



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

FRANCIELE APARECIDA VALADÃO

**MULHERES CAMPONESAS: CONSTRUINDO RESISTÊNCIAS
ATRAVÉS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA**

Presidente Prudente, SP
Agosto/2020

FRANCIELE APARECIDA VALADÃO

**MULHERES CAMPONESAS: CONSTRUINDO RESISTÊNCIAS
ATRAVÉS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA
REFORMA AGRÁRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, para obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Financiado com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula

Presidente Prudente, SP
Agosto/2020

V136m	Valadão, Franciele Aparecida Mulheres Camponesas: Construindo resistências através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária / Franciele Aparecida Valadão. -- Presidente Prudente, 2020 116 p. : tabs., fotos, mapas Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Ricardo Pires de Paula 1. Geografia Agrária. 2. Política pública. 3. Educação do Campo. 4. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). 5. Participação das Mulheres. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: MULHERES CAMPONESAS: CONSTRUINDO RESISTÊNCIAS ATRAVÉS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

AUTORA: FRANCIELE APARECIDA VALADÃO

ORIENTADOR: RICARDO PIRES DE PAULA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em GEOGRAFIA, área: Produção do Espaço Geográfico, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. RICARDO PIRES DE PAULA (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / FCT/UNESP - Câmpus Presidente Prudente

Prof. Dr. CARLOS ALBERTO FELICIANO (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / FCT/UNESP - Câmpus Presidente Prudente

Profa. Dra. ANA TERRA REIS (Participação Virtual)
Geografia / Escola Nacional Florestan Fernandes

Presidente Prudente, 04 de agosto de 2020

A todas as mulheres camponesas.

AGRADECIMENTOS

O caminho até aqui foi construído ao longo da minha vida e não foi um caminho solitário. Sempre tive medo da solidão. Preenchi a vida com sorrisos, afetos, abraços, lugares, cores, cheiros, sabores, sonhos e utopias. Ao experimentar cada momento fui construindo a mulher que sou.

Por isso meus agradecimentos a todas/os que contribuíram no que pude experimentar da vida até aqui em especial aquelas/es que estiveram presentes na construção deste trabalho.

Agradeço minha mãe, Cidinha, que sem entender muito meus sonhos, embarcava neles e sonhava comigo, é mulher, mãe, costureira, dona de casa, forte, corajosa que me inspira todos os dias. Meu pai, Valadão, que apesar das diferenças faz um esforço tremendo pra compreender que eu preciso trilhar meus próprios caminhos. Aos meus sobrinhos Pietro, Betina e Olívia, que a cada sorriso me encorajam a lutar por um mundo melhor. A Mariane por se torna minha meia irmã/prima e dividir comigo tantos momentos.

Agradeço a/os amiga/os Fernanda, Maycon e João (Príncipezinho Maranhense) que viram essa menina se tornar mulher e permanecem ao meu lado como porto seguro. Agradeço as/os companheiras/os da Pastoral da Juventude que me apresentaram uma outra perspectiva de mundo, o encontro com a geografia, com o feminismo, os primeiros passos na luta social. Com carinho imenso à Alessandra, Priscila, Bruna e Mari Malheiros.

Agradeço ao Movimento das/os Trabalhadores Rurais sem Terra e ao Levante Popular da Juventude, fundamentais no meu processo de formação e no auto reconhecimento enquanto classe trabalhadora. Por isso agradeço ao Gerson, à Renata, à Marisa, à Jane, ao Rodolfo, ao Fernando, ao Leandro e ao Lira.

Também não poderia deixar de agradecer aqueles/as que trilharam o caminho ao meu lado, na vida universitária, dividindo comigo as trincheiras no Movimento Estudantil, me mostrando a importância de ocupar a universidade com a classe trabalhadora em especial as/o companheiras/o Eddie, Nina, Michele, Lais, Tais e Giugliana.

Agradeço ao NERA e ao CEGET por me ensinarem sobre pesquisa militante, e principalmente as mulheres que compartilhei expectativas e esperança Rosana, Cassia, Yolima, Joanna e as “minas oficial” de convívio cotidiano Ana Terra, Hellen, Bibiana, Maria e Liz que nos últimos anos foram minha rede de apoio e persistência na pesquisa e na vida, compartilhando as cervejas, as angústias e muita sororidade tornando essa

dissertação um compromisso político coletivo. Vou agradecer também os “homem camarada” Diógenes, Sidney, Aranha (Lucas), Lucas (Campesino), Robin, Ian e Cacá que muito compartilhei neste caminho e sempre estiveram dispostos a ouvir, compreender, e romper com as práticas machistas.

Agradeço a Letícia que desde que nossos caminhos se cruzaram na vida dividiu comigo o compromisso de que chegaríamos ao fim desse trabalho, fez gráficos, tabelas, revisões e enfrentou muita coisa pra permanecer e me fazer acreditar que seria possível.

Agradeço a Jessica minha psicóloga por me ajudar a encontrar o equilíbrio da vida.

Agradeço a acolhida de cada mulher graduanda e graduada do PRONERA, que me recebeu em casa e a mim confiou suas histórias de vida. Ao Adolfo pelo convite. A companheira Valéria militante do MST-PA que me incorporou como “sombra” em nossa convivência e abriu todos os caminhos necessários para conhecer a realidade. Agradeço a minha família Paraense, Glaucia, Antônio e Dona Lia pela acolhida e apoio. À minha família Prudentina no Pará Nino, Nathalia e Brigitte (cão) por me garantirem cuidado, afeto, comida paulista e muitas risadas em terras amazônicas.

Agradeço ao meu sapabonde de peso, Julia, Maira e Aline por todos os momentos de problematizações, confraternizações e militância essenciais para aceitar e compreender meu corpo e minha sexualidade. E aos meus amigos Oziel e Aquiles por todas as partilhas da vida.

Agradeço a Dayane, esse poço de sensatez, que diante de toda nossa inconstância segura minha mão nos momentos mais críticos para que eu não me sinta sozinha. Obrigada por existir e resistir na minha vida.

Agradeço a Jane e a Hellen que dividiram não só as dores da escrita, mas as da vida de uma mulher, lésbica, gorda, pesquisadora. Foram meu acalento, minha coragem, sendo injeção de ânimo e revivendo em mim a esperança por vezes me lembrando quem sou.

Por fim agradeço as/os Professoras/es da Rede Estadual de Ensino que no último ano muito tem me ensinado.

Ao meu orientador Ricardo pelas lutas políticas, pessoais ou acadêmicas compartilhadas nesses 9 anos (graduação e mestrado).

As trabalhadoras/es desta universidade, que garantem toda infraestrutura necessária para seu funcionamento. Ao programa de pós graduação em Geografia da FCT UNESP pela oportunidade de pesquisa e ao CNPQ pelo seu financiamento parcial.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos do PRONERA por região	55
Gráfico 2 - Cursos por Modalidade	55
Gráfico 3 - Cursos de EJA Fundamental e Médio por Superintendência, entre 1998-2019	56
Gráfico 4 - Cursos de graduação concluídos e em andamento por Superintendência (SR), entre 1998-2020	57
Gráfico 6 - Relação por gênero dos cursos de graduação na SR 08 no período de 1998-2020	65
Gráfico 7 - a) Relação entre mulheres e homens matriculados no CEGEO; b) Distribuição etária das/os educandas/os matriculadas/os no CEGEO.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos cursos de Geografia pesquisados	33
Quadro 2 – Roteiro 1	35
Quadro 3 – Roteiro 2	37
Quadro 4 - Redistribuição das funções do grupo focal	38
Quadro 5 - Roteiro de Grupo Focal	38
Quadro 6 - Informações das educandas	40
Quadro 7 - Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por localização do domicílio, segundo grupos de idade – Brasil 2000	46
Quadro 8 – Cursos por área do conhecimento mais recorrentes no PRONERA.....	58
Quadro 9 - Cursos concluídos e em andamento na SR 08, entre 1998 e 2020.....	62
Quadro 10 - Instituições parcerias na SR 08	66
Quadro 11 - Cursos concluídos e em andamento na SR 01	78

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)	53
Mapa 2 - Municípios de realização dos cursos do PRONERA concluídos e em andamento no Estado de São Paulo entre 1998-2020.....	64
Mapa 3 - Origem das/os educandas/os do CEGEO por UF	72
Mapa 4 - Municípios de realização do curso do PRONERA concluídos e em andamento no estado do Pará entre 1998 e 2020	77
Mapa 5 - Educandas do curso de Geografia das águas e da terra por Município.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Boletim de educação do MST	47
Figura 2: Pannel feito pela turma do CEGEO no Diretório Acadêmico da FCT UNESP	73
Figura 3 Entrada da sala do PRONERA na UFPA.....	82
Figura 4: Educanda caminhando com filha na UFPA.....	84
Figura 5: Acampamento MST, Ribeirão Preto-SP, 2020.....	88
Figura 6: Quilombo do Jambuaçu, Moju-PA.....	89
Figura 7: Biblioteca do acampamento Quintino Lira - Santa Luzia do Pará onde a educanda atua como professora.....	94
Figura 8: Escola EEM Semente da Conquista, Abelardo Luz-SC.....	94

LISTA DE SIGLAS

DATALUTA = Banco de Dados de Luta pela Terra

CEGET = Centro de Estudos de Geografia do Trabalho

CEPEA/ESALQ = Centro de pesquisas econômicas da Escola Superior de Agricultura
“Luiz de Queiroz”

CEBS = Comunidades Eclesiais de Base

CONTAG = Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

C.O = Conselho Universitário

CPP = Coordenação Político Pedagógica

CEGEO = Curso Especial de Geografia

D.A. = Diretório Acadêmico

EJA = Educação de Jovens e Adultos

ENERA = Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

IFPA = Instituto Federal do Pará

ENFF = Escola Nacional Florestan Fernandes

FCT = Faculdade de Ciências e Tecnologia

GASPER = Grupo Acadêmico Produção do Espaço e Redefinições Regionais

G.F. = Grupo Focal

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBG = Instituto Britânico de Geografia

INCRA = Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA = Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada

LABGEA = Laboratório de Geografia Agrária

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT = Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC = Ministério da Educação

MDA = Ministério do Desenvolvimento Agrário

MAB = Movimento dos Atingidos por Barragens

MPA = Movimento dos Pequenos Agricultores

MST = Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

MTST = Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

MEC = Movimento Estudantil

MAM = Movimento pela soberania popular na Mineração

NERA = Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária

NB = Núcleos de Base

PNERA II = Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONERA = Programa Nacional de Educação na Reforma agrária

PJ = Pastoral da Juventude

PJR = Pastoral da Juventude Rural

PUC = Pontifícia Universidade Católica

PNCF = Programa Nacional de Crédito Fundiário

PRONACAMPO = Programa Nacional de Educação do Campo

RACEFAES = Rede dos Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do estado do Espírito Santo

R.U. = Restaurante Universitário

SR = Superintendências

TCC = Trabalho de conclusão de curso

USP = Universidade de São Paulo

UEPA = Universidade do Estado do Pará

UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas

UNESP = Universidade Estadual Paulista

UFG = Universidade Federal de Goiás

UFS = Universidade Federal de Sergipe

UFPA = Universidade Federal do Pará

UFPR = Universidade Federal do Paraná

WGSG = Women and Geography Study Group

SUMÁRIO

SUMÁRIO	14
RESUMO.....	15
ABSTRACT	16
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1. APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA GEOGRAFICA FEMINISTA.....	20
1.1 MOVIMENTO FEMINISTA E ORIGEM DA GEOGRAFIA FEMINISTA.....	20
1.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA LEITURA SOBRE O TERRITÓRIO CAMPONÊS	24
1.3 CAMPO COM MULHERES: CAMPONESAS E AS RELAÇÕES DE TRABALHO.....	27
1.4 APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS DIANTE DE UMA PERSPECTIVA FEMINISTA.....	31
2. CAMINHOS DE LUTA E RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
2.1 PRONERA: HASTEEMOS A BANDEIRA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
2.1 CONTEXTO E TERRITORIALIZAÇÃO DO PRONERA EM SÃO PAULO ..	61
2.2.1 Curso especial de Geografia FCT UNESP: Turma Milton Santos	66
2.3 CURSO DE GEOGRAFIA DA TERRA E DAS ÁGUAS “ULISSES MANAÇAS” - UFPA	75
3. SEM MEDO DE SER MULHER: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS DE VIDA DAS EDUCANDAS DO PRONERA	86
3.1 MULHERES DA LUTA: HISTÓRIAS DE VIDA E A CHEGADA NA UNIVERSIDADE.....	86
3.2 DE GRADUANDA À PROFESSORA	91
3.3 EDUCANDAS, SEM-TERRA E LÉSBICAS.....	95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106

RESUMO

Entre os anos de 1998 e 2011 foram realizados 54 cursos de graduação no campo, totalizando 3.323 ingressantes, de acordo com dados do II PNERA. Apesar de os dados apontarem certa preocupação com o tema, torna-se pertinente a questão-problema central deste trabalho: a Educação do Campo, dentro da política do PRONERA, é uma ferramenta de resistência camponesa no combate à cultura machista? Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento sobre o acesso de mulheres camponesas à educação, fazendo um recorte da discussão da igualdade de gênero, tendo em vista a histórica exclusão da mulher no campo devido a cultura do “cabra macho”, a qual acaba por repetir modelos patriarcais de organização. Para isso, fomos conhecer a origem e a trajetória das educandas dos cursos de ensino superior em Geografia, tanto de graduandas quanto de graduadas. Ao pesquisá-las, pudemos compreender o processo de vida de cada uma delas antes, durante e depois da inserção nos seus respectivos cursos, além de suas relações territoriais como camponesa, ribeirinha e/ou quilombola. Apresento, portanto, elementos da utilização das metodologias qualitativas na pesquisa geográfica de gênero, assim como do processo de construção da coleta de dados que se deu em duas etapas. A primeira parte da coleta se realizou com as graduandas do curso de Geografia da Terra e das Águas “Ulisses Manança”, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Já a segunda parte se desenvolveu no Curso Especial de Geografia (CEGEO), na UNESP de Presidente Prudente, com as educandas da turma “Milton Santos”. Quanto ao primeiro grupo, percebemos diferentes formas de inserção nas organizações sociais, que foram dadas em diferentes momentos de suas vidas, porém sempre sendo o ímpeto para o acesso acadêmico. Esse processo de inserção acadêmica se mostrou imprescindível na reconfiguração das relações familiares, trabalhistas e sociais nas comunidades estudadas, permeados pela emancipação das sujeitas, pela luta contra o capital e pela formação pedagógica do campo para o campo.

Palavras-chave: Educação no campo. PRONERA. Geografia. Feminismo.

ABSTRACT

Rural Education is seen to face capitalism and appears as an element of resistance in the struggle for land (Camacho, 2014). Between 1998 and 2011, 54 undergraduate courses were held in the field, totaling 3,323 freshmen, according to data from II PNERAA. Although the data points to a certain concern with the theme, the central problem-issue of this work becomes pertinent: is Rural Education, within PRONERA's policy, a tool of peasant resistance in the fight against patriarchal culture? In this perspective, a survey was carried out on the access of peasant women to education, making an outline of the discussion of gender equality, in view of the historical exclusion of women in the countryside due to the culture of the “cabra macho”, which ends up repeating patriarchal models of organization. For that, we went to know the origin and the trajectory of the students of higher education courses in Geography, both undergraduate and graduate students. By researching them, we were able to understand the life process of each one of them before, during and after insertion in their respective courses, in addition to their territorial relations as peasant, riverside and/or quilombola. Therefore, I present elements of the use of qualitative methodologies in geographic gender research, as well as of the data collection construction process by two stages. The first part of the collection took place with the undergraduate students of the Geography of Earth and Waters course “Ulisses Mananças”, from the Federal University of Pará (UFPA). The second part was developed in the Special Course of Geography (CEGEO), at UNESP in Presidente Prudente, with the students of the class “Milton Santos”. As for the first group, we perceive different forms of insertion in social organizations, which were given at different times in their lives, but always being the impetus for academic access. This process of academic insertion proved to be essential in the reconfiguration of family, labor and social relationships in the studied communities, permeated by the emancipation of the subjects, by the fight against capital and by the pedagogical formation from the countryside to the countryside.

Keywords: Rural education. PRONERA. Geography. Feminism.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT), e se soma às pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos voltadas para a análise da dinâmica territorial do conflito capital X trabalho e seus desdobramentos. Soma ainda às pesquisas do Projeto Temático “Mapeamento e análise do território do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema – São Paulo – Brasil: Relações de trabalho, conflitos e formas de uso da terra e água, e a saúde ambiental”, desenvolvidas pelo Centro de Estudos do Trabalho, Ambiente e Saúde (CETAS).

Ao longo da minha trajetória pessoal e acadêmica, percebi o quanto somos propagadoras/es do machismo no cotidiano. Minha aproximação com os movimentos sociais se deu primeiramente na atuação com a Pastoral da Juventude (PJ) da Igreja Católica, assim como nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), chegando até ao Movimento dos (as) Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST) no Pontal do Paranapanema.

Nesse sentido, meus primeiros questionamentos em relação aos papéis de gênero surgiram no processo de formação religiosa, no qual me indaguei a respeito da não participação feminina como celebrante da eucaristia nas missas e em demais posições de liderança da Igreja Católica.

Em decorrência das vivências enquanto mulher e da proximidade com o MST, participei, já durante a graduação em Geografia, da II Pesquisa Nacional Sobre Educação na Reforma Agrária 1998-2011 (II PNERA), vinculada ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nessa ocasião, tive contato com dados de todo o país acerca da Educação do Campo, o que fez despertar em mim questões emblemáticas referentes à participação feminina nos cursos pesquisados.

A demanda para ampliar o acesso educacional no campo é antiga. Foi impulsionada pelos índices de analfabetismo extremamente superiores aos do meio urbano. Essa ampliação ocorreu por necessidade de continuidade no processo de formação educacional. No entanto, os movimentos sociais defendem não apenas uma educação no campo, mas uma educação do campo, que se realize de maneira especializada e que atenda à população respeitando seus modos de vida.

Foi nesse contexto de luta pelo acesso à educação de toda a população camponesa, sobretudo às mulheres oriundas do campo, que desenvolvi esta pesquisa. A questão-problema central foi: A Educação do Campo, dentro da política do PRONERA, é uma ferramenta de resistência camponesa no combate à cultura machista?

Para chegar a uma resposta a essa questão, foi preciso pesquisar de que forma as mulheres camponesas têm acesso aos cursos do PRONERA. Analisando desde a perspectiva de gênero, questioneei se homens e mulheres têm acesso aos cursos de forma igualitária. Por isso, buscamos caracterizar as mulheres que ocupam as vagas, revelar quais são os cursos mais procurados por elas e considerar sua trajetória no processo de luta e/ou conquista pela terra.

Nessa perspectiva, realizei um levantamento do acesso à educação das mulheres camponesas, fazendo um recorte da discussão da igualdade de gênero, tendo em vista a histórica exclusão da mulher no campo com a cultura do “cabra macho”, que acaba por repetir modelos patriarcais de organização.

Por outro lado, a saída da mulher para estudar fora do lote ou acampamento por determinados períodos proporciona uma ressignificação das funções atribuídas a cada gênero dentro do território de moradia (acampamento ou assentamento). Desse modo, a mulher passa a ausentar-se dos afazeres domésticos diários historicamente atribuídos ao gênero feminino, e torna-se estudante de um curso superior, marco de uma barreira sendo rompida.

Dentro desse contexto, surgiram as seguintes questões: Quais as principais dificuldades de acesso e permanência das mulheres nos cursos do PRONERA? Sendo a formação/educação vista como parte indispensável na consolidação da reforma agrária, na manutenção da luta e dos lotes nos assentamentos, qual a contribuição das mulheres estudantes nesse processo?

Busquei responder essas e outras questões que nasceram no decorrer deste trabalho, sempre considerando a importância da Educação do Campo e a importância da participação das mulheres camponesas nos cursos ofertados pelo PRONERA, fator substancial na quebra do preconceito de gênero dentro do território camponês.

Nosso objetivo foi o de revelar a forma com que esta política pública chega até essas mulheres e de perceber como o processo de formação se desdobra em práticas de transformação pessoal e coletiva, contemplando aspectos de emancipação feminina. Por isso compreendemos que estudar gênero na Geografia é pensar, antes de tudo, na localização das mulheres pesquisadas e como as formas de vida em seus territórios dialogam com o contexto da educação.

INTRODUÇÃO

Esta investigação fez parte do projeto de pesquisa “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como prática emancipadora das mulheres em seus territórios”. Buscamos contribuir com o Programa de Pós-graduação em Geografia trazendo resultados da pesquisa realizada sobre as experiências do PRONERA nos cursos de Geografia realizados na UFPA (Universidade Federal do Pará) e na UNESP (Universidade Estadual Paulista), assim como as contribuições desta política pública para a vida das mulheres educandas.

Fomos conhecer a origem e a trajetória das educandas dos cursos de ensino superior em Geografia, mulheres já graduadas e graduandas. Ao pesquisá-las, pudemos compreender seus processos de vida antes, durante e depois de sua inserção nos respectivos cursos e suas relações territoriais camponesa, ribeirinha e/ou quilombola.

A partir do “Movimento Nacional por uma Educação do Campo” surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), buscando suprir a demanda educacional do campo e atender à demanda educacional das áreas de reforma agrária. O PRONERA passa a oferecer cursos desde a alfabetização até a pós-graduação. Neste trabalho, me limitei a pesquisar as educandas do PRONERA estudantes dos cursos de ensino superior.

A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA) apontou a realização de 54 cursos de nível superior oferecidos em todo o Brasil no período de 1998 a 2011, tendo no total 3.323 ingressantes. Para Camacho (2014), a Educação do Campo é vista como uma forma de frear o capitalismo, e é nesse contexto que a educação surge como elemento de resistência para auxiliar na luta pela terra.

Sobre o perfil dos estudantes desses cursos, dados do INEP de 2013 apontam as mulheres como 55% das matrículas nos cursos presenciais de ensino superior. Também nas áreas de assentamento, o índice de mulheres matriculadas em cursos de nível superior ultrapassa os 60% de acordo com a PNERA, o que confirma a maioria de mulheres graduandas.

Dentre as organizações demandantes dos cursos do PRONERA, o MST se destaca, segundo a PNERA, como uma das principais organizações no Pontal do Paranapanema, região que esta pesquisa abrange. Também de acordo com o DATALUTA, esse movimento se configura como a organização mais expressiva em número de ocupações de terra e na luta por políticas públicas para os 117 assentamentos existentes na região. Formado por mulheres e homens, o MST está em constante construção e acredita que a luta pela terra se amplifica na

construção de outra sociedade, que seja popular e democrática. Essa vertente inclui em suas bandeiras questões sobre mulher, educação, trabalho e agroecologia entre outras lutas.

O MST se organiza a partir de setores e, segundo Renata Gonçalves (2009), existe desde a década de 1980 o “Setor de Gênero”, que visa garantir a discussão da temática de forma transversal em toda sua organicidade. No contexto de pobreza do campo, uma organização feminina carrega importante responsabilidade no combate às reminiscências do patriarcado, no qual o domínio sobre a mulher está no sentido de propriedade sobre ela.

Desde a década de 1980, os estudos de gênero têm adentrado a área da Geografia. Segundo Garcia Ramon (1990), a partir da necessidade de uma releitura geográfica da planificação territorial, trata-se o gênero como categoria de análise.

Pensamos que as questões de sexo e gênero são estruturais em nossa sociedade, e estão diretamente ligadas ao contexto histórico de hierarquização dentro do sistema patriarcal. Com isso, o que é próprio do feminino é estar subordinado em relação ao masculino, e essa relação subalterna permeia questões sociais como a divisão do trabalho e o acesso à educação, pontos centrais de nossa investigação.

Apesar de dados recentes apontarem as mulheres como maioria na inserção e conclusão de cursos de nível superior regular, nos deparamos com uma contradição, uma vez que as mulheres ocupam cargos inferiores aos dos homens ou, ainda que desempenhem as mesmas funções, recebem salários inferiores.

Concomitante a isso, existem outras questões consequentes do processo histórico capitalista e patriarcal que atinge as mulheres, como violências psicológicas e/ou físicas, e exaustivas jornadas de trabalho que podem ser observadas nessa desigualdade de gênero. Por isso, ao analisar os cursos do PRONERA, nos propusemos a evidenciar os processos transformadores pelos quais as mulheres passam e que redefinem a divisão do trabalho em seus territórios.

Ao longo da realização deste trabalho, tivemos acesso a diversas pesquisas de avaliação das políticas públicas voltadas às nossas sujeitas, porém observamos que muitas dessas políticas se limitam a um caráter quantitativo, que não permite adentrar a complexibilidade que envolve sua aplicação na prática. Em outras palavras, a análise de grande parte dessas pesquisas se volta à formulação e à implementação das políticas públicas, processos que não se apresentam exclusivamente de forma linear e racional, desvinculados do processo político (SOUZA, 2003).

Neste sentido, para buscar respostas para nossas indagações debruçamo-nos a compreender as metodologias para melhor utilizá-las, levando em consideração a realidade e

contextos diversos das entrevistas e das entrevistadas, optamos por mesclar entre entrevistas semiestruturadas, questionários e grupo focal, o último com intuito exploratório.

Assim sendo, no primeiro capítulo buscamos aporte teórico metodológico para embasar nossas análises. Um diálogo da história do movimento feminista que precisamente se divide em dois principais recortes temporais e o despertar da ciência geográfica para relações de gêneros colocadas no contexto de seu objeto de estudo. Associamos o conceito de território por um percurso indissociável território-classe-gênero revisitando o contexto de camponês e realizando alguns apontamentos sobre perspectivas feministas;

No capítulo 2, buscamos apresentar o debate da educação do campo e a trajetória do PRONERA através dos dados quantitativos da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Buscamos na experiência concreta do curso Especial de Geografia realizado na FCT/UNESP 2011-2015 e no Curso de Geografia das águas e da terra 2015-2020 evidenciar qualitativamente sua importância em especial no que diz respeito as mulheres.

Por fim no capítulo 3, narramos a trajetória de vida de mulheres graduandas e graduadas em Geografia pelo PRONERA e a forma como a política pública se territorializa através de suas práticas de vida, existência/resistência e se materializam na disputa concreta da sociedade.

Dentro desse contexto, buscamos observar a “generificação” da política com um olhar voltado às mulheres, a fim de avaliar o impacto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em suas vidas, considerando suas distintas territorialidades quando aplicadas no Pará e em São Paulo. Nosso intuito foi o de realizar uma análise crítica que não se resumisse à superficialidade, o que a nosso ver promove o rompimento com as cercas do patriarcado e fortalece a resistência feminista, popular, camponesa, ribeirinha e quilombola.

1. APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA UMA PESQUISA GEOGRÁFICA FEMINISTA

Na leitura geográfica da realidade se faz necessário tomar posições teóricas e metodológicas; por isso, nosso esforço foi o de fazer uma leitura territorial utilizando o gênero como categoria de análise, definindo como sujeitas da pesquisa as mulheres do “território camponês” participantes dos cursos de nível superior oferecidos pelo PRONERA.

Consideramos necessário firmar uma construção teórica de conceitos fundantes para nossa pesquisa, por isso definimos os conceitos de território, classe e gênero. Aprofundar a discussão acerca desses temas nos permitiu transitar com segurança por categorias geográficas, históricas e contemporâneas que vislumbram o “pensamento empírico” e o “pensamento científico” para melhor interpretação do objeto.

1.1 MOVIMENTO FEMINISTA E ORIGEM DA GEOGRAFIA FEMINISTA

Na análise histórica do movimento feminista, costuma-se dividi-lo em duas “ondas”. A primeira, mundialmente conhecida como “movimento das sufragistas”, foi a luta pelo direito ao sufrágio (voto) e pelo direito legal e jurídico para ambos os sexos. De acordo com Alvarez S/A, esse movimento tem um caráter interclassista, uma vez que, apesar dos preceitos liberais, as mulheres acreditavam que ocupando o parlamento teriam o poder de mudar as leis em torno de seus direitos. Trechos traduzidos pela autora da carta de Clara Zetkin sobre “o sufrágio feminino” deixam claros os interesses das mulheres proletárias pelo sufrágio:

“O sufrágio significa para o sexo feminino, em seu conjunto, o reconhecimento de sua maturidade social e é o meio para obter poder político e, portanto, para eliminar os obstáculos legais e sociais que estão em seu caminho para o desenvolvimento de sua vida e de suas atividades[...]”
[...] nos partidos reacionários a tendência aponta para o fortalecimento do poder político da riqueza, através da aprovação do voto feminino limitado. Para o proletariado, a necessidade é que se revolucionem as mentes das mulheres e que se obtenha sua colocação na luta. A luta pelo sufrágio universal feminino é o melhor meio de atrair as mulheres para luta do proletariado pela liberdade[...] (GONZALEZ, 2010, p.173-174)

Estamos falando de um movimento que começou no início do século XIX e foi obter sua primeira conquista em 1928, ano da liberação do direito ao voto das mulheres na Inglaterra. O voto, portanto, era a pauta que unificava as mulheres naquele momento, e foi através dele

que se desenvolveu a percepção de outras pautas como a de classe, existente desde os primórdios do movimento feminista.

A segunda onda histórica feminista mostrou que a luta das mulheres perpassava os direitos sociais, sexuais, reprodutivos, de raça, no contexto de avanço da industrialização e da reinvenção do modo de produção capitalista.

Por um lado, às mulheres eram negados os direitos civis e políticos mais básicos, tirando de sua vida qualquer sinal de autonomia pessoal. Por outro, o proletariado – e, logicamente, as mulheres proletárias – ficava totalmente à margem da riqueza produzida pela indústria, e sua situação de degradação e miséria se converteu em um dos piores fatos da nova ordem social. Essas contradições foram o caldo de cultivo das teorias emancipadoras e dos movimentos sociais do século XIX. (ALVAREZ, S/A)

É nesse contexto de desenvolvimento do capitalismo com a exploração do trabalho do homem e da mulher que a autora afirma a tese de Fourier¹, colocando a situação das mulheres como indicador do nível de progresso e civilização de uma sociedade assumida pelo socialismo (ALVAREZ S/A).

O movimento socialista se põe em atuação confrontando o sistema econômico vigente, questionando a organização da economia, da propriedade privada, da concentração dos meios de produção e da exploração do trabalho. De acordo com Saffioti (2013, p.111) Saint-Simon, o precursor do socialismo, esboça de maneira “estreita e acanhada” a condição da mulher, mas apenas como uma constante do pensamento socialista utópico, que se preocupava de forma geral com a humanidade e não por categorias sociais.

É Fourier (1808) que vai levar adiante esse debate em sua obra “*Théories des quatre mouvements et destinées générales*”, propondo às mulheres uma educação idêntica à dos homens, que as libertasse dos trabalhos domésticos além de denunciar a alienação do homem (SAFFIOTI, 2013).

Adentrando o socialismo científico, marco principal do pensamento de Karl Marx e Engels, a “questão feminina” era abarcada pela relação da família e da propriedade privada. Neste contexto já não era possível expor a relação de classe sem pensar a divisão sexual do trabalho².

De acordo com Davis (2016), houve um limite entre o socialismo e a compreensão das relações de raça, isso pois, a priori, se abordava o trabalho industrial e o homem, ignorando o fato de nessa época mulheres negras já trabalharem na agricultura. Mais tarde, em decorrência

1 Considerado um dos primeiros socialistas utópicos a trazer evidência para situação da mulher no século XIX.

2 Tema que será aprofundado no próximo item.

dessa desconsideração, as mulheres negras contestam a omissão das feministas brancas para com elas.

Se acompanharmos a história do pensamento geográfico, encontraremos na segunda metade do séc. XIX o surgimento de uma nova fase de referências filosóficas, com a emergência do positivismo, inaugurando uma fase de extrema fragmentação do conhecimento em todos os campos científicos (MOREIRA, 2006). Ainda segundo esse autor, até esse momento a Geografia positivista predominava em determinar a Geografia como ciência da natureza a partir do pensamento de Kant. O espaço era concebido segundo a ordem da nossa externalidade e o tempo da ordem da nossa internalidade: o espaço é objetivo (está fora de nós) e o tempo é subjetivo (está dentro de nós) (MOREIRA, 2006).

De acordo com o pensamento de Moreira (2006), não existe uma linearidade histórica e não existe um movimento de ruptura responsável pela transição do pensamento geográfico, pois ambos coexistem. Sua narrativa denominada ultramodernidade marca o surgimento de geografias setoriais e de novos paradigmas, os quais têm como principais elementos a crítica aos discursos de Ritter e Humboldt e incorporam ao pensamento geográfico moderno a dialética de Marx.

Nesse sentido, a teoria materialista histórica dialética, método firmado por Marx e Engels, ganha notório espaço e abre espaço para novas geografias, na qual grupos de poder começam a ser questionados.

De acordo com Silva (2009, p.25) “as ausências e os silêncios de determinados grupos sociais são resultantes de embates desenvolvidos na comunidade científica, que criam hierarquias e dependências, ratificando o poder de grupos hegemônicos e, conseqüentemente, de suas próprias teorias científicas.” Para esta autora, a masculinização da ciência geográfica desde seu corpo “pensante” até seu objeto de estudo é questionado, pois coloca homem e mulher na mesma categoria de análise; por esse motivo, Silva (2009) corrobora com a visão de que qualquer ciência que tenha como foco de análise as relações humanas deve ter em conta que a humanidade não é uniforme.

É nesse contexto que surge a geografia feminista, tal como o movimento feminista, para questionar a supremacia de poder construída no que se define socialmente como feminino e sua condição subalterna em relação ao masculino. A partir da geografia feminista, passa-se a questionar os espaços, os lugares, as condições de vida e as relações das mulheres, ainda que inicialmente apenas em universidades europeias.

A conquista da hegemonia do saber geográfico branco, masculino e heterossexual se dá pelas relações de poder que se praticam sobre o conjunto social. Contudo, os grupos subordinados são ativos e exercem um contra poder à ordem estabelecida. O poder apresenta fissuras e implica múltiplos feixes de relações. Assim, a subordinação das pessoas ao discurso hegemônico se estabelece por meio de tensões, que desestabilizam a pretensa universalidade científica. Nessa perspectiva, emergiram as chamadas geografias feministas, desenvolvidas com o objetivo de desafiar a crença fundamentalista da universalidade do saber geográfico estabelecido, por meio da reivindicação de novas versões científicas que pudessem trazer para a visibilidade grupos sociais repudiados pelo conhecimento hegemônico. As(os) geógrafas(os) que participam desse movimento contestatório procuraram meios para construir outras versões geográficas da realidade social. Contudo, estavam cientes de que sua formação intelectual e toda a base conceitual disponível no campo científico eram frutos do saber hegemônico, justamente aquele que contestavam construção de uma ciência masculina, branca e heterossexual. (SILVA, 2009, p. 26)

Na Geografia se destaca o grupo de estudos *Women and Geography Study Group* (WGSG) do Instituto Britânico de Geografia (IBG) e da revista anglo-americana *Antipode*, que são lembrados como as primeiras publicações da temática. As geógrafas Linda McDowell e Dorey Massey também trouxeram grandes contribuições e amadurecimento teórico-metodológico a este debate.

Na América Latina este tema passa a ser discutido e ampliado, chegando a consolidar um coletivo de pesquisadoras através da Revista Latino-Americana de Gênero e Geografia. Destacamos algumas brasileiras que contribuem com estudos de gênero no âmbito da América Latina, assim como para a construção desta pesquisa: Rosa Ester Rossini, Sonia Calió, Maria Adélia Aparecida de Souza, Joseli Maria da Silva, Terezinha Brumatti Carvalhal e Maria Franco García.

Especificamente no Brasil, os estudos sobre gênero na Geografia se iniciaram na década de 1970, sofrendo grande influência das geógrafas feministas estadunidenses e europeias. Elas mostraram que a construção das relações de gênero varia não só de um lugar para outro ou de uma época histórica a outra, mas também nos espaços relativos, nos lugares e nas situações da vida cotidiana (McDOWEEL *apud* GARCÍA, 2004). Deste modo, vislumbra-se nos espaços o que se considera como comportamento de homem e o que é tido como comportamento de mulher.

Assim, a perspectiva feminista aproximada à leitura geográfica da realidade nos faz entender as relações de gênero “como processo, relação, movimento que implicam outras variáveis sociais” (GARCIA, 2009, p. 105). Essas variáveis vão condicionar o espaço e a forma e como as mulheres o experimentam, fazendo a releitura geográfica da planificação territorial,

partindo do gênero como categoria de análise e entendendo o gênero como alternativa metodológica que privilegia as variáveis de sexo e suas manifestações em contexto geográfico e histórico determinado (GARCIA, 2004).

Se pelas leituras sociológicas já sabemos da relação hierárquica posta historicamente entre os gêneros, cabe-nos perguntar onde estão essas mulheres, qual a localização delas no plano cartesiano, para então avançar no movimento de “desvendar as máscaras sociais” e adentrar os arranjos espaciais do visível ao invisível (MOREIRA, 2004).

Pensamos que, para que a teoria abarque as sujeitas pesquisadas, é preciso ir além de nos posicionar no tempo histórico do feminismo e da Geografia. Com conceitos firmados nessa ciência das localizações e das relações de poder, nosso intuito foi o de desvendar as relações dialéticas de espaço e tempo, reconhecendo e localizando as práticas feministas na formação socioespacial.

1.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA LEITURA SOBRE O TERRITÓRIO CAMPONÊS

Diamantino Alves Correia Pereira afirma que o objeto da Geografia não é definido pela temática de estudo, mas sim pelo método e metodologia de análise empregada.

(...) o real não é geográfico nem sociológico. A realidade é uma totalidade, quem a fragmentou foram os cientistas adeptos da abordagem científica clássica. Qualquer elemento contém dentro de si a totalidade e esta inclui tanto a matéria como a consciência que existe a respeito dela. Nesta perspectiva não existe objeto de estudo, por exemplo, especificamente geográfico que se defina por seu próprio conteúdo. O objeto da Geografia seria tudo o que quer analisar pelo viés da geografia. Qual é esse viés? Não o definimos pelo objeto, mas o viés geográfico implica na discussão de localizações (s.n, 2001).

Início com a reflexão de Diamantino, pois me remete ao momento em que o objeto de pesquisa me escolheu. Também Saffioti (2004) diz que não somos nós que escolhermos o objeto de pesquisa, mas ele que nos escolhe.

À medida que minha vida e trajetória se aproximam da luta camponesa e posteriormente da Geografia, sinto que a escolha do objeto e da metodologia de pesquisa foi feita quase que em um plano inconsciente, tamanho meu envolvimento com o tema.

Quando iniciei a graduação em Geografia, já compunha a luta organizada através do meu envolvimento com as CESb's, que no contexto do Pontal do Paranapanema evidenciava os conflitos agrários da nossa região.

Me colocar como mulher, feminista, militante e estudante de Geografia são aspectos da minha trajetória que reforçam a relevância da pesquisa. Concordamos com Oliveira (1998) quando afirma que promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo (OLIVEIRA, 1998).

Associo, minha vida às similaridades que ligam a história da minha família de imigrantes europeus ao meu lugar de fala em relação ao objeto de pesquisa. É sabido que a história brasileira possui marcos de opressão desde a colonização das terras indígenas, passando pela escravização do povo negro até a consolidação da mão-de-obra migrante assalariada, por exemplo.

Foi no contexto de migração que meus bisavós maternos e paternos chegaram ao Brasil ainda crianças, respectivamente oriundos da Espanha e Itália, e trabalharam exclusivamente na agricultura até a geração dos meus pais, esses que viveram o processo de expulsão para a cidade.

Por esses aspectos da minha trajetória, afirmo que a cultura do campo permeou as minhas vivências, sobretudo por ter sido criada em uma cidade do interior paulista, Santa Cruz do Rio Pardo, onde a urbanização é marcada pelas reminiscências do êxodo rural.

Viver na cidade não afastou a identidade do campo da minha família e tampouco da minha. O exemplo mais expressivo que costumo relatar é que aos 18 anos de idade, ao me mudar para Presidente Prudente, não sabia onde comprar limão. Isso porque cresci em um bairro localizado nos limites da zona rural e urbana do município, bairro “Estação”, e por ali limão não se comprava, pois dava na casa da minha vó, da minha tia, ou ainda de algum vizinho, bastava colher.

Assim, da minha construção cristã associada à ascendência familiar se desenvolvem minha identidade e aproximação com o campo, o que me levou ao primeiro contato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Enquanto estudante de Geografia, à medida em que conhecia a realidade dos assentamentos rurais do Pontal do Paranapanema, mais compreendia as diferenças históricas e geográficas da imigração europeia e mais me encontrava na relação afetiva das pessoas com a terra. Esse sentimento é o que chamo de relações territoriais.

Santos (1999) define território como o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem e da mulher, acrescento, plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência.

O percurso que me fez perceber minha relação com o campo na familiaridade identitária é por onde introduzo o viés geográfico, tendo o território como conceito firmado na categoria de análise escolhida metodologicamente. O território camponês, de acordo com Fernandes³ (s/a), só pode ser compreendido em um processo multidimensional, na interação de todas as dimensões do desenvolvimento humano: política, econômica, social, natural e cultural.

Dentre as características comuns dos camponeses, destacam-se: a organização do trabalho e da produção familiar e/ou comunitária; as formas de uso da terra para produzir alimentos; a organização de cooperativas para os vários tipos de trabalho; a produção em pequena escala e a criação de tecnologias apropriadas na relação com o espaço natural; a policultura, a participação intensiva nos mercados locais e a produção para o autoconsumo; a subordinação aos processos produtivos determinados pela agroindústria e as expressivas participações na produção para exportação. (FERNANDES, S/A)

Visto que nem todo agricultor familiar é camponês, de acordo com Thomaz Junior (2003), concordo que a pré-condição para se afirmar camponês não é manter-se integrado ao mercado, mas fortalecer-se na luta política contra o capital. Delineamos aqui um conceito de campo específico: o campo que advém de campesinato, que se caracteriza pela luta contra a hegemonia capitalista.

Para Fernandes (2009), a produção espacial e territorial promovida pelas classes mostra uma conflitualidade constante na disputa por modelos de desenvolvimento e de sociedade, tornando indissociável a relação classe-território.

O modelo hegemônico do capital é o agronegócio⁴, e é com base nele que se manifesta uma outra forma de produzir alimentos, outros modos de vida, outras relações com ambiente e com território. A forma capitalista de produção no campo brasileiro fundamenta-se no atendimento às demandas econômicas do mercado internacional de *commodities*, como açúcar e álcool, e não às demandas alimentares da população.

A priorização da manutenção do abastecimento externo por meio da *commoditização* via açúcar é uma tendência econômica e, por isso, há necessidade de buscar índices de produtividade e eficiência que garantam vantagens comparativas no mercado, impondo mecanismos de controle sobre o ambiente natural e, automaticamente, sobre os trabalhadores. (RABELO, LEAL E SOUZA, 2016)

3 <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/campesinato>.

4 Esse modelo se caracteriza, sucintamente por: organizar a produção agrícola na forma do mono cultivo (um só produto) em escalas de áreas cada vez maiores. Uso intensivo de máquinas agrícolas, em escalas cada vez maiores, expulsando a mão-de-obra do campo. A prática de uma agricultura sem agricultores. Uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas no lençol freático e inclusive a atmosfera sendo que regressam com as chuvas. E, sobretudo contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população. Usam cada vez mais sementes transgênicas, padronizadas, e agredem o meio ambiente com suas técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro, em menos tempo (STEDILE, 2011, p. 58).

Em contrapartida, o assentamento e/ou a comunidade é o território onde os camponeses vivem, produzem e reproduzem suas relações. Sua territorialidade se reflete em sua identidade e na paisagem. Através de sua prática de vida, de respeito ao ambiente e aos sujeitos/as que nele vivem e produzem, identificamos uma nova relação com a produção de alimentos e/ou de educação do campo e cultura, que se diferenciam completamente da tendência capitalista produtivista.

Meus esforços direcionam-se no sentido de compreender como estas diferenciações se expressam no território, mais especificamente no território das camponesas sujeitas desta pesquisa. Também no sentido de entender como a territorialização é condicionada pelas relações de gênero, uma vez que é sabido que essas relações condicionam a maneira como as pessoas experimentam o mundo.

1.3 CAMPO COM MULHERES: CAMPONESAS E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Iniciaremos dando centralidade ao gênero, neste caso, às mulheres. Com isso, queremos evidenciar a necessidade de rompimento com o determinismo biológico e de construção de uma perspectiva sócio-histórica-geográfica a partir do recorte de classe e raça.

Primeiramente, gostaria de propor à/ao leitora/or uma dinâmica. Após associar a teoria em torno do sujeito camponês, utilize-se de sua imaginação e responda mentalmente: como é o sujeito camponês que conheço? Descreva-o em detalhes: O que veste? Como fala? Que trabalho está realizando? Sem sombra de dúvidas, ao realizar essa reflexão, o perfil de camponês que imaginamos é de um homem de meia idade, de linguagem informal, com uma enxada nas mãos, nitidamente cansado ou suado devido ao árduo trabalho que desempenha.

Ao realizar essa dinâmica no início de uma conferência sobre a realidade agrária durante o Encontro Estadual da Pastoral da Juventude em 2019, dos mais de 100 jovens presentes, apenas três imaginaram uma mulher, isso porque talvez já conhecessem parte da proposta da fala sobre as “jovens mulheres no campo”. Essa experiência apresenta inúmeras possibilidades de discussão sobre os estigmas sociais presentes no nosso imaginário, mas traremos o foco da reflexão especificamente para a categoria “sexo”. A maior indagação a respeito dessa reflexão fazendo o recorte para a discussão de gênero que se faz é: Por que a maior parte das pessoas não imagina camponesas mulheres?

Partimos das variáveis de gênero implícitas ou invisibilizadas historicamente dentro da categoria “camponês”, por sua vez oriunda da construção do conceito de campesinato. Portanto, quando nos referimos às sujeitas camponesas, estamos falando de mulheres, protagonistas da luta pela terra, que seguem na ofensiva contra o capital, o patriarcado e o machismo.

Pensamos que a mulher do campo o vivencia de forma diferente do homem. Garcia (2004) associa essa diferença ao trabalho produtivo⁵ e reprodutivo⁶. É nesse sentido que ocorre no campo uma organização espacial associada ao gênero, a chamada divisão sexual do trabalho. Essa divisão obviamente não está posta apenas para o campo; intrinsicamente ligada à divisão social do trabalho e aos papéis sociais, visto de uma leitura classista e que se reproduz em diversas esferas, a opção pelo campo é nossa.

Os papéis sociais foram atribuídos na divisão sexual do trabalho através da consolidação do modo de produção capitalista conformando o “tipo ideal” feminino, forjado em consonância com o estilo de vida da burguesia, na qual o homem adulto é o “chefe” da família monogâmica patriarcal” (CAMPOS, 2011).

Esse modelo de família criado e recriado no campo, que sustenta a subordinação e a hierarquização por gênero, é inerente à luta de classes. Isso pois, assim como a exploração pelo trabalho, a exploração por gênero e raça contribuem significativamente para o fortalecimento do capital, o que reforça a vertente patriarcal e mercadológica na cultura de divisão humana de papéis sociais.

As dominações de gênero, classe e raça expressam o limite territorial definido por Raffestin (1996), no qual a ação de um grupo vai gerar a delimitação do território. Aproximando essa definição do objeto de pesquisa, pensamos que nosso grupo se constitui de mulheres que, diante da realidade, vão se territorializar a partir de uma prática de educação; também seus corpos por si só impõem resistência territorial através da indissociável realidade de classe.

Nessa perspectiva, partindo das multidimensões de classe, gênero e raça assumimos as múltiplas dimensões do território que são produzidas pelas relações sociais, econômicas,

5 [...] trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. (MARX, 1987, p.132-133).

6 [...] trabalho improdutivo “consome mais do que reproduz”, no sentido de que devem ser pagas a força de trabalho e a cota de quem a explora na realização da mais-valia (Marx, 1987: 132-133).

políticas, ambientais e culturais a partir de dois tipos de território: o material⁷ e o imaterial⁸ (FERNANDES, 2008).

Os territórios construídos pelas mulheres “pronerianas” possuem uma dupla tipologia, indo da imaterialidade da disputa dos corpos até a materialização de sua tomada por espaço através da territorialização da política pública e seus efeitos sobre a realidade.

Se a perspectiva feminista está na disputa das ideias/ideologias de uma concepção de sociedade pautada na igualdade entre os sexos, ela vai se tornando visível na paisagem através da conquista dos territórios, saindo do invisível para o visível (MOREIRA, 2004). Além disso, se o trunfo da leitura territorial é antes de tudo a relação de poder, então a divisão hierárquica entre mulheres e homens, construída a partir da supremacia masculina, determina sua condição no território apenas pela categoria de gênero.

Mcdowell (1999) diz que os espaços surgem das relações de poder e assim estabelecem as normas, e as normas por sua vez definem os limites, que são tanto sociais como espaciais, pois determinam quem pertence a um lugar e quem dele é ou será excluído. Logo, são relações reproduzidas também na fração do espaço que compreendemos por território.

Assim sendo, são suscitados alguns questionamentos tendo como base a dinâmica acima: Será que também os autores, ao cunhar o termo “camponês”, homogeneizam essa realidade? Não pretendemos negar o conceito de camponês, mas contribuir através de uma leitura feminista-popular-camponesa, ligado às lutas das mulheres rurais, num contexto de resistência e confronto ao capitalismo.

O campesinato demorou a reconhecer a luta feminista como parte da luta pela terra mesmo as mulheres compondo esses espaços pelos direitos à terra, a produção de alimentos, a agroecologia e as lutas contra a violência, que são identificadas como pautas feministas. Ao reconhecer o feminismo popular camponês tiramos da invisibilidade essas mulheres que cotidianamente constrói os movimentos sociais e enfrentam o sistema capitalista, patriarcal e racista.

Considerar as mulheres quando fazemos a leitura de determinada perspectiva da realidade é dar visibilidade a “(...) essa metade da humanidade que durante muito tempo tinha ficado de fora” (HANSON *apud* GARCÍA, 2004, p.104). Às mulheres sempre foram negados

7 Territórios materiais são os espaços de governança, as propriedades privadas e os espaços relacionais, que possibilitam distinguir os territórios do Estado, os públicos e os particulares, constituídos a partir de diferentes relações sociais.

8 Território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações.

os espaços, a voz, o direito ao corpo, à sexualidade e, diante da violência, o próprio direito à vida.

É preciso considerar ainda outras categorias analíticas como classe e raça, pois as desigualdades de gênero vão atingi-las de forma diferenciada. No mundo do trabalho, por exemplo, as mulheres trabalhadoras pobres são mais excluídas que as ricas, e as negras são muito mais discriminadas do que as brancas (CAMPOS, 2011 *apud* PINHEIRO et al., 2008). Para tanto, no lugar de fala dessas mulheres, torna-se fundamental uma análise da perspectiva território-classe-gênero-raça.

Se a preexistência do camponês é dada pelo anticapitalismo, também se faz necessário ser antipatriarcal na consideração da mulher como sujeita do campo. Um dos exemplos dessa luta anticapital promovida pelas mulheres ocorreu em 8 de março de 2006:

Mulheres da Via Campesina Brasil ocuparam o laboratório de experimentos da empresa Aracruz Celulose, destruindo os experimentos e as mudas de eucalipto ali produzidas, denunciando as consequências do monocultivo de eucalipto, dos desertos verdes, onde nada mais nasce e sobrevive. Denunciaram a toda a sociedade brasileira e internacional os impactos negativos do modelo de agricultura do capital no campo, que destrói a vida, expulsa camponesas e camponeses. (MMC, 2018, p. 13)

Essa ação construiu uma nova visão dentro da classe trabalhadora sobre a organização e lutas das mulheres. Luta essa que abarca a importância de enfrentar o capitalismo, o racismo e o patriarcado, pois são sistemas que precisam ser enfrentados e superados conjuntamente através do protagonismo feminino (CARLOS; CONTE, 2009).

Nessa e em outras ações, percebe-se um salto escalar (SMITH, 1998), exemplificado por uma trabalhadora do campo que sai de seu acampamento ou assentamento. Sua saída do nível local incide sobre uma realidade global, aqui representada por empresas do agronegócio, como a Aracruz Celulose.

Nesse sentido, o feminismo camponês se firma contra o patriarcalismo⁹. Acreditamos ser pertinente definirmos nossa visão de patriarcado: sistema básico de dominação sobre o qual se levanta o resto das dominações, como a de classe e raça (ALVAREZ, S/A)¹⁰.

Com base na história social dos sexos, é preciso se situar em um tempo histórico. Saffioti (2004, p. 46) salienta que “Se na Roma Antiga o patriarca detinha o poder de vida e morte sobre suas esposas e filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano de jure”. Contudo, ainda existe uma predominante dominação masculina em outros formatos.

9 Patriarcado e Capitalismo.

10 Neste momento histórico feminismo e socialismo se encontram como forças antissistêmicas.

Se até aqui reafirmamos a existência da mulher na construção do campo, agora vislumbramos sua identidade por dentro do trabalho. O trabalho no campo é uma conformação hierarquizada entre o que é “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”. Nessa perspectiva, o modo de produção capitalista vai firmar o que compreendemos como trabalho social. A atividade de trabalho nas diferentes formas ao longo da história é, portanto, resultado da luta do ser humano (homem e mulher) com a natureza, no processo social de produção da vida (SAFFIOTI, 1976, p. 39).

É apenas com o capitalismo que se constitui efetivamente o *mundo do trabalho* propriamente dito (no singular), isto é, a forma social do trabalho sob a vigência do *trabalho abstrato*. Foi com o trabalho capitalista e com o modo de produção capitalista, que ocorreu a unidade das atividades de luta pela existência, surgindo o *trabalho abstrato*, forma social hegemônica do trabalho social que envolve todas as demais atividades prático-instrumentais no processo sistêmico de acumulação do valor (ALVES, 2014, p. 14).

Chegamos à conclusão de que, para compreender o território camponês, é preciso antes considerar a luta das mulheres na organização contra o capital. Luta essa que vai além da escala do corpo, afinal um corpo não é estático no espaço, ele está sempre em movimento.

Decerto, a ação política de classe das mulheres, as coloca não apenas na esfera de reprodução, mas também de produção. Por esse motivo, há de se considerar todos os aspectos que envolvem sua vivência: mulheres, trabalhadoras, estudantes, sujeitas do campo, diversas em corpos, raças, sexualidades, religiões e que tem diferentes formas de ocupação do espaço e de produção do território.

1.4 APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS QUALITATIVAS DIANTE DE UMA PERSPECTIVA FEMINISTA

Neste tópico descrevo os caminhos que trilhei enquanto mulher, militante de movimento social, feminista e estudante que, em dado momento, se cruzam com os caminhos metodológicos adotados na realização desta pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia. Esclareço que, ao trazer elementos da minha trajetória pessoal, pretendo justificar minha proximidade e opção pela temática de gênero.

Apresento, portanto, elementos da utilização das metodologias qualitativas de gênero, assim como do processo de construção da coleta de dados que se deu em duas etapas. A primeira parte da coleta se realizou com as graduandas do curso de Geografia da Terra e das Águas

“Ulisses Manaças”, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Já a segunda parte se desenvolveu no Curso Especial de Geografia (CEGEO), na UNESP de Presidente Prudente, com as graduadas da turma “Milton Santos”.

De acordo com Massey (1998), há uma estruturação generificada de espaço e lugar que ocorre simultaneamente. Ademais, tem poder de refletir a forma como o gênero se constrói e é entendido em nossas sociedades, além de ter efeito sobre elas.

O espaço como produto de inter-relações, compreendido a partir das relações de gênero, nada mais é do que a diferença na maneira que mulheres e homens experimentam o mundo; essa experimentação por vezes está submetida a uma relação de poder estabelecida pelo gênero.

Esta compreensão se fez necessária antes de ir a campo e, sobretudo, na escolha das metodologias utilizadas durante a coleta de informações. Ao longo deste processo me fiz o seguinte questionamento: Como definir uma metodologia acertada para coletar e analisar dados acerca das relações espaciais de gênero? Outra questão que se planteou foi: Uma mesma metodologia se aplicará em diferentes contextos sociais?

Como já havia decidido que a coleta se daria em dois momentos e em locais, cursos e contextos diferentes, senti a necessidade de considerar as particularidades de cada um dos cursos já no momento da definição da metodologia da coleta de informações. Buscando melhor visualizar as especificidades do curso de Geografia da Terra e das Águas da UFPA, e também do Curso Especial de Geografia da UNESP, construí um quadro comparativo com informações dos dois cursos para realizar minhas escolhas metodológicas.

Após analisar e refletir sobre o quadro, percebi que para cada curso era necessário um conjunto diferente de aportes metodológicos. Desse modo, esclareço minha opção por utilizar duas metodologias distintas no momento da coleta de dados junto às sujeitas graduandas dos dois cursos acima referenciados.

Primeiramente vou me ater ao curso de Geografia da Terra e das Águas da UFPA, pois foi onde realizei o primeiro trabalho de campo para compor parte do material das análises desta dissertação. Foram duas turmas pesquisadas, denominadas de Turma I “da terra” por ser composta majoritariamente por militantes sociais, especialmente do MST, e Turma II “das águas” formada por ribeirinhas das ilhas.

Quadro 1 - Características dos cursos de Geografia pesquisados

CURSO ESPECIAL DE GEOGRAFIA DA UNESP	CURSO DE GEOGRAFIA DA TERRA E DAS ÁGUAS DA UFPA
Educandas/os dirigentes e militantes dos movimentos sociais	Educandas/os parte militantes de movimento sociais e, outra parte não
Educadores referência da Geografia brasileira	Educadores da própria UFPA
Estrutura e funcionamento do curso pautada pelos movimentos sociais (NB's)	Estrutura e funcionamento sem identidade ligada a movimentos sociais
Houve ciranda infantil ¹¹	Não houve ciranda infantil
30% de mulheres	70% de mulheres

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Inicialmente, cogitei utilizar a metodologia de observação participante, pois pretendia ir ao Pará me imergir na rotina das educandas em etapa de curso¹² durante dois meses, o que Turra Neto (2006) chama de “face a face” com o grupo estudado. No entanto, os limites de financiamento da pesquisa não permitiram minha participação em muitas etapas do curso e, a meu ver, acompanhar apenas uma das etapas não seria suficiente para suprir a demanda da metodologia da pesquisa, deixando as informações retidas na superficialidade.

Decidi então utilizar como procedimento metodológico a história oral, pois possui um aparente perfil multidisciplinar (MEIHY, 2002). Defini, assim, o método de entrevista semiestruturada para a coleta da história oral junto às sujeitas, uma conversa interessada e organizada por meio de um roteiro de questões pré-estabelecidas, ao mesmo tempo aberto a outras perguntas que pudessem surgir no decorrer do diálogo (COLOGNESE E MÉLO, 1998).

Entretanto, senti dificuldades na hora da escolha das sujeitas para a realização da entrevista, uma vez que 70% dos noventa graduandos do curso de Geografia da Terra e das Águas da UFPA era de mulheres.

11 Espaço pedagógico dedicado ao atendimento das crianças no momento em que o adulto responsável participa das aulas da graduação e demais atividades políticas.

12 O curso acontece concentrado em etapas que equivalem a um semestre e são organizadas a partir da alternância com tempo escola (plantio) e tempo comunidade (colheita).

Estabeleci o primeiro contato com a coordenação do curso¹³ que é composta por duas pessoas, um homem e uma mulher, sendo que ele representa a Universidade e ela os movimentos sociais.

Durante a entrevista com o coordenador da Universidade percebi que, apesar da grande abertura, sua fala se condicionava à representação do órgão estatal e a uma perspectiva masculina sobre quem eram as mulheres estudantes do curso. Por esse motivo, tratei com cuidado as informações dessa primeira entrevista, ao mesmo tempo que tive certeza de sua relevância por ser o primeiro passo da coleta de informações.

Embora tivesse entendido que não realizaria uma observação participante, senti que era preciso me aproximar das mulheres, adentrar sua realidade ao pesquisá-las. Por isso, busquei nessa metodologia a aspiração para meu primeiro passo à aproximação a fim de encontrar num primeiro momento os elementos identitários que nos aproximasse.

[...] a necessidade do grupo em situar o/a pesquisador/a no quadro do seu universo simbólico, se casado/a, separado/a, jovem ou mais velho/a, branco, preto, amarelo, heterossexual ou homossexual. Cada elemento de identidade do/a pesquisador/a pode jogar a favor, ou criar alguns limites à interação, conforme os critérios do grupo. (TURRA NETO, 2012, p. 246)

Neste sentido, acredito que minha trajetória pessoal, permeada pelo fato de ser mulher e militante de movimentos sociais, se tornou um elemento primordial para o desenvolvimento da coleta e análise de dados.

Durante a primeira semana de imersão no curso da UFPA, acompanhei a coordenadora que me apresentava a todas as educandas, passávamos o dia juntas na realização das tarefas relativas à coordenação, almoçávamos juntas, ela apresentou-me à cultura local e contávamos uma à outra sobre nossas histórias, uma aproximação mais informal que não se caracterizou como entrevista. Com essa postura, objetivei adentrar ao grupo para construir uma percepção sobre as educandas e então poder definir quem seriam as entrevistadas.

Considero a coordenadora como a mais importante aproximação que estabeleci no que tange à sua abertura para a realização das entrevistas e por ser minha primeira entrevistada. Construí o Roteiro 1, apresentado no Quadro 2, a partir dos elementos que ela forneceu durante nossas conversas de caráter informal pelos corredores da UFPA. Para a elaboração do roteiro

13 Coordenação dos cursos do PRONERA geralmente são compostas pela Universidade e pelos movimentos sociais além de outros possíveis parceiros. Neste caso é restrita apenas duas pessoas sendo um professor da Geografia da UFPA e uma Educadora do Campo militantes do MST.

de entrevista semiestruturada, levei em conta sua origem e trajetória pessoal, como o fato de ser mulher, militante do MST, coordenadora do curso e casada com um educando¹⁴.

Sob minha percepção, essa entrevista foi bastante específica por ser a primeira experiência. Quem tem proximidade com movimentos sociais sabe dos cuidados com segurança que as militantes possuem, e esse ponto foi uma barreira a ser rompida.

Quadro 2 – Roteiro 1

Entrevista Semiestruturada Coordenadora do curso

1. Apresentação
2. Como e quando conheceu a luta pela terra e o MST?
3. Qual sua relação com a Educação do Campo?
4. Quando e como conheceu o PRONERA?
5. Para o MST, qual a importância do PRONERA?
6. Qual a importância deste curso de Geografia?
7. Como coordenadora do curso, quais as principais características desta turma do curso do PRONERA?
8. Já coordenou/acompanhou outros cursos?
9. Quais os principais desafios já enfrentados até a 6ª etapa do curso?
(Caso ela deve aponte a falta de ciranda:
- Por que não foi colocado no Projeto inicial?
- Quem construiu o projeto do curso?
- Por que não conseguiu implementar depois a ciranda?
- Acredita que até a última etapa consigam?)
10. Acredita que mais algum desafio só exista por se tratar de um curso majoritariamente feminino?
11. Como você enxerga a relação entre homens e mulheres dentro do curso?
12. No curso já enfrentou algum tipo de problema “de gênero”? Violência contra a mulher (dentro ou fora do curso)? Discriminação por conta da sexualidade?
13. O que você acredita que uma mulher “enfrenta”, diferentemente de um homem, dentro de um curso do PRONERA?
14. Deixar a casa e vir para o tempo escola é uma dificuldade para elas?
15. De que forma você acredita que o curso pode mudar a realidade delas?
16. E por você ser mulher, já enfrentou algum tipo de situação difícil? (Discriminação ou abuso de poder?)
17. Existem educandas militantes de quais outros movimentos sociais?
18. Como se dá a relação entre militantes e não militantes dentro do curso?
19. Nas duas etapas que você está acompanhando consegue perceber algo diferente em relação a algumas educandas? (Comportamento, postura, atuação, desenvolvimento pedagógico?)
20. Quais mulheres você recomendaria que eu entrevistasse e por quê?

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

¹⁴ Penso que esse dado é extremamente relevante para compreender a relação que ela possuía com as educandas, diferentemente da coordenação anterior.

Me cabe relatar duas situações peculiares em torno da coleta de dados. A primeira foi quando solicitei à coordenadora para entrevistá-la, e fui questionada sobre o porquê precisaria de uma entrevista formal uma vez que ela já havia passado todas as informações. Foi preciso convencê-la da importância da entrevista semiestruturada dentro de uma investigação.

A segunda peculiaridade foi referente ao local de realização da entrevista junto à coordenadora; apesar de se desenvolver dentro da UFPA, o curso de Geografia da Terra e das Águas não possuía muita estrutura física¹⁵. No dia e horário em que escolhemos para realizar a entrevista semiestruturada estávamos somente eu e ela na sala e, quando já estávamos na metade das perguntas, um professor adentra a sala e percebo por parte da entrevistada certa mudança na entonação da voz, ficando contida. Decidi encerrar a entrevista naquele momento, e deixamos para continuar em um local aberto, o que dificultava a gravação, mas impedia que alguém a inibisse novamente.

Até esse momento eu já havia construído novas relações com as educandas, mas ainda se restringia a apenas uma parcela de sujeitas que eram ligadas aos movimentos sociais. Construí então o Roteiro 2 de entrevista, este dedicado ao diálogo com as educandas (Quadro 3), avaliando casos de maternidade se que a educanda levava ou não as/os filhas/os para o curso.

Enfim, desenvolvi a etapa da coleta de dados junto ao curso de Geografia da Terra e das Águas da UFPA, a todo momento adequando minha escolha metodológica com a realidade do curso que é majoritariamente feminino e organizado de acordo com a Pedagogia da Alternância¹⁶.

Após a definição das perguntas do Roteiro 2, iniciei assim as entrevistas com a Turma I “da terra”, tentando contemplar as diferenças de idade e raça. Sobre estas entrevistas, cada uma apresentou particularidades, fazendo-me lidar com situações inusitadas; mas o que achei de mais inusitados foram os locais de realização: Entrevistei mulheres na beira do rio, na escada, no restaurante universitário durante o almoço.

15 A Universidade não cede muitos espaços para reuniões extraordinárias; a mesma sala utilizada pela coordenação era também sala de estudos para educandas/os e ainda sala compartilhada por três professores que atendiam suas/eus alunas/os do curso regular para orientação e desenvolviam suas atividades de trabalho.

16 A Pedagogia da Alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar.

Quadro 3 – Roteiro 2

ROTEIRO 2 - Entrevista Semiestruturada**Sujeitas da Turma II “da terra”**

1. Apresentação
 2. De onde vem?
 3. É militante de algum movimento social? Qual?
 4. Um pouco sobre a história de vida
 5. Descreva seu local de moradia
 6. Qual sua rotina na sua casa, quais atividades desempenha? (quem mora com você)
 7. E quando você vem para etapa, quem assume essas tarefas?
 8. Você se considera uma camponesa?
 9. Como foi o processo para você chegar até aqui no curso de geografia?
 10. Qual sua intenção em fazer o curso?
 11. No que você acredita que ele possa ajudar na sua comunidade ou movimento?
 12. Quais os principais desafios que você já enfrentou até aqui na 6ª etapa do curso (desafios pessoais ou coletivos) – a depender dos relatos se já cogitou a desistência e o que a fez permanecer?
 13. Você já reparou que maior parte do curso é de mulheres?
 14. Por que você acha que isso ocorreu?
 15. Tem alguma coisa que você acredita que acontece ou aconteceu no curso por ser tão feminino?
 16. Tem algum tipo de auxílio? Bolsa?
 17. Antes do curso você já conhecia alguma experiência de Educação do Campo? Qual?
 18. Qual importância da Educação do Campo?
 19. Fale sobre a importância da presença dos movimentos sociais na Universidade (para militantes) / Fale sobre a importância da presença de vocês do “PRONERA” na Universidade (para a não militante).
 20. Já escolheu o tema da monografia? Qual será? Por que esse tema?
 21. E depois do curso, o que pretende? Quais são as expectativas?
- Em caso de maternidade no curso:
22. Qual o nome e idade do bebê?
 23. Como foi o processo de gestação dentro do curso?
 24. Como está sendo sem a ciranda?
 25. Tentou pedir licença maternidade?
 26. Como você faz para estudar e realizar os trabalhos?
 27. E a amamentação?

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Por fim, senti que ainda me faltava estreitar o diálogo com as ribeirinhas que compunham a Turma II “das águas”. Decidi então realizar com elas a técnica do grupo focal como metodologia exploratória e, principalmente, para compreender as concepções de mundo daquelas mulheres que muito se distinguem das demais.

Segundo Neto, Moreira e Sucena (2002), sobre a técnica do grupo focal, “esta metodologia recebe destaque no momento introdutório por sua importância no futuro da pesquisa social, que demanda, cada vez mais, uma postura crítica e dialética [...]”. Para esses

autores, faz-se necessário para aplicação dessa técnica o desempenho de seis funções: mediador, relator, observador, operador de gravação, transcritor de fitas e o digitador.

Considerando o contexto da pesquisa foi necessário reorganizar as funções. Reforçando a necessidade da metodologia em se adequar à realidade considerei inadequado incluir sujeitos homens para não haver inibição na fala das sujeitas mulheres. Por isso, adequamos as funções da técnica de grupo focal redistribuindo-as entre somente duas pessoas na aplicação, eu e uma companheira que se predispôs em me auxiliar. Essas informações estão contidas Quadro 4.

Quadro 4 - Redistribuição das funções do grupo focal

MEDIADORA	FUNÇÕES DA PESQUISADORA 1
TRANSCRITORA	
DIGITADORA	
OBSERVADORA	FUNÇÕES DA PESQUISADORA 2
RELATORA	
OPERADORA DE GRAVAÇÃO	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Esta redistribuição funcionou muito bem na aplicação, e o resultado alcançado superou minhas expectativas. Foi necessário estabelecer um roteiro organizado e articulado para mediar a aplicação da técnica de grupo focal, apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 - Roteiro de Grupo Focal

Sujeitas da Turma II “das águas” (Duração de 50 min)
1. Apresentação - Individual 2. O que é ser mulher dentro de um curso do PRONERA? - Vocês acreditam que homens não passam por isso - Quais principais dificuldades - E a importância dele para vocês 3. O que a formação mudará na vida de vocês? - Na atuação/ trabalho nas comunidades - Na autonomia financeira

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A participação no grupo focal entre as ribeirinhas foi por adesão, uma vez que sua intensa rotina de estudos somada ao tempo dedicado ao cuidado dos filhos comprometia sua

disponibilidade. A estratégia que utilizei para haver maior adesão de entrevistadas foi a de mobilização nos dias que antecederam a reunião, salientando a importância da contribuição delas para minha pesquisa. Pude, ao fim, contar com a participação de 80% das mulheres ribeirinhas da Turma 2 “da terra”. A grande adesão ocorreu principalmente por elas compreenderem a importância da pesquisa, especialmente por estarem cursando, nesta etapa, a disciplina de TCC (Trabalho de conclusão de curso) inclusive pensando na escolha de seus respectivos temas.

O grupo focal ultrapassou o tempo pré-definido, mas por escolha delas. Quando encerramos a aplicação da técnica, as participantes optaram por continuar por mais 40 minutos aproximadamente. Elas declararam nunca ter debatido em grupo esse tema, e concluíram que discutir questões de gênero é uma necessidade, já que situações de assédio, violência e adoecimento compareceram.

Agora me dedicarei a descrever como se deu a etapa de coleta de dados referentes ao curso do CEGEO (Curso Especial de Geografia) de Presidente Prudente - SP, da qual participaram sujeitas já formadas.

Nessa segunda etapa, os desafios surgiram já na localização das entrevistadas. Por se tratar de um curso realizado na Universidade à qual eu estava vinculada como pesquisadora, procedeu-se em âmbito local um levantamento de todo o material documental que pudesse me auxiliar nesta descoberta.

A busca e análise de materiais documentais, segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), segue etapas e procedimentos, tais como organização das informações a serem categorizadas, análise dos dados e elaboração de sínteses. Foi feita a busca por arquivos históricos do curso pesquisado no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Reforma Agrária (NERA). Seguindo relatos de estudantes que na época atuaram como monitores do curso, encontramos arquivos que se tornaram nossa primeira fonte de dados referentes ao curso do CEGEO.

Identificamos as listas de presença das disciplinas, o Projeto Político Pedagógico do curso, o cadastro geral das/os estudantes, documentos como ofícios, declarações, planilhas financeiras, diversos trabalhos de educandas/os das disciplinas, roteiros de tempo comunidade e trabalhos de campo, os programas das disciplinas, atas de reuniões da CPP (Coordenação Político Pedagógica), além de certificados e monografias.

Me debrucei sobre o “cadastro geral” para descobrir a origem das educandas por município e/ou assentamento. Organizei, assim, o Quadro 6, contendo informações a partir dos dados obtidos na pesquisa documental e no retorno dos contatos realizados.

Quadro 6 - Informações das educandas

CIDADE ORIGEM	ESTADO	CIDADE/ ESTADO ATUAL	OUTRAS INFORMAÇÕES
Nova Santa Rita	RS	São Paulo -SP	Não retornou o contato.
Água Doce	SC	Catanduvas-SC	Professora na rede estadual de Ensino em SC, casada, mãe. Afastou-se MST por questões ligada à sexualidade.
Governador Valadares	MG	MG	Desistiu, militante do MAB.
Passo Maia	SC	Passo Maia	Professora da Rede estadual de Ensino em SC, mãe de duas filhas, fez mestrado em educação.
Campos Novos	SC	São Paulo-SP	Militante do MAB.
Serra Azul	SP	Não obtive informação	Não obtive retorno.
Eldorado do Sul	RS	Não obtive informação	Não obtive retorno.
Rio Bonito Iguaçu	PR	Não obtive informação	Desistiu.
Rio Bonito Iguaçu	PR	Rio Bonito Iguaçu-PR	Não obtive retorno.
Iperó	SP	Não obtive informação	Não obtive retorno.
Resende	RJ	Catanduvas-SC	Casada, mãe, trabalha no LOTE e pretende dar aula ano que vem.
Teodoro Sampaio	SP	São Paulo	Militante do MTST, faz direito na USP.
Restinga	SP	Ribeirão Preto	Militante do MST, fez EJA pelo PRONERA para entrar no curso, fez mestrado.
Itaberá	SP	Itapetininga	Não obtive retorno.
Conceição da Barra	ES	Conceição da Barra	Não obtive retorno.
Abelardo Luz	SC	Abelardo Luz	Desistiu do curso.
Campo do Meio	MG	Não obtive informação	Militante do MTST, desistiu.
Andradina	SP	Andradina	Trabalha em uma cooperativa da região de Andradina.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Por conta das dificuldades em relação à distância, utilizamos a rede social *Facebook* para confirmar os endereços e iniciar a coleta de informações. A partir de logaritmos, essa rede social aproxima as pessoas através de conexões de amigos e por temas; e foi assim que a minha aproximação com o MST mais uma vez foi imprescindível, pois acelerou o processo de localização das entrevistadas. Dessa forma, através da conexão de redes de contatos comuns, encontrei sete das 18 educandas registradas nas matrículas do curso, sendo que com uma delas eu já tinha contato virtual desde 2013.

Saliento que esse processo de busca não se deu simplesmente ao solicitar amizade na rede social e iniciar a conversa. Como já relatei acima, as questões de segurança perpassam a militância dos movimentos sociais, pois buscam prevenir a criminalização dos mesmos. Desse modo, por serem as sujeitas bacharéis e licenciadas em Geografia, eram oriundas de diversos movimentos sociais, o que se planteou como uma grande barreira a ser rompida.

Fui buscando estratégias de aproximação individual que mostrasse a minha intencionalidade e transmitisse segurança a elas. Enviei mensagens a todas elas, sempre me referenciando em alguém. Por exemplo, quando tentava estabelecer contato com militantes do MST, me referia como sendo do Pontal, antes mesmo de me colocar como pesquisadora; em alguns casos fui utilizando as amigas que tinha em comum, porém não obtive retorno. Sem dúvidas esse insucesso na etapa de localização das sujeitas me causou certa frustração no papel de pesquisadora.

Decidi então recorrer a contatos diretos pelos movimentos sociais. Busquei militantes do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e do MST com os quais já possuía relação pessoal, e assim consegui o contato de três sujeitas pelo *WhatsApp*. Demos início ao diálogo virtualmente.

Concomitante a essa busca, fui por ocasião de um evento ao Estado de Santa Catarina, onde residem, conforme o Quadro 6, quatro mulheres que cursaram Geografia no CEGEO. Surpreendentemente, no primeiro dia do evento, soube que uma delas estaria no mesmo trabalho de campo que eu. Sem dúvidas ela se tornou o meu principal contato no acesso às demais entrevistadas do estado. Na ocasião do trabalho de campo aproveitei todos os momentos vagos para conversar com a sujeita informante e, por fim, ela se dispôs a me levar na casa de duas das graduadas que eu buscava.

Surgiram novos desafios durante a realização das entrevistas com as sujeitas do CEGEO e, conforme apontam Colognese e Melo (1998, p.148), nos atentar sobre os aspectos da realidade da sujeita ou “situação social contextualizada”. Faço aqui o relato de uma situação

para que possamos dialogar com a própria teoria de metodologia de pesquisa qualitativa e questionar sobre a relevância desta informação.

Amanhecendo o dia 8 de setembro, saí de Chapecó de ônibus e fui encontrar a graduada, hoje professora do município de Passos Maia, que se dispôs a me ajudar. Seguimos juntas de carro para Catanduvas, a fim de realizar três entrevistas: a primeira com essa sujeita já durante o trajeto, e com as outras duas em sua casa, pois são um casal de mulheres lésbicas e vivem juntas desde que finalizaram o curso.

Elaborei o roteiro conforme os autores em que me embaso metodologicamente, na linha de entrevista semiestruturada. A primeira situação que gostaria de ressaltar foi a presença de suas duas filhas, uma de oito anos e outra de quatro. Enquanto viajávamos de carro, as meninas interagiram muito comigo e com a mãe, ao mesmo tempo em que se realizava a entrevista, seja pela curiosidade dessa “amiga” que elas não conheciam ou pelo entusiasmo da viagem até a casa das “tias”, as quais possuem uma relação muito próxima.

Os autores acima referenciados, Colognese e Melo (1998), sugerem que a relevância das informações seja analisada a partir desta situação social contextualizada e dos fatores perturbadores. Como considerar as crianças neste caso? Seriam elas consideradas fatores perturbadores?

Por diversas vezes idealizei a situação da entrevista com lugares tranquilos, sem ruído, sem intervenções externas ou “fatores perturbadores”, porém após a situação ocorrida no Pará e essa das duas crianças que relato agora, percebi que a condição de mãe das entrevistadas refletiu na coleta de dados. Pude assim constatar que o contexto social das sujeitas pesquisadas com filhos é integralmente condicionado pela responsabilidade do cuidado dos filhos, por exemplo na ou pela condição desta mãe solo que no dia da entrevista não tinha com quem deixar as crianças.

Extrapolando o pensamento dos autores que nos embasaram na elaboração do roteiro e na opção pelo formato da entrevista, consideramos que a maior dificuldade seria no momento das análises dos dados e não durante coleta. Porém, concluí que por mais que houvesse momentos de distração e interrupção causadas pelas circunstâncias ou pelas crianças, observando a qualidade do material coletado vi que não interferiram nas análises e, consequentemente, no resultado desta pesquisa. Por esse motivo não as considero fatores perturbadores, mas aspectos do contexto de vida das sujeitas pesquisadas.

Chegando à residência do casal, percebi a proximidade entre as três mulheres e entre seus filhos. O casal possui um filho de quatro anos. Já era próximo do horário do almoço e

tínhamos um convite para almoçarmos juntas. Deu-se a segunda situação inesperada: as crianças brincavam ao lado da casa e a comida precisava ser preparada. Percebendo a importância do reencontro entre elas e dos laços afetivos que as ligavam, me parecia inadequado chamá-las individualmente para realizar as entrevistas. Então, imediatamente improvisei e tornei o que seria entrevista individual em uma entrevista de grupo. Devo considerar este fato de forma positiva para a análise, pois juntas foram rememorando fatos que possivelmente não lembrariam individualmente.

Outro fator interessante foi quanto à gravação. Assim que fui apresentada, começaram a fazer memória de Presidente Prudente e das pessoas que conheceram em sua estadia; pedi autorização para gravar e o gravador ficou ligado durante todo o tempo em que estive na casa, desde o preparo até o término da refeição. Não foi como uma entrevista convencional. Há cerca de quatro horas de áudio e este também conta com muitas intervenções das crianças.

A presença de crianças se deu na maior parte das entrevistas anteriores e igualmente nas posteriores, com sujeitas de ambos os cursos responsáveis por filhas/os, netas/os ou irmãs/ãos. Ou seja, observei que o cuidado das crianças é um papel social atribuído às mulheres e que precisa ser levando em conta ao pensarmos no contexto e na aplicação da metodologia qualitativa da pesquisa social geográfica. Reafirmo a importância de a geografia avançar em uma perspectiva metodológica feminista, tendo em vista que mulheres e homens se situam de maneira diferente no espaço.

Ao fim do longo processo de coleta dos dados, me coube debruçar sobre as informações obtidas e realizar a análise do material, traçando pontos de intersecção entre as entrevistas e as análises internas e externas a elas, compreendendo a importância desta etapa tanto quanto das definições metodológicas (MEIHY e HOLANDA, 2013).

2. CAMINHOS DE LUTA E RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação do Campo

(Gilvan dos Santos)

A educação do campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada de um lápis e de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor.

Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração (...)

A experiência da Educação do Campo através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se constrói pela resistência de existir e produzir da população camponesa frente à hegemonia do modelo de agricultura e vida no campo imposto pelo capital. O fato de existir uma política pública com características tão peculiares à forma de vida e construção popular nos coloca a pensar na disputa da sociedade a partir de uma estratégica fragmentação territorial, neste caso, a educação.

A Educação do Campo tem se firmado como um instrumento inerente à luta pela consolidação da reforma agrária no Brasil, marcada pela oferta de educação desde a alfabetização até a pós-graduação. Educar-se na reforma agrária, de acordo com Fernandes (2006), se consolida no desenvolvimento dos assentamentos rurais.

Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006, p. 2)

Os cursos de Geografia realizados pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e pela Universidade Federal do Pará (UFPA) como política pública, viabilizada pelo PRONERA, são objetos de estudo e análise deste capítulo. Os cursos foram realizados nos períodos de 2007-2011 e 2015-2019, respectivamente nos estados de São Paulo (SP) e Pará (PA). Ao todo foram 129 mulheres e homens habilitados e licenciados em Geografia, 47 destes são também bacharéis e outros 82 que ainda estão em processo de formação no bacharelado.

Garantindo a oportunidade de obtenção de um diploma à população caracterizada por ter seu direito à educação negligenciado, o PRONERA acaba por cumprir uma política pública no sentido de reparação histórica para com os sujeitos do campo.

Antes de analisar os cursos pesquisados, gostaríamos de apresentar um pouco da trajetória do programa dentro das superintendências (SR) pesquisadas, 01 e 08, correspondentes ao Pará-Belém e São Paulo. Consideramos que essas duas superintendências possuem contextos territoriais, sociais, políticos e econômicos diferentes.

Considerar as particularidades dos estados se fez necessário, não com a intenção de traçar um comparativo entre eles, dado que as realidades paulista e amazônica são muito distintas para tal. A intenção foi considerar suas particularidades para que possamos analisar a aplicação da política pública dentro das superintendências e de suas realidades. Concordamos com Souza (2003) quando diz que compreender o processo de formulação e implementação dessas políticas não ocorre de forma linear, racional e desvinculada de um processo político social.

2.1 PRONERA: HASTEEMOS A BANDEIRA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 1987 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começa a organizar internamente o setor de educação e discutir um modelo educativo para os trabalhadores. Impulsionado pelos índices de analfabetismo no Brasil e no campo, acontecem debates e trocas de experiências provenientes de trabalhos desenvolvidos em vários estados acerca da educação dos trabalhadores do campo. Realizou-se, então, o “Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento” em julho deste mesmo ano, no município de São Matheus - ES (CALDART, 2012).

Houve um impulsionamento para atender a demanda de ampliação do acesso educacional no campo por conta dos altos índices nacionais de analfabetismo. De acordo com o INEP, no ano de 1991, os dados do analfabetismo mostravam 19,5% de brasileiras/os analfabetas/os, o que em números absolutos significava mais de 18 milhões de pessoas. No contexto do campo, as oligarquias agrárias reforçavam a necessidade de alfabetização dos trabalhadores, o que nos faz pressupor que entre a população camponesa o dado do analfabetismo era superior ao da cidade. O censo demográfico de 2000 (Quadro 7) comprova esta afirmação e proporcionalmente mostra que chegava a ser quatro vezes maior que na cidade.

Quadro 7 - Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por localização do domicílio, segundo grupos de idade – Brasil 2000

Grupos de idades	População urbana			População rural		
	Total	Não alfabetizado	%	Total	Não alfabetizado	%
15 ou mais	98 878 016	9 609 469	9,72	20 678 659	5 857 793	28,33
15 a 17 anos	8 511 442	217 383	2,55	2 215 597	214 622	9,69
18 a 24 anos	19 247 585	698 510	3,63	4 117 601	631 756	15,34
25 a 29 anos	11 572 612	571 301	4,94	2 274 887	469 346	20,63
30 a 34 anos	10 910 735	684 007	6,27	2 218 366	513 774	24,25
35 a 39 anos	10 317 524	739 633	7,17	1 943 297	512 546	26,38
Mais de 39 anos	38 318 119	6 698 576	17,48	8 008 912	3 051 507	43,90

Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2000.

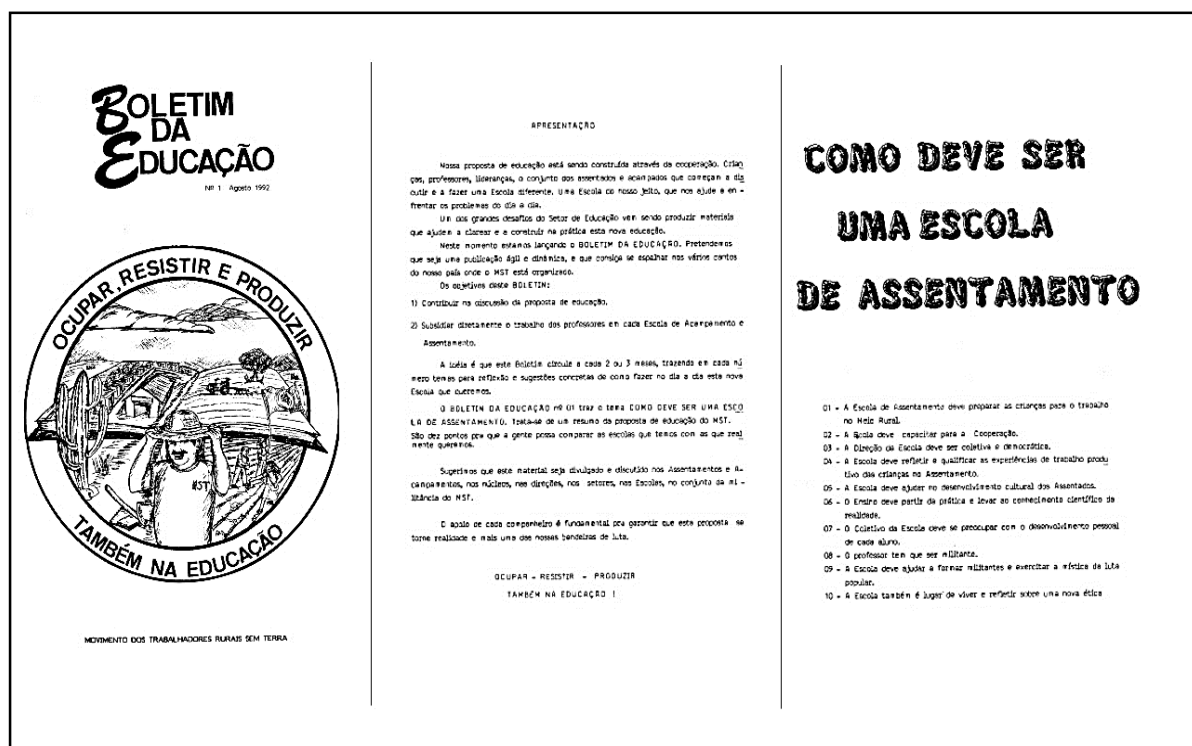
De acordo com Reis (2015), posteriormente ao consenso de Washington, o setor agropecuário sofre um processo de (re)concentração de terras e de renda através do modelo intitulado *agribusiness*, que somado à desregulamentação econômica de 1990 fez cair o preço da terra, resultando em condições de pobreza extrema e migração desses camponeses agora sem-terra.

Frente a essa nova conformação do modelo do agronegócio, as consequências sociais, políticas, educacionais e culturais são expressas no território e passam a ser assimiladas pelas esferas públicas materializando-se em ações que o sustente. Entendemos esse contexto como expulsão dos povos do campo para a cidade, tonificando a concentração histórica das estruturas de dominação por meio da terra.

O período de 1990-1992 foram os dois piores anos do MST, coincidindo exatamente com período do governo Fernando Collor marcado pela repressão que fez com que o movimento se voltasse para dentro, para sua organicidade, para a organização das cooperativas. Fernandes (2006, p. 200) salienta que “também nessa época o MST articulou a luta pela terra com outras lutas da classe trabalhadora”.

A publicação que encontramos do primeiro “Boletim de educação” do MST data de 1992 e contém reflexões de uma proposta sendo construída pela organização para as escolas de acampamentos e assentamentos, cujo tema foi “Ocupar, resistir e produzir também na educação”. Esse documento histórico (Figura 1) reforça a articulação em torno da educação, pois até então a conquista da terra era a única bandeira do movimento. Este boletim foi possivelmente o “ponta pé” inicial na construção da proposta de educação do campo.

Figura 1 - Boletim de educação do MST



Fonte: Boletim MST, 1992.

O material mostra uma “nova prática de educação” para contribuir na construção da educação e subsidiar professores de acampamentos e assentamentos. Trata-se de um resumo da proposta de educação do MST que traz dez pontos para comparar a realidade (as escolas que temos) com a utopia (escola que queremos) (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, 1992).

A ideia de uma “nova prática” era para contrapor o modelo bancário e empresarial de educação rural, que não considerava a realidade do campo, abordava conteúdos que hierarquizavam a relação cidade-campo e que passava a ideia de cidade como sinônimo de progresso e desenvolvimento e de campo como sendo retrógrado.

Nesse sentido, Ribeiro (2013) ressalta que é preciso compreender a escola rural e a luta pelas ‘escolas do campo’ porque, em uma leitura dialética, a escola do campo é ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura com a escola rural. Dessa maneira, pensar uma educação para os trabalhadores do campo significava a contradição entre romper com o projeto de escola rural ao mesmo tempo mantê-lo sob uma nova perspectiva.

A escola deve ajudar a consolidar e avançar este modelo de desenvolvimento rural que está nascendo através dos assentamentos e que visam dar condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO, 1992)

É considerando o contexto de analfabetismo e de concentração fundiária que, ao pensar estratégias para a conquista da reforma agrária, a educação é colocada como instrumento de luta para a permanência no campo.

A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. (FERNANDES, 2006, p. 3)

Em 1996 e 1997 começa uma articulação das organizações populares, universidades e a igreja católica chamada “Movimento Por Uma Educação do Campo”. O I ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - é uma das expressões dessa articulação em torno do debate e da construção do conceito de educação do campo. Foi realizado na universidade de Brasília, em julho de 1997, com o tema “Com escola, terra e dignidade”.

De acordo com Caldart (2006), a Educação do Campo nasce da combinação das lutas dos sem-terra para não perder suas escolas, de suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e sua identidade. A autora considera ainda que tal iniciativa “nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257). Pensamos que isso se traduz numa concepção de educação para o contexto do campo brasileiro, que leve em conta o modo de vida das/os sujeitas/os que nele vivem e trabalham.

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico [...]. (CALDART, 2005, p. 1).

O Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997) registra os primeiros compromissos dos professores e militantes com os princípios da Educação do Campo. Dentre os quatorze pontos firmados, destacamos o item 08 que diz:

08. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo. [...] 10. Entendemos que para participar da construção dessa nova escola, nós educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competências técnicas, valores humanistas e socialistas. [...] 12. Trabalhamos por uma identidade própria das

escolas do meio rural, com um projeto-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (MST, 1997, p.1)

A Educação do Campo se constrói na dialética da realidade do/a trabalhador/a camponês/as, portanto, compreendê-la requer anterior compreensão da sociedade e da divisão de classes. Assimilar as relações de classe colocadas no território camponês, por sua vez, é considerar aspectos como as relações de trabalho, o gênero, a raça e os componentes das dimensões de vida que nesse caso são inerentes à luta pela terra.

Aos nossos olhos, a Educação do Campo possui sua base teórico-metodológica firmada em um tripé indissociável, formado por iniciativas pedagógicas de ideais populares e revolucionários: a Pedagogia Socialista, o método Freiriano de alfabetização e a Pedagogia do Movimento Sem-Terra.

A Pedagogia Socialista, desde a concepção de Marx e Engels, se insere na luta contra o capitalismo. De acordo com Malila Roxo Abreu (2018, p. 2), estes autores não chegaram a produzir especificamente uma pedagogia nos moldes socialistas, porém, “tais ideias influenciaram o desenvolvimento da organização do sistema de ensino em Cuba, na Rússia e em alguns países do Leste Europeu”.

O método Freiriano de alfabetização consiste em uma proposta de educação de adultos que parte da discussão das experiências de vida das/os educandas/os até a seleção de palavras presentes na realidade dos alunos, essas que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e para a compreensão do mundo. Assim, a partir da realidade brasileira, o método desenvolvido pelo educador Paulo Freire (2011, p. 136) mira a alfabetização através da “tomada de consciência dos trabalhadores” no processo educacional formal e informal.

Já a Pedagogia do Movimento Sem-terra, sistematizada por Caldart (2004, p. 317), possui a ambiguidade de “ter o Movimento como sujeito educativo e como sujeito da reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana”. Para sua idealizadora, essa proposta de educação mostra que escola é mais do que escola, pois promove a educação desde as necessidades específicas e concretas dos sujeitos inseridos na luta social.

À vista disso, quando falamos em Educação do Campo, não estamos falando apenas das concepções de educação formal no âmbito da escola regular; sob esta perspectiva, as experiências de educação do campo têm propiciado a autonomia do/a sujeito/a e o diálogo com

sua realidade/territórios, elementos indissociáveis da prática pedagógica, fazendo dos “processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais” (ARROYO, 1999, p. 22).

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. (ARROYO, 1999, p. 22)

O PRONERA interpreta os processos educativos e se materializa na experiência desta escola que, de um lado, possui o aspecto institucional de produção do conhecimento científico, com a escolarização por níveis de ensino; e por outro lado, a educação vai além dos muros da escola, pois os sujeitos/as se educam a partir de sua realidade e vivência empírica e as transformam. Desta “escola”, originam-se os sujeitos sem-terra, ribeirinhas/os, quilombolas, alfabetizados, técnicos, graduados e pós-graduados.

Nesse contexto, a educação do campo se desenvolve da articulação social como prática contra hegemônica, buscando se consolidar enquanto instrumento de emancipação e resistência territorial camponesa. Na visão de Molina (2010, p.7), uma educação que “parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital”. Para nós, uma política pública almejada pela força do povo, organizada por dentro das contradições do capital, implica no desenvolvimento dos territórios camponeses e de condições para que se mantenham no campo.

Criado em 1998 a partir da portaria 10/1998, foi vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e seria executado, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

[...] 1998 era um ano eleitoral para a Presidência, e como estratégia de campanha, o governo anunciou que o PRONERA alfabetizaria em um ano, 200 mil trabalhadores rurais. Depois de seis meses do anúncio de sua criação, é que sai a portaria nº10, criando o PRONERA, em 17 de abril de 1998. Quando o PRONERA foi lançado advieram divergências entre o ministério do desenvolvimento agrário (à época o extraordinário de Política Fundiária) e o da educação. A imprensa noticiou que a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, afirmava que “o PRONERA era uma iniciativa lastimável de educação” (MOLINA, 2003, p. 56)

Para além de ser ano eleitoral, havia um processo intenso de implementação de políticas públicas decorrentes dos conflitos que se acirravam durante a década de 1990, especialmente após o massacre de Eldorado Carajás e a repercussão internacional dos conflitos pela terra.

Para que se efetive em todas as suas experiências precisou-se estabelecer parcerias com movimentos sociais, sindicais e instituições públicas. “Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos/as em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação” (BRASIL. PRONERA, 2004, p.18)

Azevedo (2001), ajuda a elucidar o que compreendemos por política pública:

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que está em andamento. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo essa ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é o próprio de uma determinada realidade social (...). (AZEVEDO, 2001, p. VIV)

Os espaços de formação promovidos pelo PRONERA surgem, inicialmente, como programa e se instituem como política pública de educação pelo Decreto Nº 7.352 de novembro de 2010, quando o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva decreta no Art. 1 que

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p. 1)

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA, seu público-alvo são jovens e adultos/os das famílias beneficiárias das Áreas de Reforma Agrárias criadas ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), conforme o Art. 13 do Decreto n.º 7.352/2010: “Acampadas ou Assentados que foram expulsos ou nem chegaram a ter acesso à sala de aula do ensino regular, dada as condições sociais, econômicas e políticas. E também, demais jovens e adultos que buscam continuidade dos estudos.”. Cabe ressaltar que já no manual inicial de 1998 não constavam as áreas de acampamento, e que apenas na versão atualizada em 2004 esta área foi considerada.

Os Princípios Políticos Pedagógicos que regem o PRONERA envolvem a democratização do acesso à educação como direito, valorizando os saberes populares, compreendendo o campo como lugar de produção de cultura, conhecimento, trabalho e vida. Além disso, defendem valores como a formação crítica, o fortalecimento da identidade camponesa, a organização coletiva na luta pela garantia dos direitos sociais e a defesa/prática de outro modelo de produção agrícola a partir da agroecologia.

Uma das configurações de organicidade, característica dos cursos do PRONERA, se revela na Pedagogia da Alternância que, pensada para a Educação do Campo, se define na ideia de formação em dois tempos: o tempo escola e o tempo comunidade. Partindo da ideia de plantio e colheita no campo,

O Tempo Comunidade, como tempo de pesquisa e extensão, cumpre duas tarefas fundamentais: estimular e desenvolver a autonomia intelectual dos educandos de modo que eles possam participar ativamente da produção de conhecimento sobre a sua realidade, estabelecendo formas de diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes populares, e formar sujeitos do campo como agentes de desenvolvimento, ampliando e aperfeiçoando o seu envolvimento com os projetos de desenvolvimento local em sintonia com os valores e práticas culturais, organizativas, políticas, pedagógicas e sociais das comunidades envolvidas. (PPP CEGEO, 2011)

A partir de 2012 o Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sob coordenação da UNESP, iniciou um levantamento de todas as iniciativas promovidas no Brasil pelo PRONERA no período de 1998-2011: a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Essa pesquisa contou com a colaboração de pesquisadores estudantes, professores e militantes, preocupando-se em resgatar documentos arquivados nas superintendências do INCRA de todo Brasil, a fim de construir um banco de dados. Seu resultado foi o DATAPRONERA, que atualmente armazena todas as informações referentes aos cursos já realizados no período citado e é alimentado com as informações posteriores, e que dá acesso parcial ao público.

De acordo com Marcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro (S/A), a partir da reorganização do INCRA por superintendências (SR) em 2003, as informações referentes aos cursos do PRONERA teriam ficado contidas nos Estados. Por esta via, ressaltamos a importância da criação de um banco de dados que centralizasse as informações dos cursos concluídos e em andamento, organizando dados do perfil das/os educandas/os e educadores envolvidos com seu local de moradia, dados dos cursos oferecidos, das organizações demandantes, dos parceiros e das produções científicas feitas no PRONERA e sobre o PRONERA.

Para nós, o banco de dados organizado pela II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA) que se concretizou no DATAPRONERA, se inscreve como um conjunto de ações para manter viva a memória histórica do PRONERA, além de avaliar o êxito de todo processo e permitir conexões em análises diversas.

Ressaltamos nossa participação como auxiliar de pesquisa durante a graduação em geografia, assim como a importância política desta pesquisa para que se legitimasse a relevância

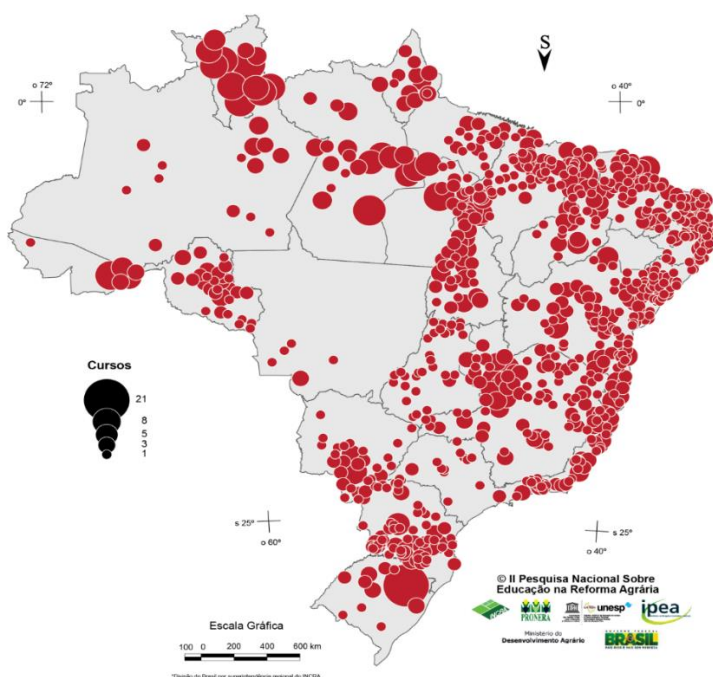
do PRONERA e se observasse o alcance real deste programa, a fim de avaliá-lo no momento que o governo de Dilma Rousseff lança o PRONACAMPO em 2012.

De acordo com Fernandes (2012), o PRONACAMPO é resultado de um processo de construção da Educação do Campo que tem no PRONERA a sua gênese. Mas, apesar da face teórica, existiu um temor velado deste programa romper com as práticas originárias da Educação do Campo, uma vez que existe uma disputa de modelos econômicos colocados para o campo que perpassa a temática da educação.

A principal preocupação era que o novo programa substituísse o PRONERA com uma perspectiva menos crítica e mais técnica a partir da formação de mão-de-obra para a agroindústria. Não nos cabe aqui realizar análises de um em detrimento ao outro, mas há a necessidade de aludir que construímos o banco de dados para comprovar a eficácia do que já estava em curso como modelo de Educação do Campo, e que assim eles pudessem coexistir. Especialmente pela grande demanda que o processo de ocupação e consolidação do espaço agrário brasileiro apresenta para construção de políticas educacionais que minimizem os danos históricos.

A II PNERA possibilitou ainda a percepção da amplitude política, como também da avaliação dos resultados de 13 anos de atuação. O Mapa 1 nos permite observar como ela se “espacializou” de norte a sul no território brasileiro, através dos municípios que ofertaram os cursos.

Mapa 1 - Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)



Fonte: Relatório II, PNERA, 2015

Entre 1998 e 2011, o PRONERA chegou a 880 municípios, o que representa 15% do total de 5.570 cidades brasileiras; ao todo foram concluídos 320 cursos de diferentes níveis de ensino, que vão desde a educação básica até graduação. Mas não é apenas aos números que devemos nos ater, e sim no perfil dos municípios que receberam os cursos do PRONERA, em onde esses municípios estão localizados e em que microrregiões estão inseridos.

Como exemplo, cito o município de Santa Luzia do Pará, PA, que fica cerca de 200 km de Belém, com 19 mil habitantes, sendo que 55% da população vive na área rural (IBGE, 2010). Dados recentes do IBGE apontam que este município possui 29 escolas de Ensino Fundamental e apenas uma de Ensino Médio. Em 2018 foram registradas 795 matrículas no Ensino Médio, sendo que o número absoluto da população jovem de 15 a 19 anos, idade ideal para frequentar o ensino médio regular, era de 2.244 entre homens e mulheres.

Encontramos uma lacuna na alfabetização regular com provável evasão que não sabemos se ocorre antes da conclusão do ensino fundamental, pois os dados foram insuficientes para nos dar essa resposta. Considerando que a maior parte da população reside no campo, logo é aceitável supor que é deste lugar que saem os sujeitos evadidos por razões já citadas ao longo deste trabalho, sendo a educação vista como dispensável a essa população o que se reflete nos altos índices de analfabetismo. Na tentativa de diminuir essa lacuna, o poder público (legislativo e executivo) junto à população organizada, neste caso através do MST, busca políticas públicas que supram essa demanda; assim chegamos ao PRONERA, que ofereceu um curso de alfabetização para a população local no período de 2001-2003.

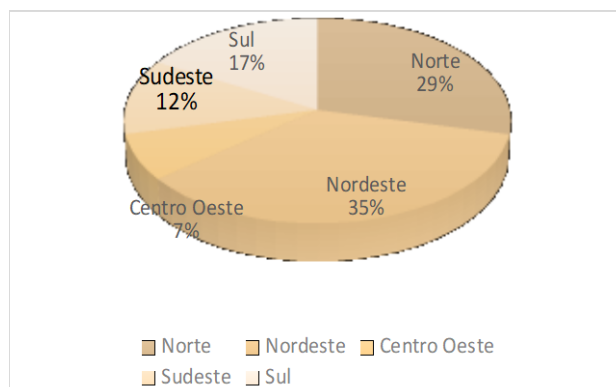
Nosso exemplo é também um exercício reflexivo de transitar entre as escalas geográficas e as interpretações dos dados quantitativos e qualitativos. Segundo Souza (2013), a escala geográfica leva em conta os processos e as práticas históricas, e pode ser vislumbrada em três subdivisões: escala do fenômeno, escala de análise e escala de ação.

A primeira faz menção a abrangência física do mundo, a extensão de um rio, por exemplo, ou fenômenos sociais, como as lutas dos movimentos sociais. A escala da análise por vezes, como próprio nome sugere, é constituída apenas em nível analítico. Por fim a escala da ação tem um caráter político especialmente no que se refere a prática dos agentes sociais. (SOUZA, 2013)

Compreendemo-la como ferramenta que auxilia na compreensão do que está por trás dos algarismos matemáticos de representação ou das manifestações sociais, considerando os processos e os sujeitos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. É a partir desta perspectiva que olhamos para os dados apresentados pelo relatório da II PNERA, como ação, movimento, portando que nos tira do visível e adentra as amarras sociais.

Atentemo-nos de início para a quantidade de cursos por região do país: Nordeste com 113 cursos, seguido por Norte com 92, Sul com 54 cursos, Sudeste com 38 e Centro Oeste com 23 cursos. A proporção é mostrada percentualmente pelo Gráfico 1.

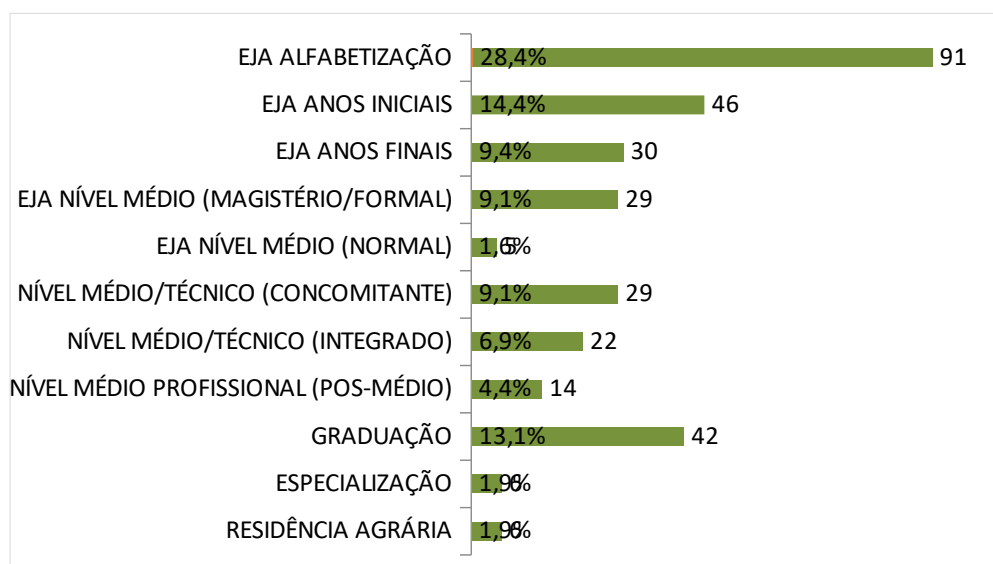
Gráfico 1 - Distribuição dos cursos do PRONERA por região



Fonte: Relatório II PNERA, 2015. Elaborado pela autora.

A informação que devemos somar ao que lemos no gráfico anterior é que o relatório mostra que o nível de ensino predominante é de alfabetização através do EJA (Educação de Jovens e Adultos), como podemos observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Cursos por Modalidade



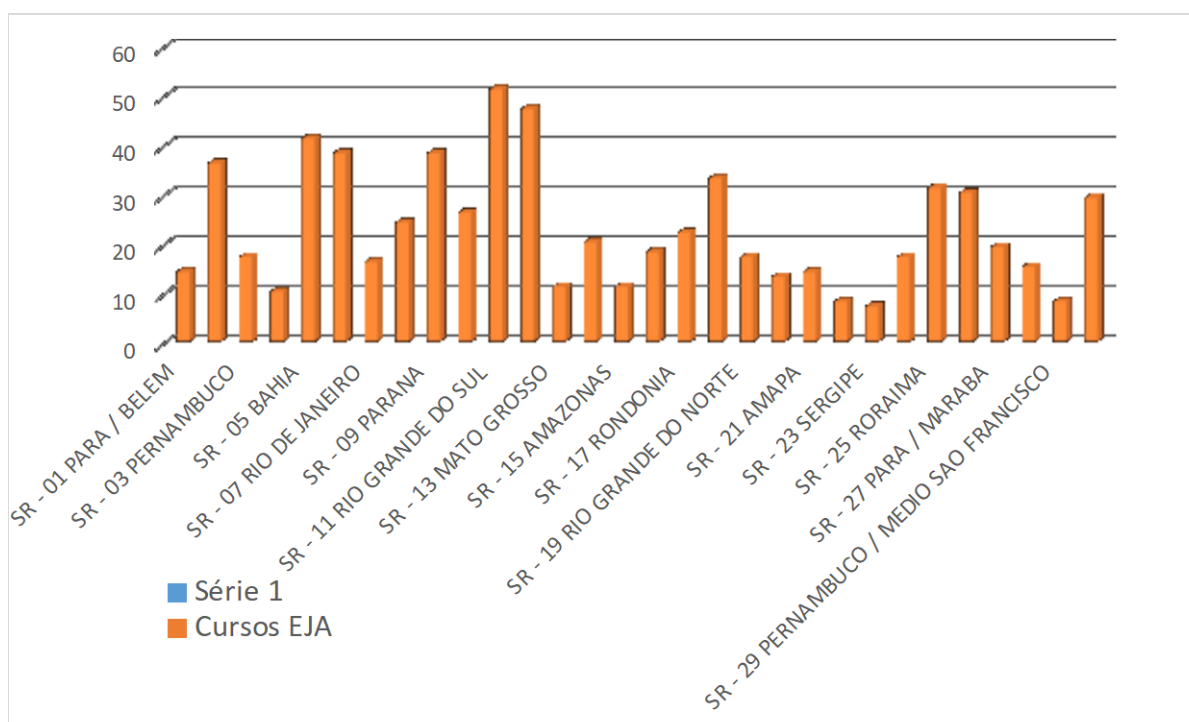
Fonte: Relatório do II PNERA, 2015.

A fala de Giroto (2010, p. 12) nos contempla quando ressalta que o problema do analfabetismo é maior em regiões que possuem os piores indicadores sociais, econômicos e

condiz com um problema maior de natureza histórica. Percebe-se a partir de dados do IBGE que nos últimos anos o Maranhão ocupou os piores índices de desenvolvimento humano do país, quando São Paulo esteve no topo do *ranking*.

Essa informação confirma a incidência direta do PRONERA na realidade social, de acordo com a II PNERA, tendo em vista que foi no Maranhão que se realizou o maior número de cursos de alfabetização, estado com maior número de educandas/os matriculadas/os, 26.048, que correspondem a 15,8 % do total nacional. Já São Paulo é o estado com menor índice de matrícula, apenas 0,7%, exatamente 1.214, no período de 1998-2011. Atualizado com recorte temporal de 1998- 2019 em cursos concluídos e em andamento, a plataforma nos mostra uma irrisória alteração (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Cursos de EJA Fundamental e Médio por Superintendência, entre 1998-2019



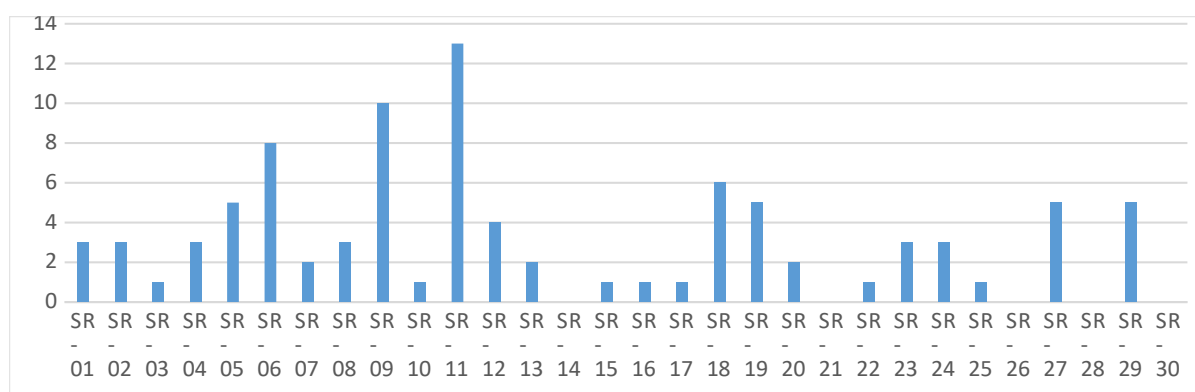
Fonte: DATAPRONERA, 2020. Elaborado pela autora.

Dados preliminares aqui apontados atestam a eficácia do programa, principalmente no que diz respeito à demanda inicial de combater os altos índices de analfabetismo no campo; a EJA alfabetização, segundo o DATAPRONERA, até 2019 matriculou 104.245 educandas/os, o que corresponde a 62% do total de vagas ofertadas. Somado à EJA Anos Iniciais, Anos Finais, Médio magistério e Médio Normal, esse número sobe pra 164.935, ou seja, 91,7% da política é destinada ao ensino de nível básico e médio através da EJA (Gráfico 4).

Por conseguinte, as perspectivas iniciais de 1998 foram atingidas, retomando o gráfico 3 referente aos níveis de ensino, o programa prosperou e expressivamente traz no relatório da II PNERA que outros 13% dos cursos ofertados são de graduação que, somados à residência e à especialização, chegam a 16,9% na categoria de ensino superior.

Fortalecendo a construção da educação crítica e emancipatória, dada pela Educação do Campo, e tornando a graduação imprescindível à continuidade da educação formal para os camponeses, constatamos que até 2019 foram compreendidos 92 cursos de graduação concluídos e em andamento (Gráfico 4), e que até 2011 haviam sido concluídos apenas 42 cursos. Dessa forma, podemos considerar um aumento de mais de 100% na oferta dos cursos de graduação pelo PRONERA.

Gráfico 4 - Cursos de graduação concluídos e em andamento por Superintendência (SR), entre 1998-2020



Fonte: DATAPRONERA, 2020. Elaborado pela autora

Observamos que, apesar do crescimento considerável, 4 superintendências correspondentes aos Estados do Acre, Amapá, Distrito Federal e entorno, e parte do Pará/Santarém não registraram nenhum curso de graduação. Cabe ainda constar que destes locais, o Acre não registra nenhum curso vinculado ao PRONERA.

Facultativamente, questionamos: Em quais cursos de nível superior, ligados a quais áreas do conhecimento, os camponeses têm se graduado/o? Em nosso levantamento (Quadro 8) comparecem principalmente cursos ligados às áreas de Ciências Humanas e Biológicas:

Por essa constatação, podemos afirmar que por meio desta política pública que possui particularidades pedagógicas, metodológicas e políticas que dialogam diretamente com a realidade do campo brasileiro, especialmente no que se refere à reforma agrária, temos formado camponeses, professores, agrônomos, historiadores, advogados, administradores, entre outros profissionais, que são chamados a atuar no desenvolvimento de seus territórios.

Quadro 8 – Cursos por área do conhecimento mais recorrentes no PRONERA

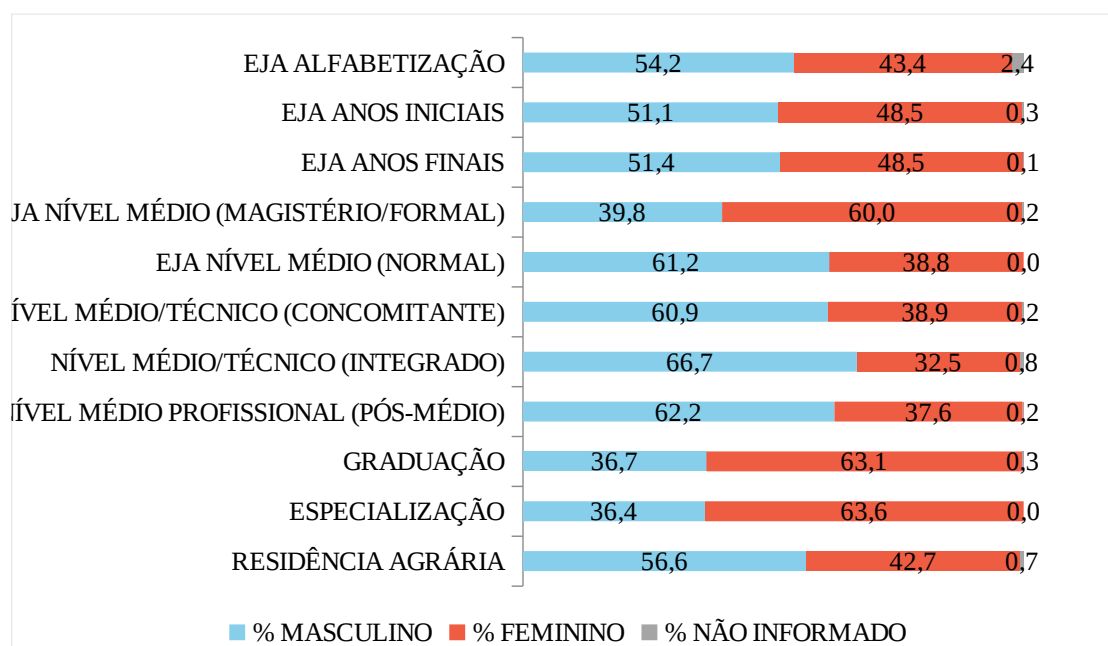
Curso	Área do conhecimento
Pedagogia da Terra	Ciências Humanas
Licenciatura em Educação do Campo	Ciências Humanas
Serviço Social	Ciências Humanas
Direito	Ciências Humanas
Letras	Ciências Humanas
Agroecologia	Ciências Humanas
Agronomia	Ciências Exatas
Gestão de cooperativas	Ciências Humanas
Administração	Ciências Humanas
Agropecuária	Ciências Biológicas
História	Ciências Humanas
Geografia	Ciências Humanas
Medicina Veterinária	Ciências Biológicas
Zootecnia	Ciências Biológicas
Ciências Sociais	Ciências Humanas
Engenharia Agrônômica	Ciências Exatas

Fonte: DATAPRONERA, 2020.

Em que pesem esses avanços, questionamos a partir da perspectiva de gênero, onde estão as mulheres no PRONERA?

Nos processos educativos, de acordo com Divo Ristoff (2006), as mulheres são maioria já a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Ou seja, o nível de escolaridade das mulheres, de modo geral, é maior do que o dos homens. Entre as mulheres camponesas, também consideramos essa afirmativa mostrando, por exemplo, que nos três primeiros níveis de ensino (EJA alfabetização, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental) os homens são a maior parte dos matriculados. A II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, mostrou ainda que 63% das educandas/os em nível de graduação são mulheres, ultrapassando os dados do INEP no qual, considerando-se também as mulheres da cidade, chegam a 57,2% em 2016. Esses dados são apresentados no Gráfico 5.

Gráfico 1 - Educandos e educandas por modalidade, entre 1998 e 2011



Fonte: Relatório II PNERA, 201

É sabido que os dados refletem um processo social, imposto às mulheres através da construção dos papéis de gênero, que por vez está estruturalmente ligado à divisão social e internacional do trabalho. Também o poder econômico dentro de determinado território (casa ou lote) cria outra relação de poder entre o mais forte e o mais fraco. Segundo Franco (2002), isso ocorre porque o trabalho produtivo das mulheres não é reconhecido como componente integrante da produção e sim como componente subliminar, como uma ajuda à produção principal do homem.

O papel secundário atribuído socialmente ao trabalho produtivo feminino é o que nos ajuda a entender a majoritária presença masculina nos cursos de nível técnico e profissionalizantes. Esses cursos são o que o senso comum entende por formação para o trabalho imediato, pois possuem curta duração em relação à uma graduação. Isso ocorre porque, como “trabalhador principal”, ele precisa entrar rapidamente na população economicamente ativa.

Retomando dados do ensino superior e embrenhando as estatísticas apresentadas, as licenciaturas somam mais de 50% dos cursos oferecidos pelo PRONERA, destes, praticamente metade é de Pedagogia da Terra. Pela divisão sexual do trabalho, as mulheres são induzidas a escolher os cursos de licenciatura que estão diretamente atreladas à docência. De acordo com

Marília Pinto de Carvalho (1999, p.14), isso ocorre por ser uma profissão predominantemente feminina, identificada com valores e comportamentos ligados à feminilidade de nossa cultura. Em nossa visão, esse fato as limita e as subordina a condições inferiores de trabalho em relação aos homens.

[...] quando falo de professores, estou falando de uma pirâmide que inclui tipos muito diferentes de trabalho e na qual as mulheres estão localizadas em pontos muito definidos. Na base, está a educação infantil, com praticamente 100% de mulheres. No topo estaria o ensino universitário, onde se encontra uma porcentagem bem menor de mulheres professoras. São camadas de uma pirâmide. Quanto mais se sobe nela, mais velho o aluno, menor a proporção de mulheres professoras, mais alto o salário e o prestígio social, e cresce também a percepção do trabalho como intelectual e técnico em oposição a um trabalho afetivo [...] (CARVALHO, 1999, p.13)

Feita essa reflexão, encontramos resposta para a pergunta feita anteriormente: onde estão as mulheres no PRONERA? Sem sombra de dúvidas, estão dentro das graduações as mulheres vindas das áreas de reforma agrária, notadamente nas licenciaturas, formando-se professoras.

Por conseguinte, outra questão nos aflige: essas mulheres estão conseguindo se inserir no mercado de trabalho? A base para nosso questionamento se dá pelo concomitante e violento processo de fechamento das escolas do campo. Se não há escola no campo, onde essas professoras vão trabalhar? E mesmo as que encontram oportunidades de atuar em escolas do campo, em quais condições trabalham? Como resistem com salas multisseriadas? No Capítulo 3 algumas experiências analisadas nos ajudam a responder essas questões.

Por ora, façamos uma conta matemática simples: se as mulheres são maioria nos cursos de licenciatura, sendo esses a maior parte dos cursos de graduação ofertados, logo, posto uma relação geral de gênero as mulheres são maioria do público entre as/os graduandas/os do PRONERA confirmando as estatísticas apresentadas pelo INEP de maior escolarização e maioria em cursos de graduação em todo país.

Por outro lado, por possuírem escolaridade inferior, os homens tornam-se maioria nos cursos de EJA, que também são a maior parte dos cursos registrados em 20 anos de existência do PRONERA. Assim, os três primeiros níveis de ensino da EJA se consolidam como o nível de ensino mais frequente dentre os cursos do PRONERA, e o público masculino a maioria no total das/os educandas/os desse nível.

Diante dessas ponderações, seguimos na descrição dos dois cursos de nível superior pesquisados, ambos de Geografia, um deles concluído e outro em andamento. Abordamos também a escolha metodológica feita a partir das contribuições desta ciência para a formação e

consolidação alcançados através dos territórios de implementação do PRONERA, assim como a apropriação dos conceitos geográficos pelos/as sujeitos/as que vivem os territórios em suas múltiplas faces, em especial as mulheres educandas.

2.1 CONTEXTO E TERRITORIALIZAÇÃO DO PRONERA EM SÃO PAULO

O estado de São Paulo é, em sua totalidade territorial, correspondente à SR 08 na divisão da organicidade do INCRA. Para analisar a implementação da política pública, é primordial considerar o contexto social, econômico e político. Em São Paulo, segundo Ana Terra Reis (2015, p. 66), para sair da crise do café, em 1929, acontece um fortalecimento das instituições de pesquisa e da produção de cana-de-açúcar com posterior desenvolvimento industrial e a criação dos complexos agro industriais que coloca o estado em destaque na economia brasileira. Atualmente São Paulo é responsável por 32,5% do PIB do país.

Dados do IBGE (2010) revelam que São Paulo é o estado mais populoso do país e que dos 41.262.199 habitantes do estado, 39.585.251, ou 96% residem nas cidades, enquanto 1.676.948, ou 4 % residem no campo, denotando acentuado processo de urbanização, e que o avanço das relações capitalistas sobre o campo gerou a exclusão de milhares de agricultores que migraram para as cidades. Em São Paulo mantêm-se as características dos altos padrões de concentração de terras e de renda de todo o país, sendo que do total de 324.601 unidades de produção agropecuárias, 262.519 ou 81% são pequenas unidades familiares, que ocupam apenas 20% do total da área agrícola do estado. (REIS, 2015, p.67)

Nesse contexto, as já citadas condições históricas, políticas e geográficas da realidade do campo nas diferentes regiões são drasticamente determinadas pelo capital e seus interesses. Não é nosso intuito colocar o Estado de São Paulo em situação de privilégio devido aos índices econômicos, justamente para não tornar invisível a população mirada pelo PRONERA, por mais que compreendamos as facetas do público atendido inserido nesse contexto.

O DATAPRONERA registrou 19 cursos de diferentes níveis de ensino na SR 08; o primeiro, “Formação em Agropecuária”, ocorreu no período de 2000-2002 concomitante com o ensino médio/técnico, e foi realizado no Município de Promissão - SP, interior do Estado (Quadro 9).

Quadro 9 - Cursos concluídos e em andamento na SR 08, entre 1998 e 2020

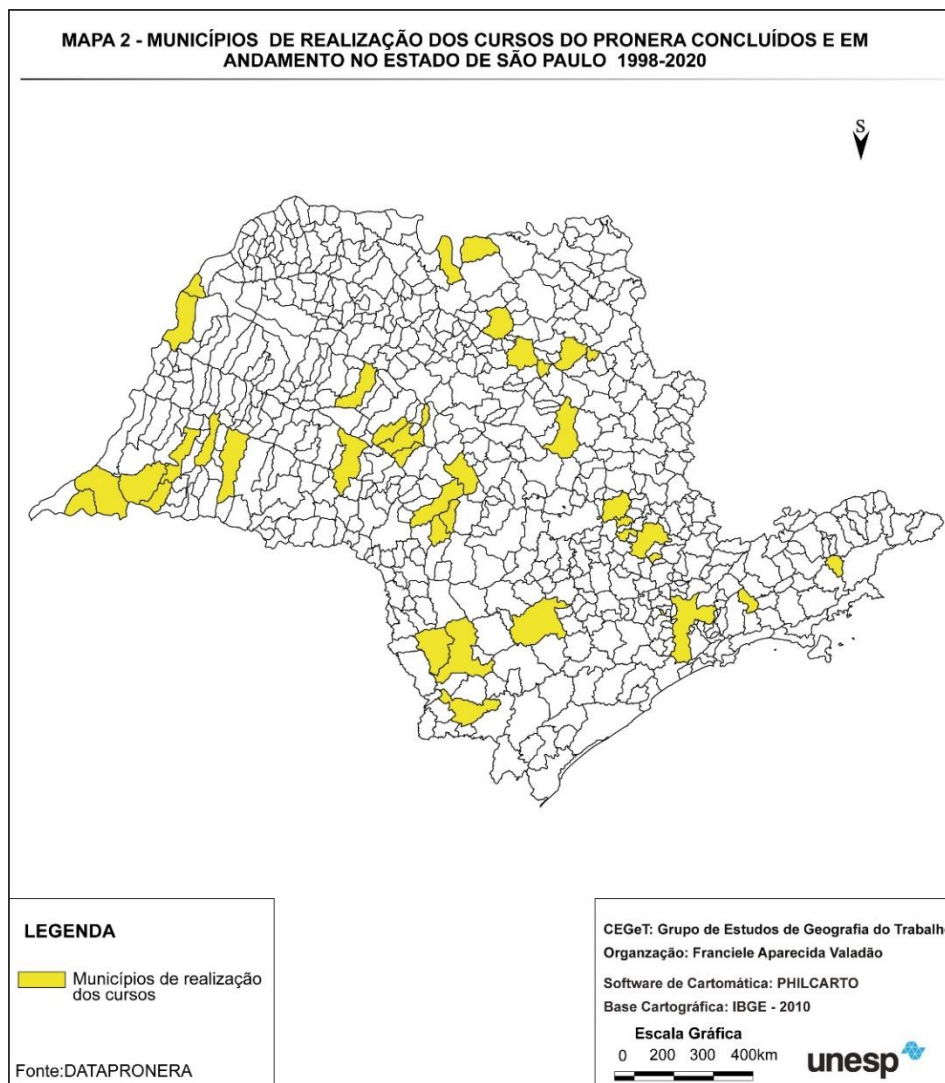
	CURSOS	INÍCIO	TÉRMINO	NÍVEL DE ENSINO	MUNICÍPIO
01	FORMAÇÃO EM AGROPECUÁRIA	2000	2002	NIVEL MEDIO/TECNICO (CONCOMITANTE)	PROMISSAO (SP)
02	FORMAÇÃO TECNOLÓGICA, EDUCACIONAL, SÓCIO POLÍTICA E CULTURAL DE FAMÍLIAS ASSENTADAS	2003	2005	EJA ANOS FINAIS	GUARANTA (SP), PIRAJUI (SP), PRESIDENTE ALVES (SP)
03	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS DE AGRICULTURA FAMILIAR	2005	2007	EJA ALFABETIZACAO	NI
04	TÉCNICO EM AGROECOLOGIA	2006	2006	NIVEL MEDIO/TECNICO (CONCOMITANTE)	NI
05	GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA COM ÊNFASE NEM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL	2007	2011	GRADUAÇÃO	GUARAREMA (SP), PRESIDENTE PRUDENTE (SP)
06	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA	2007	2010	EJA ANOS INICIAIS	BEBEDOURO (SP), COLOMBIA (SP), JABOTICABAL (SP), PRADOPOLIS (SP), SUMARE (SP), UBATUBA (SP)
07	CURSO ESPECIAL DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA: PEDAGOGIA DA TERRA	2007	2011	GRADUAÇÃO	NI
08	CURSO ESPECIAL DE BACHARELADO EM AGRONOMIA COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA E SISTEMAS RURAIS SUSTENTÁVEIS	2009	2016	GRADUAÇÃO	SÃO CARLOS (SP)
09	ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL, TRABALHO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E SABERES AGROECOLÓGICOS	2013	2015	ESPECIALIZACAO	ITAPEVA (SP), MARTINOPOLIS (SP), PRESIDENTE PRUDENTE (SP), SANDOVALINA (SP), TEODORO SAMPAIO (SP)
10	CURSO MÉDIO E INTEGRADO AO TÉCNICO EM AGROECOLÓGICA	2007	2010	NIVEL MEDIO/TECNICO (INTEGRADO)	ITABERA (SP), PRESIDENTE PRUDENTE (SP), RIBEIRAO PRETO (SP)
11	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIOS DA CIDADANIA E ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NAS CINCO MACRORREGIÕES	2013	2016	RESIDENCIA AGRARIA	GUARAREMA (SP), SAO PAULO (SP)
12	EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR E CAMPONESA: FORMAÇÃO EXTENSIONISTA PARA O COMBATE À POBREZA EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA	2013	2016	RESIDENCIA AGRARIA	CAMPINAS (SP), VINHEDO (SP)
13	ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	2013	2015	RESIDENCIA AGRARIA	GUARAREMA (SP), SAO PAULO (SP)

14	EDUCAÇÃO DE BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	2013	2016	EJA ALFABETIZACAO	AMERICANA (SP), APIAI (SP), BOREBI (SP), CASTILHO (SP), EUCLIDES DA CUNHA PAULISTA (SP), GUARACI (SP), IARAS (SP), ITAPETININGA (SP), ITAPURA (SP), JANDIRA (SP), LAGOINHA (SP), LIMEIRA (SP), MIRANTE DO PARANAPANEMA (SP), PEDERNEIRAS (SP), PIRAJUI (SP), PRESIDENTE BERNARDES (SP), SANDOVALINA (SP), SAO PAULO (SP), SERRANA (SP)
15	CURSO ESPECIAL DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA	2014	NI	GRADUACAO	SAO CARLOS (SP)
16	JUVENTUDE CAMPONESA E TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA: PROTAGONISMO, PARTICIPAÇÃO MOVIMENTO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO	2015	2017	RESIDENCIA AGRARIA	AGUDOS (SP), IARAS (SP)
17	PÓS-MÉDIO EM COOPERATIVISMO E AGROECOLOGIA PARA JUVENTUDE RURAL NO MST DO OESTE E CENTRO-OESTE PAULISTA	2015	NI	NIVEL MEDIO PROFISSIONAL (POS-MEDIO)	AGUDOS (SP)
18	CINEMA JUVENTUDE E RURALIDADES	2015	2017	NIVEL MEDIO PROFISSIONAL (POS-MEDIO)	MARILIA (SP) PROMISSAO (SP)
19	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – TEMPO DE EXECUÇÃO DESCENTRALIZADA	2015	2017	ESPECIALIZACAO	SAO CARLOS (SP)
20	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	2016	NI	NIVEL MEDIO/TECNICO (INTEGRADO)	AGUDOS (SP)

Fonte: DATAPRONERA, 2020. Elaborado pela autora.

É interessante observar que o mesmo curso acontece em mais de um município, dada a itinerância ou a simultaneidade em uma classe, bastante comum na EJA. Os Municípios de realização dos cursos somam 41 e por eles conseguimos observar a expansão da política pública de Educação do Campo pelo território (Mapa 2).

Mapa 2 - Municípios de realização dos cursos do PRONERA concluídos e em andamento no Estado de São Paulo entre 1998-2020



Fonte: DATAPRONERA, 2020.

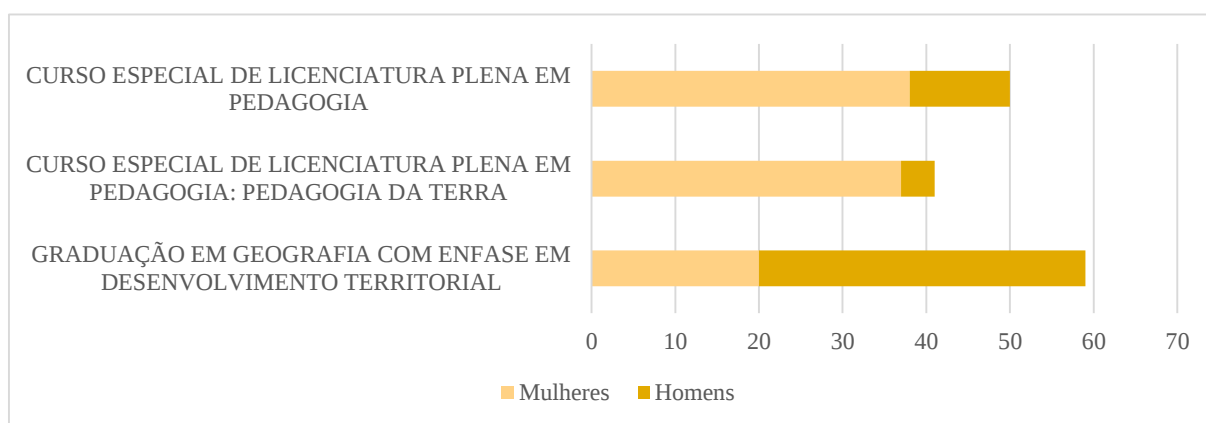
Contudo, é possível maximizar essa expansão a partir dos municípios considerando e que as/os educandas/os possuem origem em outros municípios que não o de realização do curso. Percebe-se que a distribuição dos cursos (mapa 2) pelo estado não é homogênea; as regiões onde estão mais condensados são também as regiões com significativa presença de assentamentos rurais. É imprescindível ressaltar ainda que essas são regiões com acúmulo organizativo em torno da luta pela terra, ou seja, onde existe a significativa presença das organizações sociais tal como MST. No Estado, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é a principal organização que acompanha os cursos como sociedade civil, conforme prevê o manual de operações do PRONERA, além de estar entre as principais organizações demandantes.

Especificamente na SR 08, localizamos oito cursos de nível superior, sendo três de graduação e 5 de especialização; ademais, houve oferta dos níveis médio/técnico, pós-médio, profissionalizante e EJA.

A relação de educandas e educandos por cursos de graduação (Gráfico 6) condiz precisamente com o que já relacionamos sobre a divisão sexual do trabalho, e cria a divisão sexual dos cursos. Essa não é uma relação exclusivamente feita para os cursos do PRONERA, mas que se estende a toda sociedade, vista que está conexa à divisão do trabalho internacionalmente.

Observemos que ambos os três cursos de graduação ofertador na SR 08 são licenciaturas; no entanto, quando se observa a relação por gênero dos/as educandos/as, é nítida a maioria de mulheres nas duas licenciaturas voltadas ao ensino do público infantil.

Gráfico 5 - Relação por gênero dos cursos de graduação na SR 08 no período de 1998-2020



Fonte: DATAPRONERA, 2020. Elaborado pela autora

Em conformidade com o que já mencionamos, esses cursos acontecem em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES); abaixo (Quadro 10) relacionamos as IES envolvidas em todo o estado, com destaque para as que asseguraram os cursos de graduação. Salva exceção da Universidade Metodista de Piracicaba, as instituições possuem caráter público.

Quadro 10 - Instituições parcerias na SR 08

Instituição	Município
Escola Nacional Florestal Fernandes	Guararema
Escola Estadual Rosa De Luxemburgo	Iaras
Universidade Metodista De Piracicaba	Piracicaba
Universidade Estadual Paulista	Marília / Presidente Prudente
Universidade Federal De São Carlos	São Carlos
Movimento de Educação de Base	São Paulo
Universidade de São Paulo	São Paulo

FONTE: DATAPRONERA, 2020. Elaborada pela autora.

2.2.1 Curso especial de Geografia FCT UNESP: Turma Milton Santos

*“Turma Milton Santos, prática e Teoria
Ocupando espaço construindo Geografia”
(Grito de ordem feito pela Turma)*

Do contexto dos cursos e parcerias no estado de São Paulo, nasce a proposta do Curso Especial de Geografia na Universidade Estadual Paulista (CEGEO) – Unesp, ao qual voltamos nosso olhar. De acordo com nosso levantamento feito a partir de fontes documentais e relatos orais, o CEGEO, cuja turma foi nomeada: “Turma Milton Santos”, é o primeiro curso de nível superior do PRONERA registrado no âmbito na UNESP.

Segundo relato do Professor Bernardo Mançano Fernandes, um dos coordenadores e também propulsor do curso, a iniciativa foi resultado de uma discussão dentro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA:

Então, mais, mais do que isso o que o MST cobrava era criar um curso na universidade, e como eu sou muito próximo do Movimento Sem Terra, eu fui muito cobrado no sentido de tentar criar um curso aqui. Eu via com dificuldades o fato de criar um curso, porque...Imagina o seguinte: é um curso, criar um curso significava criar uma nova, é uma espécie de uma nova legislação, porque é um curso especial né, então você teria que apresentar.... Porque uma coisa é você criar um curso dentro de uma Universidade Federal, que tudo isso está sendo gestado pelo MEC, entendeu? Outra coisa é você criar um curso especial, você tem que ter ele aprovado pelo Secretário Estadual da Educação, entendeu? (ENTREVISTA COM BERNARDO, COORDENADOR DO CURSO, 2018).

A coordenadora Marisa de Fátima Luz, militante do MST, corrobora com os relatos do professor quando afirma que o CEGEO está no bojo de uma estratégia de fortalecimento do PRONERA, o qual buscavam ampliar as relações com as universidades de todo o Brasil.

O processo de construção do curso foi iniciado em 2005 e possui características particulares as dos demais cursos; por se tratar de uma universidade estadual, os trâmites do processo de parceria entre Estado (UNESP) e Federação (INCRA) eram diferentes das Universidades Federais nas quais os cursos já aconteciam.

De acordo com o relatório da 1ª etapa do curso, no que tange aos antecedentes do curso e processo de aprovação na FCT/UNESP, um grupo de trabalho foi firmado e composto por pesquisadores dos seguintes grupos: Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT), Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), Grupo Acadêmico Produção do Espaço e Redefinições Regionais (GASPER), bem como com colaboradores do Laboratório de Geografia Agrária da Universidade de São Paulo.

No primeiro relatório apresentado pela coordenação pedagógica do curso, as atribuições para cada parceiro ficaram colocadas sinteticamente da seguinte forma:

A UNESP, elaborar e executar o projeto educacional, desde a seleção de candidatos até sua certificação, organização de quadro docente e uma contrapartida de 20% dos recursos em forma de infraestrutura. Ao INCRA coube divulgar, implementar e acompanhar o projeto no âmbito da superintendência (SR 08) e a responsabilidade pela disposição de recursos financeiros via PRONERA. E aos Movimentos Sociais, a mobilização de interessados no processo seletivo, acompanhar educandas/os para assegurar frequência, acompanhar a aplicação dos recursos e avaliar juntamente com os parceiros o convênio. (RELATÓRIO CEGEO 1ª ETAPA, 2011)

No seguinte passo, o projeto foi elaborado por uma comissão paritária entre universidade e movimento social. Essa comissão utilizou-se de algumas estratégias para a efetivação do curso, como por exemplo o seguimento da grade curricular do curso regular de Geografia já existente na FCT Unesp, conforme relato:

(...) a gente tinha colocado disciplinas novas né e ela (pró reitoria) falou assim “olha não vamos colocar disciplinas novas, que nós vamos ter problemas para aprovar na Secretaria de Educação, então todas as disciplinas novas devem ser optativas e não obrigatória” entendeu? Deixa elas como optativas porque assim vão falar “olha porque você tá criando um curso diferenciado para essas pessoas”. (ENTREVISTA COM BERNARDO, COORDENADOR DO CURSO, 2018)

A partir desta entrevista, percebe-se que um curso com particularidades tais como a própria Educação do Campo sugere causava estranheza na estrutura institucional-burocrática ao qual o projeto deveria ser submetido, o que traria dificuldades na sua implementação.

A aprovação no departamento de Geografia foi “tranquila” nas palavras do professor. As dificuldades mais expressivas são narradas adiante, como ocorreu na Congregação, instância deliberativa máxima do campus de Presidente Prudente, na qual os representantes dos estudantes indagaram: “mas os sem-terra vão ter o mesmo diploma que nós?”, e foi preciso explicar o propósito do PRONERA.¹⁷

Neste período, simultaneamente, já estava sendo implementado o projeto junto à pró-reitora de graduação, mesmo antes de ir ao Conselho Universitário (C.O.), instância deliberativa estadual onde se reúnem representantes de todos os campi da UNESP e de todos os seus segmentos. Bernardo relata que a proposta entrou e saiu de pauta nessa instância cinco vezes, onde ele e o professor Antônio Thomaz Junior se fizeram presentes.

Em seguida, apresentaram o projeto aos membros do Conselho Universitário e foram questionados em tom sarcástico: “Pô, mas a gente fica criando curso pra esse pessoal, nós vamos impedir a Revolução?”. E a resposta que obteve foi: “Mas isso aqui é a Revolução, criar esse curso já é a Revolução”, evidenciando a rebeldia do PRONERA em colocar dentro da Universidade Pública sujeitas/os camponeses que historicamente tiveram seu direito à educação negado.

“Porque os sem terras tem que ter um curso?” né, e aí eu respondi “E por que não?”. “Porque não, porque se for assim todo mundo vai ter que ter, os sem tetos vão ter que ter um curso, os indígenas vão ter que ter um curso”, aí eu falei, E por que não? Por que a gente não pode criar cursos especiais para essa população, no sentido de promover o desenvolvimento? Então eles ficaram assim “Mas ai vai banalizar tudo, ai vai complicar tudo né”, eu falava não, olha essa é uma política afirmativa, essa política tem o objetivo de promover o desenvolvimento, quer dizer, quanto mais pessoas você forma, quanto mais vagas você abre, né, você vai ter condições de inserir, de abrir as portas para essas pessoas entrarem na universidade. (ENTREVISTA COM BERNARDO, COORDENADOR DO CURSO, 2018)

O objetivo do curso, de acordo com Projeto Político Pedagógico, é a formação de profissionais licenciadas/os e bacharéis em Geografia que fortaleçam a educação e a possibilidade de intervenção nas áreas de reforma agrária, garantindo a utilização do conhecimento teórico-metodológico para as necessidades e o desenvolvimento do campo.

17 Como militante do movimento estudantil local e conhecendo seu histórico político ideológico, interpreto esta indagação como falta de conhecimento sobre o programa, conforme já relatado, era a primeira experiência na UNESP, não compreendo como uma discordância ideológica no propósito da construção do curso. O movimento estudantil em suas diferentes frentes sempre cumpriu seu caráter classista em defesa do acesso das/os trabalhadoras à universidade.

1. Reafirmar o acesso à educação e à escolarização como um direito constitucional dos cidadãos;
2. Possibilitar uma melhor e maior integração entre os movimentos sociais rurais e a universidade, promovendo uma troca de experiências entre profissionais da área acadêmica com educadores/as dos movimentos sociais, buscando enriquecer reciprocamente as suas diferentes práticas.
3. Propiciar aos futuros profissionais de Geografia uma formação abrangente, em suas dimensões cultural, política, epistemológica e ética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica;
4. Habilitar licenciados e bacharéis em Geografia para compreender a produção do espaço geográfico no sentido de contribuir com a formulação de estratégias de desenvolvimento nas áreas de Reforma Agrária;
5. Estabelecer articulações entre teoria e prática nos grandes temas geradores que possam mobilizar a comunidade ou grupo, como por exemplo, as questões ambientais, agrárias, urbanas ou da globalização, entre outras;
6. Desenvolver e aprimorar um processo de transversalidade dos conhecimentos que contemplem a diversidade em todos seus aspectos: culturais, políticos, econômicos, de gênero, de etnias ou de geração, entre outras;
7. Dominar a operacionalização de recursos técnicos e novas tecnologias digitais voltadas para atuação do licenciado e o geógrafo;
8. Habilitar docentes/pesquisadores em Geografia no entendimento do espaço nas suas diversas escalas (local, regional, nacional e internacional), tendo como perspectiva um referencial-metodológico interdisciplinar e investigativo;
9. Formar profissionais capacitados na elaboração de projetos e realização de pesquisas, tanto acadêmicas como de extensão e ensino, com ênfase no desenvolvimento territorial rural;
10. Garantir e fortalecer o princípio da pedagogia da alternância, possibilitando a articulação das atividades tempo-escola com as atividades tempo-comunidade, num processo de ação-reflexão-ação do conhecimento. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEGEO, 2006, S/P)

Tamanha importância foi dada a esse curso que dirigentes de organizações de diversos estados se inscreveram para o processo seletivo; de acordo com nossas entrevistas, o curso de Geografia seria estratégico para os estudos teóricos das organizações sociais.

Naquela época o MST avaliava que um curso de Geografia seria muitíssimo importante, no sentido de que ele pudesse trazer um aprofundamento maior sobretudo em relação ao nosso debate do território, da reforma agrária. (ENTREVISTA COM MARISA, COORDENADORA, 2018)

O caminho para suprir o vácuo deixado pela escolarização narrado anteriormente e para prepará-los para o ingresso na Universidade exigiu, e exige na maioria dos cursos, uma etapa que chamamos de “preparatória”, organizada exclusivamente pelo movimento social e professores parceiros, que funciona como uma espécie de “cursinho pré-vestibular”, ou neste caso, “cursinho pré-processo seletivo”. A “Etapa Preparatória” do CEGEO durou quinze dias e ocorreu na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). De acordo com os relatos, foram

aulas intensivas que exigiram muito esforço por parte dos/as educandos/as, sobretudo em relação à leitura e à escrita.

A turma Milton Santos tem sua marca pioneira como primeira turma de Geografia do Brasil via PRONERA, ou seja, formada por geógrafos/as oriundos/as da classe trabalhadora, do campo e de diversos lugares do Brasil. O nome do Geógrafo “Milton Santos” foi escolhido pelas/os educandas/os na primeira etapa do curso, procedimento habitual nos cursos do PRONERA, para construir uma identidade coletiva; neste caso, fizeram uma homenagem a quem elas/es consideravam na época de ingresso o geógrafo mais conhecido e com grandes contribuições nos conceitos geográficos.

Além do nome, outros processos identitários e de organicidade foram primordiais na construção do curso, como a divisão por Núcleos de Base (NB), que tem sua origem nas experiências de divisão de tarefas do MST, que aponta esse processo como extremamente pedagógico para a formação integral das/os sujeitos. Os estudantes foram divididos em 4 NB's para garantir a rotatividade entre as tarefas de infraestrutura, mística, limpeza, alimentação, coordenação e de outras necessidades que surgiam no cotidiano da organização de tempo e espaço para o andamento do curso.

Constatamos a importância dos núcleos de base na desconstrução dos papéis de gênero durante a análise da fala de uma das entrevistadas:

(...) no dia a dia quem que achava que tinha que fazer a mística? As meninas. É uma coisa que parece pequena mas a mística não é das mulheres, a mística, é do movimento, no dia a dia nem tanto porque vai para os núcleos, lá na universidade a gente tinha como princípio fazer atos, intervenções para mostrar nossa presença, foi isso os 5 anos, se você fosse ver a equipe, você conseguia enxergar, tirando o XXXX que tocava violão, era basicamente todas as mulheres, desde o início até a formatura. Nos domingos que a gente tinha que pensar a comida, festança, não sei o quê... ficava claro de novo, os homens pensavam a bebida e as mulheres a comida. (MARIANA, ENTREVISTADA, 2018)

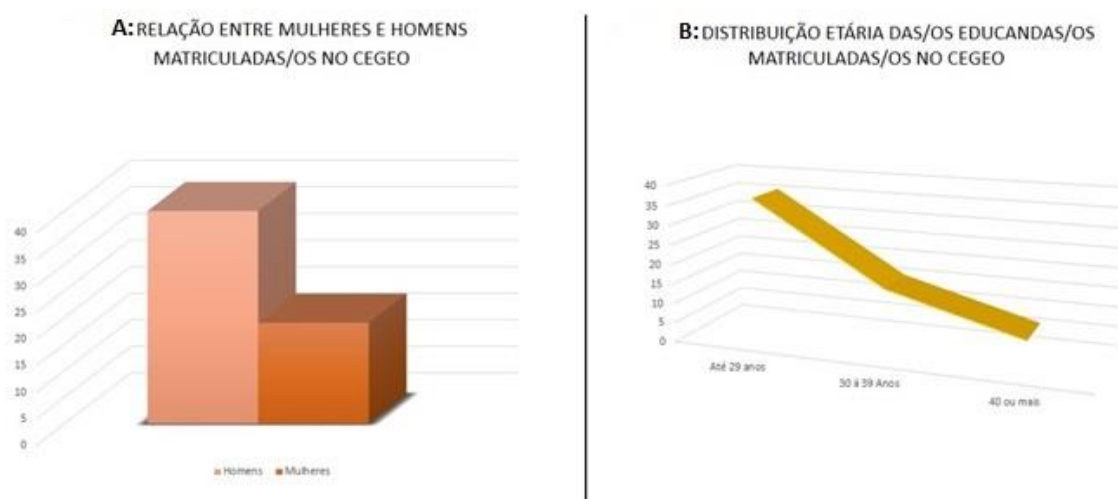
Sendo assim, os NB's garantiam o cumprimento por parte de todos das tarefas historicamente tidas como femininas, por exemplo a limpeza ou mesmo a mística; conforme relatado, a tarefa era função dos NB's e todas/os tinham que contribuir. Terminantemente, quando se trabalha em grupos menores, a divisão de trabalho fica mais evidente e a cobrança mais fácil; dessa forma, isentar-se de uma tarefa demandaria maior dificuldade.

Além do mais, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, esta organicidade era fundamental, pois a percepção individual sobre as/os sujeitas/os é mais simples em subgrupos,

por isso se alguém não estivesse cumprindo as atividades propostas em sala de aula ou num trabalho extra classe, ou se apresentasse qualquer tipo de dificuldade, era nos NB's que se buscava a primeira solução.

O perfil da/os estudantes do CEGEO é bastante específico; são marcados pela importância das discussões em torno dos marcos teóricos da geografia para as organizações, conforme salientamos anteriormente. De modo geral, das/os 59 estudantes matriculadas/os, 19 são mulheres e 40 são homens, com idade entre 17 e 49 anos (Gráfico 7), todas/os originárias/os de assentamentos rurais.

Gráfico 6 - a) Relação entre mulheres e homens matriculados no CEGEO; b) Distribuição etária das/os educandas/os matriculadas/os no CEGEO



Fonte: Relatório 1ª Etapa/CEGEO, 2012. Elaborado pela autora.

Aproximadamente 90% das/os 59 estudantes já pertencia a algum movimento social, entre eles a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), a Rede dos Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Estado do Espírito Santo (RACEFAES), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em cursos do PRONERA, percebe-se que a maior parte do público-alvo advém do próprio Estado ou Superintendência em que ocorre; no caso do CEGEO, marcado pela presença dos movimentos sociais, se constrói um perfil de estudantes militantes/dirigentes de organizações. É necessário compreender que o acesso ao curso não foi restrito a esse público, mas que o ingresso foi estimulado pelas direções de organizações sociais, especialmente no sul e sudeste (Mapa 3), a fim de gerar acúmulo nos debates estratégicos.

Mapa 3 - Origem das/os educandas/os do CEGEO por UF



Fonte: DATAPRONERA, 2020

Tendo em vista as informações acima, podemos verificar que as/os egressas/os são em sua maioria homens, o que o torna um caso particular, visto o que constatamos anteriormente no que tange à feminização das licenciaturas. Por outro lado, consideremos também dentre o público a presença de lideranças das organizações sociais, o que se observa na fala “nós não estávamos apenas em uma turma de camponês, mas em uma turma de dirigentes”. Assim, compondo o perfil desses/as estudantes, percebemos uma tendência à “masculinização” em sua estrutura, sabido que a hierarquização dos gêneros se manifesta na ocupação do espaço público e privado.

As potencialidades de ter estudantes organizados/as em movimentos sociais são perceptíveis em diversas dimensões do curso, especialmente no comprometimento com leituras, trabalhos e outras demandas devido à disciplina exigida nos espaços coletivos. Mas vale ressaltar que a intensa convivência ocasionada pela Pedagogia da Alternância não nos permite passar despercebidos pela auto-organização dos/das estudantes.

No ensino regular, o Movimento Estudantil (M.E.) tem como tradição reivindicar no tripé da Universidade pública - ensino, pesquisa e extensão - sua gratuidade e qualidade da educação para classe trabalhadora. Reivindica-se igualmente assegurar políticas que possibilitem a permanência dos estudantes durante o período de duração do curso, o que inclui fatores como, moradia e alimentação. No entanto, a maior parte dos estudantes passa a ter contato com essas pautas sociais já após o ingresso no CEGEO.

O que se esperar de um corpo discente que já possui uma trajetória de organização social? Nada menos do que de um M.E. inquieto e questionador, que busque garantir seus direitos básicos e universais de acesso e permanência na Universidade. Os estudantes também garantiram sua representação na tomada de decisões do curso, que acontecia essencialmente através da Coordenação Político Pedagógica (CPP).

Figura 2 - Painel feito pela turma do CEGEO no Diretório Acadêmico da FCT UNESP



Fonte: Franciele Valadão, 2020

Apesar do pouco convívio com a comunidade acadêmica da FCT/UNESP devido a ocorrência das aulas serem em maior parte em período de férias do ensino regular, essa integração acontecia sobretudo por meio da participação em atividades culturais. Citamos uma que foi organizada pelos/as próprios/as estudantes do Curso Especial de Geografia, e que deixou uma marca histórica nas paredes do prédio do diretoria acadêmico (Figura 2).

Nas entrevistas, as estudantes do curso especial afirmam que a relação com a comunidade acadêmica acontecia através das/os monitoras/es e dos/as estudantes da moradia estudantil. Não relataram nenhum tipo de problema ou incômodo decorrente deste convívio. No relato de uma das monitoras percebemos que a troca foi muito enriquecedora também por parte dos estudantes do curso regular, quando diz que “minha experiência no CEGEO foi central para eu basear toda minha trajetória acadêmica (hoje no Doutorado). (...) foi uma experiência transformadora ter esse contato com a organização política.” (Entrevista com Hellen, estudante do curso regular de Geografia, 2020).

Cabe-nos ainda mencionar o quadro docente do curso. Conforme já relatamos, o curso oferecido fica por responsabilidade da Instituição, nesse caso a UNESP. Dessa maneira, estiveram envolvidos 32 professores no CEGEO, a maioria delas/es possuía vínculo com a instituição e outros foram convidados de outras instituições de ensino, como a Federal de Goiás, Sergipe e Paraná, das Estaduais Paulistas USP e UNICAMP e ainda da particular PUC/SP.

Segundo Fernandes (entrevista, 2018), esses professores foram convidados devido ao curso ser realizado em período de férias; os professores da casa assumiam uma etapa, mas na outra diziam: “Pô eu já dei aula Bernardo, você já tirou minhas férias no ano passado, você vai querer tirar de novo?”. Cabe lembrar que a Lei Nº 12.695, 2012, 33º artigo é a que institui as bolsas para professores da rede pública pela participação nas atividades do PRONERA desde que não haja prejuízo na carga horária regular e no plano de metas do seu mantenedor.

Portanto, o trabalho desempenhado pelos professores neste curso foi de caráter voluntário e militante, comprometido com as causas sociais camponesas, vislumbrando o desenvolvimento territorial a partir da Educação do Campo.

2.3 CURSO DE GEOGRAFIA DA TERRA E DAS ÁGUAS “ULISSES MANAÇAS” - UFPA

*Geografia das águas
Geografia da terra
Ribeirinhos, quilombolas
Indígenas, sem terra
Geografia das águas
Geografia da terra
Geografia ribeirinha, quilombola
Indígena, sem terra
Êêê êêê êêê êêê
Amazônia vem gritar
Geografia popular
Lutar, lutar
Soberania popular
Navegue no nosso Rio de baixo pra cima
Navegue no nosso Rio de dentro pra fora
Esse é o nosso geografar
Vem da luta popular
Amazônia não é do burguês
Amazônia é do camponês que revoluciona
Êêê êêê êêê êêê
Amazônia vem gritar
Geografia popular
Lutar, lutar
Soberania popular*

(Musica Geografia Popular- Lailson Ferreira)

O contexto paraense onde ocorre o curso Geografia da Terra e das Águas da UFPA é diferente do que acabamos de relatar. Aproveitamos a fala de Oliveira e Hage (2001, p. 143), que fala da diversidade “socioterritorial, e essa diversidade está ligada à multiplicidade de população que habita esses territórios”.

Começando a analisá-lo pelos dados do PIB, o Pará é responsável pelo percentual de 2,2% e está na 12º posição relativa. Nesse estado, a população considerada público-alvo do PRONERA, ou seja, do meio rural é expressiva e corresponde a 28% dos 8.602.865 habitantes, segundo o IBGE, ultrapassando consideravelmente os índices nacionais que apontam 15% da população vivendo no campo, que para além de estatísticas se caracteriza como um campo amplo de sem-terra, ribeirinhas/os, quilombolas, indígenas, povos das águas e das florestas.

A heterogeneidade também é percebida no âmbito do movimento social e coloca o território como cerne da política, de acordo com as palavras da militante do setor de educação do MST no Pará:

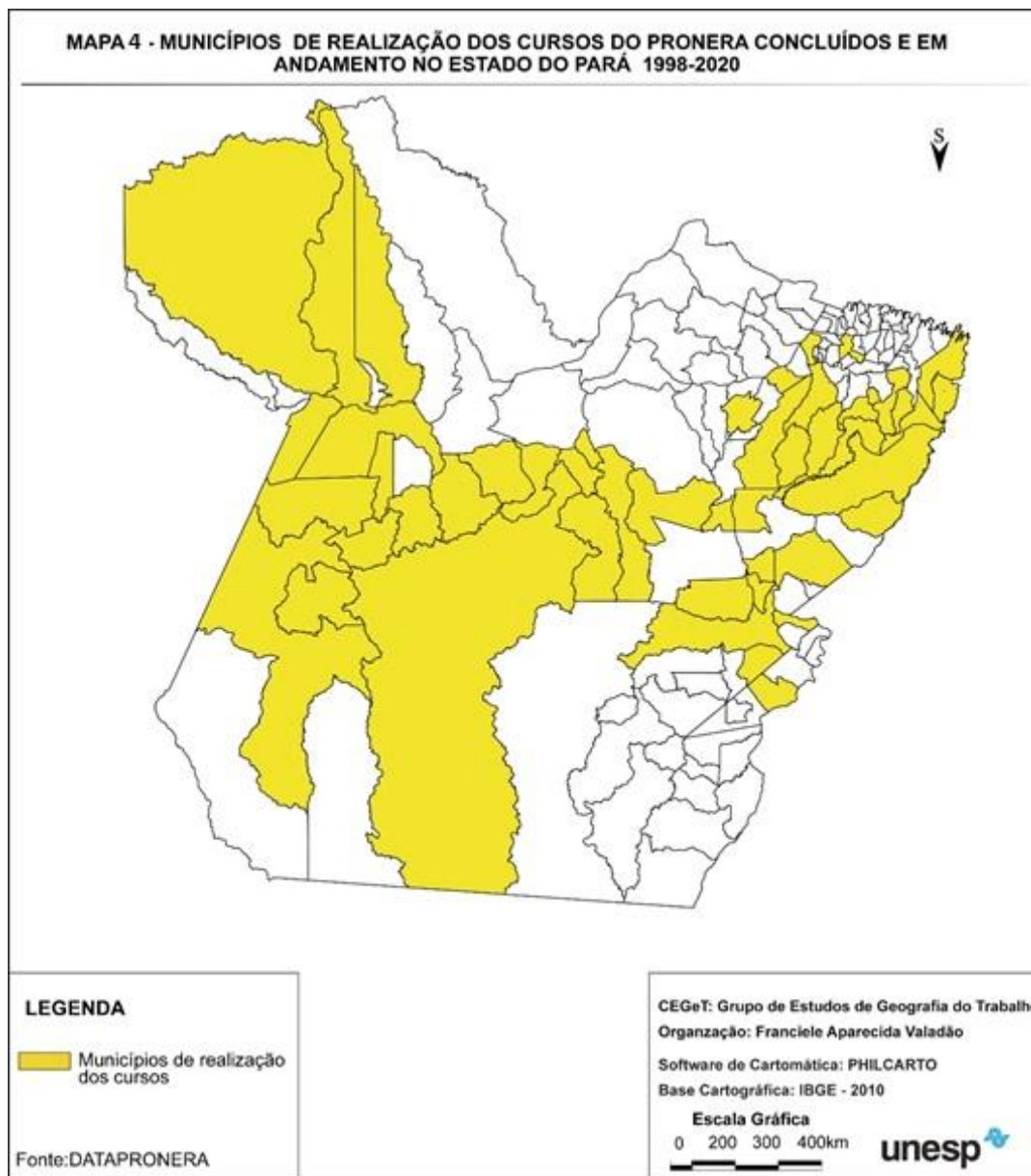
(...) o debate da educação do campo no Pará, é mais particular né, a gente tem um outro olhar, que ela perpassa a terra... no caso da turma de Geografia nós temos sem-terra, nós temos quilombolas, temos ribeirinhos...então como a gente consegue dialogar uma proposta de educação do campo que abrange toda essa necessidade, todos esses sujeitos, então é uma proposta de uma educação emancipadora, transformadora, e que tenha a valorização desse sujeito não só na universidade, mas no seu território (...)
(Entrevista com militante MST-PA, coordenadora, 2018)

A realidade agrária do Pará nos remete aos índices de analfabetismo no campo já apontados anteriormente, sendo assim, os dados do DATAPRONERA nos mostram a tentativa de atenuação desses índices, pelo viés da política pública de educação do campo. Foram registrados 26 cursos nas três SR do Estado¹⁸ sendo: 09 de EJA, 06 Médio Profissionalizante e/ou residência jovem, 08 de graduação e 03 especializações.

O Mapa 4 traz informações a respeito dos municípios de realização do curso do PRONERA concluídos e em andamento no estado do Pará entre 1998 e 2020.

¹⁸ Nenhum curso foi registrado na SR 30.

Mapa 4 - Municípios de realização do curso do PRONERA concluídos e em andamento no estado do Pará entre 1998 e 2020



Fonte: DATAPRONERA, 2020.

Verificando a SR 01, onde está localizado o curso estudado, a plataforma DATAPRONERA registrou 12 cursos (Quadro 11, sendo o primeiro datado de fevereiro de 2001 (curso de Pedagogia da Terra em nível de graduação). Os demais cursos podem ser consultados na tabela que se segue.

Quadro 11 - Cursos concluídos e em andamento na SR 01

CURSOS	INÍCIO	TÉRMINO
Pedagogia da Terra	Fev/01	Dez/05
Alfabetização com Base Linguística	Nov/01	Jan/03
Curso de Alfabetização Nordeste Paraense	Abr/06	Set/07
Curso de Licenciatura em Pedagogia- Pedagogia das Águas	Jul/06	Ago/10
Curso Técnico Nível Médio Profissionalizante	Jun/06	NI
Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	Set/06	Set/10
Curso Técnico Em Agroindústria	Dez/14	NI
Curso de Graduação - Licenciatura e Bacharelado em Geografia com ênfase em Desenvolvimento Territorial Rural	Jul/15	NI
Bacharel Em Direito	Dez/15	NI
Especialização em Agroecologia Escola e Organização Coletiva: Formação de Profissionais para Atuação em Assentamentos de RA	NI	NI
Qualificação da Formação de Nível Médio Integrado com Curso Profissionalizante de Agropecuária do Município de Cametá/PA	NI	NI
Especialização em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agroambiental da Amazônia	NI	NI

Fonte: DATAPRONERA, 2020. Elaborado pela autora.

No que se refere ao nosso recorte de pesquisa, cursos de graduação, esses constam nas áreas ciências humanas, agrárias e linguísticas (Quadro 11). O banco de dados registrou 473 educandas/os ingressantes¹⁹, sendo 59,4% de mulheres, que confirmam nossos pressupostos teóricos da feminização dos cursos de licenciatura, observando que os de Bacharel em Direito e Agronomia possuem respectivamente 36% e 29% de mulheres.

As parcerias estabelecidas na SR 01 para realização desses cursos são principalmente Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. No que tange às organizações demandantes, explicitamos que a realidade de conflitos e lutas da região onde acontece o curso acabam por determinar também o movimento social com maior participação entre educandas/os e coordenação pedagógica. No Pará, os principais movimentos sociais são

¹⁹ Os dados de concluintes estavam inconsistentes no banco de dados.

MST, Movimentos dos atingidos por Barragens (MAB) e Movimento pela soberania popular na Mineração (MAM). Ao todo, são registrados 1.074 educandas/os ingressantes no estado.

Quadro 12: Cursos de Graduação por SR no PA

CURSOS	SR
Curso de graduação em licenciatura e bacharelado em geografia com ênfase em desenvolvimento territorial rural	01
Pedagogia da terra	01
Curso de licenciatura em pedagogia - pedagogia das águas	01
Pedagogia do campo	27
Letras	27
Formação de recursos humanos em ciências agrárias/ curso de agronomia	27
Bacharel em direito	27
Letras em língua portuguesa e respectivas literaturas	27

Fonte: DATAPRONERA, 2020. Elaborada pela autora.

Tomando parte deste panorama geral apresentado, adentramos ao curso de Geografia da Terra e das Águas turma “Ulisses Manaças” (Curso de graduação em licenciatura e bacharelado em geografia com ênfase em desenvolvimento territorial rural). O homenageado que deu nome à turma foi um camponês, sem-terra, militante histórico do MST no Pará, faleceu no ano de 2018, vítima de um câncer, a relação do movimento e pessoal do militante com educandas/os resultou nesta homenagem da turma.

O curso de Geografia da Terra e das Águas, esteve inserido no contexto de ampliação das Universidades de acordo com Ministério da Educação (MEC):

(...) por meio do programa de expansão da rede federal de educação superior, foram criadas 14 novas universidades federais desde 2003, sendo dez voltadas à interiorização do ensino superior público e outras quatro – da Fronteira Sul, do Oeste do Pará, da Integração Latinoamericana e da Integração Lusoafrobrasileira – planejadas para a integração regional e internacional. (MEC, 2010)

O coordenador Adolfo Neto (entrevista, 2018) relata que naquele momento existia uma expectativa de que a Universidade se tornasse um espaço mais aberto, com maior acesso pela população do campo, para cumprir uma demanda social e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), uma das mais importantes legislações que regem a educação no Brasil. Como já exposto anteriormente, a estratégia era o fortalecimento do PRONERA e nesse caso específico a opção aconteceu por dentro desta ampliação.

Até o momento, existia em andamento uma única parceria com o PRONERA na UFPA SR01- cidade de Belém: o curso de Pedagogia da Terra, realizado de 2001 a 2005. Apesar de primária, a experiência na Universidade contou com apoio de um notável grupo de estudos e pesquisas sobre Educação do Campo, que entusiasmou diversos cursos a construírem projetos para o PRONERA. A proposta do curso de Geografia foi ousada:

Fazer um curso com o polo central em Belém e diversos polos no interior. Um polo era no sul e sudeste do Pará, por causa da quantidade de assentamentos, por causa dos conflitos etc... um polo no nordeste paraense que era para atender ao público extrativistas e , um polo para o Marajó, por causa do IDH, por causa de toda dificuldade que passa o Marajó, sempre passou historicamente, e um polo no oeste do Pará para atender a região de Santarém (...) Assim começa a proposta. (ENTREVISTA, ADOLFO, 2018)

Contudo, as articulações não avançaram na velocidade esperada, por motivo posteriormente apresentados, causando lentificação, corroborada com que o coordenador chama de “ataque” com cortes de verbas por parte do governo em 2008 e o que desanima a articulação que estava sendo feita em torno deste grande projeto.

Retomado em 2012, com a perspectiva de assinatura em 2014, esta ocorreu mediante pressão política do MST que realizou trancamento da rodovia PA 150²⁰ abrindo dialogo com INCRA para as pautas da reforma agrária como titulação, reconhecimento de assentamento, credito, assistência, em âmbito nacional, o coordenador relata que “ai o MST do Pará colocou na pauta o curso do PRONERA como uma das pautas nacionais que eles tinham que discutir”. Em 2015, inicia-se o processo seletivo;

Sobre o processo seletivo quem fica responsável é o centro de processo seletivo da universidade, não é a faculdade. Então a gente começa a discutir o edital, e a base foi o edital do processo seletivo especial de indígenas e quilombolas que a universidade já faz. Então, chamamos os movimentos sociais parceiros para discutir os critérios, discutir as formas. Teve até um problema na época que o movimento não queria prova, queria apenas entrevista, flexibilizar algumas regras por causa das características dos sujeitos, só que também a universidade tem as suas regras. Processo seletivo é sempre um período, uma etapa muito complicada da vida da universidade então, o que que a gente conseguiu fazer? Manteve a redação, manteve a prova normal de múltipla escolha, incluímos a entrevista e pedimos os documentos que comprovasse ser parte do público alvo da reforma agraria fosse entregue na inscrição. Tentamos fazer uma mediação que atendesse tanto a trajetória de processo seletivo da universidade quanto as expectativas dos sujeitos, felizmente deu tudo certo. (ENTREVISTA, ADOLFO, 2018)

Além disso do relatado, o processo seletivo surpreende a todas/os envolvidas/os na construção pelo número de inscritas/os que ultrapassou 1000 para 100 vagas. Além de observar

20 Popularmente conhecida como “curva do S” onde ocorreu o massacre de Eldorado dos Carajás.

a alta concorrência o coordenador destaca a demanda por políticas públicas de acesso à universidade.

Conforme estabelecido pelo PRONERA, reforçado no edital, o público alvo são sujeitas/os do campo porém em contexto amazônico esses educandas/os possuem especificidades em ser Ribeirinhas/os²¹ e Quilombolas²². As/os estudantes foram divididos em duas turmas “turma 1 e turma 2” ao assimilar suas identidades se denominaram “turma 1 – das águas” onde tinha a maior parte de estudantes oriundas/os de comunidades ribeirinhas e sem vínculo organizativo e “turma 2 – da terra” marcada por assentadas/os de reforma agrária que já possuía algum vínculo com movimento social.

De acordo com a Coordenadora essas características são fundamentais para compreendermos a dificuldade de unidade entre as duas salas, sendo uma mesma turma, que era necessária para garantir a organicidade do curso. Diferentemente do outro curso, este apesar de ocorrer em alternância, aconteceu a maior parte das etapas em consonância com o calendário do ensino regular. Essa informação evidencia duas situações: 1) a infraestrutura da universidade como restaurante universitário, biblioteca entre outros²³. 2) a convivência direta com demais estudantes da universidade²⁴.

As estudantes entrevistadas relatam que sofreram preconceitos devido às suas origens camponesas, em entrevista uma delas relatou “chegamos a ouvir zombaria que a universidade precisava mesmo ser capinada, que era pra gente pegar uma enxada” (Entrevista Educanda, 2018). Ademais, a forte presença camponesa fez com que o DCE (Diretório Central de Estudantes) se adaptasse consolidando uma representatividade específica para o PRONERA. A primeira estudante a compor este espaço foi Heralda, jovem, negra, ribeirinha e militante do Levante Popular da Juventude.

Ocupar o espaço no DCE foi importante para visibilidade política do curso dentro da universidade e para pautas como permanência estudantil. Em entrevista a militante relatou da conquista de algumas bolsas vindas da própria reitoria “extra PRONERA”. As bolsas oferecidas diretamente do programa tardaram em muitas etapas o que causava transtornos para as/os educandas/os que pagavam aluguel durante período do curso em pequenas kitnets no bairro do Guamá em torno da universidade.

21 Identidade territorial construída para comunidades rurais “a beira” do rio.

22 Moradoras/es de áreas de comunidades rurais criadas por estratégia de fuga por negras/os escravizadas/os

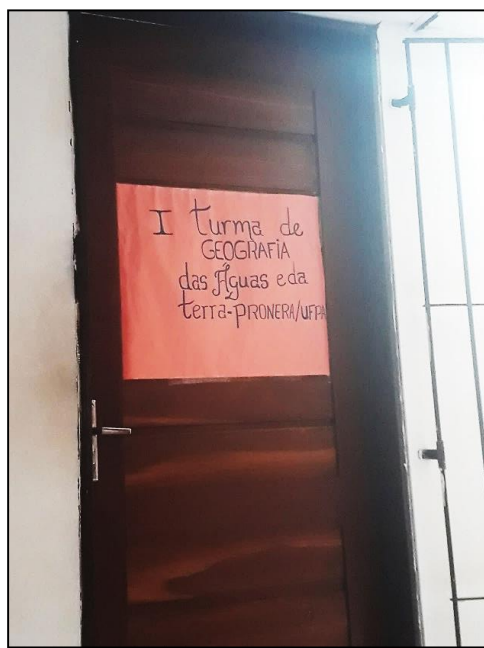
23 Houve dificuldade em garantir as salas de aulas fixa em cada etapa isso só ocorreu aproximadamente na 5ª etapa.

24 A UFPA campi de Belém possui mais de 60 cursos distribuídos em 12 institutos.

Os relatos seguem mostrando que a presença incomodava não apenas as/os estudantes dos cursos regulares, mas à própria instituição que dificultava o destino de espaço físico pra que ocorressem as aulas/os e demais atividades do curso. Na imagem 3 temos a porta da sala pedagógica do PRONERA no Instituto de Ciências Humanas da UFPA.

Este local, na verdade, era a sala compartilhada de três professores que cederam para o PRONERA; as/os educandas/os muito bem usufruíam dela para realizar pesquisas, leituras, planejar místicas e/ou atividades correlatas. Nos relatos nota-se o simbolismo de uma conquista ao ocupar aquela sala.

Figura 3: Entrada da sala do PRONERA na UFPA



Fonte: Franciele Valadão, 2020

Dentro da Universidade, essas/es camponeses/as passam a compreender a disputa ideológica implícita na educação que historicamente as/os expulsaram desses lugares, e passam a compreender a importância de políticas de acesso, tal como de permanência neste lugar como classe trabalhadora. Durante a etapa que acompanhamento percebemos que na medida que essa consciência vai sendo adquirida as/os vão se apropriando do espaço com maior nível de pertencimento ocasionando o que chamamos de territorialização, no espaço universitário²⁵.

25 Existem outras evidências da territorialização explicitadas no capítulo 3 que dialogam com os territórios de origem.

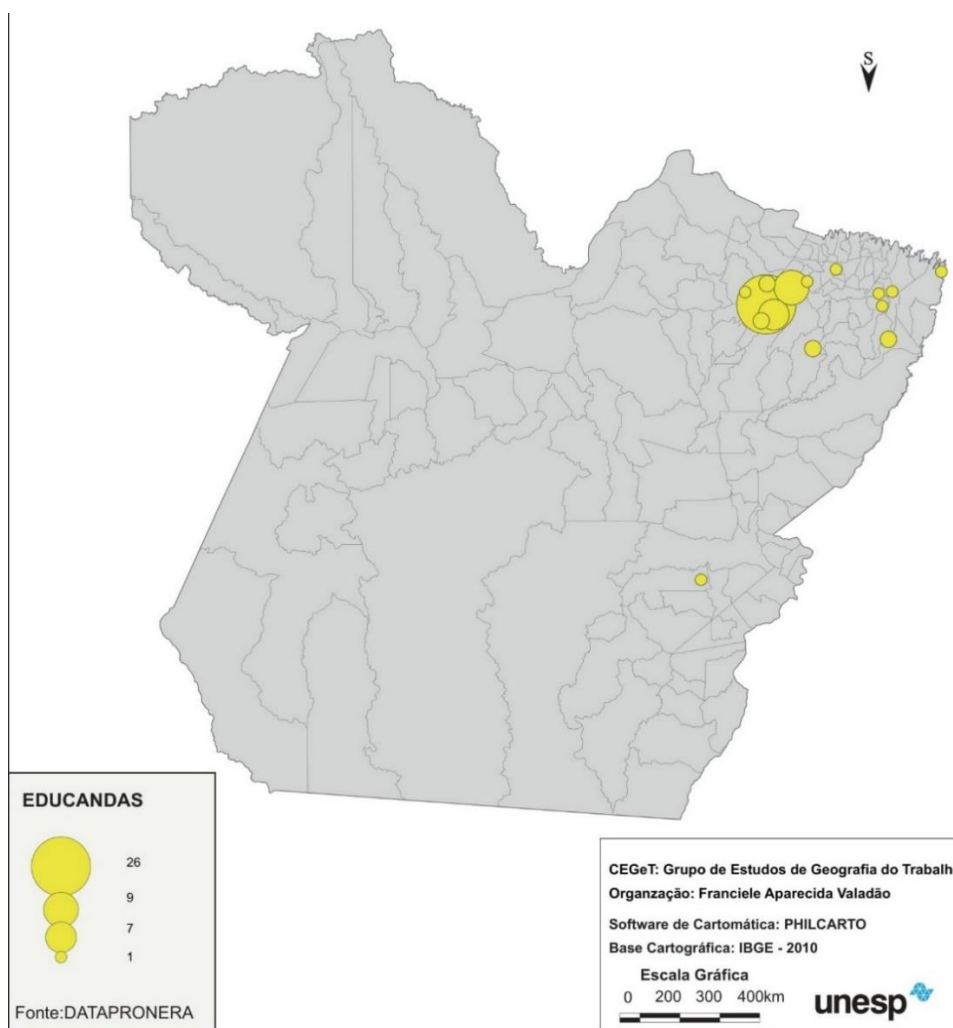
Quando mencionamos ocupação territorial na universidade, precisamos evidenciar a presença feminina neste curso, que é composto por 62% de mulheres. Algumas características delas podem ser vistas no quadro a seguir;

Quadro 13: Características das educandas

Turma 1 - Águas	Turma 2 - Terra
22 a 34 anos 05% Movimento Social 70% Pardas 28 % Casadas 28 % são mães	20 a 49 anos 80% Mov. Social 53% Preta/ 30% Parda 23% Casadas 30% são mães

Fonte: Franciele Valadão, 2020

Mapa 5: Educandas do curso de Geografia das águas e da terra por Município



Fonte: Franciele Valadão, 2020.

A democratização do acesso à universidade tem nos colocado inúmeros desafios de pensar as particularidades de raça, gênero, sexualidade e condições socioeconômicas de permanência para classe trabalhadora.

É pertinente observar ao mirar as mulheres a presença significativa das mães²⁶ entre as educandas. Essa assimilação entre mãe e universitárias nos coloca a creche como realidade para permanência estudantil²⁷. Contudo, a realidade é bem distante do ideal, presenciamos o cotidiano dessas mães durante a etapa, que levam seus filhos/as para dentro da sala de aula.

Buscando uma alternativa a essa urgência das mulheres, os movimentos sociais costumam trazer para os cursos do PRONERA a sua experiência da auto organização de cirandas infantis, espaço pedagógico onde as crianças podem ficar nos períodos de aula, porém, no curso da UFPA houveram diversos impedimentos o principal fator é a disponibilidade de pessoas com tempo para essa tarefa. A alternativa colocada pelas mulheres é garantir que o manual de operações do PRONERA considere a maternidade e preveja recursos a serem implementados para garantir as cirandas.

Figura 4: Educanda caminhando com filha na UFPA



Fonte: Franciele Valadão, 2020

26 A maternidade compulsória é uma das obrigações de gênero imposta para mulher o que torna um dificultador ao cursar a universidade.

27 A permanência estudantil tem sido uma política institucional de garantia de direitos da população a se manter nas universidades, auxílios alugueis, alimentação, restaurantes, bolsas emergenciais são medidas mais conhecidas.

Outro elemento que gostaríamos de ressaltar é a auto declaração de pretas e pardas entre as educandas. Apesar de não prevista a política de cotas dentro do programa, o contexto indígena e negro da população amazônica, garantiu essa representativa como maioria entre o público feminino do curso.

No momento da análise do material coletado junto às sujeitas, muitas das nossas hipóteses acerca da importância da Educação do Campo se concretizaram na história de vida das entrevistadas, de modo a reforçar nossa opção por defender e evidenciar as práticas educativas construídas junto ao povo camponês. Acreditamos também que os cursos oferecidos criam possibilidades de existir, pois o/a graduado/a pelos cursos do PRONERA acaba por atuar e transformar seu território, objetivo primordial da garantia do acesso à educação em formar agentes transformadores de seus contextos.

3. SEM MEDO DE SER MULHER: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS DE VIDA DAS EDUCANDAS DO PRONERA

“(...) só nós sabemos o que enfrentamos para estar aqui desde o início da primeira etapa, não só como mulher assim cursando, mas como mulher, mãe, esposa, que precisa deixar sua família, seus filhos pra vir estudar” (EDUCANDA, PRONERA, 2018)

Quando nos deparamos com as duas realidades estudadas, em São Paulo e no Pará, vislumbramos acentuadas diferenças territoriais dadas pelas formas de apropriação do capital sobre esses lugares, além das diferenças de biomas, relevos e aspectos físicos geográficos da Amazônia, Cerrado e da Mata Atlântica. Sob esta ótica, os modos como o capital vai manipular e explorar esses lugares se reflete na forma de vida e nas formas de resistência das mulheres.

Ao perceber essas diferenças, compreendemos que os dois contextos em questão não permitiam a realização de uma prévia análise comparativa entre os cursos investigados. Por isso, primeiramente nos perguntamos: O que há de comum entre essas mulheres? Quais diferenças as tornam comuns entre si?

Algumas respostas intuimos imediatamente no calor do questionamento, já outras desvendamos ao conhecer aspectos mais profundos das duas realidades e ao costurar as histórias das mulheres camponesas, ribeirinhas, quilombolas, graduandas, mães, LGBT's na construção deste capítulo.

Meninas mulheres que assumem seu protagonismo nos espaços que ocupam e nos territórios que constroem. Peço licença para trazer suas narrativas de vida, existência e resistência como processos pedagógicos de pesquisa e de inspiração de vida. Compreendo no momento presente a responsabilidade que me confiaram para descrever aqui parte de suas histórias.

3.1 MULHERES DA LUTA: HISTÓRIAS DE VIDA E A CHEGADA NA UNIVERSIDADE

No decorrer desta pesquisa conhecemos muitas histórias de vida; ouvimos sobre a trajetória de mulheres que têm na luta um motivo de existência. Por isso, apresentamos alguns de seus relatos, que narram desde o seu despertar para a militância até e o encontro com a

Universidade. Vale ressaltar que adotamos nomes fictícios ao trazer a fala das entrevistadas ao longo deste item, “filhas da luta”, fazendo referência à memória de mulheres lutadoras.

(...) eu trabalhava numa loja, junto com minha cunhada, eu fazia vestido de noiva, eu fazia maquiagem... eu sou costureira de vestido de noiva (...) eu era filiada ao partido comunista, então eu ia pra reuniões, aqui na região tinha os acampamentos da FERAESP... e aí nós montamos junto com partidos, sindicatos, um fórum de apoio à reforma agrária, antes de 1997; sou filiada do partido comunista desde 1982; eu comecei dentro do MST como apoio, e a gente (ela e companheiro) ia pra todos os acampamentos. (MARGARIDA, 2018)

A história de Margarida é sobre uma mulher que já partilhava dos ideais de esquerda, e que decidiu partir em busca de um chão, uma casa e melhores condições de vida ao compor a luta pela terra. Seu relato está contextualizado com o momento em que o MST faz uma grande marcha rumo à Brasília, conforme narra Silva (2018) que, após o massacre de Eldorado dos Carajás e Corumbiara, o MST organizou essa marcha no ano de 1997.

Possivelmente, os fóruns a que Margarida²⁸ faz referência sejam os espaços de construção da força social que antecederam a marcha, evento que objetivava trazer a reforma agrária para o cenário político e expor a violência no campo. Atualmente, essa entrevistada é assentada em Ribeirão Preto-SP (Figura 4) e compõe o setor de produção do movimento. Milita na organização há mais de vinte anos e seus filhos hoje também são assentados.

Foi pelo MST que Margarida chegou ao PRONERA. Já adulta, tinha estudado apenas até a 7ª série, quando recebeu o convite da organização para cursar a EJA no Rio Grande do Sul. De acordo com seu relato, foram dois anos até que concluísse o Ensino Médio; ao iniciarem as inscrições para o processo seletivo do curso de graduação em Geografia, foi incentivada junto de outros companheiros a realizar sua inscrição.

Desse modo, O PRONERA garantiu que Margarida e diversas outras mulheres pudessem voltar a estudar.

(...) é coisa louca, você fazendo uma faculdade, sabendo de toda sua trajetória, que você não teve um estudo normal, vai lá, depois você vai pra faculdade (...) então assim é muito gratificante pra gente, é desobedecer a ordem que tá colocada que pobre não entra pra faculdade (...) eu era a mulher mais velha da turma de Geografia, mas me sentia uma adolescente dentro da faculdade (...) (MARGARIDA, 2018)

28 Margarida Alves, sindicalista, primeira mulher a presidir o sindicato de trabalhadores rurais.

Figura 5: Acampamento MST, Ribeirão Preto-SP, 2020.



Foto: Franciele Valadão, 2018.

De outro lado, Gersina²⁹ tem berço na luta. É sabido que a luta pela terra antecede a existência do MST, pois no Estado de São Paulo a luta dos “lavradores de Primavera” pela desapropriação da fazenda Primavera no município de Andradina é um dos marcos do Estado. De acordo com Santos (2014, p. 115), essa vitória incentivou a luta de novos grupos e famílias da região, bem como do restante do estado, pessoas que se organizaram em movimentos e lutaram para se territorializar nas terras públicas.

A família de Gersina compunha o grupo de trabalhadores que protagonizou essa conquista em 1980, conforme sua narrativa:

Eu conheci o movimento através da minha luta mesmo formativa, meus pais já eram fruto da luta, desde 1970, quando teve a luta por reforma agrária no Assentamento Primavera, eles eram de lá (...) e meus pais ficaram sabendo e foram atrás de um lote, eu já era nascida e eles me levaram, e estou aqui, continuei na luta, ou seja, filha de peixe aprende a nadar cedo, então é uma luta que a gente carrega já hereditária, de sangue (...). (GERSINA, 2019)

Para a geração dos anos 1980, o “nascer na luta” estava posto na conjuntura política das famílias que reivindicavam o direito à terra. Gersina fez parte dos sem-terrinha, da

29 Militante do MST no Pontal do Paranapanema.

juventude sem-terra e teve acesso ao ensino regular; havia recém terminado o Ensino Médio quando se inscrevera para o curso de Geografia.

Foi a educanda mais nova da turma, com 17 anos. Atualmente é casada, tem um filho, trabalhou como professora eventual na rede estadual por um curto período, agora atua na cooperativa organizada pelos assentamentos da região. Coursou duas especializações pelo PRONERA, ingressou no mestrado em desenvolvimento territorial pela Cátedra, em 2013, tirou licença maternidade e retornou em 2019.

Conforme já mencionado, o MST é a organização com maior expressão dentro dos cursos estudados, mas não é a única. Também em outros contextos brasileiros o direito à terra tem sido reivindicado. É o caso do Quilombo do Jambuaçu (Figura 5), no município de Moju, interior do Pará, onde vive Domitila³⁰.

A luta dos quilombolas é por permanência na terra onde o principal conflito foi com a expansão da monocultura de dendê; atualmente a luta se dá contra o avanço mineração.

A militância dentro do movimento quilombola surgiu mais pela questão da igreja ter que assumir grupos de jovens dentro da comunidade, e depois surgiu a necessidade conversar com essa juventude sobre outros problemas que estavam acontecendo, e a gente começou a fazer encontros. Tinha que estudar mais pra fazer esses encontros, apesar que tinha 15 anos (...) e no MAM foi, 2017, ano passado, em março, já debatendo um pouco da mineração dentro do território e aí fui chamada por um companheiro pra fazer parte da formação e aprimorar mais esse debate em relação à mineração, e surge a militância no MAM (...)" (DOMITILA, 2018)

Figura 6: Quilombo do Jambuaçu, Moju-PA



Foto: Franciele Valadão

30 Domitila Barrios de Chungara, Boliviana, lutava contra a exploração do trabalho na mineração.

A Jovem Domitila, além de militante quilombola, faz parte do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM), que nasce em 2012 no Sudeste do Pará no exato momento em que os camponeses do Assentamento dos Palmares no município de Parauapebas ocuparam a linha férrea contra a expansão do maior projeto de mineração do País, o chamado “grande Carajás”.

Filha mais velha da família, se tornou uma liderança política na região e compôs a organização já estando ingressa no curso no PRONERA. Ainda na infância, foi morar com parentes fora do Quilombo, mais especificamente no município de Belém-PA, a fim de poder acessar à escola. Sofreu com depressão na adolescência, o que a fez retornar ao Quilombo.

Encontrou na militância a força para revigorar sua vida e sair da depressão. Pretendia cursar Direito, a Geografia era sua segunda opção, porém quando tomou conhecimento do curso do PRONERA pelo contato com os movimentos sociais optou por se inscrever.

Atualmente pretende seguir na área, realizar o mestrado e “ter um trabalho”, preferencialmente como professora da escola do território. Junto com mais quatro educandas/os do curso, igualmente oriundas/os do Moju-PA, organizaram seminários para discutir educação e cultura Quilombola no ano de 2016.

Outra história que narramos é a de Carolina³¹, que se apresenta como mulher, ribeirinha, negra, feminista e militante do Levante Popular da Juventude: “venho do Rio Maratá, no município de Igarapé Mirim; resido num assentamento agroextrativista ³², 12 anos de assentamento, a maioria das pessoas lá trabalham no açaí, inclusive no monocultivo (...)”. Observamos em sua fala que a identidade com o rio é muito comum no contexto amazônico.

Ela iniciou a graduação no curso regular de Geografia na Universidade Estadual do Pará, mas uma fatalidade com um membro de sua família a fez interromper os estudos. Simultaneamente, soube do curso de Geografia do PRONERA por uma tia: “ela soube por um colega dela, e falou que era pra mim fazer, e que era intervalar e que era melhor ainda...”. Foi assim que fez a prova junto com sua mãe, mas só a primeira passou.

Eu achava que o MST era um monte de gente que não tinha o que fazer, eu tinha acabado de sair de uma Universidade que o professor descia o pau no MST, mas aí foi uma coisa tão natural (...). A mamãe sempre falou que eu tinha esse jeito assim, que pra alguns pode ser um defeito, de liderança, mas com menos de um mês eu já estava envolvida nas tarefas do curso, puxando as coisas, e aí fui me inserindo. (CAROLINA, 2018)

31 Carolina Maria de Jesus, mulher negra, favelada e escritora.

32 Assentamentos reconhecidos pelo INCRA que tem origem em ocupação posseira.

Carolina, que estava morando na cidade, tinha se distanciado da comunidade, mas após o início do curso retorna ao território de origem e salienta que “a militância, junto com a Geografia e o PRONERA conseguiu me mostrar o que eu era, e entender o que eu era...”. Seu entusiasmo pela graduação é contagiante, a jovem de 20 anos tem a expectativa de dar continuidade à vida acadêmica: “eu só vou me aquietar quando eu virar para minha mãe e dizer, mãe você tem uma filha doutora”.

Estes distintos e inspiradores relatos, como tantos outros que pude ouvir no decorrer desta investigação, demonstram diferentes formas de inserção nas organizações sociais. Nessa lógica, compreendemos que a atuação junto aos movimentos sociais aprofunda o sentido e o fortalecimento da identidade camponesa, ribeirinha e/ou quilombola.

Mesmo estando em diferentes momentos de vida, para todas elas a graduação possui sentido de empoderamento, e ter acesso ao conhecimento acadêmico é uma vitória de classe na disputa da sociedade. Atuar em suas comunidades é a expectativa de quem ainda não se formou e a realidade de quem já é graduado. Por suas histórias percebemos o impacto do PRONERA na dimensão pessoal e social dentro dos assentamentos e/ou comunidades de origem.

3.2 DE GRADUANDA À PROFESSORA

Ao compartilhar da esperança dessas mulheres em se tornar “professoras”, lembro-me de quando decidi cursar uma licenciatura. Meus ideais de vida enxergavam a capacidade de transformação social através da educação, e naquele momento minha visão era limitada à transformação dos jovens estudantes, não imaginando que a transformação começaria dentro de mim.

Me tornar professora significou ter autonomia sobre minha vida, sobretudo na parte financeira; e a partir daí pude perceber minha própria capacidade de desconstrução das relações de dependência econômica familiar. Não foi somente me formar, foi ascender ao mundo do trabalho agora graduada. Não era um bico, um doce que estava vendendo, uma bolsa de pesquisa... “agora eu era professora” e passei a ser vista sob essa perspectiva nas relações sociais e familiares.

Ao analisar as entrevistas das sujeitas educandas dos cursos de Geografia do PRONERA, CEGEO/SP e Geografia da Terra e das Águas/PA, fui percebendo que as minhas vivências se costuravam às delas no ser mulher e na perspectiva de educação como mudança

de vida. E é sob este lócus que estabeleço minha análise dos dados: uma professora escrevendo sobre outras educadoras, sempre respeitando o lugar e o contexto das falas.

Analisando desde uma perspectiva histórica, foi na segunda metade do século XIX, com a formalização do ensino e do currículo com a Lei Orgânica do Ensino Normal que as mulheres passam a compor de forma significativa o magistério. A entrada da mulher nessa profissão parte dos interesses do Estado em desenvolver a educação com um caráter filantrópico, sendo a escola uma extensão da família e do lar.

Nesse sentido, caberia à professora da época, tida como “sujeito social apropriado”, trabalhar em suas aulas aspectos da vida do lar, do trabalho doméstico e dos cuidados maternos, deixando de lado a perspectiva intelectual.

Aproximando a história da atualidade, percebemos resquícios da feminização da carreira docente. As sujeitas desta pesquisa se formam primeiro na licenciatura e depois no bacharelado; porém, majoritariamente, se identificam como educadoras e se veem atuando como tal em suas comunidades.

Ser mulher no PRONERA, além de resistência é esperança, porque a gente tem esperança de ganhar conhecimento aqui e voltar pra nossa base e mudar, mudar a realidade do professor [...] nós sendo do local, é nosso, a gente sabe que vai ter a facilidade de estar lá, conhece a realidade. (EDUCANDA, PRONERA, 2018)

Relativo à formação inicial dos futuros professores, trazemos alguns apontamentos. Um dos princípios básicos da Educação do Campo é o diálogo com a realidade. Por esse motivo, a formação do professorado que vai atuar no campo é uma das críticas que se tece às Universidades, tendo em vista que as licenciaturas tratam de forma genérica os locais de atuação do futuro professor, não contemplando na formação inicial a diversidade de contextos e as especificidades de público e de comunidade escolar.

Segundo Arroyo (2007), há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Essa idealização recai sobre a realidade das escolas do campo, pois faz com que as práticas educativas, o material didático-pedagógico e até a atribuição de professores não considere as particularidades do território camponês.

Isso porque, um passo antes durante a formação inicial, não se rompe com a ideia de espaço urbano como padrão de vida. Ainda segundo este autor, o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

A problemática da atribuição de aulas para a Educação do Campo não respeitar sua especificidade se dá em torno da maior parte das/os professoras/es não residirem e não possuírem vínculos identitários com o lugar de atuação, uma vez que tampouco sua formação inicial foi contextualizada.

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização continuam nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas. (ARROYO, 2007, p. 62)

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância do PRONERA ao formar professoras/es do campo e para o campo. A consideração do contexto de atuação e do público no processo de formação inicial do professor é defendida por nós, tendo em vista que há de se considerar as peculiaridades dos sujeitos e da comunidade educativa ao se propor a ensinar.

Observa-se ainda que a formação em uma licenciatura significa para essas mulheres uma emancipação na opção de trabalho, quando a prioridade de inserção é no meio agrícola no âmbito da produção familiar, onde a participação das mulheres é subjetivada como “ajuda”, devido à supremacia masculina. Assim, a graduação em uma licenciatura reforça a possibilidade de emancipação profissional das sujeitas, tirando-as do trabalho invisível junto aos produtores homens.

Quando se mora no interior desse estado, onde a educação é precária, sistema de educação é muito escroto, aí se tu não tiver uma graduação, tu não consegue ter trabalho, tu vai ficar trabalhando na roça, eu como não tenho muita coragem de trabalhar na roça quis unir o útil agradável, que é pra mim estudar, que é pra mim trabalhar, que é pra mim não ir pra roça pegar sol. (EDUCANDA, PRONERA, 2018)

Por meio da análise da fala acima, percebemos que ao mesmo tempo em que a sujeita reconhece o precário sistema de educação, no qual pretende se inserir como trabalhadora, ela torna as atividades agrícolas que desenvolve em um “não trabalho”. Por estar inserida em uma lógica de trabalho reprodutivo e ao compor uma rotina de atividades domésticas historicamente atribuídas ao gênero feminino pela divisão sexual do trabalho, as mulheres camponesas se anulam no contexto do trabalho no campo. O papel que o curso de Geografia do PRONERA cumpre na vida das mulheres é de empoderamento no que tange ao poder de escolha de atuação profissional.

Mediante autorização, trazemos o relato de uma das entrevistadas juntamente com sua identificação. Greti Pavani é professora formada pelo CEGEO, vive a realidade das expectativas trazidas por outras educandas de atuar nas áreas de origem. Atualmente é professora da rede estadual de Santa Catarina na Escola Semente da Conquista (Figura 7) em um assentamento no Município de Abelardo Luz. Assentada, mãe solo de duas meninas é seu trabalho como professora que assegura a principal renda da família.

Figura 7: Biblioteca do acampamento Quintino Lira - Santa Luzia do Pará onde a educanda atua como professora



Foto: Franciele Valadão

Figura 8: Escola EEM Semente da Conquista, Abelardo Luz-SC



Foto: Franciele Valadão

Militante do MST, atua também próximo ao sindicato, construindo no estado um coletivo de articulação da Educação do Campo composto por Universidades, Sindicatos e Movimentos Sociais e luta pela aprovação das Diretrizes da Educação do Campo no Estado de Santa Catarina. A educadora tornou-se Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul, no campus de Chapecó, com o trabalho intitulado “O CAMPO NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS ENTRE PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO E POLÍTICA EDUCACIONAL”, que buscou compreender como a escola de Ensino Médio do campo incorpora em seu PPP a política de Educação do Campo.

3.3 EDUCANDAS, SEM-TERRA E LÉSBICAS

Como educandas, as mulheres sujeitas da pesquisa adentram às graduações em processo de formação docente, pessoal, política e das múltiplas dimensões do ser. Esse circuito natural de construção e autoconhecimento vai se desenvolvendo concomitantemente à graduação. Em cursos regulares isso também ocorre, no entanto, a convivência por temporadas no tempo escola faz com que os/as educandos/as criem intimidade entre si, permitindo o compartilhamento de assuntos pessoais, como os referentes à sexualidade.

Como não é possível pausar a vida pessoal para que cada coisa aconteça em determinado tempo; as múltiplas faces da identidade do/as sujeitos/as vão se revelando simultaneamente à vida de estudante, desde a dimensão social ao íntimo como a sexualidade. Esses processos fazem parte da construção de todas/os nós; são múltiplas dimensões que permeiam a realidade das sujeitas da pesquisa.

Uma das dimensões é a sexualidade, que surge especificamente nas falas analisadas através da lesbianidade. De acordo com Beavouir (2016, p. 164) a lésbica caracteriza-se, com efeito, pela recusa do macho e seu gosto pela carne feminina. Assim compreendemos a relação homoafetiva lésbica que é construída a partir da união de duas mulheres.

Para nós, a discussão da sexualidade se torna relevante por dois principais motivos. O primeiro é em relação à formação dessas/es sujeitas/os professoras/es, pois abordar as relações de gênero implica, justamente, em incorporar as interlocuções transversais no currículo da

formação docente (MACHADO, LUZ e FARIAS, 2017, p. 5)³³. Ressaltamos que, apesar de não constar nos projetos e documentos do PRONERA, essa tem sido uma prática política dos cursos. O segundo motivo, por sua vez, se refere à representação da presença política de um casal de mulheres lésbicas neste curso, um fator político tensionador para a organização social de modo geral.

A gente estava numa turma de camponês, mas uma turma de dirigentes, isso precisa ficar clara a diferença, e aí o negócio não era um preconceito, ou uma coisa... isso se estendia pra uma repercussão política...a questão da sexualidade nesse momento era muito velada no movimento, não existia falar sobre isso no movimento sem-terra ... alguns até enfrentavam esse assunto mas eram poucos...tinha as pessoas, mas não tinha o assunto, movimento nunca tinha discutido isso, então era complicado porque a gente era as pessoas que era “só mesmo assentada” no meio de um monte de dirigente³⁴. (EDUCANDA, CEGEO, 2018)

Em meados de 2013, já com o curso em andamento, temos relatos das primeiras discussões do campesinato no viés da sexualidade em âmbito organizacional do MST, abordando o camponês e a sexualidade. Ter o debate pela igualdade de direitos e de respeito à diversidade como linha política do principal movimento social do país é extremamente relevante para transformar a realidade concreta.

De acordo com nossos levantamentos, em 2015 se iniciou uma auto-organização dos LGBT's sem-terra, marcada pelo primeiro encontro sob o tema: “O MST e a Diversidade Sexual”. Após intenso debate da organização sobre as determinações atuais do capitalismo no campo, percebendo as transformações colocadas na realidade em conformidade com o novo projeto de reforma agrária, esse assunto ganha espaço (PAZ e MARIANO, 2018).

Essa contextualização aponta as dificuldades encontradas pelas educandas na esfera da sociabilização da sexualidade dentro do curso. E isso ocorreu logo no início:

Nos conhecemos na preparatória, e começamos a ficar juntas no meio da primeira etapa. (...) primeiro processo foi com a gente mesmo, pra gente se entender, nenhuma das duas tinha tido outra experiência, e a gente não sabia muito bem o que estava acontecendo... (EDUCANDA, CEGEO, 2018)

Conforme já afirmado anteriormente, as lutas em torno do direito à sexualidade feminina vem com a segunda onda do feminismo; a omissão do direito ao próprio corpo tarda o processo de compreensão e aceitação dos próprios prazeres e desejos já entre as mulheres de

33http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499477188_ARQUIVO_GeneroeformacaodeprofessoresTexto_completo_FazendoGenero.pdf.

34 Dirigente são representantes de cada Estado/Regional para coordenar atividades da organização a fim que elas sejam abordadas nacionalmente.

orientação heterossexual³⁵, e é mais tardio ainda entre as de orientação homossexual - lésbicas³⁶ - posto que socialmente isso se configura como um desvio do padrão de mulher.

Não basta ser heterossexual nem mesmo uma mãe, para realizar esse ideal, a “verdadeira mulher” é um produto artificial que a civilização fabrica (BEAVOUIR, 2016, p. 165).

Fugir à regra compulsória da heterossexualidade a qual somos submetidas desde a infância, exatamente por isso, é um processo difícil e doloroso. Reforçado no imaginário pelas expectativas do papel reprodutor da mulher, isso ocorre em duas dimensões: uma interna/individual e outra externa/social. Na primeira, lidamos com nossa própria aceitação de romper com o padrão sexual imposto. Já na segunda dimensão, temos que lidar com a forma na qual fomos socializadas, contexto que se insere a Universidade como espaço de convívio principalmente no tempo escola, pois nele se dá a reprodução em pequena escala da vida social.

Na verdade, teve um povo da turma ficou sabendo antes de nós, antes de rolar qualquer coisa, o povo tava falando né?! A princípio foi com a gente mesmo né amor? Aí é obvio que começou os murmurinhos, colocaram no jornalzinho (em tom de zoeira), mas acho que isso é até quando eles achavam que era legal zoar, mas quando começou indício de que era verdade parou, assustou né (...). (EDUCANDA, CEGEO, 2018)

Constar que esse processo ocorreu para o casal durante o período da graduação só evidencia a importância do debate acerca do gênero e sexualidade nas escolas e universidades. A perspectiva conservadora do padrão social de família é oposição à implementação desse debate na formação escolar. Mas a realidade é implacável ao nos mostrar que essas/es sujeitas/os existem.

(...) agora uma coisa que me chamou a atenção é que tinha duas meninas que eram namoradas, muitos professores que fizeram piadas com essa questão, elas bateram de frente. É, elas enfrentaram e criou assim né... O professor percebeu né, o professor ou a professora perceberam que tinham pisado na bola sabe, elas nunca esconderam o namoro delas e elas sempre foram muito assim incisivas né, na postura delas e muito inteligentes, e muito dedicadas. (ENTREVISTA COM COORDENADOR, CEGEO, 2018)

A consideração do coordenador em torno do namoro das meninas em nossa entrevista se deu após ser indagado sobre como eram as relações de gênero no curso. A demasiada atenção dada em torno do relacionamento das duas sujeitas provavelmente não aconteceria se fosse um

35 Em consonância com a propriedade privada a heterossexualidade é um “padrão para avaliar todas as outras sexualidades a partir de uma qualidade normativa” (BORRILLO, 2010, P. 31).

36 Para as entrevistadas aconteceu aos 25 e 27 anos, para mim foi aos 26.

casal heterossexual. Compreendemos que esse relato tem a ver primeiro com as questões de sexualidade, as piadas eram sobre isso, e depois com o gênero por ser um casal de mulheres.

Somado ao trecho anterior, onde a educanda relata “os murmurinhos e zoeiras” também por parte dos estudantes, mostra o quanto heteronormativo era o ambiente, reproduzindo aspectos da sociedade patriarcal e opressiva, à qual justamente se opunham em suas lutas sociais. A situação narrada revela uma vulnerabilidade ainda maior, por se tratar de mulheres, dada a superioridade masculina imposta pelo patriarcalismo.

As posturas assumidas pela coordenação em decorrência desses atos não chegaram até nosso conhecimento, mas foi relatada a acolhida com cuidado e atenção para com as sujeitas.

A natureza de estranhamento que a existência do casal originou não foi considerado por elas como LGBTfobia³⁷: “a gente não sofreu isso, ninguém falou isso pra mim ou discriminou a gente assim, a gente viu que era difícil, mas a gente viu que também houve muito esforço...”.

Compreendemos o termo “esforço” como a tentativa de compreensão, de aceitação, de respeito e de desconstrução dos padrões sociais existentes por parte da comunidade do curso. Na nossa concepção, essa disposição/esforço ocorre pelo perfil das/os educandas/os, militantes, que de alguma forma já enxergavam a emergência do tema na sociedade, mas também pela dimensão crítica da Educação do Campo em pautar a diversidade dos/as sujeitas/os.

No curso da UFPA também existiu a ausência da abordagem do tema da sexualidade por parte da instituição e da coordenação. Em pesquisa de campo, nenhuma sujeita se identificou como lésbica, mas os LGBTs comparecem com bissexuais e gays. Uma educanda bissexual que entrevistamos relatou que

A coordenação sempre tratou com irrelevância a questão da diversidade. Nós só tivemos uma roda de conversa em 2017, promovida pelo DCE quando eu ocupava a cadeira de movimentos sociais pelo curso. Nessa etapa nós tínhamos o dia de luta que era para esses debates e formações militantes. Mas bem esvaziado pelos educandos porque ninguém dava moral pro dia de luta. (EDUCANDA ENTREVISTADA, 2020)

O manual de operações do PRONERA, na nossa interpretação, estabelece a abertura para que o tema seja abordado, dizendo que a metodologia desses cursos deverá respeitar:

- a. A construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços;
- b. A transversalidade dos conhecimentos que contemplem a diversidade do campo em todas as suas dimensões: sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero, geração e etnia;**

37 É o preconceito, violência, ódio e rejeição a uma Lésbica, Gay, Bissexual, Transsexual em decorrência da sua sexualidade.

- c. A articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática;
- d. Desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo. (Manual de operações do PRONERA, 2012, Cap. 7 – 7.4, p.47, *grifo nosso*)

Porém, estabelece que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos do PRONERA “deve atender às especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, bem como as normativas legais da instituição de ensino proponente” (Manual de operações do PRONERA, 2012, Cap. 7 – 7.3, p. 46).

Como já mencionado, para serem “aceitos” nas universidades, esses cursos se submeteram ao modelo de grade curricular já estabelecida no curso regular, este que não garante a temática de gênero, o que subscreve mais uma vez sua omissão dentre os temas estudados.

A saída encontrada pelo curso da UFPA tem sido a auto organização estudantil e a promoção de diálogos na convivência cotidiana. O momento histórico atual de avanço da visibilidade e de conquista de direitos para a população LGBT nos ajuda a compreender a ausência da auto organização sobre este tema no curso da UNESP.

Por isso, afirmamos que é necessário despir-se de preconceitos para que a Educação do Campo seja cada vez mais humana, aberta à múltiplas experiências, considerando as opressões veladas, para que através da reflexão crítica e da prática educativa possamos superá-las e fazer emergir na realidade a transformação, através de educadoras/es que, ao reconhecer as diferenças, assumam a luta pela igualdade.

3.3.1 DIVISÃO DO TRABALHO QUE ROMPE COM A HETEROSEXUALIDADE

A essa etapa da discussão, nós fazemos os seguintes questionamentos: É possível uma divisão sexual do trabalho no campo que rompa com a heterossexualidade? É possível pensar uma nova organização do trabalho a partir de casais homoafetivos?

Essas indagações se intensificaram durante o trabalho de campo, ao conhecermos a casa onde vive o casal de mulheres lésbicas hoje casadas, mães e graduadas em Geografia pelo CEGEO.

Da mesma forma que Thompson nos coloca contrapontos da realidade para uma nova história social do trabalho, devemos nos ater a essa realidade para contextualizar a própria história social, considerando os processos de sexualidade também dentro do mundo do trabalho.

De acordo com Souza (2013), a divisão sexual do trabalho surge com a sociabilidade e a formação da família.

Cada família se torna uma pequena sociedade tanto mais unida quanto o apego recíproco e a liberdade eram os seus únicos laços; e foi então que se estabeleceu a primeira diferença na maneira de viver dos dois sexos, que, até então só tinham tido uma. As mulheres tornam-se mais sedentárias e se acostumaram a guardar a cabana e os filhos, enquanto o homem ia procurar a subsistência comum (ROSSEAU, 1754 *apud* SOUZA, 2013, p. 50).

É na família que surgem o que compreendemos como “papéis sociais”, que foram atribuídos na divisão sexual do trabalho; em outros termos, isso significa que mulheres e homens passam a desempenhar funções condicionadas ao seu gênero. Esta divisão está presente em vários setores da sociedade, subordinada a uma história de hierarquização de um gênero sobre o outro, forçando o que socialmente se define como feminino a condições subalternas em relação ao masculino.

Ao longo da história foram várias as formas de divisão sexual do trabalho, nem sempre com a dominação de um gênero sobre o outro e hierarquia de trabalho, mas sempre justificada pelo “natural”, no qual o biotipo caracterizado como masculino é “capaz” de desempenhar diferentemente do feminino.

Com o desenvolvimento tecnológico, a divisão sexual do trabalho se intensificou e impôs espaços e papéis sociais para cada um dos sexos. Por exemplo, a utilização do arado na atividade agrícola excluiu completamente as mulheres (PESSANHA, 2015, S/N).

No campo, compreender as relações de gênero, em especial no assentamento, segue a mesma lógica do meio urbano. Os papéis que compreendem a mulher são relativos ao cuidado com a casa, com as/os filhas/os, com a horta; já ao homem cabe o trabalho com as máquinas, com a roça, a lida com os animais. Por esse motivo. “o trabalho produtivo das mulheres assentadas no lote não é reconhecido como componente integrante da produção e sim como componente subliminar. Uma ajuda ao trabalhador principal, o homem” (GARCÍA, 2004, p. 50).

Garcia (2004) afirma ainda que a divisão entre o trabalho produtivo e reprodutivo por gênero pressupõe o espaço público e privado, “uma configuração espacial dos assentamentos divididos em lotes significa para muitas assentadas o seu isolamento social”, confinadas à produção e reprodução dos meios de subsistência na esfera privada.

Mas no cotidiano relatado, as mulheres, especialmente as casadas com responsabilidades familiares, têm maiores dificuldades de participar devido ao peso da sua rotina de trabalho doméstico e extra doméstico, que se acentua no assentamento onde se faz patente a dupla jornada de trabalho.” (García, 2002, p.83)

Com o casamento, origem da família, o homem tem a segurança da filiação legítima e a garantia da sucessão. “Associado à proibição do incesto, consolida-se a submissão das mulheres aos homens e a naturalização da heterossexualidade como norma universal da sexualidade humana” (PESSANHA, 2015, S/N).

A realidade que encontramos em um lote do assentamento “25 de julho”, em Santa Catarina, nos permite afirmar que os fatores que condicionam as relações de trabalho no assentamento a partir de uma relação homoafetiva não são designadas pelo sexo.

Desde que se formou no PRONERA, o casal vive junto e por anos foram legalmente assentadas³⁸. Se no assentamento rural a divisão sexual do trabalho, como aponta Franco Garcia (2004), coloca o trabalho das mulheres como secundário, “uma ajuda, ao trabalho principal que é do homem”, com o casal de lésbicas assentadas essa divisão é (re)organizada a partir das relações de mesmo gênero, ou seja, duas mulheres que organizam o trabalho de outra forma.

Essa nova forma de divisão do trabalho que não parte do gênero implica na não existência de uma trabalhadora principal. Considerando que são mães³⁹, a divisão principal definida por elas acontece por quem trabalha dentro ou fora do lote, respectivamente na plantação e na sala de aula.

Durante o trabalho de campo no lote do casal, percebemos que a plantação existente ao lado da casa ainda não havia brotado, mas existia uma estrutura de madeira e arame, parecido com uma cerca enfileirada. Questionei sobre o que seria plantado no local e me responderam: “uva”. Indaguei sobre quem tinha feito o trabalho, e uma delas respondeu: “Fui eu, é a primeira vez que nós conseguimos um projeto/financiamento para plantar, plantamos uva, mas só daqui dois ou três anos vamos ver o resultado”.

Apesar de as duas serem licenciadas, apenas uma trabalha como professora com carga horária completa na rede estadual de ensino, passando assim a maior parte do dia fora do lote. Deste trabalho externo é de onde provém a principal renda da família.

38 Só em 2011 com a regulamentação da união estável entre casais homoafetivos foi possível torná-las/os beneficiárias/os do programa de reforma agrária.

39 A maternidade ocorreu através da inseminação artificial por um projeto social que conheceram no período que moraram em São Paulo. São o primeiro casal de SC a ter a dupla maternidade reconhecida. No momento da entrevista a criança tinha 4 anos.

Já as atividades domésticas são relativamente pautadas pelo tempo disponível de cada uma para realizá-las. A mulher com trabalho no lote cumpre a maior parte das atividades domésticas. A socialização com outras mulheres, professoras, sobre essa divisão, explicita a atribuição do trabalho:

Elas falam que chegam em casa, tem que arrumar a casa, tem que limpar, tem que fazer não sei o que. E você?” Eu chego em casa e vou descansar. Porque eu tô cansada (risos), eu não cozinho não, ela que cozinha. – E o filho fica com quem? Com a mãe dele. (ENTREVISTA COM EDUCANDA, 2018)

Percebemos na entrevista que a “lesbianidade” concedeu a entrevistada um privilégio ‘de chegar em casa e descansar’, de o filho “estar com a mãe”, não compartilhados pelas demais professoras heterossexuais que possuem múltiplas jornadas de trabalho pelo acúmulo de tarefas domésticas para além das profissionais. Contudo, não temos condições de afirmar que o casal em questão se isenta de uma sobrecarga de trabalho, uma vez que em seu caso essa situação não é condicionada pelo gênero.

Obviamente são pressupostos reflexivos a partir de uma única experiência; sabemos que são necessários aprofundamentos para confirmar nossas hipóteses. Tais inquietações nos instigam a pesquisas futuras, sobretudo no que tange à leitura das relações territoriais do trabalho no lote, onde as mulheres estão inseridas de forma subordinada a uma divisão do trabalho sob sua “condição” de mulher, em que o “cuidado” é atribuído a elas como “naturalmente feminino” e essa divisão envolve a construção da família e as relações sob um padrão heterossexual.

Por isso, observar o trabalho no assentamento a partir de outros modelos de relações demonstra o potencial rompimento com a hierarquia de poder de gênero. Daí criam-se condições de visibilidade para comprovarmos a competência das mulheres na realização de diversos tipos de trabalho, por vezes deslegitimados pelo estigma da divisão sexual do trabalho em feminino e masculino. Surge assim uma dimensão política espacial de existência e reprodução da vida nas relações cotidianas não mais estabelecidas por padrões opressores e hierárquicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa pesquisa refletindo sobre a forma de acesso das camponesas ao ensino superior através de uma política pública específica pensada para realidade do campo. Ao longo do percurso, para alcançar nossos objetivos encontramos a necessidade de pensar e aplicar uma metodologia a partir de suas realidades como mulheres, estudantes, militantes e mães.

Abordamos a trajetória do PRONERA, sistematizamos e apontamos os cursos realizados de 1998-2020 com ênfase no ensino superior problematizando questões referentes à divisão sexual do trabalho que reflete na relação de distribuição dos gêneros por curso.

Por fim, trouxemos a voz das educandas com intuito de revelar o processo de desconstrução/reconstrução de suas identidades compreendendo que o sentido da existência das mulheres permeia os corpos, os territórios que constroem e os lugares onde habitam. Diante da ciência da “localização”, da realidade, da sociedade, das relações de produção, das relações de diferença, das relações de contradição a mulher se faz vista. Não é mais possível mirar a realidade geográfica sem enxergar as mulheres como produto e produtoras desse seu objeto que é o mundo.

Nesta pesquisa me foi dada a oportunidade de enxergar como o sistema capitalista forja a fragilidade feminina para se sustentar através da família e da propriedade privada. O fardo do capital é jogado sobre essas vidas desde a sua ideia de concepção.

Pudemos constatar que no campo a autonomia das mulheres é ainda mais indesejável, para que vivam sob as rédeas do patriarcado. Sua existência é posta entre as cercas do machismo, partindo-se de padrões de um modelo de mulher ideal que cuida da casa, do marido, dos filhos e da produção. Múltiplas faces de sua identidade passam imperceptíveis justamente por ser mulher.

A educação desestrutura os pilares capitalistas do patriarcado e do latifúndio ao despertar a consciência crítica à sua existência como mulher. A emancipação é consequência do processo educativo. Concebemos a construção do conhecimento como um território em disputa ideológica e política, a qual as mulheres fazem frente, não apenas por serem maioria, mas pela forma como absorvem o acesso a esse direito. É preciso romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa diferente (MÉSZÁROS, 2005).

No decorrer desta investigação, nos propusemos a responder se a Educação do Campo, dentro da política do PRONERA, é uma ferramenta de resistência camponesa no combate à cultura machista. Adicionalmente, quais as principais dificuldades de acesso e permanência das mulheres nos cursos do PRONERA? E ainda, sendo a formação/educação vista como parte

indispensável na consolidação da reforma agrária, na manutenção da luta e dos lotes nos assentamentos, qual a contribuição das mulheres estudantes nesse processo?

O PRONERA nos mostra a necessidade de se despir de preconceitos para construir uma educação cada vez mais humana. Mostra ainda que investigar a base da opressão para que através da reflexão crítica e da prática educativa possamos contribuir na sua superação, discutindo a diversidade e o seu convívio, fazendo emergir as contradições provenientes da realidade.

Este trabalho demonstra a importância da construção dos mais de 400 cursos específicos para realidade do campo realizados pelo PRONERA, para manter sua existência não apenas como campo, mas existir através das/os sujeitas/os que nele vivem e o constroem. A Educação do Campo cria condições para que as/os sujeitas/os realizem a luta contra o capital, neste caso através da luta das mulheres.

O exemplo do Curso Especial de Geografia e do Curso de Geografia da Terra e das Águas evidencia essa conformação anticapitalista da Educação do Campo, que por sua vez é pensada a partir de organizações sociais que contestam essa ordem; nas palavras de Marx (1982) não basta interpretar a realidade, é preciso transformá-la. Assim, o PRONERA ao se territorializar como prática camponesa, toma sentido ainda mais profundo ao se materializar na existência das mulheres e dar condições de percepção crítica e emancipatória às trabalhadoras da terra e das águas.

Ser mulher vai muito além de regras de etiqueta e comportamento, como fechar as pernas para se sentar, forjar a feminilidade, desdobrar-se no trabalho doméstico, preocupar-se com a roupa que veste, se não aparenta perigo ou se a rua onde está não parece segura. Diante do sistema, ser mulher deveria significar ter medo e fragilidade. Mas ao conhecer essas histórias, ser mulher toma outro sentido. Ser mulher é ter força ao enfrentar o mundo com coragem de transformá-lo. É vigor ao não se aceitar como condição e atravessar cidades, estados, rios e matas para mudar o percurso imposto para sua vida. Ser mulher é ação, é movimento, ser mulher é revolução.

Através da análise das histórias das sujeitas desta investigação, percebemos o impacto do PRONERA na dimensão pessoal e social dentro dos assentamentos e/ou comunidades de origem. Ressaltamos ainda a importância do PRONERA ao formar professoras/es do campo e para o campo.

Defendo que estudar as mulheres camponesas implicou entendê-las como sujeitas fundamentais na resistência do campesinato e na transformação do território, e que é através da

Educação do Campo e da participação nos cursos oferecidos pelo PRONERA que elas constroem sua vivência/militância ressignificada em papéis de gênero não patriarcais na divisão do trabalho dentro dos assentamentos/acampamentos.

REFERÊNCIAS

_____. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos. Porto Alegre: L&PM, 2000.

<<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

ABREU, Marília da Graça Roxo Abreu. **Princípios da Pedagogia Socialista: primeiras aproximações**. In: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas: neoliberalismo e lutas sociais perspectivas para as políticas públicas. 2018, São Luís/MA.

ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 788.

ANTÔNIO, A. P. **O Movimento Social e a Organização do Espaço Rural nos Assentamentos Populacionais dirigidos pelo Estado: os exemplos na alta sorocabana no período 1960 – 1990**. (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo, 1990.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 jan. de 2020.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. A experiência Vivida. Porto Alegre: L&PM, 2000.

BERETA DA SILVA, Cristiani. **Homens e mulheres em movimento: relações de gênero e subjetividade no MST**. Florianópolis: Momento atual, 2004.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 05 jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo.

CAMPO tem analfabetismo em 23% e mais de 37 mil escolas fechadas. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377#ixzz2gUTk6opX>. Acesso em 31 de ago. 2013.

CAMPOS, Christiane S. S. Contribuições da “lente” do gênero para mirar a realidade social. In: **A face Feminina da Pobreza em Meio à riqueza do agronegócio.** 1. Ed. Bueno Aires: Clacso, 2011.

CARLOS, Daiane dos Santos; CONTE, Isaura Isabel, Oito de março de 2006: Em defesa da vida, mais um marco na luta das mulheres camponesas, In. **Mulheres resistência e luta em defesa da vida**, Org. Conceição Paludo, CEBI, São Leopoldo, 2009, p. 133-167.

COLOGNESE, Antonio Silva, MELO, José Luiz Bica. **A técnica de entrevista na pesquisa social.** **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.9, p.143-159, de 1998.

CORRÊA. R. L. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas.** 2 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-48

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação.** In: *Anais...* Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, XIII, Ouro Preto, 04 a 08 de novembro, de 2002.

DATALUTA. **Banco de Dados de Luta Pela Terra.** 2013.

DAVIS, A. (2016b). **Mulheres, raça e classe**, trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo.

FELICIANO, C. B. **Território em Disputa: Terras (re)tomadas no Pontal do Paranapanema.** Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2009.

FERNANDES, B. M. e MOLINA M. C. **O Campo da Educação do Campo. O Campo da Educação do Campo. Por Uma Educação do Campo.** v. 1, p. 53-90, 2004.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera.** Presidente Prudente: Unesp, ano 15, Edição Especial, p. 07 – 17, Ago. 2012.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo.** Brasília: PRONERA, 2006.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo.** Brasília: PRONERA, 2006.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 197-215.

GARCIA, Maria Franco. **A luta pela terra sob enfoque de gênero: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema**. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14.ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA RAMON, M.D. La Geografía como compromiso social: un recorrido desde la geografía social a la geografía del género. p. 213 a 234. In: **Espacios rurales y urbanos**. La geografía como compromiso social. Barcelona: Oikos- Tau, 1990.

GONÇALVES, Renata. **(Re)politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST. Contribuições do pensamento feminista para Ciências Sociais**. Universidade Estadual de Maringá, 2009.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010 [2004].

HAGE, Salomão Antônio Mutarrej; OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. **A Socioterritorialidade da Amazônia e as Políticas de Educação no Campo**. Ver a Educação, v. 12, n. 1, p141-158, jan./jun. 2011.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Gestão Exercício 2017**. Relatório de Gestão, 2017. p. 183

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Gestão Exercício 2018**. Relatório de Gestão, 2018. p. 155.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MEC, Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em 22 nov. 2018.

LEAL, Sidney Todescato Cássio; RABELLO, Diógenes; SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. **Campesinato no Pontal do Paranapanema (SP): conflitos, estratégias e alternativas**. In: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos: A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. 2016, São Luís/MA.

LEITE, J. F. **A Ocupação do Pontal do Paranapanema**. 1ª edição. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. Volume I

MASSEY, D; KEYNES, M. **Filosofia e política da espacialidade: Algumas considerações**. Traduzido por Haesbaert, R. 1999.

MCDOWELL, Linda. **Gênero, identidade y lugar: un estudio de las geografías feministas**. Valencia: Cátedra, 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabiola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENEGAT, Alzira Salete, TEDESCH, Losandro Antonio & FARIAS, Marisa F. L. F. O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas: Uma ferramenta necessária. In: **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, RUY. As filosofias e os paradigmas da geografia moderna. In: **PARA ONDE VAI O PENSAMENTO GEOGRÁFICO? por uma epistemologia crítica**. Cap.1, p. 09-46, 1ª Ed., Contexto, São Paulo, 2006.

MOTA, Maria Eleusa & PAULA, Maysa do Carmo. A questão de Gênero no MST e a Educação do Campo. **Rev. Ed. Popular**. Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 70-82, jul./dez. 2012.

MST. MST alfabetizou mais de 50 mil trabalhadores em 30 anos. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/15632>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

PEDON, N. R. A políticas públicas seu impacto na vida das mulheres no território do Pontal do Paranapanema-SP (Brasil). In: **XIV Encontro de Geógrafos da América Latina**. 2013, Lima- Peru. XIV Encontro de Geógrafos da América Latina, 2013.

PEDON, Nelson Rodrigo. **Movimentos socioterritoriais: uma contribuição conceitual à pesquisa geográfica**. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista (Unesp).

PEREIRA, C.D. **Espacialidade da Produção: uma geografia da ford motor Company na escala do Brasil e do mundo**. 2011. Tese (Doutorado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica.

PRIORE, Mary Del. **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto, 2000.

RAFFESTIN, C. O que é o território? In: **Por uma geografia do poder**. Terceira Parte, Cap. 1, p.143-163, 1980.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo, Ática: 1993.

REIS, Ana Terra. **Trabalho, Políticas Públicas e Resistência em Assentamentos do estado de São Paulo: um estudo do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Presidente Prudente-SP, 2015. p. 169.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação. Liberdade, Autonomia, Emancipação: Princípio/Fins da Formação Humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RISTOFF, D. A trajetória da mulher na educação brasileira. INEP, Brasília, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Acesso em: 31 ago. 2018.

RUA, Maria das Graças & ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis?”**. As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.

S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional: —Por Uma Educação do Campo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na sociedade de classe: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1976. p. 384.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. Conferência de inauguração Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SANTOS, Milton. **Território e dinheiro**. *GEOfographia* – Ano. 1 – No 1 – 1999

SETOR NACIONAL DE GÊNERO. **Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder**. São Paulo: MST, 2003.

SILVA, Joseli Maria. Geografia e Gênero no Brasil: uma análise da feminização do campo científico. **Revista Ateliê Geográfico**. Volume 3. Nº 2. Goiânia: p. 38-62, set/2009.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento Desigual, Natureza, Capital e Produção do Espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. p. 191-250

SOUZA, C. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH.

THOMAZ JUNIOR, A. **A territorialização do monopólio: As agroindústrias canavieiras na região de Jaboticabal**. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, (Dissertação de Mestrado). 1989.

THOMAZ JUNIOR, A. **Por uma Geografia do Trabalho** (reflexões preliminares). *Scripta Nova*, Barcelona, v. 6, n. 119 (5), p. 2-21, 2002b.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. **O Mundo do Trabalho e as transformações Territoriais – Os Limites da ‘Leitura’ Geográfica.** 2003a.

TURRA NETO, Nécio. **Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil.** *RA’EGA*, Curitiba, v. 23, p. 340-375, 2011.

TURRA NETO, Nécio. **Vivendo entre jovens: a observação participante como metodologia de pesquisa de campo.** *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 241-255, jul./dez. 2012.

VALENCIANO, C. R. **A Participação da mulher na luta pela terra: discutindo Relações de classe e gênero.** (Tese de Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.