSPA. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá: Faculdade de Educação do Campo, 2012.

UNIFESSPA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá: [s.n.], 2014a. Disponível em: <https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/PPC-EDUCAO-DO-CAMPO_2014.pdf>. Acesso em: 21 jan 2018.

UNIFESSPA. **Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**. Marabá: [s.n.], 2014b. Disponível em:

<https://proeg.unifesspa.edu.br/images/conteudo/proeg/Regul_de_Graduacao_RESOL_N_008_DE_20_DE_MAIO_DE_2014.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

UNIFESSPA. **Edital PROEX N° 015/2017**. Marabá: [s.n.], 2017. Disponível em: <<https://proex.unifesspa.edu.br/editais/63-editais-2017/501-edital-015-2017-perman%C3%A2ncia-intevalar.html>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

UNIFESSPA. **Relatório Técnico projeto de ensino 3568 - Contato nº 10/2014 FADESP/UFPA/UNIFESSPA**. UNIFESSPA. Marabá. 2017.

UNIFESSPA. Proex - Ações e Programas, 2019. Disponível em: <<https://proex.unifesspa.edu.br/acoes-e-program.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VALE. **Vale no Mundo - Endereços da Vale no Pará**. [S.l.]: [s.n.], 2016a. Disponível em: <<http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/across-world/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

VALE. **Vale em Números**. [S.l.]: [s.n.], 2016b. Disponível em: <<http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/across-world/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da História da Educação Superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

VERÍSSIMO, J. **A Educação Nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VICENTINI, A. M. Mudar a referência para pensar a diferença; o estudo dos gêneros na crítica literária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 47-52, ago. 1989.

XAVIER, E. **Declínio do Patriarcado - A família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada “Gênero e Formação Docente: análise da formação das mulheres camponesas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, orientada por Mônica Castagna Molina e desenvolvida por **MICHELI SUELLEN NEVES GONÇALVES** a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98077-2146/(61) 98265-5256 ou e-mail micheli982suellen@gmail.com .

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Sendo informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou seu orientador.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) para colaborar com a pesquisa intitulada “Gênero e Formação Docente: análise da formação das mulheres camponesas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, orientada por Mônica Castagna Molina e desenvolvida por **MICHELI SUELLEN NEVES GONÇALVES** a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (91) 98077-2146/(61) 98265-5256 ou e-mail micheli982suellen@gmail.com .

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Sendo informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou seu orientador.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MULHERES CAMPONESAS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA MULHERES CAMPONESAS

- **IDENTIFICAÇÃO**

INFORMAÇÕES PESSOAIS	
Nome:	
Telefone:	E-mail:
Idade:	Naturalidade:
Endereço:	
Profissão:	Estado Civil? () Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a)
Tem filho (s)? Quanto (s)? () Sim () Não _____	
INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS	
Qual ano de ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo/UNIFESSPA?	
Qual ano de conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ UNIFESSPA?	

Como foi/é sua experiência como estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará?

- **INGRESSO**

1. Você participou da luta pela terra em sua comunidade? Relate.
2. Como foi sua trajetória escolar antes de chegar na Universidade? E sua trajetória de participação política/Militante?

3. Em sua trajetória política/militante você já vivenciou relações de assimetria e desigualdade de gênero?
4. Como ocorreu sua entrada na Universidade?
5. Já atuava como na área da educação?
6. Qual a percepção da sua comunidade e seus familiares da sua entrada no curso de Licenciatura em Educação do campo? Houve resitência e/ou apoio?
7. Quais suas principais dificuldades no início do curso?
8. O que você esperava do curso de Licenciatura em Educação do Campo ao entrar na Univercidade?

• **PERMANÊNCIA**

1. Quais suas principais dificuldades em relação ao curso? E em relação a Universidade?
2. Você teve acesso a bolsa ou auxílios? Quais? Em que período?
3. Participou de projeto (s) de pesquisa e extensão? Qual (s)?
4. Qual sua opinião sobre o debate das questões de gênero no curso Licenciatura em Educação do Campo?
5. O curso tem ajudado na construção e/ou resignificação da sua identidade como mulher camponesa? (Disciplinas, seminários, debates, entre outros)
6. Quais as principais dificuldades da mulher camponesa permanecer no curso de Licenciatura em Educação do Campo? E as potencialidades?
7. Durante sua vivência no Curso de Licenciatura em educação do campo você presenciou momentos de relações de desigualdade entre homens e mulheres? (família, comunidade, Professores (as) do curso, estudantes);
8. Como o curso promoveu e/ou tem promovido o debate sobre gênero e processos de assimetria e desigualdade entre homens e mulheres? (estratégias curriculares, institucionais, pesquisa, disciplinas, seminários, auto-organização dos estudantes);
9. Durante sua vivência no Curso de Licenciatura em educação do campo você presenciou momentos de relações mais harmônicas entre gênero?
10. Houve mudança de percepção da sua comunidade e familiares quanto sua participação no curso de Licenciatura em Edicaçãodo Campo?

• **PÓS- CURSO**

1. Quais suas intenções após a conclusão do curso ? (Política/militante, profissional, em relação a comunidade).

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES (AS) DO CURSO DA LPEC



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES (AS) DO CURSO

• IDENTIFICAÇÃO

INFORMAÇÕES PESSOAIS	
Nome:	
Telefone:	E-mail:
Sexo: () F () M	Idade:
Naturalidade:	Profissão:
Cargo:	Ano de ingresso no curso?

Como é sua experiência como professor (a) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará?

1. Trajetória militante (participação nos movimentos sociais, relações de desigualdade de gênero);
2. Trajetória política (participação em conselhos, comissões, partido político, relações de desigualdade de gênero);
3. Qual sua opinião sobre o debate das questões de gênero como os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo?
4. Quais estratégias curriculares, institucionais o curso tem promovido relacionadas ao debate das questões de gênero no campo e identidade da mulher camponesa. (pesquisa, disciplinas, seminários, auto-organização dos estudantes);
5. Em sua disciplina e atividades curriculares há promoção do debate sobre gênero? Como tem ocorrido?
6. Existem estratégias intitucionais que estejam voltadas em específico ao ingresso e permanência da mulher camponesa? Quais?
7. Em sua atuação no curso você vivenciou experiências de assimetria e desigualdade de gênero (instituição de ensino, demais professores (as), comunidade acadêmica, estudantes);
8. Contribuições concretas do curso para transformações/rupturas das relações de assimetria e desigualdade entre gênero? E para construção de novas sociabilidades?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORA DO CURSO DA LPEC



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR (AS) DO CURSO

- **IDENTIFICAÇÃO**

INFORMAÇÕES PESSOAIS	
Nome:	
Telefone:	E-mail:
Sexo: () F () M	Idade:
Naturalidade:	Profissão:
Cargo:	Ano de ingresso no curso?

Como é sua experiência como coordenador (a) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará?

1. Trajetória militante (participação nos movimentos sociais, relações de desigualdade de gênero);
2. Trajetória política (participação em conselhos, comissões, partido político, relações de desigualdade de gênero);
3. Qual sua opinião sobre o debate das questões de gênero como os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo?
4. Quais estratégias curriculares, institucionais o curso tem promovido relacionadas ao debate das questões de gênero no campo e identidade da mulher camponesa. (pesquisa, disciplinas, seminários, auto-organização dos estudantes);
5. Existem estratégias intencionais que estejam voltadas em específico ao ingresso e permanência da mulher camponesa? Quais?
6. Em sua atuação no curso você vivenciou experiências de assimetria e desigualdade de gênero (instituição de ensino, demais professores (as), comunidade acadêmica, estudantes);
7. Contribuições concretas do curso para transformações/rupturas das relações de assimetria e desigualdade entre gênero? E para construção de novas sociabilidades?