

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DOMINIQUE STEFANY GOMES DOS SANTOS

**PERMISSÕES E INTERDIÇÕES: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM
ASSENTAMENTOS RURAIS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA**

CÁCERES-MT

2021

DOMINIQUE STEFANY GOMES DOS SANTOS

**PERMISSÕES E INTERDIÇÕES: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM
ASSENTAMENTOS RURAIS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA**

Dissertação de Mestrado apresentada para a defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador Professor Dr. Sandro Benedito Sguarezi

Coorientadora Professora Dra. Luciene Neves

CÁCERES-MT

2021

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SANTOS, Dominique Stefany Gomes dos.
S237p Permissões e Interdições: Educação e Relações de Gênero em Assentamentos Rurais na Fronteira Brasil-Bolívia / Dominique Stefany Gomes dos Santos – Cáceres, 2021.
198 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.
Orientador: Sandro Benedito Sguarezi
Coorientador: Luciene Neves

1. Educação. 2. Relações de Gênero. 3. Território. 4. Assentamentos Rurais. I. Dominique Stefany Gomes dos Santos. II. Permissões e Interdições: Educação e Relações de Gênero em Assentamentos Rurais na Fronteira Brasil-Bolívia.

CDU 37.018.5(81+84)

DOMINIQUE STEFANY GOMES DOS SANTOS

**PERMISSÕES E INTERDIÇÕES: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM
ASSENTAMENTOS RURAIS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA**

Dissertação de Mestrado apresentada para a defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Sandro Benedito Sguarezi (Orientador – PPGedu/UNEMAT)



Dra. Luciene Neves (Coorientadora – UNEMAT)



Dra. Priscila Gomes Dornelles (Membro Externo – PPGEDUCAMPO/UFRB)



Dra. Heloisa Salles Gentil (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 24/08/2021

AGRADECIMENTOS

Particularmente, é difícil tecer agradecimentos. Não porque não há motivos para agradecer, mas sim porque as palavras e os gestos não parecerão suficientes para manifestar o sentimento de gratidão por todas as pessoas e todos os encontros que foram desenhados em minha trajetória durante esses dois anos e seis meses de mestrado (em realidade, até mesmo anterior a esse período).

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Sandro Benedito Sguarezi por ter aceitado esse desafio. Dentre as possibilidades, fui uma de suas escolhas. Foi sincero em reconhecer, desde o princípio, que as questões de gênero não eram seu foco de estudo, porém, estava disposto a aprender e a se desconstruir. Sobre mim, eu desconhecia as lutas e as reivindicações camponesas, me parecia muito arriscado investigar uma história que não era minha (assim pensava). Após uma de nossas primeiras reuniões de orientação, Sandro me enviou uma imagem dos dizeres de Rosa Luxemburgo: “quem não se movimenta, não sentem as correntes que o prendem”. Foi assim que nos movimentamos.

Agradeço à minha coorientadora Profa. Dra. Luciene Neves pela parceria e pelos ensinamentos acadêmicos, profissionais, pessoais e políticos. Eu já conhecia a Luciene de outros espaços – especialmente aqueles que envolveram as lutas feministas, LGBTs e da classe trabalhadora –, e infelizmente não foi minha professora durante o curso de graduação, no entanto, a proximidade que tecemos a partir do mestrado, me impulsionou. Lu tem um jeito particular de orientar, transgredindo os espaços formais, onde a maioria das orientações ocorreu na mesa do bar, do restaurante, debaixo da figueira da UNEMAT ou em casa. Dentre todas as palavras e todos os gestos que direcionou a mim (dos quais nunca me esquecerei), duas questões me marcaram: a primeira é que a vida não é fixa, tudo muda o tempo todo; a segunda, é que cada passo deve ser comemorado. E comemoramos juntas. Merci!

Agradeço às mulheres inteligentes e fortes que compuseram a banca e que, carinhosa e competentemente, avaliaram esta dissertação. Às professoras doutoras Priscila Dornelles, Heloisa Gentil, Aline Dutton e Maritza Maldonado que, a partir de suas experiências, seus saberes e conhecimentos, apontaram os caminhos necessários para o transcorrer da pesquisa. Foi uma honra ter a presença dessas quatro mulheres, mas também o privilégio da paciência, da empatia e da humanidade dedicadas a esse momento.

Um dos encontros que me transformou – principalmente a refletir e questionar a estrutura social que vivemos – foi conhecer as mulheres e os homens que narraram as suas

histórias. Então, agradeço às camponesas e aos camponeses que se disponibilizaram a participar desta pesquisa: as camponesas Buriti, Acuri, Canjiqueira, Jatobá, Aroeira, Figueira, Ipê e Embaúba; e os camponeses Jenipapo, Carandá, Bocaiúva. Diversas foram as dificuldades durante esse percurso do mestrado, principalmente referente a pesquisa de campo, contudo, essas pessoas foram fundamentais, estenderam suas mãos, expuseram suas casas e comunidade, dedicaram seus tempos, suas palavras e vivências. Muito obrigada!

O primeiro passo dado para encontrarmos as/os camponesas/os partiu do contato com a Bruna Borges, por isso, agradeço a sua ajuda a qual nos conectou com essas/es participantes, se mostrando solícita durante todo esse período, tanto de maneira presencial quanto à distância. Agradeço também à diretora e a coordenadora da Escola Estadual 12 de Outubro pela receptividade à pesquisa, à nossa entrada na escola e na comunidade.

O primeiro ano de mestrado foi onde os encontros presenciais ainda aconteciam, as aulas que duravam dias inteiros (manhãs, tardes e às vezes até durante as noites), todavia eram importantes momentos de reflexões, especialmente proporcionou o desmascaramento sobre as amarras e as estruturas da academia e que, quando fazemos pesquisa, intencionamos justamente questionar essas conformações e padrões histórico-sociais. Assim, agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), às professoras e aos professores por demonstrarem ter prazer em estarem no lugar que ocupam.

O caminho torna-se mais fácil e possível quando temos pessoas especiais ao lado para compartilharmos. Em diversos momentos, o mestrado pode ser pesado e solitário, por isso, agradeço à Laura Ferro pelos encontros leves e felizes. Pela sua capacidade de enxergar beleza nas coisas simples e se atrever a viver o novo. Nossas pesquisas nos aproximaram, compartilhamos os espaços da academia (as aulas e os eventos), os espaços das ruas e as aventuras diárias da vida, sendo parceria, empatia, carinho, incentivo, respeito, apoio e amor.

Agradeço ao Leandro Rocha por ser e estar presente, por todo suporte (material e pessoal) e pelas palavras de incentivo ao acreditar, a todo momento, que a pesquisa era importante, necessária e que eu era capaz de realizá-la.

Agradeço às colegas de mestrado Evelyn Cardoso, Rosângela Gomes, Catia Fernandes e Rosângela Rocha que entre intervalos, caronas e reuniões de trabalho, podíamos compartilhar momentos de frustrações e alegrias da pesquisa, bem como outras conversas de descontração e parceria.

O estágio-docência também foi um momento intrínseco de aprendizagem desse período de mestrado, por isso agradeço à Profa. Dra. Tânia Silva por ter me recebido

gentilmente em suas aulas (das conversas dentro e fora da universidade), onde pude conhecer com maior profundidade sobre as discussões da questão agrária que perpassam e formam o campo brasileiro, sobretudo o contato com as pessoas integrantes do Movimento de Trabalhadores Sem-Terra da região.

Uma mulher de grande influência em meus percursos acadêmicos e pessoais tem sido a Profa. Dra. Viviane Silveira, a quem tenho profundos agradecimentos. Vivi alimentou minha vontade de seguir na academia, me apresentou sobre as discussões do feminismo e das teorias de gênero. Além disso, foi a primeira pessoa que, enfaticamente, acreditou no meu potencial. Eu a agradeço pelas palavras, por todo suporte e pela presença que tem na minha vida.

Agradeço à minha família, minha mãe Telma, meu pai Nilson, minha irmã Jhennifer por respeitarem meu espaço e tempo para minha dedicação acadêmica. Mesmo que, por vezes, não entendiam como se dava o funcionamento do processo de pesquisa. No entanto, conheciam sobre a importância para minha vida profissional e pessoal.

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) pelo acolhimento desde a minha graduação e agora com o mestrado, instituição esta que, apesar dos problemas e das dificuldades, possibilitou (e possibilita) que diferentes pessoas, diversas maneiras de ser e estar no mundo alcance o ensino superior.

Cursar um mestrado pode ser uma meta, um desejo, um sonho. Desistir é um pensamento recorrente, tendo em vista as contingências da vida. Desse modo, agradecer também faz parte da caminhada. Agradeço a essas pessoas e todas àquelas que afetaram minha trajetória até aqui.

RESUMO

A presente dissertação configurou-se em uma investigação na área da educação, no campo temático dos estudos de gênero com as camponesas e os camponeses dos assentamentos rurais localizados na fronteira Brasil-Bolívia, no município de Cáceres-MT. O problema de pesquisa consistiu em compreender: como são constituídas as práticas educativas concernentes aos processos generificadores nas relações sociais entre mulheres e homens em assentamentos rurais? O objetivo geral foi analisar os processos educativos generificadores de mulheres e homens (o permitido e o interditado) em suas relações sociais no/do campo na Fronteira Brasil-Bolívia. O embasamento teórico assentou-se nos conceitos de território e fronteira pelos autores Saquet e Gallo (2010); Ferreira e Suttana (2012); García (2017); Haesbaert (2020). Educação do Campo nas autoras Caldart (2008, 2010); Molina e Freitas (2011). Ao longo da dissertação procurou-se tecer um diálogo com os conceitos de Divisão Social e Sexual do Trabalho pelas autoras Rua e Abramovay (2000); Kergoat (2009); Korol (2016); Federici (2018). Gênero e patriarcado com as autoras Scott (1995); Louro (1997, 2001, 2008); Hooks (2017, 2019); Tiburi (2018). O caminho metodológico seguiu pela abordagem de pesquisa qualitativa conforme Minayo (1994) e pelo tipo de pesquisa descritivo com base em Gil (2008). Foi realizada uma pesquisa de campo e, a respeito da técnica de coleta de dados, adotamos a entrevista semiestruturada com camponesas/es que vivem e (re)existem no território de assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia. Como estratégia de enfrentamento ao contexto pandêmico da COVID-19, construímos a amostragem de pesquisa pela técnica *snowball* (VINUTO, 2014). O trabalho de campo se constituiu pelas entrevistas com 11 camponesas/es, sendo 8 mulheres e 3 homens, por meio da plataforma *Google Meet*, e o procedimento analítico se deu pela análise de narrativa (DUARTE, 2004). Desse modo, identificamos que esse campo se configura como um território de reprodução e de resistência camponesa. Os resultados indicam que há divisão e diferenciação entre os gêneros, em que o trabalho na casa é designado para as mulheres e o trabalho na roça atribuído aos homens. Reconhece-se que existem mulheres presentes nas funções da roça, porém seu trabalho é visto como “ajuda” ao homem e extensão do trabalho doméstico, consequentemente não remunerado. Essas distinções também perpassam as relações estabelecidas dentro das escolas e dos espaços de lazer dos assentamentos, através de visões naturalizadas sobre as relações de gênero que invisibilizam as mulheres. O estudo procurou questionar essas estruturas de poder limitantes estabelecidas e propõe o diálogo sobre a temática nos espaços de formação e educação. A educação comporta o potencial de intercâmbio de diferentes olhares, de novas aprendizagens no caminho de transpassar, talvez transcender, fronteiras de pensamentos e práticas dadas como definitivas e excludentes. Percebeu-se o protagonismo das/os participantes da pesquisa, além das perguntas provocarem a reflexão delas/es sobre a questão, elas/es tiveram o compromisso de trazer outras pessoas para responder a pesquisa, evidenciando-se a necessidade de dialogar mais sobre o tema com a escola, com a comunidade e com a sociedade, no sentido de reconhecer e valorizar as pessoas, principalmente, as mulheres daquele território.

Palavras-chave: Educação. Relações de Gênero. Território. Assentamentos Rurais.

ABSTRACT

Present dissertation configured an investigation in education field, in the thematic field of gender studies with peasant women and men from rural settlements located at Brazil-Bolivia border, in the municipality of Cáceres-MT. The research problem consisted on understanding: how the educational practices concerning to the gendering processes are constituted in social relations between women and men in rural settlements? The main objective was to analyze the gendering educational processes of women and men (the allowed and the interdicted) in their social relations in/from the countryside on the Brazil-Bolivia Border. Theoretical basis was based on the concepts of territory and border by authors Saquet and Gallo (2010); Ferreira and Suttana (2012); Garcia (2017); Haesbaert (2020). Rural Education in the authors Caldart (2008, 2010); Molina and Freitas (2011). Throughout dissertation, an attempt to establish a dialogue with the concepts of the Social and Sexual Division of Labor by the authors Rua and Abramovay (2000); Kergoat (2009); Korol (2016); Federici (2018). Gender and Patriarchy with authors Scott (1995); Louro (1997, 2001, 2008); Hooks (2017, 2019); Tiburi (2018) was made. The methodological path followed the qualitative research approach according to Minayo (1994) and the descriptive research type was based on Gil (2008). A field research was carried out and, regarding the data collection technique, a semi-structured interview with peasant women who live and (re)exist in the territory of settlements on the Brazil-Bolivia border was adopted. As a strategy to face the COVID-19 pandemic context, we built the research sampling using the snowball technique (VINUTO, 2014). The fieldwork consisted of interviews with 11 peasants, 8 women and 3 men, through Google Meet platform, and the analytical procedure was based on narrative analysis (DUARTE, 2004). Thus, it was identified that this field is configured as a territory of peasant reproduction and resistance. The results indicate that there is a division and differentiation between genders, in which housework is assigned to women and farm work is assigned to men. It is recognized that there are women present in farm functions, but their work is seen as “help” to men and as an extension of domestic work, therefore unpaid. These distinctions also permeate the relationships established within the schools and leisure spaces in the settlements, through naturalized views on gender relations that make women invisible. The study aimed to question these established limiting power structures and proposes a dialogue on the subject in training and education spaces. Education includes the potential for the exchange of different perspectives, for new learning on the path of crossing, perhaps transcending, frontiers of thoughts and practices that are considered definitive and excluding. The protagonism of research participants was perceived, in addition to the questions causing their reflection on the issue, they were committed to bringing other people to answer the survey, highlighting the need to dialogue more about the theme with the school, with the community and with society, in the sense of recognizing and valuing people, especially the women of that territory.

Keywords: Education. Gender relationships. Territory. Rural Settlements.

RESUMEN

La presente disertación se consolidó en una investigación en el área de educación, en el campo temático de los estudios de género con campesinos y campesinas de los asentamientos rurales ubicados en la frontera Brasil-Bolivia, en el municipio de Cáceres-MT. El problema de investigación consistió en comprender: ¿Cómo se constituyen las prácticas educativas en cuanto a los procesos generificadores en las relaciones sociales entre mujeres y hombres en los asentamientos rurales? El objetivo general fue analizar los procesos educativos generificadores de mujeres y hombres (lo que está permitido y lo que está prohibido) en sus relaciones sociales en el campo en la frontera Brasil-Bolivia. El referencial teórico se basó en los conceptos de territorio y frontera de las/os autoras/es Saquet y Gallo (2010); Ferreira y Suttana (2012); García (2017); Haesbaert (2020). Educación de campo en las autoras Caldart (2008, 2010); Molina y Freitas (2011). A lo largo de la disertación se buscó el diálogo con los conceptos de División Social y Sexual del Trabajo de las autoras Rua y Abramovay (2000); Kergoat (2009); Korol (2016); Federici (2018). Género y patriarcado con las autoras Scott (1995); Louro (1997, 2001, 2008); Hooks (2017, 2019); Tiburi (2018). La ruta metodológica siguió el enfoque de la investigación cualitativa según Minayo (1994) y el tipo de investigación descriptiva basada en Gil (2008). Se realizó una investigación de campo y, en cuanto a la técnica de recolección de datos, se adoptó la entrevista semiestructurada con campesinos/as que viven y (re)existen en el territorio de los asentamientos de la frontera Brasil-Bolivia. Como estrategia para enfrentar el contexto pandémico del COVID-19, construimos el muestreo de la investigación mediante la técnica de snowball (VINUTO, 2014). El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas a 11 campesinos/as, 8 mujeres y 3 hombres, a través de la plataforma Google Meet, y el procedimiento analítico fue por análisis narrativo (DUARTE, 2004). Así, identificamos que este campo se configura como un territorio de reproducción y resistencia campesina. Los resultados indican que existe una división y diferenciación entre géneros, en la que el trabajo en la casa se asigna a las mujeres y el trabajo en el campo a los hombres. Se reconoce que hay mujeres presentes en las funciones del campo, pero su trabajo se considera una "ayuda" al hombre y una extensión del trabajo doméstico, en consecuencia no remunerado. Estas distinciones también atraviesan las relaciones que se establecen dentro de las escuelas y los espacios de ocio de los asentamientos, a través de visiones naturalizadas de las relaciones de género que invisibilizan a las mujeres. El estudio buscó cuestionar estas estructuras de poder limitantes establecidas y propone un diálogo sobre el tema en los espacios de formación y educación. En la educación existe un potencial frente al intercambio de perspectivas diferentes, de nuevos aprendizajes que buscan superar, quizás trascender, las fronteras de pensamientos y prácticas consideradas como definitivas y excluyentes. Se evidenció el protagonismo de los/as participantes de la investigación, además de que las preguntas provocaron su reflexión sobre el tema, asumieron el compromiso de llevar a otras personas a participar de la investigación, destacando la necesidad de dialogar más sobre el tema con la escuela, con la comunidad y con la sociedad, para reconocer y valorar a las personas, especialmente a las mujeres de ese territorio.

Palabras-clave: Educación. Relaciones de género. Territorio. Asentamientos rurales.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COOPERFRON – Associação de Camponeses da Região da Fronteira

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FASE/MT – Fundo Mato-grossense de Apoio à Cultura da Semente

Gafa – Grupo de Pesquisa: Gestão agricultura familiar e agroecologia

GDRS – Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional Sustentável

GEFRON - Grupo Especial de Fronteira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHU – Instituto Humanitas Unisinos

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IOCASS – Programa Incubadora de Organizações Coletivas Autogeridas, Solidárias e Sustentáveis

LGBT's – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MSC – Movimento Social Camponês

MST – Movimento Sem-Terra

NECOMT – Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos da Complexidade no Mundo do Trabalho

PAA – Programa Aquisição de Alimentos

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Localização dos sete assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia.	42
Figura 2– Mapa mental sobre a tipologia de territórios.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Demonstrativo dos filtros utilizados dos trabalhos encontrados	25
Quadro 2 – Descrição dos trabalhos independente do descritor e de proximidade com esta pesquisa	28
Quadro 3 – Relação de categorias e subcategorias de análise.....	97
Quadro 4 – Perfil de identificação pessoal das/os camponesas/es da fronteira Brasil-Bolívia	99
Quadro 5 – Perfil de identificação profissional e de vivência nos assentamentos	100
Quadro 6 – Os tipos de produtos produzidos no trabalho na roça.....	108
Quadro 7 – Aspectos relacionais entre o campo e a cidade: semelhanças e diferenças	113
Quadro 8 – O entendimento sobre a expressão “relações de gênero”	118
Quadro 9 – Relação das atividades cotidianas da roça e da casa para mulheres e homens....	127
Quadro 10 – Organização das atividades de trabalho da casa e da roça entre os gêneros na relação familiar cotidiana	130
Quadro 11 – A delimitação de posições de sexos/gêneros pela escola	142
Quadro 12 – A construção de diferenciações para os gêneros nas aulas de Educação Física	145
Quadro 13 – Os desafios para a discussão sobre o tema das relações de gênero no contexto social dos assentamentos	150
Quadro 14 – O significado do espaço escolar e da comunidade para a constituição enquanto mulher/homem.....	160
Quadro 15 – O significado de viver no campo.....	171
Quadro 16 – Lutas cotidianas: questões financeiras-econômicas para/na produção.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de trabalhos por região brasileira	27
---	----

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	16
2. O CAMINHAR METODOLÓGICO	22
2.1 A (des)construção teórico-política: reflexões iniciais.....	22
2.2 O delinear procedimental: entraves, estratégias, alcances e intencionalidades (re)existentes na/para a produção dos dados	311
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: TERRITÓRIO E FRONTEIRA	41
3.1 Território camponês de assentamentos: Fronteira Brasil-Bolívia	41
3.2 O Movimento Social Camponês e a Educação do/no Campo	65
4. FEMINISMOS E OS ESTUDOS DE GÊNERO	76
4.1. Feminismos e os estudos de gênero: corpos, poder e patriarcado.....	76
4.2 Processos educacionais generificadores no território camponês.....	86
5. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA.....	97
5.1 A vida no/do campo: trajetórias de (re)existências no território camponês de assentamentos.....	99
5.2 Jornada cotidiana de camponesas e camponeses: o permitido e o interditado entre os gêneros.....	116
5.2.1 “Homem é homem, mulher é mulher, cada um tem o seu serviço no seu sítio”: a constituição das atividades cotidianas da roça e da casa.....	123
5.3 “A escola é o ponto de partida pra tudo, é onde as coisas acontecem, as conversas, as dúvidas, as perguntas, o diálogo”: articulação entre escola-comunidade no/do campo na perspectiva de gênero	140
5.3.1 “Não são nas aulas, é fora da escola, são conversas de bar”	156
5.4 A representação do território camponês para a construção de uma identidade camponesa.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	197

1. APRESENTAÇÃO

A presente dissertação do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Cáceres-MT, configura-se em uma investigação nos campos temáticos dos estudos de gênero e sexualidade com as camponesas e os camponeses que pertencem aos sete assentamentos localizados na fronteira Brasil-Bolívia, no município de Cáceres-MT, sendo eles: Sapiquá, Rancho da Saudade, Nova Esperança, Jatobá, Bom Sucesso, Katira e Corixa. Problematizar sobre as relações de gênero e sexualidade requer que tais categorias sejam analisadas e compreendidas em um contexto sociocultural que se constrói, se estrutura e se (re)modifica dentro de espaços e tempos próprios.

As justificativas que fomentam esta dissertação são múltiplas e diversas, o que comporta algumas reflexões profissionais e pessoais. Quem me conhece minimamente sabe qual é a minha relação com o campo: nenhuma. Estar naturalizada em uma cidade interiorana não me fez compartilhar das especificidades do viver no campo ou em um contexto rural. Sigo minha narrativa em uma perspectiva distinta daquelas/es autoras/es em que me inspirei para constituir este estudo. Não sou fruto de um contexto de luta camponesa, seja esta proveniente dos movimentos sociais ou não. São 24 anos de sobrevivência no contexto urbano, alicerçada na ideologia do trabalho e da educação a serviço da reprodução capitalista – na qual permaneço até hoje; foram 22 anos (idade com que entrei no mestrado) ignorante às pautas e marcas instauradas nessas/es trabalhadoras/es, mas ao longo desses dois últimos anos um novo terreno de possibilidades se apresentou a mim e tem feito me questionar enquanto ser humano, enquanto pesquisadora, enquanto mulher.

Iniciei o curso de graduação em Licenciatura em Educação Física, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – na cidade de Cáceres-MT, no primeiro semestre do ano de 2014, com 17 anos. As temáticas de gênero e sexualidade foram apresentadas a mim no período de graduação – logo no segundo semestre do curso, através de uma de minhas professoras que também foi minha orientadora de bolsa de Iniciação Científica, de TCC e, hoje, amiga – que me direcionou às perspectivas teóricas e políticas dos movimentos sociais feministas.

O meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, da graduação, consistiu em compreender o *bullying* homofóbico, especificamente nas aulas de Educação Física. Nas análises me atentei para a questão da instituição escolar urbana enquanto espaço de pesquisa

para essa discussão, em como as discriminações homofóbicas vão se moldando e se disseminando em diferentes situações e práticas. Atualmente, reconheço que essa proposta e os encontros que estabeleci durante esse período foram fundamentais para possibilitar que eu conseguisse concluir o curso, era esse viés que me instigava nas disciplinas – aliás, ínfimas foram as disciplinas que articulava com esse foco, mas ainda assim era a fagulha necessária.

Com os estudos, as articulações que fui empreendendo nas aulas, nos grupos de estudos e pesquisas, nas manifestações políticas-identitárias através do Coletivo de Mulheres de Cáceres e nos espaços sociais formais e informais (socializações) na cidade que impulsionou a intencionalidade daquele projeto, de produzir um material que visibilizasse questões difíceis de serem pronunciadas, advindas de preconceitos e silenciamentos. Coadunar perspectiva profissional-pessoal em um projeto, como também está sendo delineado nesta dissertação, se constitui como um posicionamento crítico diante as intervenções homogeneizantes nas quais fomos (e somos) submetidas/os historicamente. É uma expressão profissional-acadêmica, na mesma medida, pessoal-política.

Ao término de minha graduação, ainda interessada no aperfeiçoamento dessas temáticas e dos processos que constituem uma pesquisa, ingressei como aluna especial na disciplina “Educação, Diversidade e Interculturalidade” ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc da UNEMAT em 2018/01. Este espaço possibilitou a mim reflexões e problematizações para a elaboração do meu projeto para o ingresso no mestrado em 2019/01, que se encaminhava a compreender os processos heteronormalizadores e generificadores que culminam em discriminações, preconceitos e identidades fixas, direcionada para as instituições escolares urbanas.

A minha identificação pessoal com essas temáticas, a partir de experiências e vivências, propiciou que o delineamento de minha identidade profissional viesse se construindo e, principalmente, se desconstruindo nesse âmbito de estudo e pesquisa, articulando a minha formação profissional com outras novas possibilidades. É nesse sentido que atualmente este trabalho se fundamenta, nas novas relações e encontros que estabeleci com as mulheres e os homens que estarão junto a mim nesse processo de investigação. Foi no percurso da fase exploratória desta dissertação, durante o trajeto das disciplinas, nos diálogos estabelecidos com o orientador e com a coorientadora que identifiquei que outros caminhos poderiam ser possíveis, e de forma especialmente potencializadora, embarcamos em um projeto direcionado

ao território camponês, avançando nas discussões de que a educação e os seus processos se tecem, primordialmente, nas relações sociais sejam nos espaços formais e/ou não formais.

Tomando como princípio que as relações de gênero e trabalho no campo em assentamentos rurais são classificadas como aspectos secundários, que as lutas para a libertação das camponesas e camponeses de condições aviltantes impostas por questões de classe recebem uma maior visibilidade se comparada às relações de gênero, foi que partimos para uma investigação neste lugar. O decorrer da história possibilitou que mulheres se autorrepresentassem e elevassem suas vozes, alicerçadas em movimentos políticos e culturais de enfrentamento as desigualdades culturais, econômicas, sociais e políticas, tornando-se fundamental a discussão das mulheres em trabalhos no campo, bem como as expressões sexuais e as identidades LGBTs que transitam e habitam nesses espaços.

As diferenças sexuais/biológicas entre mulheres e homens estão e são presentes em seus corpos, entretanto, não devem ser instituídas como formas de se propagar desigualdades, hierarquizações e oposições entre os sexos, tendo em vista que mulheres e homens são diferentes e não desiguais. Essas formas de se compreender os sexos, em uma perspectiva biologicista, estruturam formas de ser mulheres e homens; indicam como que estas/estes devem se relacionar afetiva, amorosa e sexualmente; assujeitam-se corpos às normas e naturalizações. Os estudos de sexualidade, nesse sentido, incitam a problematizar a estruturação histórica e cultural de uma sexualidade dominante – no caso a heterossexual – em detrimento de outras possibilidades de orientações sexuais existentes na sociedade.

Desse modo, o título desta dissertação, “Permissões e Interdições: educação e relações de gênero em assentamentos rurais na fronteira Brasil-Bolívia”, parte de uma inquietação quanto ao que é permitido e interditado nesses espaços, acerca das construções sobre os gêneros feminino e masculino. As permissões e interdições se configuram quanto às normas e padrões que organizam e regulamentam corpos e desejos de mulheres e homens. São instituídos por poderes que se propagam de maneiras sutis que ordenam, manipulam e cultuam modos de “como ser homem” e “como ser mulher”; as vivências e a naturalização da sexualidade heterossexual – até mesmo aquelas/es que não se enquadram nessa sexualidade específica – a (re)produzirem práticas que não se constituem apenas no aspecto sexual-afetivo, mas também como um regime político de ordenamentos na esfera cultural e social.

Nesse sentido, perpassa nessa pesquisa o conceito de generificação que é justamente o reconhecimento de que os espaços sociais, ao mesmo tempo que são consolidados por

diferenciações, principalmente hierarquizações, entre os gêneros masculinos e femininos, são estruturas que constituem homens e mulheres, seus ‘papéis’ sociais, suas demandas condizentes aos gêneros. Precisamente de maneira relacional e concomitante, as instituições são constituídas e constituintes dos gêneros de maneira naturalizada, por isso mesmo, tão presente cotidianamente nas estruturas sociais.

Dentro dessas estruturas sexista, patriarcal-capitalista estruturaram-se lugares para mulheres e homens a partir do sexo. Por isso mesmo, também adentramos no conceito de Divisão Social e Sexual do Trabalho para fundamentar que há uma separação e hierarquização de espaços, especialmente de trabalho, que diferenciando de maneira desigual os gêneros ao delimitar que o trabalho no âmbito público é destinado ao gênero masculino (externo e produtivo) e o âmbito privado relegado ao gênero feminino (interno e reprodutivo). Distinções estas que promovem relações assimétricas, na medida que está carregada de privilégios aos homens e subordinação das mulheres a esse sistema, onde todo trabalho realizado por estas são menosprezados e invisibilizados.

Justifica-se ainda esse projeto em reconhecer as especificidades de mulheres e homens que compõem os assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia. Os assentamentos a que lá pertencem subsistem da produção da pecuária e agricultura familiar, desse modo, instiga-nos a compreender, a partir das perspectivas das/os participantes identificadas/os, como são as suas vivências e como se dão as suas relações sociais entre mulheres e homens na perspectiva de gênero (que também englobam as relações econômicas e culturais), na tentativa de dar visibilidade a outros modos de ser, de se expressar e de viver no campo.

Em síntese, a escolha por esse local consiste em realizar uma pesquisa sobre os processos educacionais no/do campo que abarcam as relações de gênero, ensejando dar visibilidade às relações de trabalho e as atividades sociais realizadas por mulheres e homens no campo. Os processos educacionais e pedagógicos ocorrem nas mais diversas e diferentes instituições e espaços sociais, criando conjuntos de práticas, formas e expressões que suscitam em mulheres e homens as produções, reproduções, os reconhecimentos e/ou resistências. Nessa ótica, o entendimento de que a educação também perpassa por outros locais, para além do espaço escolar, a delimitação enquanto lócus no território camponês possibilita mostrar a dinâmica dos processos educativos que se desenvolvem do/no campo.

Perspectivamos apontar as potencialidades do conceito de Educação do Campo, ao visualizar que se constitui como um tipo de educação que transpassa as instituições de ensino

formal, isto é, além de valorizar a importância do processo de escolarização da população camponesa, ao mesmo tempo, rechaça a ideia de escolacentrismo, pois a educação visionada está empreendida também no processo de trabalho não-alienado, produção e de educação política e pedagógica de se viver no campo, uma existência que requisita (re)existência.

Nesse sentido, o problema de pesquisa desta dissertação é: Como são constituídas as práticas educativas concernentes aos processos generificadores nas relações sociais entre mulheres e homens em assentamentos rurais? Para cumprir tal intento, temos como objetivo geral: Analisar os processos educativos generificadores de mulheres e homens (o permitido e o interdito) em suas relações sociais no/do campo na Fronteira Brasil-Bolívia. Para a operacionalização dessa delimitação, temos como objetivos específicos, identificar as práticas cotidianas da vida de camponeses e camponesas naqueles assentamentos rurais e analisar os modos que as práticas cotidianas da vida naqueles assentamentos rurais se constituem como práticas educativas generificadoras.

Precisamos situar que, desde a imersão no projeto de pesquisa até a construção parcial desta dissertação, muitas mudanças se fizeram necessárias, o que reflete justamente o aspecto mutável e cambiante que uma pesquisa qualitativa apresenta. Enquanto a metodologia inicial da pesquisa, objetivávamos uma pesquisa-ação, isto é, “fazer com” as/os possíveis participantes da pesquisa, foi uma importante reivindicação identificada no processo da fase exploratória no território da fronteira Brasil-Bolívia, advindas das/os próprias/os professoras/es da instituição escola estadual localizada naquele conjunto de assentamentos. Para tanto, nosso intuito era realizar um projeto de extensão impulsionado pela Formação Continuada com estas/es profissionais, no entanto, a severidade com que pandemia da COVID-19 assolou e continua a se disseminar no planeta, instituiu barreiras, interrompeu projetos e, em algumas situações mais drásticas, desmanchou sonhos.

Tivemos que nos reestabelecer enquanto seres, pesquisadoras/es, mulheres e homens; tivemos que construir outras alternativas e recobrar as forças – fossem elas as mais remotas possíveis – para prosseguir com a pesquisa, na intenção de redirecionar o caráter reflexivo e instigador no qual a pesquisa se justifica e se fundamenta, tanto no que diz respeito ao embasamento teórico quanto às experiências e saberes que nos construiu como seres pensantes e políticos, principalmente promover um espaço onde outros seres, outras/os mulheres e homens pudessem se pronunciar e serem visibilizadas/os.

A problemática nos incita a prosseguir, a tornar a academia um espaço de discussão, reflexão, significação e representação, principalmente, colocar-nos num diálogo que vise a superação das fronteiras, das distinções e das dicotomias que são (re)produzidas cultural e historicamente rumo a uma desconstrução de pré-conceitos. Essa desconstrução é necessária, independentemente da instituição ou espaço social de inserção de cada sujeito, mesmo que o processo de construção de outras possibilidades seja longo e em constante avaliação.

2. O CAMINHAR METODOLÓGICO

Nesta seção discorreremos como se sucedeu o processo investigativo desta dissertação, no qual construímos duas subseções. Na primeira subseção intitulada “A (des)construção teórico-política: reflexões iniciais”, intencionamos descrever o processo de construção, principalmente teórica da metodologia, ao refletirmos sobre as especificidades que compõem o processo de investigação ao situarmos sobre a imprevisibilidades e as potencialidades que uma pesquisa científica apresenta e, além disso, argumentamos que a primeira iniciativa metodológica foi a elaboração do balanço de produção científica.

Na segunda subseção nomeada como “O delinear procedimental: entraves, estratégias, alcances e intencionalidades (re)existentes na/para a produção dos dados”, realizamos a ação de registrar o trilhar técnico metodológico desenvolvido na/para a pesquisa, especialmente assinalando os limites encontrados no percorrer metodológico, na mesma medida, as estratégias que foram adotadas para se alcançar objetivos, pois todo o processo investigativo caracterizou-se como um processo de resistência e (re)existência.

Definimos como um “caminhar”, porque justamente empreendemos um percurso que se efetivou a cada novo passo e, mesmo com as dificuldades que surgiram no meio do caminho, precisávamos a continuar avançando e lidando as contingências, principalmente superando-as.

2.1 A (des)construção teórico-política: reflexões iniciais

Uma das primeiras descobertas identificadas a partir dessa movimentação possibilitada pela pesquisa se refere a assinalar que o processo de investigação é, intrinsecamente, cambiante. Faço esse apontamento baseada nas minhas próprias experiências desde o momento da decisão da elaboração do projeto, passar pelo processo de seleção, e depois o ingresso no mestrado (através do curso das disciplinas obrigatórias e optativas), até o estado atual da pesquisa (com o início do trabalho de campo). Compreendo que o processo de investigação enseja inconstâncias, ainda mais quando se instala algo invisível, completamente excepcional e pandêmico, que atravessa quase todas as fronteiras. Esse processo cambiante de avanços recuos é que nos permite aprender. Para tanto, é fundamental abertura ao diálogo entre a teoria e a realidade empírica.

Historicamente, os procedimentos investigativos requerem rigores metodológicos que intencionam esquematizar uma linha lógica para a execução da pesquisa e para produção dos

dados, criando sistematizações a serem seguidas de forma delimitada. Essa característica de certo modo, fornece condições materiais relativamente seguras para que pesquisadoras/es atinjam as intencionalidades almejadas. No entanto, é preciso considerar que independentemente do foco da pesquisa, seja ela quantitativa e/ou qualitativa, possíveis alterações se farão necessárias dadas as conjunturas histórica, cultural e social na qual estamos imersas/os existencialmente, além da somatória de eventos e o entrelaçar de diferentes situações que perpassam por nós cotidianamente, em diferentes espaços-tempos.

Goldenberg (2004, p. 79) apresenta isso de forma direta ao afirmar que “a pesquisa científica requer flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os pesquisados. Seus instrumentos devem ser corrigidos e adaptados durante todo o processo de trabalho, visando aos objetivos da pesquisa”, havendo, nesse sentido, uma avaliação constante sobre o andamento da pesquisa e as suas interrelações sobre as necessidades (ou não) de modificações. Na medida que avançamos na teoria construímos mais possibilidades de compreender a realidade, e na medida que avançamos no campo empírico vamos percebendo a necessidade de avançar em outros conceitos que de alguma forma dialogam com a pesquisa.

O que queremos abordar com esse registro é que até mesmo a construção de uma metodologia que condiz com a descrição de caminhos a serem seguidos de modo orientado, circunscreve-se nesse contexto de transformações, estando sujeitas a uma nova mudança (ou novas mudanças), no caso, um processo de desconstrução das pesquisadoras e do pesquisador desta pesquisa, haja vista o envolvimento e a participação de sujeitas e sujeitos, das subjetividades, das externalidades, das atribuições de sentidos e significados diversos.

A primeira etapa realizada acerca do processo investigativo desta dissertação sucedeu-se na disciplina “Atividades Integradas de Pesquisa – AIP”, ofertada no primeiro semestre do ano de 2019 (ano que ingressei como estudante regular) no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc (UNEMAT), em que uma das atividades principais de cumprimento para a finalização da disciplina, consistia na construção de um balanço de produção científica. O balanço de produção se institui como um procedimento inicial no processo de pesquisa científica que, conforme Mocheuti (2017, p. 1), “Faz-se relevante porque colabora com a familiarização e seleção das produções que poderão subsidiar a futura pesquisa e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento de conceitos e paradigmas”. Através desse mecanismo de busca a pesquisadora e/ou o pesquisador poderá obter conhecimento sobre as produções científicas que circulam no âmbito acadêmico sobre a problemática que está sendo

investigada. Enfim, aprender a ver que existe muito mais conhecimento produzido do que se imagina, quando nos aventuramos nos primeiros passos da pesquisa *stricto sensu*. O balanço de produção permitiu a pesquisadora avançar no sentido de compreender as possibilidades e as lacunas existentes em relação ao tema da investigação e, ao mesmo tempo, mostrou quão incipiente era o projeto, sendo inovador no contexto local, mas que poderia ser melhorado.

Podemos assinalar que esse processo de elaboração de um balanço de produção científica se empreendeu como uma pesquisa dentro da pesquisa, dada a complexidade da busca que também demandou uma construção metodológica própria para a sua edificação. É importante discorrer como ocorreu essa investigação no intuito de identificar e visibilizar a nossa pesquisa, no que se refere ao trabalho já desenvolvido, aos conceitos vislumbrados, identificar outros conceitos que dialogam com a problemática geral visionada. O estudo propôs uma investigação nos campos de estudos de gênero e de sexualidade, com as camponesas e os camponeses¹ que pertencem aos assentamentos localizados na Fronteira Brasil-Bolívia, na cidade de Cáceres-MT, sendo eles: Sapiquá, Rancho da Saudade, Nova Esperança, Jatobá, Bom Sucesso, Katira e Corixa².

Diante disso, o balanço de produção se direcionou às pesquisas mais recentes, que comportam discussões de relevância para a produção científica em torno do assunto, denotando a existência de trabalhos que se aproximam da problemática com a qual trabalhamos. De modo breve, a metodologia adotada para a construção do balanço de produção foi a quanti-qualitativa (CRESWELL, 2010) pelo o aspecto de levantamento da quantidade de produções e, ao mesmo tempo, identificar outros aspectos característicos dos tipos de produções que se assemelham à pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Se constituiu como uma pesquisa em busca de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado que estão incluídas na Plataforma online do

¹ Refletiremos adiante, no decorrer dos capítulos teóricos, que os termos “camponesas” e “camponeses” podem se referir tanto às mulheres e aos homens que estão situadas/os dentro do campo do Agronegócio quanto àquelas/es inseridas/os em um contexto de (re)produção camponesa (FERNANDES, 2008a). Para esta dissertação, a utilização destes termos está respaldada na ideia desta segunda configuração do território camponês, isto é, o campesinato, na qual as camponesas e os camponeses são reconhecidas/os nesse processo de formação do campo quanto a mulheres e homens que lutam diariamente pela legitimação de suas produções camponesas nas terras, resistindo e (re)existindo frente ao modelo de produção capitalista.

² Um resultado parcial do texto foi publicado na XV Jornada de Educação (JORNEDUC) – Educação em Tempo de “Novas” Ideologias e Negação de Direitos, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sob o título “Gênero e sexualidade em assentamentos rurais: um balanço de produção científica”, no ano de 2019. E o texto integral foi publicado na Revista GeoPantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob o título “Gênero e sexualidade em assentamentos rurais: um balanço de produção científica”, no ano de 2020.

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A primeira etapa, que se configurou como o processo de escolhas para a execução dessa pesquisa, se sucede em três passos: no 1.º passo se caracterizou como a definição dos descritores, no quais foram Generificação, “Educação do Campo” e “Juventude Camponesa”; no 2.º passo foi a delimitação do período temporal das publicações dos últimos 5 anos (2014-2018); o 3.º passo foi a delimitação dos filtros que seriam utilizados e disponibilizados pelas bases de dados da Capes.

A segunda etapa expressou-se como a busca propriamente dita e, partir dessa investigação inicial, algumas minuciosidades tornaram-se perceptíveis, como um número relativamente pequeno de trabalhos na área de Educação, assim como a presença de trabalhos pertinentes em outras áreas dentro da grande área Ciências Humanas, de modo que, dependendo do significado do descritor, a busca se direcionou para algumas áreas específicas em que identificamos trabalhos que, para nós, poderiam ser significativos, como é possível observar no seguinte quadro:

Quadro 1– Demonstrativo dos filtros utilizados dos trabalhos encontrados

FILTROS UTILIZADOS	DESCRITORES		
	Generificação	“Educação do Campo”	“Juventude Camponesa”
Tipo	Dissertação/Tese	Dissertação/Tese	Dissertação/Tese
Ano	2014-2018	2014-2018	2014-2018
Grande área de conhecimento	Ciências Humanas	Ciências Humanas	Ciências Humanas
Área de Conhecimento	Educação, Geografia e Sociologia	Educação	Educação e Geografia
Área de Avaliação	Educação, Geografia e Sociologia	Educação	Educação e Geografia
Área de Concentração	Educação, Organização e Gestão do Território; Sociologia Política	Educação	Educação e Desenvolvimento Territorial
Nome do Programa	Educação, Geografia e Sociologia.	Educação	Educação e Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe

Fonte: Produzido pela autora com base em dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2019).

A necessidade de abranger a diferenciação das categorias presente em cada filtro para cada descritor, tornou-se pertinente devido à diversidade que os conceitos “generificação”, “educação do campo” e “juventude camponesa” apresentam entre si. São conceitos que estão

presentes e são desenvolvidos em diferentes áreas e que, para este estudo, se relacionam. Sendo assim, a importância de avançar com a pesquisa sobre produções pertencentes a outras áreas de conhecimento como os campos de estudos da Ciências Sociais e da Geografia, permitem ampliar o escopo de entendimento, de maneira interdisciplinar, sobre a problemática deste balanço de produção.

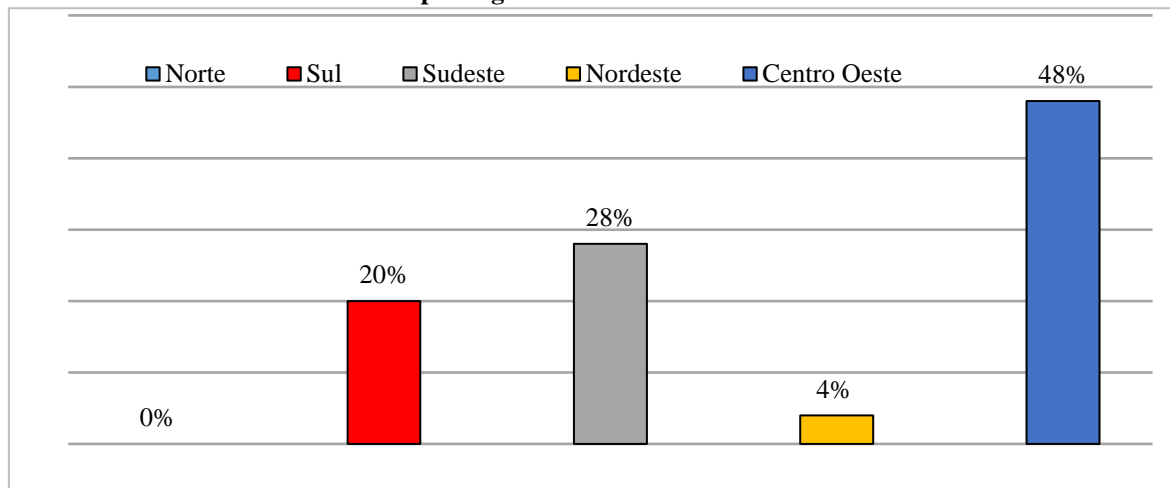
A segunda particularidade encontrada no processo de busca foi a necessidade das aspas em 2 (dois) dos 3 descritores. O descritor Generificação seguiu sem aspas devido à peculiaridade do conceito e a pequena quantidade de trabalhos gerados pela base de dados. No descritor “Educação do Campo”, dada a amplitude quantitativa de trabalhos encontrados – a busca de consulta geral projetou 1.113.489 resultados –, optou-se pelas aspas na intenção de refinar os resultados sobre a educação do campo. E no descritor Juventude Camponesa sem aspas, em uma observação inicial dos títulos dos trabalhos gerados, percebemos que a maioria dos artigos se remetiam a “juventude” e “camponeses”, isto é, o banco de dados filtrou trabalhos que referiam a essas palavras de forma individual, independentemente da amplitude do lócus de pesquisa (área rural/urbana), produzindo um total 7.361 resultados. Sendo assim, a escolha por “Juventude Camponesa” com aspas, justifica-se pela necessidade do afunilamento das buscas por teses e dissertações que abarcassem justamente a juventude que vive no campo/zona rural.

A terceira etapa do balanço de produção englobou a leitura aprofundada dos títulos, dos resumos e dos sumários das teses e dissertações selecionadas provenientes da pesquisa, no sentido de aprimorar o refinamento dos trabalhos/resultados gerados pelo banco de dados da CAPES. Por esse processo, todos os 65 trabalhos que foram selecionados em um trato analítico anterior, houve a redução para 25 trabalhos pelos seguintes fatores: a) 4 trabalhos foram localizados repetidamente tanto no descritor “educação do campo” quanto em “juventude camponesa”, em vista disso, tais trabalhos foram contabilizados para este último descritor dado a proximidade da pesquisa; b) As teses e dissertações selecionadas atenderam aos critérios de relevância para esta pesquisa devido serem estudos, principalmente, que estabeleceram relações entre escola do campo e processos educativos não-escolares; e à presença de palavras-chaves como territórios, assentamentos, espaço, identidade, diferença, movimento social, movimento de mulheres, gênero, feminismo e sexualidade.

Outro fator importante que foi ponderado na seleção dos trabalhos, foi sobre as regiões brasileiras que, em predominância, pesquisam e discutem as práticas educativas, os processos

educacionais e organizacionais no/do campo e suas relações com os estudos de gênero e sexualidade. No gráfico 1, observa-se a sistematização dos dados:

Gráfico 1 – Percentual de trabalhos por região brasileira



Fonte: Produzido pela autora com dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2019).

A região Centro-Oeste é a que mais apresentou produções com esse teor teórico, representada pelas IES Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), esta última com o maior número de trabalhos encontrados. No total de 12 publicações, 8 são da UNEMAT, o que corresponde a um percentual de 66,6% das produções. Em seguida, apresentou-se a região Sudeste com 7 publicações a partir das IES Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São Paulo (UNESP).

Com um total de 5 publicações, segue a região Sul, com estudos provenientes das Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na região Nordeste a representação sucedeu-se apenas por 1 publicação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e na região Norte não foi identificado nenhum trabalho.

A partir de então, delimitamo-nos à análise dos trabalhos selecionados, para um aprofundamento específico sobre as propostas das produções que tenham similaridades com a temática de pesquisa deste balanço de produção científica. Para isso, realizamos um novo processo de análise e refinamento nas produções a partir de leituras dos títulos, palavras-chave,

sumário e resumos, afunilando em 16 trabalhos. No quadro 2 está a descrição das teses e dissertações, independente da separação determinada por descritor:

Quadro 2 – Descrição dos trabalhos independente do descritor e de proximidade com esta pesquisa

Nº	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	PPG/IES	TIPO
1	2014	Débora Monteiro do Amaral	Mulheres da reforma agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra.	Educação/U FSCar	Doutorado
2	2014	Maria de Lourdes Soares Pereira	As contribuições da licenciatura em educação do campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO.	Educação/U NB	Mestrado
3	2015	Eulene Vieira Moraes	Narrativas de cotidianos: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na Fronteira Brasil/Bolívia.	Educação/U NEMAT	Mestrado
4	2015	Carlos Eduardo da Silva	Educação do campo e memória social: percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola.	Educação/U FSCar	Mestrado
5	2015	Fernando Rasnheski	Luta pela terra e a configuração da educação escolar: leitura de concepções a partir do Assentamento Raimundo Vieira, em Nova Guarita – Mato Grosso.	Educação/U NEMAT	Mestrado
6	2016	Edson Felix da Silva	Educação do Campo: processos de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – município de Mirassol D'Oeste/MT.	Educação/U NEMAT	Mestrado
7	2016	Angela Maria Leite Peizini	Escola do Campo em comunidades de Fronteiras.	Educação/U FES	Mestrado
8	2016	Ingrid Wink	O educativo na construção da emancipação da classe trabalhadora na Marcha Mundial das Mulheres: o processo de luta das mulheres no Rio Grande do Sul – Brasil.	Educação/U FRGS	Doutorado
9	2016	Catiane Cinelli	A experiência das e vivida pelas mulheres camponesas: resistência e enfrentamento na luta diária pela libertação.	Educação/U FRGS	Doutorado
10	2016	Amanda Pereira da Silva Azinari	Constituir a vida numa região de fronteira: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT.	Educação/U NEMAT	Mestrado
11	2017	Antonio Jeferson Barreto Xavier	O gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação do/no campo de um interior baiano.	Educação/U FRGS	Mestrado
12	2017	José Claudio Monteiro Mascena	A juventude e trabalho no campo: desafios e perspectivas de jovens assentados em áreas de reforma agrária no município Açailândia-Maranhão.	Desenvolvimento Territorial/U NESP	Mestrado
13	2018	Camila Zucon Ramos de Siqueira	Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola? Uma experiência de escola em alternância no norte do Espírito Santo.	Educação/U FMG	Doutorado
14	2018	Maria Aparecida de Barros da Cruz	Processo de formação e organização para o trabalho coletivo, da juventude camponesa do assentamento Roseli Nunes – Mirassol D' Oeste/MT.	Educação/U NEMAT	Mestrado

15	2018	Samara Caroline Santos	Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de Nova Mutum-MT.	Educação/U NEMAT	Mestrado
16	2018	Jessica Pauletti	As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018).	Educação/U FFS	Mestrado

Fonte: Produzido pela autora com dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2019). PPG: Programa de Pós-Graduação/IES: Instituição de Ensino Superior.

A princípio, os critérios para ‘descartar’ alguns trabalhos que, ao nosso olhar, não seriam úteis para este momento da pesquisa, se relacionavam com temáticas que investigavam a formação profissional docente e a formação continuada de professores/as que trabalham/vam no campo, porém, esses estudos não estabeleciam relações com gênero/sexualidade e/ou juventude camponesa. Logo vê-se que este não tem sido o intuito da nossa proposta, mas sim a pertinência de estudos/pesquisas que tematizem em analisar e/ou compreender essas questões explicitadas sobre os sujeitos que vivem, sobrevivem e reexistem das práticas e das formas organizativas do campo (relações econômicas, culturais, sociais, políticas) sendo escolarizadas ou não, experiências formais e/ou informais.

No processo de seleção de teses e dissertações que se assemelham aos temas deste balanço de produção, todas as publicações que discutem a “Fronteira” foram incluídas, mesmo que o objetivo de pesquisa não possuísse grande proximidade com nosso interesse de pesquisa. Assim sendo, apenas os trabalhos de Moraes (2015) e Peizini (2016), ambos de mestrado, apresentam as particularidades sobre o que é viver e (re)existir em uma comunidade de Fronteira; como são estabelecidas as relações entre as práticas pedagógicas da escola do campo e os saberes da comunidade rural de fronteira; e, especialmente, traçam reflexões sobre o conceito “Fronteira” para além dos limites e espaços geográficos, mas também no sentido metafórico cultural e social marcado de representações, movimentos, jogos de poder e resistências.

Outra produção que se circunscreve dessa composição é o trabalho de Azinari (2016), em que ela aborda a trajetória de mulheres professoras-trabalhadoras do campo que tiveram que transpassar ‘fronteiras’ (as relações patriarcais sexistas e machistas) para construir seus próprios percursos de escolarização, formação e trabalho no/do campo. Esta questão nos leva a outras análises como as problematizações acerca das relações de gênero encontradas em alguns trabalhos, tanto pelo descritor generificação, quanto “educação do campo”. As produções de Amaral (2014), Pereira (2014), Wink (2016), Cinelli (2016) e Azinari (2016) se assentam nos debates sobre as mulheres também serem vistas enquanto sujeitos de direitos que possuem voz,

força e pensamentos. Todos os 5 trabalhos enfatizam as lutas incessantes – através de Marchas de mulheres, dos movimentos sociais feministas – que as mulheres do campo precisam enfrentar para serem reconhecidas e valorizadas, mediante a estrutura social patriarcal que é instituída na sociedade, principalmente, pela lógica hegemônica capitalista que historicamente domina, subjuga e subordina as mulheres.

Compreendendo outro viés de análise sobre as relações de gênero, como também de sexualidade por Xavier (2017), no qual problematiza as práticas normalizadas e naturalizadas de masculinidades e feminilidades para a (re)produção dos sujeitos, situada no campo (nomeada de ‘roça,’ segundo o autor), com especificamente professores homens e abrange a generificação a respeito da profissão docente. Histórica e culturalmente à docência é associada ao ‘universo feminino’, então, homens se tornarem professores, principalmente nas roças, gera uma série de questionamentos de quais seriam os padrões de normalidade de sua masculinidade e sexualidade, do medo dos/as moradores/as à pedofilia na escola e a constante vigilância de práticas que não se remetam ao feminino (feminilização).

O outro aspecto que propiciou a seleção dos trabalhos foram as características de valorização, produção e pertencimento da população camponesa e que podem ser visualizadas, especialmente, nas produções científicas de Silva (2015), Rasnheski (2015), Siqueira (2018) e Pauletti (2018), os quais abordam as vivências em assentamentos rurais e a juventude camponesa. Todos os 4 trabalhos buscam apresentar como é viver e sobreviver do campo e o processo árduo de conquista e mantimento em suas terras, na tentativa de subverter a lógica do capital – fundamentada no capitalismo, da produção de lucro de grandes corporações do agronegócio – que exploram os/as trabalhadores/as rurais. Compreender essa realidade, permite construir resistência e a Educação do Campo permite essa construção. É uma educação emancipatória, na qual desenvolvem na escola do campo e em seus espaços não-formais os conhecimentos e saberes produzidos na cotidianidade da população camponesa; é aliar, desse modo, os conhecimentos escolarizados aos saberes da comunidade do campo, em que se interpelam e se inter-relacionam constantemente, pelas práticas dos Movimentos Sociais do Campo (MSC).

Especificamente sobre a juventude camponesa, as produções de Silva (2016), Mascena (2017), Cruz (2018) e Santos (2018), se configuram como aprofundamentos (ou afinamentos) das discussões apresentadas aqui acima. A população jovem que reside nos assentamentos encontra muita dificuldade para se manter no campo, devido às investidas da lógica de produção

do sistema capitalista. Outro fator identificado, é a ausência de políticas públicas que respaldem a permanência dessa juventude nos assentamentos, visto que muitos jovens migram para a cidade para cursar o nível superior e/ou na busca da inserção no mercado de trabalho; e, isso gera, principalmente, a perda da identidade com o território camponês. Nesse sentido, essas pesquisas científicas abarcam as trajetórias, os desafios e as perspectivas que a juventude camponesa enfrenta para sua formação educacional, de trabalho e enquanto sujeito coletivo.

Esse processo inicial de reflexão analítica proveniente da elaboração do balanço de produção foi substancial para situar-nos a respeito das produções existentes que poderiam estar alinhadas (ou não) com nosso intento de estudos/pesquisa. Na mesma medida, contribuiu para a construção de conexões (das pesquisadoras e do pesquisador desta pesquisa, acreditamos que especialmente para a pesquisadora principal) com a problemática projetada, tendo em vista que o material coletado, organizado e produzido permitiu o embarque nas reflexões tecidas na academia, a partir de outras/os pesquisadoras/es, e tal como permitiu conhecer e reconhecer o lócus de pesquisa e as suas possibilidades de existência e vivências.

Justamente pelo caráter de fluidez que a pesquisa qualitativa, ambientada nas Ciências Humanas (na qual está situado este estudo), requisita em diferentes momentos, foram necessárias algumas modificações desde esse balanço de produção (que será detalhada na próxima seção), todavia no que concerne a especificamente essa produção escrita e que reflete diretamente na reorganização dos próximos passos a serem seguido metodologicamente, podemos situar que o descritor “Juventude Camponesa” já não se institui como um público-alvo exclusivo para a pesquisa, houve a demanda por uma ampliação desse delimitar etário ao abranger também pesquisadas/os que não estão contempladas/os, necessariamente, entre as idades de 18 a 29 anos.

Posterior a esse processo de coleta e produção, podemos dizer, bibliográfico, nos impulsionamos a “entrar em campo” (literalmente), e conhecer as/os possíveis participantes que são as/os camponesas/es do território camponês de assentamento da fronteira Brasil-Bolívia, no direcionamento de detectarmos as possibilidades da pesquisa nessa localidade, estremecidas/os por incertezas, mas ancoradas/os na esperança da receptividade.

2.2 O delinear procedimental: entraves, estratégias, alcances e intencionalidades (re)existentes na/para a produção dos dados

Dado o objetivo da investigação, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, compreendendo que a realidade subjetiva não pode (e não deve) ser quantificada. A pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Esta abordagem de pesquisa possibilita justamente a expressão das particularidades dos participantes, os significados que se apresentam e como se representam a partir de seus olhares e singularidades, indivíduos estes compreendidos enquanto pesquisadoras/es e pesquisadas/os.

O caminho metodológico que está sendo percorrido nesta dissertação abrange o nível de pesquisa descritivo que, segundo Gil (2008, p. 28), intenciona “[...] levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Nesse sentido, primeiramente, foi necessária a realização de uma “exploração” – descobrir através de observações e identificações iniciais – sobre o território aspirado para esta investigação que são os assentamentos Sapiquá, Rancho da Saudade, Nova Esperança, Jatobá, Bom Sucesso, Katira e Corixa, localizados na fronteira Brasil-Bolívia, no município de Cáceres-MT.

Desta maneira, foi no segundo semestre do 2019, precisamente no dia 05 de setembro no período vespertino, que tivemos a oportunidade de adentrar, pela primeira vez, no território de fronteira Brasil-Bolívia, intermediadas/os pela disciplina “Educação Popular e Autogestão - EPA”, ministrada pelo orientador desta dissertação e ofertada justamente no semestre desse ano, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu (UNEMAT). A disciplina continha oito estudantes e, com o professor-orientador e a coorientadora desta dissertação, nos empreendemos na investigação inicial sobre o lócus de pesquisa. A intenção inicial era delimitar como “ponto de encontro” no processo de identificação de possíveis participantes da pesquisa, a Escola Estadual 12 de outubro, pois, é uma instituição escolar que acolhe estrutural e pedagogicamente as/os moradoras/es desses assentamentos, contemplando o nosso propósito que se pautava (e se pauta) em encontrar mulheres e homens camponesas/es pertencentes aos assentamentos em questão.

Explicitamos que esse primeiro contato se tornou possível devido ao encontro, no primeiro semestre do ano de 2019, com uma estudante de graduação do curso de Geografia no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que além ter desenvolvido uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) naquele território, também era

moradora, e a sua família ainda reside em um dos assentamentos listados. A estudante nos disponibilizou o contato de uma das professoras que lecionava na escola e, logo em sequência, nos comunicamos com a mesma. Nesse contato, a professora nos informou o número de telefone da coordenadora da instituição e, partir disso, fomos nos aproximando de forma mais profícua para o processo de investigação.

Desse modo, na época que estivemos pela primeira vez no território, fomos recepcionadas/os por três profissionais da escola, as quais eram a diretora, a coordenadora e a técnica administrativa da instituição escolar. Nos receberam na sala onde cumprem as suas funções administrativas e expuseram a respeito das características da escola no que se refere a quantidade de estudantes, as etapas de ensino desenvolvidas na instituição (existindo salas anexas em outros assentamentos, para além daqueles aqui citados), as relações estabelecidas com outras/os profissionais que trabalham na escola municipal existente naquele território, bem como as relações tecidas entre escola-comunidades, e os desafios e as dificuldades da constituição de uma escola que está situada no campo.

Após esse momento, as profissionais nos acompanharam em direção à sala onde estavam as/os professoras/es da instituição, no período de intervalo entre uma aula e outra, e nos apresentaram ao explicar o motivo de ali estarmos. Além disso, todas/os nós nos apresentamos, justificamos o trabalho que estávamos intencionando produzir e, principalmente, investigando na direção de instigar a presença dessas/es possíveis participantes para a pesquisa. A princípio, percebemos um estranhamento e/ou desconfiança à temática, no entanto, o ponto principal detectado foi a receptividade quanto à proposta e à nossa presença no lugar, com algumas professoras se propondo a relatar algumas vivências (na informalidade) sobre os aspectos das relações entre mulheres e homens naquele território, bem como as questões de violência, entre outras problemáticas.

Em seguida, nos apresentaram a estrutura física do espaço escolar, a quantidade de salas de aulas existentes, o espaço do refeitório – ali pudemos conhecer as outras profissionais da escola como as merendeiras (que formam o apoio administrativo) – e a horta da comunidade escolar. Como estivemos no período vespertino, as/os estudantes que lá estavam eram crianças e adolescentes, o que inviabilizou um contato mais aproximado, visto que nosso foco era estudantes maiores de 18 anos. Por isso mesmo, uma segunda visita foi no dia 12 de novembro de 2019, no período noturno, onde a pesquisadora principal e a coorientadora da pesquisa retornaram por dois objetivos: o primeiro era colher assinatura da gestão escolar (a diretora) no

sentido do reconhecimento e da legitimação da execução da pesquisa no espaço escolar, através do documento de declaração e autorização para o uso da infraestrutura escolar, bem como o comprometimento desta com todo o processo investigativo; o segundo foi conhecer as estudantes e os estudantes das turmas de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por essa experiência, conseguimos nos apresentar e conversar inicialmente com as/os estudantes que estavam presentes naquele dia³. No dia da visita, encontramos apenas 6 estudantes na escola em geral – 4 jovens do gênero masculino em uma sala e 2 (dois) adultos um do gênero masculino e uma do gênero feminino, eram casados. O casal de adultos se identificou e ambos se mostraram receptivos, naquele momento, à intencionalidade da pesquisa e prontificaram-se em aceitar o convite de participarem das entrevistas individuais.

Nesse sentido, a pesquisa tenciona descrever a ótica de estudantes, professoras/es e profissionais técnicas/os do campo/assentamentos rurais sobre as representações de feminilidades e masculinidades que são (re)produzidas nesse contexto e que culminam em processos de aprendizagens cotidianas que são generificadoras, tanto em suas relações de trabalho quanto nos outros espaços que compõe a comunidade dos assentamentos, tornando possível a descrição do que é permitido e interdito às mulheres e aos homens nas relações sociais nesse território camponês.

O trabalho de campo, dessa forma, está instrumentalizado pela técnica da entrevista semiestruturada. No que se refere à utilização dessa técnica, Gil (2008) aponta que a entrevista semiestruturada proporciona a liberdade de expressão para a sujeita e o sujeito da entrevista, ao mesmo tempo, possibilitando à pesquisadora e ao pesquisador formular novos questionamentos acerca do objeto-sujeito investigado. Tendo em vista a escassez de pesquisas e estudos que direcionam e se baseiam nos estudos de gênero (e sexualidade), dos processos educativos generificadores no/do campo, utilizar-se dessa técnica orienta-se para conversas relevantes e necessárias para a pesquisa e às/aos participantes.

Nesse cenário de planejamentos, enunciamos umas das questões mais importantes que nos condicionou à modificação do caminhar da pesquisa: a pandemia proveniente da COVID-19. De maneira inesperada e imprevisível, surgiu no continente asiático e foi se disseminando para os outros continentes, causando o contexto pandêmico. O que se faz necessário assinalar

³ Uma realidade que assola as escolas situadas no campo, especificamente sobre esse território, é a dificuldade que, frequentemente, surge para conseguirem estar presentes na escola e participar das aulas todos os dias. Dentre alguns motivos, destacamos que nesse dia ter chovido foi a principal causa da ausência da maior parte das/os estudantes, tendo em vista que as estradas de acesso até à escola são de terras, sendo assim, dificultam o trânsito.

aqui tem sido o impacto que essa realidade tem acarretado nas diferentes dimensões da sociedade de forma, necessariamente, negativa e destrutiva. Pelo aspecto da objetividade, nos limitamos a situar de forma breve esse acontecimento a nível mundial, todavia, no que concerne à pesquisa, justificamos que o trabalho de campo recebeu consideráveis influências que desestabilizaram o processo de investigação.

Naquela fase do andamento da pesquisa e do trabalho de campo, algumas dificuldades foram aparecendo como a necessidade do distanciamento (físico e simbólicos) dos contatos construídos inicialmente. Em março de 2020, quando foi efetivamente decretada no Brasil a realidade pandêmica, designou-se o fechamento temporário das instituições e empresas públicas e privadas no país, bem como a extinção (em alguns casos, a minimização) das proximidades e encontros entre as pessoas que compõem a população brasileira. Assim sendo, pensemos de maneira específica que as atividades pedagógicas-educativas nas instituições escolares e acadêmicas paralisaram-se; na mesma medida, qualquer atividade que expressava o contato direto e aglomerações foram repelidas, de modo a solucionar esse problema de saúde pública, situação que o país ainda segue enfrentando.

À vista disso, muitos entraves surgiram para o prosseguimento dos estudos de Pós-Graduação que se dirigiam a realizar pesquisa empírica, isto é, um trabalho de campo *in loco*. Por essa razão, nossa pesquisa continua a caminhar, no entanto, apresenta a dificuldade desse contato direto, de proximidade e pessoalidade que havíamos traçado inicialmente. Com os ordenamentos institucionais de que pesquisas de campo deveriam continuar, houve extensão de prazos nos Programas de Pós-Graduação, requisitando das pesquisadoras e dos pesquisadores a adequação de seus planejamentos de acordo com a realidade imposta.

Uma das estratégias utilizadas pelas instituições escolares e acadêmicas (aquelas que disponibilizam de recursos materiais possíveis) tem sido a adoção do uso da tecnologia e da *internet*, por intermédio de aulas remotas, produzindo assim um ensino virtual e à distância. Pelos obstáculos delineados, também ponderamos sobre o emprego desse método. Dessa maneira, orientamo-nos a reestabelecer os contatos com as/os camponesas/es da fronteira Brasil-Bolívia e investigar se haveria a possibilidade (ou não) de nos (re)conectarmos de forma virtual. No dia 13 de setembro de 2020, por via *WhatsApp* e a partir de mensagem de texto, contactamos a secretária (técnica administrativa) da Escola Estadual 12 de Outubro no sentido de sabermos da probabilidade de nos disponibilizar os nomes e número de telefones das/os estudantes das turmas de EJA que integram a instituição. A mesma nos apresentou o impasse

de não poder disponibilizar as listas com essas informações, tendo em vista que a maioria das/os estudantes são menores de idade e precisariam da autorização das/os responsáveis para esse repasse; na mesma medida apontou que as/os estudante de EJA (que são maiores de idade) enfrentam a dificuldade de acesso à internet, além de não possuírem uma lista definitiva com os seus nomes dada a reorganização em que a escola estava passando, na época, pelo *lockdown*, na qual a instituição tinha à disposição apenas duas profissionais efetivas, ela mesma e a diretora.

Nessas circunstâncias, a secretária nos direcionou a conversar com a diretora para entendermos de forma detalhada sobre a situação. No dia 30 de julho de 2020, por via *WhatsApp* e a partir de mensagem de texto (do mesmo modo como fizemos com a contactada anterior), conversamos com a diretora da Escola Estadual 12 de Outubro no sentido de sabermos sobre os impedimentos colocados. A diretora afirmou que a pandemia tem dificultado muito o acesso com as/os estudantes e aumentado a carga de trabalho na instituição. Contudo, ela se dispôs a ser a intermediadora desse processo de investigar quais estudantes da EJA (aquelas/es maiores de 18 anos) se disponibilizariam a ser participantes desse estudo.

No dia 25 de agosto de 2020 consultei a diretora sobre o andamento do processo de levantamento das/os estudantes. A mesma apontou que essas/es estavam bem receosas/os com a pesquisa, todavia, já possuía alguns contatos. Desse modo, a diretora conseguiu coletar 6 contatos de estudantes de EJA da instituição, ou seja, seis mulheres estudantes e camponesas do território da fronteira Brasil-Bolívia. Depois de alguns ajustes e reorganização, no dia 05 de novembro de 2020 estabelecemos o primeiro contato com essas possíveis participantes, da mesma forma estabelecida com as contactadas anteriores, pelo *WhatsApp* através de mensagens de texto apresentando os objetivos e as características principais do nosso processo de investigação. Somente duas mulheres responderam afirmativamente e uma respondeu que não possuía mais interesse; enquanto as outras três mulheres se abstiveram de se pronunciar a respeito.

Desse modo, após o aceite dessas duas mulheres, realizamos algumas perguntas iniciais no que dizia respeito, principalmente, se já tinha tido acesso anterior ao tema da pesquisa, se naquele momento possuíam alguma dúvida e também se detinham fácil acesso à internet. Após respostas positivas, por conseguinte, agendamos as entrevistas em dias e horários que as participantes tivessem disponibilidade de tempo. Com isso, a primeira entrevista se

sucedeu no dia 11 de novembro de 2020, no período noturno; a segunda entrevista ocorreu no dia 30 de novembro de 2020, também no período noturno.

Entretanto, mesmo que a pesquisa qualitativa não determine um número mínimo e/ou máximo de participantes de uma pesquisa, entendemos que ainda necessitávamos de mais camponesas/es para compor o estudo em questão e cumprir as demandas que os objetivos nos direcionavam, por isso o critério de seleção perspectivou abranger àquelas e aqueles que se interessavam participar da pesquisa. No dia 16 de dezembro de 2020 enviamos uma nova mensagem de texto, via *WhatsApp* para a diretora da instituição escolar, pois, intentávamos atingir mais participantes, tanto estudantes quanto as/os professoras/es da escola, todavia, até o momento, não obtivemos respostas. Dado esse contexto, outras estratégias precisavam ser traçadas e retomamos o contato com a egressa do Curso de Geografia da UNEMAT que deu todo o aporte inicial para a nossa entrada naquele território. Solicitamente, a participante efetuou uma nova busca e disponibilizou o contato de mais outras três mulheres moradoras do território da fronteira Brasil-Bolívia.

Do mesmo modo desempenhado com as duas primeiras entrevistadas, prosseguimos a coleta de dados com as novas participantes. Importante situar que estas não são estudantes da Escola Estadual 12 de Outubro, mas uma é secretária (técnica administrativa), outra é professora de Educação Infantil e a outra de Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada no território, e que as entrevistas, respectivamente, foram realizadas nos dias 21 e no dia 25 de janeiro, e no dia 11 de fevereiro de 2021.

A intenção ainda era ampliar a quantidade de participantes, especialmente alcançar também os homens camponeses, dado que problematizar as relações de gênero é entender sobre os sujeitos que compõem essa categoria relacional. Nosso próximo passo foi uma nova ida até os assentamentos no dia 26 de fevereiro de 2021 (valendo-se de todas as medidas de segurança sanitária) para construirmos novas aproximações e instigar a participação das/dos camponesas/es. Desse novo contato conseguimos mais duas entrevistas com mulheres daquele território (também realizado de maneira virtual), em que estas ocorreram no mesmo dia 16 de março, uma no período matutino e a outra no período vespertino.

Após isso, conseguimos realizar mais 4 entrevistas, sendo 1 com mulher e as outras 3 entrevistas com homens que moram naqueles assentamentos. Esses novos contatos vieram, especificamente, das indicações das camponesas já entrevistadas, nas quais contribuíram para o processo de busca de novas/os participantes. Assim sendo, tais entrevistas ocorreram,

respectivamente, nos dias 18 e 30 de março, e 02 e 04 de abril de 2021 encerrando-se nesse mês o trabalho de campo, totalizando 11 entrevistas.

Como forma de registro dessas 11 entrevistas recorreremos ao *Google Meet* disponibilizado pela empresa *Google*, que se constitui quanto a uma ferramenta que, através de chamadas de videoconferências e podendo ser utilizada tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis (celulares, *tablets*, por exemplo), possibilita as conversas *online* e em tempo real, constituindo-se como uma maneira de estabelecer contato com essas camponesas, mesmo que à distância. Além disso, o *Meet* permite realizar gravações das reuniões (as quais foram possíveis através da utilização de *e-mail* institucional da UNEMAT) e estas gravações foram autorizadas e possibilitadas mediante o consentimento prévio das participantes a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴, documento no qual se apresenta a intencionalidade e os aspectos éticos da pesquisa. Para além disso, o documento consolida e legitima a publicação das informações prestadas pelas participantes.

É importante explanarmos que ampliamos a procura para além do “ponto de encontro” antes delimitado pelo espaço da Escola Estadual 12 de Outubro, compreendendo também todo o território da comunidade da fronteira Brasil-Bolívia, agora, de forma direta. Essa nova forma de construir a pesquisa provém do contexto pandêmico já apresentado e que tem suscitado a elaboração de novas estratégias metodológicas de pesquisa, por isso mesmo adotamos o *snowball* (bola de neve) como medida necessária para esse processo de investigação. Conforme Vinuto (2014) apresenta o *snowball*, isto é, a bola de neve é um tipo de amostragem que utiliza cadeias de referências, e isso requer afirmar que não há certeza quanto a seleção e participação efetiva de um/a determinado/a sujeito/a indicado, todavia se constitui como um tipo de amostragem com possibilidade de chegar num grupo de difícil acesso, através de indicações. Para a execução desse tipo de amostragem, a autora descreve que:

[...] para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014, p. 203).

⁴ O projeto de dissertação foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e recebeu parecer “aprovado” em 17 de dezembro de 2019, sob o número 3.779.752.

Nesse sentido, ao fazermos a entrevista com uma participante, ao final de todas as perguntas contidas nos roteiros – bem como outros questionamentos que tenham surgido no contexto da entrevista (uma característica da entrevista semiestruturada) – perguntávamos sobre a possibilidade dessas mulheres indicarem outras pessoas que pudessem participar da pesquisa (colegas de trabalho, vizinhas/os, amigas/os) e nos viabilizar os contatos dessas novas pessoas. Esse processo se constituiu como fundamental para o nosso estudo, pois, a imobilização compulsória na qual fomos submetidas/os e estamos ainda situadas/os, estão sendo superadas pelo envolvimento dessas mulheres, transpondo o lugar de entrevistadas e se tornando também participantes ativas dessa investigação.

Finalmente, a análise de dados se efetivou pela análise de narrativas, subsidiadas por Duarte (2004, p. 222) que apresenta que os dados de uma pesquisa qualitativa, além de todos os procedimentos iniciais e necessários na fase de realização da entrevista, requerem um trabalho de organização do material produzido na fase da empiria, no qual “passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador”. Dessa maneira, que os sentidos das narrativas são identificados e produzidos através do olhar da pesquisadora em articulação com os referenciais acadêmicos-científicos adotados, na direção de organizar o todo (as análises das diferentes categorias e/ou eixos temáticos).

Todo o processo investigativo percorrido se caracterizou enquanto um processo pedagógico e educativo. Como foi descrito inicialmente, a pesquisa está incluída em um cenário que, a todo momento, se transforma. Os entraves que foram (e vão) surgindo intercedem por novas organizações teóricas e metodológicas para o andamento da pesquisa, em que a realidade empírica dialoga com a teoria. Essa realidade, remete-se a refletir em direção à (re)existência de acordo as dificuldades instauradas, e que ocorreu (e vem ocorrendo) através de uma aprendizagem conjunta entre pesquisadoras/es e pesquisadas/os, constituindo-se como participantes de todo o processo.

Vale ressaltar o compromisso das/os pesquisadoras/es com a devolução dos resultados da pesquisa para a comunidade. Isso será realizado via seminário, na lógica da educação continuada, com certificação pela UNEMAT via PPGEduc, numa ação de extensão do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Estudos da Complexidade no Mundo do Trabalho (NECOMT), pelo

Grupo de Pesquisa: Gestão agricultura familiar e agroecologia (GAFA), pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional Sustentável (GDRS) e pelo Programa Incubadora de Organizações Coletivas Autogeridas, Solidárias e Sustentáveis (IOCASS). Essa ação do PPGEduc deverá se articular de maneira interdisciplinar com outros grupos de pesquisa ligados a linha de educação e diversidade, bem como, outros grupos de pesquisa que dialogam sobre o tema Educação do/no Campo, Território, Fronteira, Corpo, Gênero e Sexualidade.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: TERRITÓRIO E FRONTEIRA

Esta terceira seção corresponde ao início da fundamentação teórica desta dissertação, e está dividida em duas subseções respectivamente intituladas “Território camponês de assentamentos: Fronteira Brasil-Bolívia” e “O Movimento Social Camponês e a Educação do/no Campo”. A respeito da primeira subseção aborda-se o surgimento, as características e as especificidades do território de assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia, ao mesmo tempo que se pretende problematizar sobre os conceitos e as definições de território e fronteira.

No que se refere à segunda subseção, discorreremos de modo breve sobre o histórico de movimentação – proveniente das pressões dos movimentos sociais – para o surgimento de uma Educação do/no Campo, necessário para entender sobre a formação do território camponês. No geral, caracteriza-se como um movimento de contextualização sobre o lócus no qual adentramos, de modo a conhecer a sua historicidade e dialogarmos com nossa problemática de pesquisa.

3.1 Território camponês de assentamentos: Fronteira Brasil-Bolívia

Nesta seção, trataremos sobre as principais especificidades que compõem o território que se constitui como o nosso lócus de pesquisa, a partir de referenciais teóricos que já problematizaram, anteriormente, sobre o mesmo. Desse modo, situamos que o território de Fronteira Brasil-Bolívia, localizado no município de Cáceres, Mato Grosso, contém um conjunto composto por sete assentamentos que (re)configuram cotidianamente esse território, são eles: Sapiquá, Rancho da Saudade, Nova Esperança, Katira, Jatobá, Corixa e Bom Sucesso.

Para situarmos, de modo breve, a localização geográfica do município de Cáceres e desse conjunto de assentamentos alocados nessa região, recorreremos aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, para nos direcionar nesse sentido de maneira mais pontual. Cáceres é um município localizado na mesorregião Centro-Sul do estado e na microrregião do Alto Pantanal, faz fronteira com a Bolívia, está estabelecido a 215 km da capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, possuindo uma área territorial de 24.593,123 km², com uma população estimada em 94.861 pessoas (IBGE, 2020).

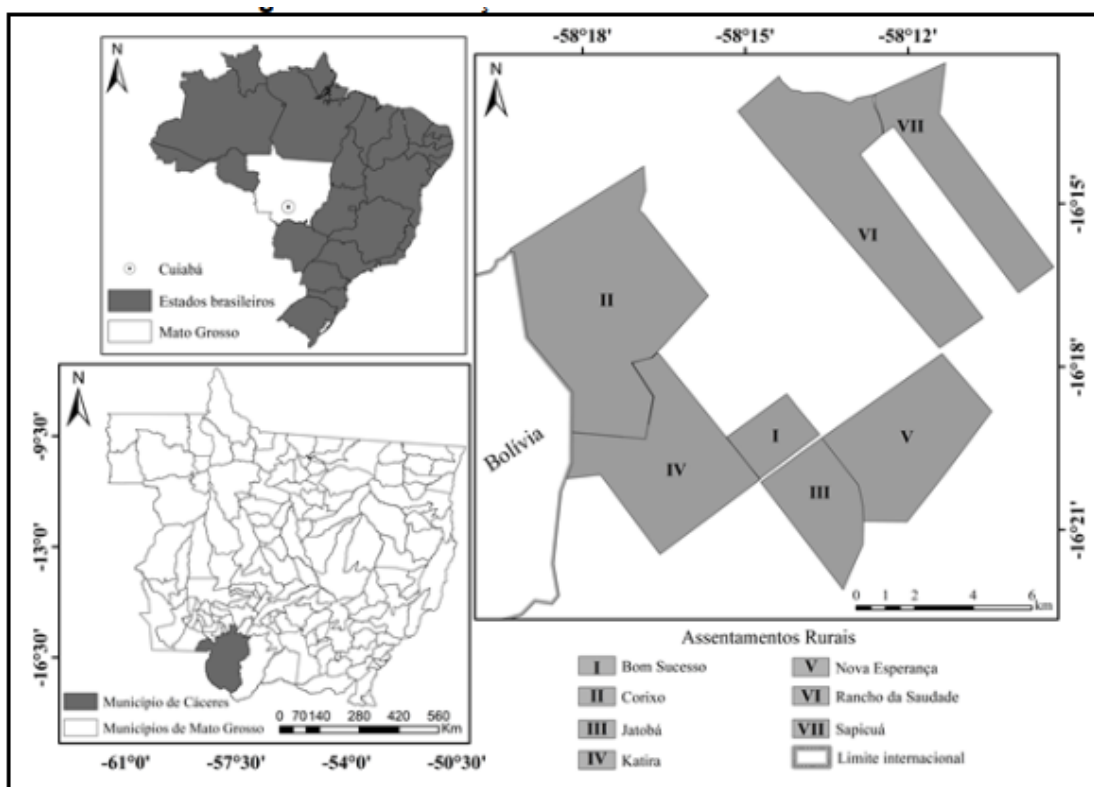
No que se refere à localização dos sete assentamentos que estão posicionados nessa região – que contempla o município de Cáceres na fronteira com a Bolívia –, Silva e Binztok

(2015, p. 6) contribuem para esboçarmos, descritivamente, um aspecto geral sobre onde estes estão localizados, quando apresentam que:

A área territorial dos 07 assentamentos rurais no município de Cáceres, região de faixa de fronteira Brasil-Bolívia, é de 11.992,00 hectares, ocupados por aproximadamente 300 famílias, distribuídas em lotes parcelados e de diferentes tamanhos. A maior parte desses assentamentos se constituiu a partir de processos de desapropriação para fins de Reforma Agrária e a prática da agricultura camponesa. Esses assentamentos estão localizados a uma distância de aproximadamente 70 km da cidade de Cáceres-MT e a pouco mais de 20 km da Bolívia, situação que estimula as relações comerciais com o país vizinho.

Ademais, para visualizarmos a demarcação geográfica desses assentamentos, Martins (2018) contribui para essa intencionalidade ao produzir uma figura que ilustre o contexto territorial que estamos retratando. Apresenta de modo simultâneo, na primeira ilustração, um mapa do Brasil com destaque para o Estado de Mato Grosso; na segunda ilustração o mapa do Estado de Mato Grosso com o enfoque no município de Cáceres; e na terceira ilustração observa-se como estão formados (no sentido da divisão territorial) os sete assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia, explicitadas na figura abaixo:

Figura 1– Localização dos sete assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia



Fonte: Martins (2018).

No município de Cáceres tem-se a predominância de produção pecuária em suas terras, de forma extensiva, leiteira, cria, recria e de corte, além de uma agricultura de pequeno porte que incitou expectativas na população rural, justamente para essa consolidação de outras possibilidades de existências e vivências no campo, através do trabalho produtivo camponês e familiar.

Quanto ao conceito de assentamentos rurais, nos aproximamos da definição que Silva e Binzstok (2015) apresentam ao afirmarem que os assentamentos rurais são agregados de terras situados em determinados espaços rurais e se constituem de forma heterogênea mediante a diferentes grupos sociais compostos por famílias de trabalhadoras/es rurais. De acordo com a autora e o autor, os “[...] os assentamentos rurais se colocam como uma possibilidade para os camponeses de (re)criação do seu modo de vida, a garantia de permanência e de sobrevivência do camponês e de sua família na ‘terra de trabalho’ e de ‘morada da vida’” (SILVA; BINZSTOK, 2015, p. 395). Por esta asserção, podemos inferir que esses assentamentos além de serem formados e distribuídos para abrigarem uma grande parcela da população que não possui lugar fixo para viver e trabalhar, quando conquistam tal possibilidade, (re)organizam esse espaço para uma vivência própria camponesa.

Para a contextualização dos aspectos históricos da formação e consolidação desses espaços geográficos que, atualmente, institui-se como território camponês de assentamentos na Fronteira Brasil-Bolívia, nos embasamos em Silva, Dan e Viegas (2017) ao apresentarem, primeiramente, que o Estado de Mato Grosso detém forte influência do Campo do Agronegócio (dicotomia existente no campo, reflexões estas que podem ser observadas nos estudos das questões agrárias) que utilizam de diferentes recursos materiais e imateriais, fomentados pelo Capitalismo, para causar uma barbárie nas terras rurais propícias ao enriquecimento dos grandes latifundiários, desfavorecendo a maioria populacional mato-grossense no que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Nesse sentido, Silva, Dan e Viegas (2017, p. 199) declaram que os assentamentos rurais, em sua maioria, são “[...] resultado de pressões dos movimentos sociais de luta pela terra e adotados oficialmente como meta/solução pelo governo para a sempre adiada Reforma Agrária”. As autoras defendem que não houve ainda uma Reforma Agrária real e consistente – tanto no Brasil quanto em Mato Grosso – que possibilitaria a solidificação dessas camponesas e desses camponeses em seus territórios sem o medo e a insegurança constantes de serem

desapropriados de seus lugares de (re)existências, na medida que ocupar o campo (numa perspectiva camponesa) ainda é se manter vigilante na luta.

Assim sendo, na história de formação dessa região, houve um processo de reivindicação de apropriação dessas terras no sentido da redistribuição, expressão esta originária dos Movimentos Sociais Camponeses (um exemplo é o Movimento Sem Terra – MST) para que a população que possuía dificuldades no acesso a moradia e/ou meio de subsistência de maneira permanente, pudesse ocupar essas localidades em enfrentamento ao descaso que essas terras recebiam pelo sistema latifundiário. Sobre esse contexto, Silva e Binztosk (2015, p. 4) apresentam que:

Os movimentos de luta pela democratização do acesso à terra e combate ao latifúndio na Região iniciaram-se em 1996, quando foram organizados vários acampamentos, caracterizando a chegada dos movimentos sociais do campo na região. Cabe ressaltar que, a chegada do MST possibilitou uma melhor organização das famílias no processo de luta pela terra. Deste modo, em 1996, estas famílias, incentivadas pela movimentação nacional de luta pela terra e organizadas pelo MST, a Igreja e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, ambos formadores das lideranças da mobilização inicial da região, iniciaram as primeiras reuniões de base de mobilização para a constituição dos acampamentos na região.

A efetivação, no que concerne a implantação, desses assentamentos nessa região não ocorreu de maneira simples tampouco fácil, visto que há um processo para se atingir o que, hoje, se reconhece como a assentamentos. Como no excerto acima, houve uma organização inicial para a formação de acampamentos e, principalmente, se necessitou embates, pressões e mobilizações constantes advindas desse movimento social – do MST em aliança com outras instituições sociais como a igreja e o sindicato de trabalhadoras/es – para que o INCRA agilizasse a desapropriação dessas terras (que antes eram improdutivas) e realizasse os procedimentos necessários para a redistribuição democrática entre as/os camponesas/es.

Desse modo, com a intervenção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) edificaram esse espaço enquanto território camponês de assentamento através da desapropriação⁵. Como Silva, Dan e Viegas (2017, p. 200) apontam:

⁵ Segundo Almeida (2004, p. 1) a desapropriação se refere ao “[...] ato do Governo Federal (só o Governo Federal pode desapropriar por interesse social para fins de reforma agrária) de privar alguém de uma propriedade que não esteja cumprindo sua função social”. Em Cáceres, no território da fronteira Brasil-Bolívia, essas terras pertenciam a grandes fazendeiros, todavia, pelo desgaste do solo que produziu a escassez de água, estes se abstiveram de suas utilizações. Desse modo, como as terras não estavam cumprindo sua função social, o INCRA desapropriou os fazendeiros e distribuiu os lotes, por meio de cadastro, entre as acampadas e os acampados que integravam os movimentos dos camponeses de luta pela terra.

[...] os latifúndios no Mato Grosso, especificamente na região da Grande Cáceres, fronteira Brasil-Bolívia, passam a ceder lugar à agricultura camponesa e novas formas de vida e produção estão sendo efetivadas neste território. Com isso, tem-se então a luta pela permanência na terra, pela via do acesso aos recursos governamentais de crédito e infraestrutura para produção e organização do trabalho e da vida na terra, como também a construção de alternativas de reprodução que envolve ações/atividades mais solidárias e mais adequadas ecologicamente.

Isso requer entendermos as demandas das/os camponesas/es desse conjunto de assentamentos no que se referem à utilização das terras para uma reprodução campesina, contemplando uma produção material e imaterial, propriamente, das relações estabelecidas nesses territórios direcionadas a compreensão de que, mesmo ao estarem usufruindo das possibilidades, por exemplo, de moradia e alimentação intermediadas pelo trabalho solidário, ainda há algumas contradições (dificuldades e desafios) existentes que necessitam ser enfrentadas.

Precisamos registrar aqui que, apesar de a constituição desse território ser procedente das pressões de movimentos sociais de luta pela terra, atualmente, segundo Silva, Dan e Viegas (2017) as famílias residentes nesses assentamentos desempenham suas atividades de trabalho (econômicas) em seus próprios lotes, de forma individual – diferente da ótica de coletividade dos assentamentos que ainda são organizados pelos Movimentos Sociais Camponeses. Na mesma medida, devemos situar, a partir dessas autoras, que a maioria dessas camponesas e desses camponeses tem um histórico com a terra, uma história de cultivo/trabalho que, geralmente estava associada a uma produção de subordinação a outras pessoas, e que agora ocupando um lugar próprio de vivência, tentam se (re)construir mediante os entraves já vividos e que ainda vivem.

No que se refere então aos tipos de produções presentes neste território de assentamentos, Silva, Dan e Viegas (2017, p. 201) observaram que existem:

[...] nas unidades de produção uma infinidade de produtos agrícolas: mandioca, milho, café, cana, horta (legumes e tubérculos), pomar (banana, abacaxi, mamão, melancia, laranjas etc.) e animais de criação (galinhas, porcos, bezerros, gado, entre outros) que servem tanto para o autoconsumo/subsistência das famílias como também para o trato das criações, sendo que apenas o excedente da produção é comercializado no Brasil e na Bolívia.

Somada a isso, as autoras retratam que a principal atividade econômica é a pecuária com a produção e venda do leite *in natura* aos laticínios de Cáceres e região. Essa realidade

expressa os objetivos das/os camponesas/es que utilizam o campo para o autoconsumo e que diz também respeito a uma produção econômica na perspectiva da renda para a subsistência, ao contrário da lógica capitalista da produção para o lucro. Ademais, esse processo de utilizar as terras para (re)produções de diferentes produtos (policultura) possibilita o viés alternativo de existência social, no direcionamento de uma compreensão mais alargada e, principalmente, solidária que reivindicam os povos camponeses.

Neste território de fronteira Brasil-Bolívia é possível encontrar substanciais dificuldades e desafios que remetem às complexidades de se (re)produzir pelo ideário camponês, no que tange principalmente às condições existenciais de permanência no campo. Segundo Martins (2018), a partir da perspectiva de assentadas e assentados desse território, uma das maiores problemáticas que as/os assolam é a escassez de água e a ação de bichos nas plantações o que culmina, então, no redirecionamento do tipo de produção econômica produzida no momento em que optam, muitas vezes, pela criação de animais do que pela própria agricultura.

Para corroborar com o estudo dessa realidade, Silva, Dan e Viegas (2017, p. 202) explicitam que todas as camponesas e os camponeses:

[...] acessam os poços artesanais coletivamente, rede elétrica e as escolas nos assentamentos. Em todos os assentamentos, o problema da falta de água potável está muito presente no cotidiano dessas famílias, limitando inclusive as criações de animais e plantações por faltar água. Sentem uma enorme dificuldade de acessar atendimento à saúde, pois não existem postos de saúde e nem médicos nesses territórios, quando necessitam de algum atendimento precisam vir à cidade de Cáceres ou recorrem ao auxílio dos vizinhos da própria comunidade que usam plantas medicinais e chás para sintomas como dor de cabeça, diarreia e vômito.

Devemos considerar essa realidade para tecer análises no sentido de reconhecer que, nesse território, houve um processo de distribuição de terra, todavia não se sucedeu um efetivo delinear das prerrogativas da Política de Reforma Agrária, isto é, o reconhecimento da necessidade de infraestrutura necessária para o cumprimento de função social da terra⁶.

⁶ Como Almeida (2004, p. 2) retrata, a função social da propriedade (ou função social da terra) “É cumprida quando a propriedade rural atende simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: 1. aproveitamento racional e adequado; 2. utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; 3. observância das disposições que regulam as relações de trabalho; 4. exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores”. Isto é, a principal função da terra é dispor de condições para que, a produção ali a ser realizada, seja em atendimento a toda a população de uma sociedade de forma equitativa, ao passo que esse trabalho de produção não degrade a natureza e nem as/os trabalhadoras/es que dela usufruem. A função social é precisamente esse trabalho de coexistência do ser humano com a natureza de maneira necessária, crítica e consciente.

A Reforma Agrária se constitui como uma política pública, nesse sentido, é uma das responsabilidades do Estado – esse mesmo Estado que, predominantemente, comuna com a lógica de produção corporativista, mercantilista e que criminaliza os movimentos sociais bem como as práticas agricultoras que divirjam daquelas promovidas pelo sistema capitalista de produção. Fernandes (2017, p. 61) situa que a Reforma Agrária deve ser visualizada de maneira mais abrangente, se atentando que:

[...] vai além da aquisição de terra, incluindo também condições que permitam nela se trabalhar com dignidade, tais como: a assistência técnica, crédito rural diferenciado, pesquisa agropecuária e atividades de promoção social como o acesso à saúde e educação, fazendo com que o agricultor seja inserido na sociedade.

Na perspectiva de se preconizar todas as dimensões da vida humana seja ela econômica, mas também de saúde, ética e educacional. Nesse sentido, para o enfrentamento dessas questões, as camponesas e os camponeses, apesar de não terem se mantido na perspectiva de movimento social nesse território, se organizaram coletivamente num processo de (re)criação camponesa na intenção de minimizar essa realidade de escassez. Conforme Martins (2018, p. 97) expõe:

[...] em algumas áreas e propriedades as veias aquíferas são mais abundantes, o que levou muitos assentados a implantarem um projeto de implantação de cisternas onde a água é coletada e distribuída para os lotes. É um projeto de ajuda mútua entre os assentados, muito carentes das ações do Estado, onde os recursos e investimentos decorrentes são compartilhados de forma coletiva abastecendo além das famílias nos lotes, as escolas.

Percebe-se que há uma movimentação coletiva dessas/es camponesas/es mediante as desigualdades implantadas pela estrutura social e que, de forma emblemática, refletem não somente na produção agrícola e pecuária, inclusive afeta outros âmbitos dentro desse território no que diz respeito à educação (escolas) e podemos pensar também na reprodução doméstica.

Outro ponto que podemos extrair das dificuldades existentes nesse território se designa na vertente ético-política. Martins (2018, p. 99) apresenta que:

Além do problema relacionado à água, os assentados reclamam da falta de atenção do Poder Público. Alguns relataram que o INCRA os colocaram lá e os abandonaram à própria sorte. Esses problemas se materializam em decorrência das dificuldades que muitos assentados têm em acessar os programas oferecidos, devido a burocracia.

Como já mencionado anteriormente, a Reforma Agrária é um projeto que ainda não se efetivou nos territórios do campo no que concerne à totalidade brasileira, e a região da Grande Cáceres, particularmente nesse território da Fronteira Brasil-Bolívia, a realidade apresentada se encaminha exatamente para o entendimento da visão reducionista da Reforma Agrária de que “dar terra” para as trabalhadoras e aos trabalhadores seria suficiente para cumprir esse projeto. No entanto, identificamos as limitações reducionistas dessa acepção, tendo em vista que isso, dificulta sobremaneira a permanência dessas camponesas e desses camponeses nesse território. Essa visão reducionista acompanhada da ausência efetiva de políticas públicas, já provocou, e vai continuar provocando muitas evasões do campo para a cidade, na expectativa de melhores condições de vida. O que é uma ingenuidade das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo, especialmente a juventude camponesa.

Essa ingenuidade é decorrente do processo de alienação histórico-cultural do qual a juventude camponesa foi e segue sendo submetida, na medida que esse público não está isolado das questões que perpassam a sociedade em geral e, ao mesmo tempo, tem que lidar com as especificidades próprias do campo. Como Silva (2016, p. 78) aponta, “Ser jovem camponês é conviver com condições sociais, culturais e econômicas contraditórias, que na maioria das vezes são desfavoráveis à sua formação e à sua permanência no campo”. Nesse sentido que Sguarezi (2018) afirma que o protagonismo juvenil tão necessário para a construção de uma identidade/formação camponesa recai na esfera do consumo e, a chamada para o protagonismo de seu próprio destino, se sucumbe ao modelo de produção capitalista em detrimento da produção própria campesina.

Isso nos leva a outra reflexão sobre a realidade dos assentamentos rurais, é que ocupar e se apropriar dessas terras no sentido de cumprir a função social, se refere ao atendimento de direitos inerentes à dignidade humana de possuir condições para habitação e alimentação, bem como acesso à saúde, educação e entre outras dimensões humanas. Nesse território, encontram-se diversas dificuldades a esse respeito – justamente pela carência de água, inexistência de postos de saúde, ausência de cursos técnicos e/ou de especialização sobre a vida do/no campo – expressando assim a impraticabilidade de políticas públicas sociais e educativas, tal como a operação e o investimento de ações (muitas vezes provocadas pelas próprias instituições estatais) para que isso não ocorra de fato, nos parece que não disponibilizar assistência técnica e outros serviços públicos são estratégias deliberadas do estado para de certa maneira senão, impedir, dificultar a permanência no campo.

Em inconformidade às essas injustiças reproduzidas nesse território, é possível elencar algumas das principais ações (especialmente no quesito produção econômica) utilizadas por essas/es camponesas/es como forma de enfrentar, isto é, resistir às dificuldades instauradas. De forma geral, Silva e Binztok (2015) afirmam que duas das principais estratégias de resistências das assentadas e dos assentados têm sido justamente a produção para o autoconsumo, através da variedade de produtos cultivados; bem como a venda dos excedentes produzidos, tendo em vista que são duas formas de se reproduzir no campo que divergem e se contrapõem à lógica de mercado capitalista, este que prioriza a monocultura e, exclusivamente, a venda com foco para exportação, atividades de mineração e outras ligadas a produção de *comodities*.

Essa perspectiva camponesa de levar a vida configura-se em uma nova territorialização nas terras que não coaduna com os propósitos do modelo de produção capitalista, muitas vezes operando-se conflitos. Conflitos que vão das disputas pelo direito de se “organizar, resistir e produzir” como ensina o lema do MST (2020), através das marchas, das manifestações, das ocupações e dos acampamentos com o intuito de chamar atenção, isto é, visibilizar as pautas nas quais as camponesas e os camponeses reivindicam, primordialmente, o uso devido da terra na perspectiva de cumprir sua função social, além de expor à sociedade geral, as dificuldades enfrentadas no que concerne às lutas por acesso e permanência a trabalho e moradia; bem como os processos de exclusão e violências nos quais são submetidos provenientes da negligência do Estado.

Passam também por disputas políticas locais, e chegam à violência física, e até o atentado e/ou extermínio da vida, como aconteceu – e tem ocorrido de forma frequente impulsionado pelo governo fascista presente na atualidade brasileira – com a chacina de 4 indígenas da comunidade Chiquitana de San José de la Frontera (San Matías, Bolívia), no dia 11 de agosto de 2020, especificamente no território da fronteira de Mato Grosso (Brasil) com a Bolívia. Conforme as informações apresentadas no artigo publicado pelo Instituto Humanitas Unisinos – IHU, o Grupo Especial de Fronteira – GEFRON, assassinou 4 chiquitanos na Fazenda São Luiz (Cáceres-MT) e dado os trâmites necessários para o entendimento sobre o caso, não houve uma resolução efetiva sobre o acontecimento, em que os posicionamentos se diferem: de um lado, os policiais relataram os indígenas eram traficantes e resistiram à abordagem; por outro lado, a comunidade Chiquitana afirma que os homens estavam caçando para a subsistência de suas famílias. Observa-se então um conflito nas narrativas apresentadas pelo Estado (representado pelos policiais e o Ministério Público Federal) e entre o povo

Chiquitano (representado pelos familiares das vítimas, tendo em vista que as próprias vítimas não tiveram possibilidades de defesa decorrente da sujeição à fatalidade).

Nesse cenário de desafios e possibilidades do/no território camponês, queremos avançar na compreensão de algumas outras questões pertinentes à nossa pesquisa pela ótica política-cultural, visto que, ao trabalharmos o conceito de território estamos entrando em um terreno de reflexões que diz respeito a relações de força e poder, aos aspectos simbólicos e materiais que se (re)produzem nos corpos e nas práticas de mulheres e homens camponesas/es. De acordo com Saquet e Gallo (2010, p. 90):

O território é uma construção social, cuja processualidade assenta-se nas relações sociais que realizamos todos os dias. Estas relações correspondem às territorialidades, que são multidimensionais, isto é, ocorrem tanto nas relações econômicas como nas políticas e culturais.

Desde o início de nossas reflexões, que são bem incipientes nesse universo, temos tratado a fronteira Brasil-Bolívia enquanto um território justamente pela transversalidade e pelo diálogo de diferentes categorias (classe-econômica, gênero, raça, geração) que contribuem para a constituição das individualidades das/os camponesas/es, especialmente na tessitura das conexões empreendidas pelas/os mesmas/os, das relações sociais, direcionando-se assim à composição identitária desse lugar-território.

Não há apenas uma forma de definir território, dado que tem sido um conceito que, recorrentemente, tem sido explorado (no sentido da busca e aprofundamento de estudos/pesquisas) em diferentes áreas do conhecimento. É um conceito, historicamente, ambientado na área geográfica para a delimitação dentro de um espaço físico, contudo, a evolução na produção do conhecimento permitiu que outras facetas pudessem ser dimensionadas a partir deste.

Ao problematizarem acerca do território em relação com a globalização, Haesbaert e Limonad (2007, p. 42) caracterizaram que existe uma dimensão física-espacial sobre o território, todavia não deve haver uma sobreposição desta mediante outras vertentes possíveis, tendo em vista que “O território é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado”. Pode-se inferir que na conformação material do território, perpassam relações de poder – situação de apropriação, domínio, exploração, controle, etc. – havendo uma vinculação com a dimensão imaterial que se sucedem de maneira simultânea.

Ao realizarem algumas considerações teóricas sobre o conceito de território, o autor e a autora apontaram ainda três vertentes básicas⁷ provenientes da fusão das dimensões: jurídico-política, cultural e econômica. A abordagem conceitual jurídico-política concebe o território enquanto um espaço delimitado de instrumento de poder e controle do Estado, associada, então, às dimensões físicas e de dominação estatal; no que se refere à dimensão cultural ou culturalista considera o território a partir da apropriação de seu espaço para a construção de identificação cultural; e na vertente econômica é caracterizado como um embate entre classes sociais e relação capital-trabalho que se desdobrando em relações sociais de produção (HAESBAERT; LIMONAD, 2007).

O que provoca a problematização acerca desse conceito para esta pesquisa é como a dimensão física se relaciona com os aspectos sociais, culturais, políticos, éticos e ambientais expressos pelas relações constituídas nesses territórios, emergindo pelas relações de poder. Ao investigar a história de formação dos assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia, intencionamos conhecer a trajetória de uma determinada população que enfrentou diferentes determinantes estruturais para a produção desse território material e imaterial. Mesmo que, majoritariamente a luta camponesa seja para a aquisição de terra como espaço de moradia e trabalho, é importante pensar na reprodução da vida como um todo, e Fernandes (2008b, p. 201) nos subsidia a refletirmos que:

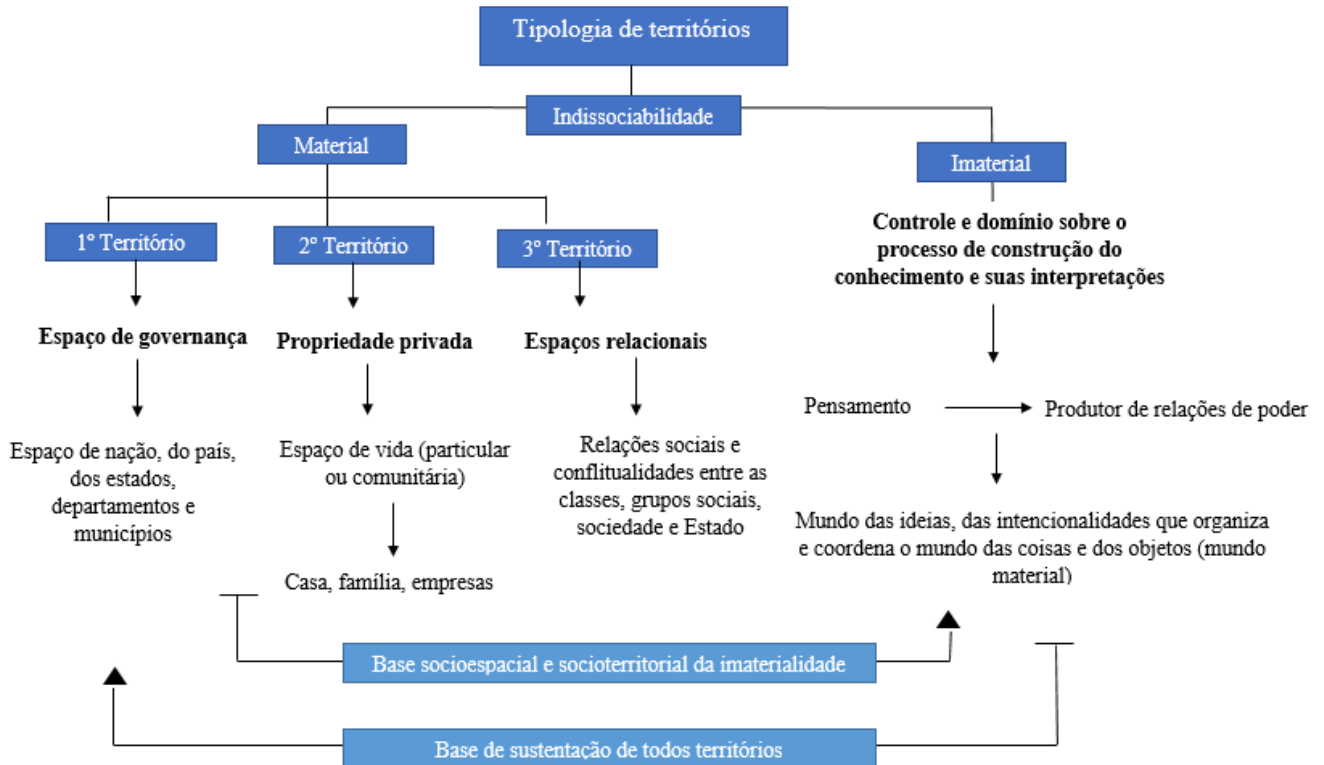
As disputas territoriais não se limitam à dimensão econômica. Pelo fato do território ser uma totalidade, e multidimensional, as disputas territoriais se desdobram em todas as dimensões, portanto, as disputas ocorrem também no âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios materiais e imateriais.

Entendemos que as disputas e lutas para a reprodução camponesa além de representar a necessidade de constituir um local de residência e produção de trabalho, concerne ao direito do estabelecimento de outras formas de socialização e produção que diz respeito também à organização física, social, afetiva-emocional, éticas e identitárias delineando o(s) território(s), especialmente no sentido de promover uma organização que difere da lógica capitalista de produção.

⁷ O autor e a autora elaboraram um quadro que esquematiza essas três vertentes que contribuem para as reflexões didático-analíticas sobre o conceito de território, possível de ser encontrado no artigo “O território em tempos de globalização” (HAESBAERT; LIMONAD, 2007).

Elaboramos um mapa mental, ancoradas/o em Fernandes (2008b), como forma de ilustrar as características que compõem e identificam os territórios material e imaterial e que contribui para que visualizemos como esses territórios são classificados ao mesmo tempo em que se relacionam:

Figura 2– Mapa mental sobre a tipologia de territórios



Fonte: Elaborado pela autora em 2021 a partir dos dados extraídos de Fernandes (2008b).

O autor criou uma problematização a respeito do conceito de território ao questionar estudos que consideram apenas o território como espaço de governança, que condiz justamente com a conformação capitalista de poder e controle Estatal ao afirmar que “O território, compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados” (FERNANDES, 2008b, p. 200). Ao compreender uma tipologia, sugere a existência de diversos (no sentido de vários) territórios e os esquematizou enquanto forma (material e imaterial), ordem (primeiro, segundo e terceiro) e tipos (espaços de governança, propriedades e espaço relacional).

Assim sendo, verifica-se que território material e imaterial são indissociáveis, tendo em vista que são inter-relacionais. A imaterialidade proveniente dos pensamentos regidos pelas

relações de poder, havendo controle e dominação, interfere e organiza a produção material nos primeiro, segundo e terceiro territórios, sendo estas bases socioespacial e socioterritorial da imaterialidade. De mesmo modo, essas ordens de territórios não se configuram de maneira segregada e isolada, mas sim sua conformação depende de como se operam a partir das relações e classes/grupos sociais.

Ainda no caminho de compreender o território de uma forma plural, nos aproximamos dos diálogos de Haesbaert (2020) na direção de outro olhar sobre o território, ao tratá-lo a partir da perspectiva latino-americana de se desvencilhar das amarras eurocêntricas, isto é, que o determina como um conceito único e verdadeiro, pautada na visão elitista, dominante e exploratória. Sob o marco do colonialismo que instituiu a colonialidade⁸, o continente europeu dominou e explorou as terras latino-americanas, colonizando os corpos e pensamentos de mulheres e homens, se refletindo até os dias atuais na sociedade contemporânea. Desse modo, quando o autor propõe olhar o território numa perspectiva latino-americana, se refere a investidura da valorização e visibilização de outras formas de vivência, em que cita:

[...] através de configurações distintas de poder, onde a dimensão simbólica do poder tem sempre grande relevância, constroem seus territórios a partir de outra abordagem epistêmica e de outras práticas socioculturais, em maior ou menor grau subversoras daquelas de matriz europeia propagadas pelos grupos/classes hegemônicos. Esses grupos de longa data transformam o espaço e elaboram territorialidades pautadas num outro sentido, o do território como território de vida, condição da própria existência do grupo (HAESBAERT, 2020, p. 143).

Os grupos aos quais o autor se refere dizem respeito justamente aos povos tradicionais desse continente que através de diferentes espaços-tempos foram e são subalternizados, em que podemos apontar, especialmente, a população indígena e camponesa, tanto no Brasil quanto nos outros países da América Latina. Há nesses territórios a reconfiguração da existência que almeja a subversão do modelo dominante instaurado, em busca do pertencimento físico-espacial e identitário de reprodução da vida.

⁸ O conceito de colonialidade não se constituirá como nosso foco de análise, todavia, nesse momento, contribui à reflexão de se configurar como uma expressão estrutural de violência que oprime, domina e explora diferentes corpos, diferentes comunidades, diferentes histórias de vida conjuntamente com outras expressões de poder como o capitalismo e o patriarcado. Walsh propõe que (2009, p. 24), “seria um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”. Por isso, é emergente decolonizar que, para além de superar, é indagar e transgredir, num processo contínuo, as marcas, ainda atuantes, herdadas pela colonização (invasão nas terras e cultura) e pela colonialidade (poder euro-estadunidense e a modernidade).

É nesse sentido que o conceito de território se desdobra em compreendermos que este se constitui através de intensas e conflitantes relações de poder, constituídos como embates históricos e culturais a partir das relações sociais, nessa ótica, empregadas pelas disputas, por um lado pela ideologia hegemônica colonial-capitalista que estrutura o modelo exploratório e exacerbado de produção; por outro lado, povos que aspiram reproduzir modos de vida que consideram a vida humana. Tal posicionamento também é possível extrair de Saquet e Bozzano (2020, p. 263) que ao apresentar a etimologia da palavra a coloca como um lugar que pertence a alguém, ademais, afirma que “Apesar de parecer que o território e seus lugares pertencem ao capitalismo e suas cruéis formas de uso e abuso dos ambientes e das pessoas, o território tem o significado da vida [...]”.

Por isso, na tentativa que reconfigurar o território abrangendo as várias dimensões/vertentes que possibilitam compreender as múltiplas formas possíveis de viver e estar no território, o aspecto da construção de outras formas relacionais em confronto aos modelos hegemônicos e totalitários se produzem, como Haesbaert (2020, p. 144) apresenta:

Nessa construção, eles sempre tentam valorizar uma visão integrada que não secciona as dimensões econômica, cultural, política e natural do espaço geográfico, mas busca restabelecer certa unidade ou articulação pela consideração das próprias bases ecológicas, fundamentais na reprodução dos grupos e, de modo mais amplo, da própria vida humana como um todo.

Entende-se que os povos que perspectivam a reconfiguração do território intencionam o fazer através da articulação e não da segregação, na medida que existem diferentes maneiras/caminhos de construir o território e todas são importantes para atender a complexidade humana, sem sobrevalorizar alguma das dimensões, mas sim reconhecer a relevância de sua reprodução concomitante.

Consideremos as relações de gênero que se tecem nos territórios, seja na forma material quanto imaterial. Gênero ao ser tratado como uma categoria relacional a partir dos estudos/teorias feministas (SCOTT, 1995; MEYER, 2013), são reflexões construídas através das relações de poder se instituindo então como uma das problemáticas que perpassam e (re)produzem nos territórios. Os corpos e pensamentos de mulheres e homens estão imersos em espaços e lógicas que organizam formas de ser e estar baseados nos sexos (pelo binarismo mulher ou homem), por isso mesmo existem aceites, mas também resistências e negociações.

O diálogo refletido e organizado por García (2017) acerca da concepção de território em relação com o feminino e o conceito de gênero abrange também a concepção de espaço, ao situá-lo como produto que converge rumo a articulação entre natureza e sociedade, compreendendo as dimensões históricas, culturais e sociais. As relações entre mulheres e homens na perspectiva de gênero desencadeiam no espaço e território formas de constituir, conforme a autora afirma:

nos espaços onde a vida acontece, e não apenas um projeto de acumulação, homens e mulheres têm presenças e experiências socialmente determinadas pelo gênero. As relações sociais de gênero fazem parte das relações sociais que organizam, disciplinam, controlam e também reagem, resistem e reinventam o espaço. Segundo o gênero, isso acontece de forma diferente, contudo na ordem patriarcal e heteronormativa, principalmente de forma desigual (GARCÍA, 2017, p. 88).

Assim sendo, evidenciam-se as relações de poder que se instauram no espaço – e contribuem então com a instituição de um território – que edificam formas organizativas de se (re)produzir baseadas nos sexos/gêneros. O trato diferenciado ao feminino e masculino impactam de maneiras distintas, principalmente desiguais e hierárquicas, na medida que às práticas e pensamentos associados ao masculino são sobrevalorizadas em detrimento do feminino.

Essa estrutura se materializa nas relações de trabalho e produção, por exemplo, se tratarmos da relação-organização camponesa, identifica-se uma “destinação” do espaço do lar às mulheres e o trabalho na roça/lavoura aos homens, todavia, muitas mulheres camponesas adentram também no espaço das plantações da roça, se sobrecarregando e sendo invisibilizadas como trabalhadoras nos dois âmbitos: interno das casas e no externo da roça-comunidade (KOROL, 2016).

Ao vincular o conceito de território aos estudos de gênero ponderamos também acerca das “fronteiras” impostas e/ou confrontadas entre mulheres e homens, justamente pelas condições das relações culturais, sociais e históricas de se perceber e estar no mundo. Primeiramente, o conceito de fronteira Saquet e Gallo (2010, p. 90) “A fronteira envolve os limites, as divisas e os processos territoriais, as relações sociais que se estabelecem num determinado lugar, perpassando as ações e definições do Estado, envolvendo aspectos comerciais, industriais, agrícolas, extrativistas, identitários e geopolíticos”. Não entraremos no mérito de discussões sobre a distinção dos conceitos de limites e divisas (caracterização comumente encontrada na área da geografia), pois, o que intencionamos problematizar, é que

justamente o conceito de fronteira pode ser descrito como uma marcação territorial, isto é, o espaço físico/material da formação de terras.

Contudo, para além disso, “a fronteira” pode ser qualificada enquanto uma vertente simbólica perpassada por diferentes relações sociais de cunho econômico, político, ético, cultural-identitário, podendo configurar assim, tanto a construção de diferentes conflitos de interesses quanto ao estreitamento de conexões de pessoas que compartilham de mesmos posicionamentos culturais-políticos, que abarcam diferentes subjetividades e especificidades, todavia seguem numa direção comum de vivência e resistência (como no caso da população camponesa). É justamente nesse sentido que Ferreira e Suttana (2012, p. 57) apresentam que “a fronteira é um espaço geográfico, é o limite entre países, mas ela é também representação. A fronteira pode ser entendida como o espaço simbólico que favorece o encontro de alteridades e da diferença”. Nesse sentido, pensaremos sobre o conceito de fronteira (mais especificamente a fronteira do território camponês) enquanto território de encontro e desencontros, embates e problematizações, limites e potencialidades na medida em que a generificação (re)produz modelos limitantes e, ao mesmo tempo, resistências.

Pensar em fronteira é permitir uma movimentação de caracterização de que todo o processo histórico de embates/enfrentamentos vivenciados nesse território da fronteira Brasil-Bolívia (tal qual em outros lugares fronteirços) advém dessa constante interpelação de camponesas e camponeses que possuem modos de se constituir e de se identificar próprios das construções histórico-culturais de socialização. Por isso, a fronteira, e quando se busca conceituá-la, se constitui como um conceito por onde germinam e são perpassadas reflexões que a designam como um lugar, eminentemente, de conflitos. Ferreira e Suttana (2012, p. 54) retratam que “ainda existe a fronteira real (limite) e simbólica, pois ainda subsistem as narrativas de duas histórias diferentes, uma das quais coloca o outro como distante, mesmo estando próximo e se manifestando como presença constante”.

As relações conflitantes, geralmente, estão associadas a posições de vida que se assumem antagônicas entre e pelas/os próprias/os camponesas/es, posto a ausência de reconhecimento e identificação na/o outra/o; mas também existe o cenário de possibilidades das aproximações como forma de borrar essas barreiras traçadas pelas fronteiras simbólicas e de representação. Por esse e outros motivos podemos assinalar a realidade contraditória neste território (e em outros territórios de fronteira), por esse movimento constante de encontros e confrontos.

Peizini (2018, p. 86) em sua tese de doutorado ao abordar sobre a fronteira (especificamente sobre escolas do campo em comunidades de fronteira), reconhece a dimensão cultural do conceito, dessa maneira situa que:

os modos de percepção e os processos de construção do conhecimento e das definições de vida do homem do campo são fortemente vinculados às trajetórias coletivas, familiares ou geracionais e, individuais, assim como às histórias dos diferentes grupos de pertencimento. Existe, pois, uma associação de experiências, o que faz com que as fronteiras culturais não se tornem nem automáticas, nem naturais, mas como algo a ser construído, reconstruído e reinventado através das negociações e dos diálogos cotidianos.

Ressaltamos então que ao visionarmos as discussões sobre a fronteira não a situaremos apenas no campo geográfico-físico e material onde se produzem as relações, mas a fronteira também é simbólica (imaterial) na medida que as construções se (re)fazerem pelo imaginário, por lógicas tanto de opressão quanto de subversão.

O conceito de gênero insurge como forma de questionar a historicidade da conformação dos gêneros (feminino e masculino) que produziram – e que continuam a produzir e reproduzir – padrões de feminilidades e masculinidades estabelecendo “fronteiras”. Tais fronteiras sendo entendidas como limites, daquilo que é permitido e/ou interdito por ser mulher ou homem e todos os arranjos sociais e culturais associados; mas, de mesmo modo, pensá-lo como potencial para o transpassar/cruzar fronteiras e limites pré-estabelecidos como também àqueles que estão em constante (re)construção (LOURO, 1997).

Tendo isso em vista, Peizini (2018, p. 96) ainda assinala que:

A fronteira é terreno de trocas, de acolhimento do outro, do diferente, do estranho pela via do diálogo. É o local de recriação da vida, onde as diferenças se tencionam e produzem o plural, uma nova cultura. É a fronteira, nesse sentido, a confluência do que já foi, do que está sendo e do que pode ser.

A fronteira, dessa maneira, é dimensionada como esse lugar de potencialidade, da abertura para o diferente que através do diálogo – pode-se dizer da organização das relações sociais e também das relações sociais de gênero – intenciona romper e desestruturar a disseminação e reprodução de desigualdades que delimitou o “diferente” como estranho, pelo estigma de estereótipos e negações.

A confluência apontada pela autora, contribui para que consideremos que esses processos de construções e ressignificações de um território se constituem e são constituídas

através de aprendizagens cotidianas, pois do mesmo modo que corpos de mulheres e homens estão influenciados pelas condições históricas, sociais e culturais que naturalizam, normalizam e normatizam, e regulam as formas de se estar e se relacionar nos espaços, a desconstrução também é possível através de aprendizagens que incluam, valorizem e visibilizem a heterogeneidade das relações entre gêneros e sexualidade, da diferença como potencial de enriquecimento.

A fronteira, para além de uma demarcação geográfica, representa o simbólico e a subjetividade do encontro com o outro – havendo uma interrelação entre território material e imaterial – em que utilizando o conceito de gênero e as teorias feministas como perspectivas teórico e metodológicas de análise e prática, requisita o cruzamento (por vezes borramento) das “fronteiras de gênero”, isto é, as delimitações impostas, o que é permitido e/ou interdito pelo processo de generificação.

As relações de poder que organizam esses territórios e que estabelecem fronteiras sistematizam e ressoam em práticas e pensamentos impositivos, de aceites, mas também de resistências e negociações, sendo estas que ressignificam a fronteira e a construção do território enquanto espaços de reconstrução, de outras aprendizagens, especialmente de desestruturação de um padrão de feminilidade e masculina que domina, oprime e explora.

Dada a singularidade desse território e os conflitos que são construídos, é imprescindível compreendermos quais as mulheres e homens que ocupam esse(s) lugar(es), a fim de estabelecermos aqui que existe uma heterogeneidade em sua configuração por justamente estar fundado em um território de fronteira. Como Martins (2018, p. 79) expõe:

Além dos assentados, diversos grupos sociais compõem a população fronteiriça, a saber: militares que atuam na segurança pública e guarda da fronteira, latifundiários possuidores de grande quantidade de terras contrastando com a pequena propriedade, famílias remanescentes de povos indígenas, bolivianos e sitiantes diversos.

Logo percebe-se que podem se materializar diversas conflitualidades advindas das diferentes perspectivas de construção de vida – podemos dizer até baseadas de maneiras contrapostas – no momento que tensões são construídas entre essas camponesas e esses camponeses quando envolvem as questões econômicas, étnicas e sociais. Como estamos argumentando aqui, as concepções de modos de produção e reprodução de vida da camponesa e do camponês – isto é, o público alvo com o qual estamos trabalhando que se caracteriza enquanto as/os assentadas/os de Reforma Agrária e que enfocam no modelo campesino de

produção – divergem, por exemplo, do grande latifundiário, em que este não utiliza das terras para produzir para o autoconsumo, mas sim dispõe de mão de obra para uma produção em grande escala que contempla o mercado capitalista.

Esse exemplo nos leva a outra contradição presente nesse território é de que, nem todas as camponesas e os camponeses sustentam-se (financeiramente) somente da agricultura e pecuária camponesa para o próprio consumo. Alguns representantes de suas famílias (na maioria os homens) trabalham⁹ nas fazendas dos latifundiários que cercam essas propriedades camponesas, outros são funcionários públicos (professoras/es por exemplo, motoristas de ônibus, etc.), constituindo-se também como esse corpo e essa força de trabalho que fomenta o sistema capitalista. Isso ocorre, justamente, pelos desafios de se viver em um campo que, histórico-culturalmente pela ideologia dominante, não é reconhecido e legitimado como preponderante para se pensar nas suas condições materiais e imateriais de existências, desse modo, as famílias camponesas se determinam a encontrar outros caminhos para suprir aqueles aspectos que a produção para o autoconsumo não propicia, como a assistência médica e outras despesas.

Além disso, nesse mesmo intento de sobrevivência camponesa, tem aquelas famílias que produzem, através da pecuária e/ou agricultura, para o próprio consumo, todavia também comercializam os excedentes que foram produzidos. Como Martins (2018, p. 92) apresenta, existe um movimento de comercialização tanto aqui no Brasil quanto na Bolívia, pois não descarta o valor mercantil dos produtos “[...] sendo comercializados no município de Cáceres e região bem como na Bolívia, principalmente nos departamentos de San Mathias e San Ignacio de Velasco por meio do comércio, feiras livres e feiras associativas”. Desse modo, capta-se que a vida dessas camponesas e desses camponeses estão permeadas por relações estabelecidas provindas de diferentes segmentos sociais, nas quais contribuem para as diversas articulações, seja no sentido de se incorporar ao Capital (como trabalhadora e trabalhador e sua mão de obra), seja em antagonismo a esse sistema, mediadas por relações de coletividade e solidariedade.

⁹ Por essa gama de atividades desempenhadas pelas/os camponesas/es no território, podemos pensar no conceito de pluriatividade que, segundo Schneider (2009, p. 3-4), diz respeito “[...] a um fenômeno que pressupõem a combinação de pelo menos duas atividades, sendo uma delas a agricultura. [...] A interação entre atividades agrícolas, para-agrícolas e não-agrícolas gera a pluriatividade, que tende a ser mais intensa à medida que mais complexas e diversificadas forem as relações entre os agricultores e o ambiente social e econômico em que estiverem inseridos”. Refere-se a um conjunto de atividades posto em ação pelas/os camponesas/es que não estão situadas apenas em atividades da agricultura (plantio, colheita), mas também no que concerne à transformação dos alimentos e sua comercialização, bem como em atividades/funções que não relacionam diretamente com a produção agrícola.

Diante de tantos desafios que circundam o território camponês – especialmente onde está alocado o foco do nosso estudo o território da fronteira Brasil-Bolívia – nos questionamos também (e principalmente) sobre as relações organizativas que são instituídas entre as mulheres e os homens desse campo, nos remetendo a problematizar sobre as relações de gênero. A respeito de pensar esse tipo de debate no contexto do campo, ainda é um foco de análise recente e que decorreu (e decorre) de mulheres camponesas que, percebendo a existência de constantes condições assimétricas e de desigualdades em comparação aos homens, seguem a reivindicar uma série de direitos que ainda lhes são negados. Cruz e Ferreira (2019, p. 59) apontam que as mulheres, tradicionalmente:

[...] passam, lavam, cozinham, cuidam das crianças e da sua educação e através da oralidade transmitem e reproduzem os modelos em que foram criadas. Do ponto de vista do acesso aos recursos, insumos e crédito geralmente participam inexpressivamente e não delegam tarefas administrativas na produção e muito menos na gestão da terra. A carga elevada de afazeres não é reconhecida e sim vista como uma “ajuda”. Com a subalternização do seu trabalho, as mulheres rurais enfrentam a invisibilidade das suas atividades assim como a redução da valorização do trabalho.

O fragmento acima contribui para que possamos delinear diferentes análises pela perspectiva feminista e das relações de gênero que trataremos de forma aprofundada mais adiante. Primeiramente pelo aspecto histórico-cultural-social das designações de papéis delimitadas aos gêneros feminino e masculino – no caso, às mulheres, são designadas tarefas e o trabalho no âmbito privado doméstico. Outra questão importante a ser levantada é o trabalho das mulheres não serem visibilizados, posto que nem é visto como trabalho, muito menos, denotado como produtivo, mas sim como uma “ajuda” e uma extensão das atividades exercidas no espaço da casa. Um terceiro apontamento se remete a ausência da legitimação e representatividade que a mulher pode exercer nesse território, visto que, como são subordinadas, não lhes são oportunizados espaços para desempenharem papéis de liderança e/ou protagonismos.

No campo há a distinção entre trabalho produtivo e reprodutivo (isso também se manifesta no meio urbano e muitos outros espaços sociais). Conforme Rúa e Abramovay (2000), estruturou-se uma divisão social/sexual do trabalho, visto que, a partir do sexo (homem ou mulher) determinam-se os espaços e as funções que cada um deva ocupar: às mulheres cabe a vida doméstica (reprodução), aos homens quaisquer outros trabalhos visíveis e que sejam extradoméstico (produção); estabelecendo isso nos assentamentos, aos pais/filhos estão

direcionadas as atividades agropecuárias, e às mães/filhas as atividades domésticas. Esse é o desdobramento da ideologia colonial-patriarcal-capitalista que instituiu normas e regras para mulheres e homens e as suas “devidas” ocupações nos espaços, seja público e/ou privado.

Contudo, precisamos observar as especificidades que são apresentadas sobre as mulheres camponesas de assentamentos. De acordo com Rua e Abramovay (2000, p. 155), “Diferentemente das trabalhadoras urbanas, que têm que sair de casa para realizar suas atividades extradomésticas, no meio rural é difícil separar o trabalho realizado na horta, no quintal e no roçado, do cotidiano de dona-de-casa”. Na cultura organizativa e de trabalho no campo de assentamentos, para as mulheres, o trabalho doméstico e o trabalho agropecuário se fundem, todavia o mesmo não acontece para homens, produzindo uma carga e jornada de trabalho excedente para as mulheres. A questão que circunda essa realidade é a naturalização das ações, tendo em vista que o trabalho doméstico não é denominado trabalho, nem produtivo, por isso mesmo, não-remunerado, isso reverbera nas práticas econômicas ao situar todo o desempenho profissional-econômico dessas camponesas como “ajuda” ao homem.

Efetou-se (e efetua-se) ao longo da história a internalização desses papéis de gênero, pautadas nas diferenças sexuais e que, conseqüentemente, projetaram responsabilidades e tarefas diferentes aos gêneros. Olhar essa questão e problematizar numa perspectiva feminista sobre essas diferenças, nos leva a compreender que tem havido e se (re)produzido, primordialmente, hierarquizações e condições de dominação e subserviência entre os gêneros. Recai-se, então, sobre o aspecto da desvalorização e invisibilização do trabalho realizado pelas mulheres, se materializando na não-remuneração de seu trabalho e na extensa jornada de trabalho diária. Como o trabalho doméstico é considerado de responsabilidade da mulher, dificilmente, há o compartilhamento de tarefas no espaço privado da instituição familiar, por isso mesmo, existem desigualdades e inequidade de gênero.

Essa realidade repercute na construção de silenciamentos. Por tantas condições de injustiças e expressões de poder masculinas, as mulheres são silenciadas, tanto no espaço privado doméstico quanto na ambiência comunitária dos assentamentos, nos quais a representatividade e o poder de decisão, geralmente, estão associados às funções que deverão ser desempenhadas pelos homens. Rua e Abramovay (2000) relatam sobre essa situação nos territórios de assentamentos ao constatarem que é ínfimo o poder de decisão que as trabalhadoras possuem no que diz respeito às atividades produtivas e reprodutivas. Isso requer dizer, mesmo que em algumas situações as mulheres se posicionem, participem e demonstram

ter direito a voz (sem generalizações, um número expressivo de mulheres são permissivas às decisões masculinas), não necessariamente representa que suas manifestações serão consideradas no que diz respeito a diferentes questões presentes no campo.

Como as autoras, Rua e Abramovay (2000, p. 187) apresentam: “Não sendo reconhecida como produtora de bens e geradora de riquezas, e vista como limitada à esfera doméstica, a mulher dispõe de pouco poder de decisão e o seu acesso às transações comerciais e bancárias, à assistência técnica e à tecnologia permanece muito restrito”. Dimensionamos, nesse sentido, que esse poder de dominação e opressão que perpassa as relações entre mulheres e homens – engendrado pela questão sociocultural de visão hegemônica de mundo capitalista mesmo em territórios procedentes de lutas sociais solidárias – gera o não-pronunciamento de muitas mulheres. Todavia, apesar de muitas dessas ações no campo, no contexto de assentamentos, parecerem irreduzíveis, esse cenário não é e nem está estático, existem movimentações de mulheres que buscam romper com essas normas que configuram esses modelos assimétricos no campo.

Cruz e Ferreira (2019) apontam que no início dos anos de 1980 um grupo de mulheres criou o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, e dentre os objetivos do MMC está articular as relações de gênero e as questões das desigualdades e de exclusão que se manifestam no território camponês. O MMC insurge como uma forma de enfrentamento às disparidades que se disseminam no campo, território este que apresenta suas especificidades por estar situado em um contexto rural, bem como os desdobramentos da lógica hegemônica que representa e organiza a estrutura patriarcal-capitalista-colonial de poder que atingem os mais diferentes territórios e sociedade ao longo do tempo, também se fazem presentes. Desse modo, é um movimento social de mulheres do campo que pretende questionar os sistemas estruturados que interditam diversas possibilidades de se constituir nesses territórios precisamente por serem mulheres.

Na direção de materializar quais são essas interdições e/ou dificuldades instaladas às mulheres camponesas, apontamos o que Cruz e Ferreira (2019, p. 61) escrevem que as assimetrias se manifestam:

[...] no acesso à posse de bens, na tomada de decisões, na composição de arenas de representatividade política, na divisão de tarefas familiares e domésticas, no usufruto da renda gerada pelas parcelas produtivas, no cuidado com a saúde reprodutiva das mulheres (sempre muito precário), na ausência de políticas específicas sobre o trato da violência doméstica e sexual às mulheres e crianças camponesas, etc.

Pelo prisma da construção histórica sobre os corpos a respeito das delimitações coloniais, a clivagem de gênero se reproduz, mesmo que as/os camponesas/es estejam inseridos dentro de um contexto contra-hegemônico, a ideologia patriarcal-capitalista se manifesta, dado que ambas são estruturais. Para a superação dessa realidade, para que isso não ocorresse, somente se houvesse uma reconfiguração da sociedade atual para uma nova sociedade, o que ainda não se efetivou na prática. Nesse sentido, a naturalização também se propaga nesses territórios camponeses, produzindo a invisibilidade e subordinação das mulheres aos homens.

Por esse ângulo, é importante compreender que a insurgência do Movimento das Mulheres Camponesas – MMC tem se configurado como um movimento organizativo de forma a desvelar esses sistemas de opressão e exploração que ocorrem também no campo e que demandam pautas próprias de enfrentamento. Essa movimentação é, propriamente política e econômica, mas também educativa, na medida que se entende que a educação se desenrola em todos os espaços sociais e que pensar de maneira contrária à lógica hegemônica é se fundamentar em um processo educativo não alienante e crítico, advindo da tomada de consciência dessa realidade que não surge de forma espontânea, mas através dessas relações estabelecidas com outras/os camponesas/es no interior e exterior da própria movimentação.

Cruz e Ferreira (2019, p. 64) anunciam que a base do MMC é a educação transformadora e crítica, pois “[...] através dela é possível esclarecer para as mulheres que dela participam o quanto o sistema tradicional as subalterniza, assim como, intensifica as desigualdades de gênero”. Esse tipo de organização social propicia ter uma visão mais ampliada sobre as possibilidades reivindicatórias no campo, de se pensar em estratégias de enfrentamento que sejam inclusivas e equitativas rumo a luta da legitimidade das mulheres como possuidoras de direitos seja no que condiz ao acesso, à permanência e à representatividade nas terras (apesar de existir legalidade nesse processo, em algumas situações práticas reais de assentamentos, isso não se efetiva), bem como a outras questões que se referem à saúde, previdência social, sexualidade, a própria educação escolarizável, isto é, a todo o espectro que compreende a dignidade humana.

Ao investigarmos a respeito da possível existência de estratégias de resistências vivenciadas pelas mulheres do território Fronteira Brasil-Bolívia, podemos relatar a experiência do grupo “Amigas da Fronteira”. Puhl (2014) ao pesquisar e traçar um delinear histórico sobre

a população deste território – e apesar da predominância de suas análises sobre o povo chiquitano – localizou o grupo de mulheres “Amigas da Fronteira”, o qual, em suas palavras:

O grupo das mulheres desenvolve um trabalho organizativo e técnico em agroextrativismo. Este grupo de mulheres da Corixinha e da Comunidade San José de la Frontera foi organizado em 2006 para trabalharem juntas no aproveitamento de recursos naturais e processamento do pequi e da castanha do cumbaru.

Por este excerto podemos notar, primeiramente, que há um grupo de trabalho formado somente por mulheres na fronteira Brasil-Bolívia, o que pode representar um protagonismo de das mulheres e o “transpassar de fronteiras” ao detectarmos que as integrantes são mulheres brasileiras e mulheres bolivianas, possibilitando um intercâmbio econômico, cultural e político. No momento, ainda nos interessa enfatizar, o viés de resistência que o grupo de mulheres “Amigas da Fronteira” defende como forma de visibilizar as lutas travadas cotidianamente, assim como problematizar o posicionamento de vertente feminista em que se fundamentam (mesmo que não definam suas ações dessa forma). Como Santos et al. (2015, p. 2) discorrem:

O grupo foi criado para dar visibilidade as mulheres da fronteira, contribuir na diversificação da alimentação, gerar renda e conservar a diversidade local. As camponesas participaram de vários cursos de capacitação, como o de gestão e manejo e aproveitamento de frutos nativos. Em 2007 as camponesas realizam uma oficina no assentamento Corixo sobre o aproveitamento do pequi, o que resultou em 11 subprodutos: sorvete, bolo, pão, bolacha, conserva, óleo, farinha, sabão, carvão, doce e licor.

Identifica-se que esse grupo surge (e insurge) como forma de se visibilizarem como mulheres que são camponesas e protagonistas de sua própria história, na medida que intencionam também prover e promover o sustento para as suas famílias, não deixando essa condição de subsistência ao encargo, prioritário, dos homens de sua família e/ou do marido (isto quando estão casadas num relacionamento heterossexual). Acrescida a isso, percebe-se a preocupação com a questão socioambiental, visto que a proposta é diversificar a produção, isso gera a variabilidade de produtos, a policultura, ao mesmo que intenciona a preservação do lugar. Aqui, também se apresenta o aspecto da resistência, pois, como já apresentado anteriormente, é um território que enfrenta sérios problemas com a escassez de água e inoperância de políticas públicas de permanência no campo, requisitando a constante reinvenção das camponesas e dos camponeses para a sobrevivência. Na nossa perspectiva, ainda reside o desafio de pensar as relações de gênero nesse território, abrangendo que as estruturas patriarcal-capitalista-colonial

ainda configuram o espaço rural (e a territorialidade camponesa), mesmo que haja movimentações contrárias a esse sistema hegemônico.

3.2 O Movimento Social Camponês e a Educação do/no Campo

A princípio realizamos uma breve contextualização acerca do território que adentramos com esta pesquisa. Diante ao que já foi exposto, principalmente pelo viés dos embates conflitantes de dominação e resistências, nos pareceu pertinente aprofundar um pouco mais sobre esses aspectos gerais para, posteriormente, introduzir afunilamentos sobre o território camponês e as relações de gênero. Por isso, nesta seção, pretendemos expor sobre especificidades de campo para este texto, no sentido de argumentar sobre as suas potencialidades e visibilizar as suas possibilidades.

Partindo de uma perspectiva da Questão Agrária, podemos visualizar duas formações no campo brasileiro: o Campo Camponês e o Campo do Agronegócio. Enquanto as mulheres e os homens que compõem o Campo Camponês objetivam a existência, resistências e reproduções de suas vidas no que tange as diversas dimensões da vida humana; o campo do Agronegócio se constitui como um território que privilegia a produção de mercadorias, no qual, para se reproduzir, a ideologia capitalista utiliza de recursos humanos, econômicos e ambientais, transformando o campo em lócus de produção de riqueza e crescimento econômico-financeiro, exclusivamente, aos capitalistas.

Desse modo, a territorialização e a formação processual educacional capitalista que são empreendidas neste território, possuem suas singularidades. Fernandes (2008a, p. 43) anuncia que “Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia”. Com este excerto, destaca-se que o Campo do Agronegócio (ou também conhecido como Agricultura Capitalista, ou Agricultura Empresarial), expressa-se como um problema estrutural na medida que a intenção dessa produção não é de compartilhar, isto é, gerar distribuição de bens e consumo que foram (e serão produzidos), mas sim, de servir-se de todos os recursos materiais e imateriais provenientes de corpos humanos e da natureza, em benefício do Capital.

O conceito de Agronegócio é relativamente recente e se refere ao modelo de produção que se reúne em um sistema, especialmente econômico, para a exploração da terra e de mulheres e homens. Segundo Fernandes (2008a, p. 47–48), o Agronegócio se constitui em:

[...] um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. [...] modelo de desenvolvimento econômico que explora a terra/natureza e o homem; um conceito ideológico que tenta mudar a visão sobre o latifúndio: imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico.

É importante explicitar que esse termo surge como forma de mascarar toda a produção desenvolvimentista que se sucede no campo, uma vez que essa visão se torna dominante, hegemônica, permite a legitimação desse modelo de produção que, na realidade, detém um caráter produtivista e predatório no sentido do consumo, da produção de riqueza e no investimento de tecnologias para conquistar tal intento. Também, pela organização política se apropria do estado, de incentivos fiscais colocando o estado, ainda mais a serviço do capital.

Essa forma de estruturar o campo decorre do processo de colonização de corpos, das mentes, das terras de maneira dominante, opressiva e exploratória. Historicamente, o conhecimento da existência dos povos latino-americanos, especificamente camponeses, deriva do processo de conquista e colonização a partir do século XV nesses territórios que foram marcados por processos de estrangeirização das terras, despovoamento e genocídio dos povos originários advindos da apropriação dos colonizadores. Korol (2016) apontou que mesmo que 80,1% das unidades agrícolas da América Latina sejam campesinas ou indígenas, apenas 19,3% da população ocupam os territórios do campo. Além disso, e de substancial importância, é que 70% da produção de alimentos do mundo são oriundas de produções agrícolas, no entanto, 80% da população mundial com fome está concentrada nas áreas rurais e são trabalhadoras e trabalhadores agrícolas sem-terra. Tais dados demonstram a severidade da exploração e construção do ‘processo civilizatório’ nestas localidades.

O processo de colonização – tanto no Brasil quanto na América Latina como um todo – contribuiu para a edificação da propriedade privada que regulamenta o mercado capitalista, e em contrariedade ao desenvolvimento qualitativo de vida dos/as camponeses/as, tem-se produzido a privatização e a negação da distribuição equitativa das terras, desterritorialização, violência, etc., à disposição dos colonizadores e do mercado financeiro. Sendo assim, o sistema econômico é uma vertente de desenvolvimento também presente na produção econômica e nas

relações sociais empreendidas nos territórios do campo na perspectiva do Agronegócio. Isto requer dizer que, com a modernização da agricultura, muitas famílias rurais/camponesas foram expropriadas de suas terras, dando lugar às novas tecnologias, mas principalmente, desocupando terras para apropriação de empresários de multinacionais no sentido de concentrar terras e produzir riquezas para estes, gerando grandes desigualdades sociais, visto que tais rendimentos (na perspectiva lucrativa) não são distribuídos igualmente (OLIVEIRA, 2001).

Para além da apropriação material, o sistema capitalista sustenta um imperialismo simbólico pautado nos ideários de flexibilização, desregulamentação e descentralização do capital, instaurado para ordenar e controlar as práticas e instituições sociais. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 51) apontam “trata-se de uma cuidadosa elaboração super-estrutural e ideológica da forma de representar, falsear e cimentar a visão unidimensional do capital sobre a realidade econômica, psicossocial, política e cultural”, que contribui para a construção de discursos e práticas que torna hegemônico e legítima o modelo de produção capitalista ao afirmar, por exemplo, que é através do capitalismo e da Revolução Industrial (dinheiro e tecnologia), será possível atingir um desenvolvimento econômico no país e no mundo.

Não é incomum identificar a existência da internalização da lógica capitalista dominante nas/os próprias/os trabalhadora/es que vivem no campo, dadas essas condições históricas-culturais que massificaram práticas e pensamentos. Fernandes (2008a) enuncia que, dadas as desigualdades instauradas pelo capitalismo, este se territorializa mais rápido do que o campesinato, transformando as relações sociais, econômicas e culturais das/os trabalhadoras/es do campo em um processo de transição de trabalho familiar para trabalho assalariado, e configura uma desapropriação material e imaterial (simbólica).

Desse modo, com o avanço do capitalismo e uma zona urbana centralizada e transformada em referência, a população do campo é marginalizada e inferiorizada sendo utilizada, preponderantemente, como um território para a exploração e produção para o mercado agricultor capitalista¹⁰, em detrimento da valorização das vivências próprias sociais, culturais e econômicas das/os trabalhadoras/es do campo (MOLINA; FREITAS, 2011). É a partir dessa visão de centralidade procedente do modo de produção capitalista, numa perspectiva de

¹⁰ No início de seu texto intitulado “Avanços e desafios na construção da educação do campo”, as autoras apresentam a polarização entre agricultura capitalista e a agricultura familiar camponesa. Respectivamente, uma voltada para a produção de alimentos que sustente a lógica do capital, do negócio, do lucro; a outra voltada para a produção de alimentos para a reprodução da vida (MOLINA; FREITAS, 2011).

desenvolvimento econômico necessária que vão se instalando e disseminando na sociedade concepções que alimentam o capitalismo, como as características que definem o conceito de trabalho para esse sistema.

Nesse direcionamento, pela lógica produtivista representada pelo colonialismo capitalista o conceito de trabalho – trabalho este essencialmente produtivo – na perspectiva neoliberal, “[...] é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente. [...] o que o trabalhador ganha corresponde ao que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 50). Por esta afirmação categórica do autor em relação à meritocracia, o trabalho produtivo é entendido como o trabalho assalariado que se estrutura a partir da produção de mais valia (horas excedentes de trabalho não pago), extensão da jornada de trabalho e o aumento da produção de mercadorias (materialização do produto), como benefício à classe burguesa e em detrimento da qualidade de vida da classe trabalhadora, que em sua maioria ainda alienada crê no discurso da meritocracia.

Em contraposição a essa concepção, a respeito das relações de trabalho no/do campo, estas designam que a camponesa e o camponês tomem o conhecimento e o poder de suas produções pela constituição de sujeito autor de sua ação. Nesse cenário de movimentação, a concepção de trabalho é entendida como atividades relativas não somente à sobrevivência (alimentação, vestimentas, necessidades de saúde), bem como atividades que contemplem produções culturais, artísticas, sociais, entre outras (daí o termo das relações sociais a que viemos discutir neste trabalho)

Na intencionalidade de romper com a hegemonia instaurada, os movimentos sociais camponeses e as (re)produções de trabalho do/no campo insurgem como modelos alternativos e contra-hegemônicos, entendendo-se que é no trabalho produtivo, pela ótica emancipatória, que o ser humano poderá criar a sua própria existência através do trabalho. Frigotto (2001, p. 73) apresenta, embasado em Marx, que o trabalho enquanto valor de uso possui duas centralidades, na qual a primeira diz respeito ao trabalho como “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades”, na medida em que o ser humano cria a própria existência através do trabalho. E no que se refere à segunda centralidade desse trabalho enquanto valor de uso, a situa com o enfoque de ser um princípio educativo, enquanto um dever e um direito, visto que o trabalho é:

Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Este trecho possibilita assinalarmos a necessidade do ser humano ser uma trabalhadora e um trabalhador, na medida que o trabalho se constitui como fundamento e como um direito para a (re)existência humana e, nesse sentido, propicia uma organização que valorize e visibilize a sua cultura, seus modos de vida e suas identidades. Nesse processo de trabalho produtivo que valoriza as diferentes vivências e experiências, o ser humano e a natureza devem coexistir de maneira que haja uma interrelação sustentável entre ambos, como forma de contestação ao sistema estrutural que degrada a natureza a benefício do capital.

Em suma, há um movimento incessante da elite agrária, tanto no Brasil como na América Latina como um todo, que se apropria das terras expulsando os/as camponeses/as de seus territórios (as quais o são por direitos), para que a lógica de produção capitalista impere e se reproduza. Somente partir de uma tomada de consciência – a qual não ocorreu de maneira simples – se propiciou que houvesse uma luta camponesa (proveniente do século XX) pretendendo-se romper com essa lógica capitalista de opressão e exploração, reconhecendo a importância da luta para entrarem e permanecerem na terra no sentido de se tornarem proprietários/as e produtores/as de seus próprios alimentos, bem como para toda a sociedade, cumprindo a função social da terra (OLIVEIRA, 2001), e isto requer a espacialização na formação de assentamentos rurais (agregados de terra para a sobrevivência através do trabalho e do modo de vida) e o desenvolvimento de uma soberania e segurança alimentar.

À vista disso, os Movimentos Sociais Camponeses e o campesinato são vistos como formas de resistência ao agronegócio. Conforme Fernandes (2008a, p. 49) afirma:

O campesinato é uma classe que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio, se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial.

O campesinato se configura como uma perspectiva constante de enfrentamento e resistência ao modelo capitalista no campo, este que frequentemente utiliza de relações de poderes, dos conflitos e negociações para enfraquecer a visão contra-hegemônica de configurar

o território como o movimento de camponeses/as tem reivindicado, movimento este que se constitui como necessário para a solidificação da agricultura camponesa.

Os/as camponeses/as não são os/as primeiros/as a lutarem por terras, não sendo exclusividade do século XX, antes disso os povos indígenas e os escravos negros já enfrentavam processos de lutas e resistências contra a exploração capitalista que exercia poder e apropriação de suas terras, das suas forças de trabalho e de seus corpos (OLIVEIRA, 2001). No entanto, a partir desse século obtiveram maior visibilidade e, apesar de suas especificidades, as semelhanças encontradas entre esses movimentos são justamente as lutas e resistências que precisam enfrentar para conquistar uma vida minimamente reconhecida e digna, tendo em vista a existência de embates conflituosos e de violências advindas de empresários e latifundiários em que estes estão aparelhados com o Estado.

Fernandes (2008a, p. 49) aponta sobre essa realidade ao afirmar que “As ocupações de terra ferem profundamente a lógica do mercado e por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado a impedir a espacialização dessa prática de luta popular”. O movimento do campesinato concerne em um projeto que valoriza a humanidade e a natureza, não objetivando a obtenção de lucros, constitui-se como uma afronta ao mercado capitalista, na medida que intenciona ocupar as terras reivindicando, primordialmente, acesso a um lugar/moradia e permanência no sentido de condição de subsistência individual e coletiva (da comunidade do campo e nas relações estabelecidas com a cidade). O Estado, nesse processo, também se configura como uma instituição opressora e dominante que se desenvolve pela ótica da mercantilização/do capital, tornando ainda mais conflituosa essa relação dicotômica entre o Campo do Agronegócio e o Campo Camponês.

Por essa prerrogativa histórica e cultural que se propagou (e ainda se propaga), as relações que os povos originários estabeleceram com as terras/territórios que ocupavam foram (e continuam sendo) destruídas pelo controle colonial e capitalista, produzindo rupturas e conflitos, através de diferentes práticas que são produzidas dentro e a partir de uma realidade histórica pelo ser humano no/pelo meio material. Contudo, pelo que vem sendo exposto, na mesma medida que ocorrem essas relações de poder que oprimem e exploram, podem existir práticas transformadoras de existências, por isso pensamos que a Educação do Campo pode seguir esse viés de (re)existência e resistência.

O que pretendemos aqui apresentar como Educação do/no Campo está inserido em um contexto abrangente de análise. Este conceito, segundo Caldart (2008), não está fixado, determinando, mas sim está posto em movimento numa realidade histórica e cultural. Isso ocorre, tendo em vista que a Educação do Campo é um movimento amplo que além de estar composto de intencionalidade da formação escolarizável das/os camponesas/es que vivem e (re)existem no campo, engloba a sua formação crítica, política, cultural e ética. Como Caldart (2010, p. 20) aponta, a concepção de Educação do Campo:

[...] é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

Historicamente, a forma como os espaços e as práticas sociais foram e, continuamente, são constituídas estão subsidiadas majoritariamente a partir de perspectivas (por se dizer, ideologias) homogeneizantes, hegemônicas e excludentes. Enfrentar o “atual estado de coisas” é desmitificar e desconstruir os ideários construídos a respeito de um emaranhado de determinações reais impostas cotidianamente. Nesse sentido, as camponesas e os camponeses, a partir dessa concepção, se tornam os/as protagonistas de um movimento que pretende desenvolver, através da *práxis*, uma movimentação rumo a uma organização coletiva, concreta e humanitária.

As camponesas e os camponeses são alvos de uma vertente específica de represálias e preconceitos a partir de uma norma, são vistos como uma população que é ‘atrasada’, ausente de conhecimentos e exterior à população urbana (que está situada como a centralidade da ordem, da pureza e da limpeza). Por isso mesmo, é importante elucidar e ressaltar que a perspectiva de uma Educação do Campo provém da incessante luta de Movimentos Sociais do Campo no qual, segundo Molina e Freitas (2011), este se desenha como um movimento social que objetiva dar protagonismo aos sujeitos que não ocupam/ocupavam o cenário de posicionamentos e discussões, como as/os trabalhadoras/es rurais, em contraposição à dominação e à econômica hegemonia cultural da agricultura capitalista. Os anos de 1980 então é marcado pelo surgimento do Movimento Social Camponês que objetiva se reapropriar das terras em que foram expurgados de forma, necessariamente, violenta.

Uma efetiva Educação do Campo requer dizer que essa educação está pautada em reconhecer e valorizar a população camponesa, isto é, considerar a especificidade das/os camponesas/es numa perspectiva de classe na intencionalidade de repensar políticas educacionais. É nesse cenário que nos interessa apontar algumas questões reflexivas, no qual Caldart (2008) apresenta e fomenta, visto que nos respaldará em compreender a Educação do Campo como um movimento e não somente uma educação escolar no campo. A primeira questão diz respeito ao nascimento de Educação Campo, na qual já apontamos, ter surgido dos Movimentos Sociais Camponeses; nascimento este que pretendeu (e ainda pretende dados os conflitos e resistências) incluir e articular um projeto de vida que incluía/inclui não perder suas escolas, seu território, sua identidade. Em aspecto geral, a Educação do Campo “implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Os próprios trabalhadores serem sujeitos de sua formação” (CALDART, 2008, p. 72), além de políticas públicas e de educação pública para as/os camponesas/es.

A segunda questão se refere a especificidade que o campo possui. Apesar de importante parcela da população estar situada no território camponês, e este território ser o subsidiador da produção e sustentação econômica do país (seja aqui no Brasil como no mundo inteiro) acerca das produções e reproduções agrícolas e pecuárias, as singularidades das/os camponesas/es não são consideradas na constituição do projeto educacional e na perspectiva de políticas públicas. Todavia, Caldart (2008, p. 74) afirma que “Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação”. A ideia não é utilizar da concepção/proposta de Educação do Campo e torná-la como única, verdadeira e/ou como princípio hegemônico de estrutura de sociedade, mas sim perspectivá-la também como forma de produzir uma educação que abarque diferentes entendimentos e possibilidades de ser e estar no mundo.

É nesse sentido que o Movimento de Educação do Campo irrompe-se como uma proposta de projeto de outra sociedade. Esse movimento expõe os conflitos e as resistências existentes no território camponês destinadas aos povos camponeses, na mesma medida que apresenta práticas e propostas de modo a visibilizar o que fazer e como fazer a respeito das denúncias e resistências. Para além disso, propõe também e, principalmente, a superação do modelo predominante no campo, o modo de produção capitalista que possui o viés econômico

exploratório, mas que também carrega ideologias de dominação e opressão culturais e sociais de corpos, práticas e pensamentos (CALDART, 2008).

Nesse contexto, é importante situar que existem diferenças entre uma Educação do Campo (proposta pelos Movimentos Sociais Camponeses) e uma Educação Rural (desenvolvida no e pelo modelo de produção capitalista). Conforme Caldart (2008, p. 78) a Educação Rural é “[...] uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio”. Tendo isso em vista, esse modelo de construir a educação está ambientado na perspectiva liberal em que a aquisição de conhecimento importa, todavia para produzir e reproduzir a vida para as dimensões mercantilizadoras, na ótica de produzir corpos e mão de obra que sustente o mercado capitalista, visão esta que também está presente no campo (um dos territórios existentes) e que justamente o Movimento de Educação do Campo intenciona superar.

Enfatizamos que a Educação do Campo, dessa maneira, se referencia à uma Educação que abranja todos os aspectos de convivência e ambiência da vida do/no campo, o foco não está estritamente relacionado à instituição escola, aos conhecimentos escolarizáveis, mas também e, especialmente, aos saberes e conhecimentos produzidos e reproduzidos nos outros espaços que compõem o território camponês. Caldart (2008, p. 81) apresenta essa questão/tensão ao afirmar que:

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola.

O que a autora destaca é que pensar a instituição-escola como único lócus de produção de conhecimento e saberes é reducionista na medida que não é somente nesses espaços e através dessas práticas de escolarização que se constrói o processo educativo. Para além disso, mas, principalmente, focar no espaço escolar como território único e dominante de conhecimento é legitimar a visão (neo)liberal de reprodução para o Capital e que desconsidera e marginaliza propostas antagônicas a esse desenvolvimento. Por isso mesmo, uma Escola do Campo é fundamental para a construção educativa dessas/esses camponesas/es, no entanto, o desafio que

se coloca às/aos educadoras/es, educandas/os e a toda comunidade camponesa é pensar essa educação de forma plural que abarque as diferentes dimensões humanas de forma conjunta, horizontal e que se direcione no sentido de lutar contra a maquinaria capitalista.

Todas as questões apontadas permitem refletir o quanto também perpassa e interessa a problematização sobre aspecto do desenvolvimento local, dinâmicas próprias vividas no território camponês. É através da agricultura familiar que as/os camponesas/es almejam a segurança e a soberania alimentar das nações, as quais contribuem para a construção da resistência e da luta camponesa. Contudo, a base territorial camponesa não está fundamentada apenas no viés da produção econômica, mas também política, cultural, ambiental, etc. Em resumo, para se tornarem agentes e reconhecidas/os localmente, é preciso que tenham autonomia e controle do processo produtivo (conhecedor do processo de produção); construam uma produção de resistência de base territorial e localmente organizada (produção de ferramentas e instrumentos elaborados pelos próprios/as camponeses/as); estabeleçam relações de vizinhança (identificação entre os pequenos círculos de famílias); e ações comunitárias e coletivas (que estabelecem vínculos de solidariedade através de mutirões; organização de festividades, etc.) que geralmente estão associadas às instituições como igrejas e escolas (FABRINI, 2007).

As relações com as instituições sociais nesses espaços-territórios seguem no sentido da solidariedade, da potencialização política e que a movimentação através de ações coletivas promovam alterações nas relações de poder (FABRINI, 2007), seguindo na contramão do que, frequentemente, ocorrem em outros espaços sociais por meio de embates com o Estado, na medida em que este privilegia as grandes corporações em detrimento da luta camponesa, ao não considerar a criação e implementação de políticas públicas, na mesma medida, quando criminaliza as lideranças do MST (ou outros Movimentos Sociais de Resistências), projetos e mudanças de lei que marginalizam ainda mais esses movimentos sociais.

Dessa maneira, o processo de construção educativa de uma Educação do Campo designa também a construção de uma identidade camponesa. Conforme Arroyo (2015) apresenta, a identidade para os sujeitos camponeses, através do Movimento de Educação do Campo, se constitui como forma de possibilidade de incorporação de seus conhecimentos populares, saberes próprios e construídos em interrelação com o meio em que vivem, com e para outras ('outras' entendida aqui como pluralidade) culturas e populações como medida para exporem suas formas de ser e de viver individual e coletivamente.

É desse modo que a Educação do Campo numa perspectiva de superação da centralidade da instituição escolar se organiza em valorizar os conhecimentos básicos da educação formal, contudo, na mesma medida, intenciona reconhecer e visibilizar os conhecimentos produzidos pelas/os camponesas/es que trabalham e (re)existem do território camponês e seus aspectos não-formais. Arroyo (2015) apresenta sobre essa intencionalidade quando afirma que a ação educativa acontece através do movimento, através das relações dialógicas e pedagógicas estabelecidas entre mulheres e homens nos espaços formais e não-formais de educação; afirma que as camponesas e os camponeses são seres que possuem ações pedagógicas/os, nesse sentido, podemos pensar na horizontalidade da produção de conhecimentos e saberes (re)produzidos nesses territórios de forma cotidiana.

O conceito de Educação do Campo, então, não se torna reducionista se for analisado na ótica abrangente das relações e práticas culturais, sociais, políticas, éticas, econômicas, entre outras. Problematizar sobre uma Educação do/no campo fundamenta-se em um projeto político-pedagógico de análise crítica sobre a realidade disseminada historicamente sobre (predominantemente contra) a população camponesa. Esse conceito está subsidiado em implodir e subverter a lógica/ideologia dominante capitalista que construiu discursos e práticas hegemônicas que tem obstaculizado as/os camponesas/os a se legitimarem e se consolidarem em seus territórios.

Sendo assim, ao delimitar que as práticas educativas alusivas ao conceito de Educação do Campo ocorrem para além das instituições escolares formais de educação, em que os pensamentos e práticas sociais produzidas, cotidianamente, nos territórios também são educativos, nos inspira a visibilizar as práticas generificadoras que são construídas dentro dos processos de implementação da Educação do Campo, tendo em vista, o caráter implícito dos aspectos e das questões relativas ao gênero. Do mesmo modo, visualizar como se materializam as relações sociais de gênero, visto que historicamente, são produções assimétricas e que se disseminam de diferentes formas nas diferentes sociedades, de forma individual e coletiva, como poderemos observar no capítulo a seguir.

4. FEMINISMOS E OS ESTUDOS DE GÊNERO

Esta quarta seção está organizada em duas subseções, respectivamente denominadas “Feminismos e os estudos de gênero: corpos, poder e patriarcado” e “Processos educacionais generificadores no território camponês”, na qual discorreremos sobre como as lógicas histórico-culturais de opressão-dominação-exploração influenciam os nossos corpos, por isso mesmo a concepção de que o corpo é o primeiro território de poder e se situa na perspectiva de assimilar que nossas ações materiais (a forma de reprodução do trabalho, por exemplo) e imateriais (as linhas de pensamentos) que são manifestadas pelos nossos corpos, são reverberações da institucionalização do processo civilizatório amparado na exploração e dominação, tanto em território brasileiro como em toda a América Latina.

Apresentamos também a respeito dos conceitos de gênero, sexo, sexualidade e patriarcado entendendo que essas discussões são desdobramentos de lutas históricas de movimentos feministas e LGBTs para a visibilização da maquinaria de poder que sustenta a sociedade. Além disso, consideramos as concepções procedentes dos estudos de gênero e sexualidade, de forma articulada com a noção de território camponês enquanto um espaço educativo não-formal que (re)produz educação e processos de generificação. Entendemos que a generificação se constrói como um processo educativo que institui normas de feminilidade e masculinidade, de outro modo, as práticas que são permitidas e/ou interdidas nos corpos de mulheres e homens que vivem e (re)existem no campo.

4.1. Feminismos e os estudos de gênero: corpos, poder e patriarcado

A trama na qual nos respaldamos e entrelaçamos está ambientada no pressuposto de que o corpo é o primeiro território de poder. Entendemos o corpo como constituído e constituinte inserido em contextos histórico-culturais diversos. De acordo com Goellner (2013, p. 31):

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... [...] Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

Por este trecho, enfatiza-se que por estar imerso e se configurar a partir e através de saberes e dizeres histórico-culturalmente construídos e disseminados, o corpo é um território pertinente para intervenções de caráter físico, político, simbólico, psicológico, entre outros, advindos dos ideários de sua naturalização e essencialização pautada na biologização. No entanto, é necessário problematizar que ele é, especialmente, mutável e provisório, possuindo o potencial de se acomodar às diferentes maneiras e determinações – sejam de ordem excludente e/ou inclusiva.

O contexto da conformação civilizatória tem permitido o controle, o domínio, a exploração e a opressão tanto de corpos-territórios quanto de espaços-territórios. As suas expressões materiais e imateriais afetam as dimensões objetivas e subjetivas; os aspectos econômicos, territoriais, políticos, culturais, ambientais e sociais a partir da homogeneização e desapropriação de práticas e pensamentos de poder hegemônicas, culminando em um sistema social que deslegitima formas outras de se compor e instaura uma forma unilateral, correta e predominante de regimento das sociedades.

É importante reconhecer que existem processos de hegemonia para além da apropriação de terras e de recursos naturais, como também da dominação e regulação de corpos e dos significados a eles atribuídos. Como Mondardo (2009, p. 2) afirma “Desde os primórdios o corpo foi necessariamente o primeiro território de construção das relações e, portanto de dominação e controle dos indivíduos”, o que fomenta o agenciamento sobre as práticas e formas de (re)produzir a vida mediante a regulação de uns sobre outros, mas, especialmente, da autorregulação em atendimento às normatizações socialmente legitimadas.

Nesse sentido, importante afirmação de Mondardo (2009, p. 3) aponta que o “corpo é produto e produtor das relações sociais e territoriais”. As relações sociais se configuram justamente das relações entre os corpos, dos desejos culturais e sociais que os representam e das intencionalidades que compõem esses corpos. Os corpos, assim, são territórios de poder em que são “tanto o corpo que se torna território, como também, a espacialização dos modos, das práticas cotidianas da vida dos ‘sujeitos-corpos’ que se tornam territórios” (MONDARDO, 2009, p. 3), em um processo dialógico e relacional de territorialidades corporificadas.

Por serem territórios de poder, os corpos estão submetidos a diversos ordenamentos que os mobilizam a internalizarem e reproduzirem leis e imposições sociais estruturantes. Por ordenamento entende-se como a “ordem espacial burguesa do controle dos corpos, pelo controle dos objetos e das práticas cotidianas dos ‘sujeitos-corpos’” (MONDARDO, 2009, p.

3). Isto é, tais ordenamentos apresentam-se em formas de normas e regras que, a partir do controle, moldam as práticas e as relações entre os sujeitos. O corpo é inserido no campo da mobilidade no sentido de se adaptar a tais ordenamentos, em que se edifica como a possibilidade de mudança para atendimento de um ordenamento social e territorial (MONDARDO, 2009).

O poder é compreendido como importante estratégia coercitiva, de domínio e controle que não é apropriado materialmente, ele se exerce em rede, no qual o indivíduo é sujeito e transmissor do poder. Como Mondardo (2009, p. 4) afirma, “a ação do poder sobre o corpo atua para a normatização do comportamento, a partir do adestramento e da imposição na forma de movimento dos sujeitos”, no sentido de normalizar e naturalizar formas de ser e estar no mundo. Dessa forma, o corpo é entendido como um território propício para a desenvoltura de conflitualidades históricas, políticas, econômicas e simbólicas.

Pensemos no conjunto de prerrogativas que foram (e são) estabelecidas histórica-culturalmente sobre os corpos de mulheres e homens, (re)produzindo normatizações e representações que condigam ao seu sexo/gênero construído socialmente. A ideologia patriarcal-colonial-capitalista consiste justamente em estabelecer discursos e saberes que legitimem suas práticas de dominação e exploração para a ascensão de sua hegemonia, na qual é apreendida por sujeitos-corpos, isto é, internalizadas e naturalizadas por um processo de aprendizagem constante, impregnadas pelas relações de poder.

Na concepção do corpo enquanto território de poder e nos processos de dominação que se fazem presentes diversas diferenciações e normatizações nos corpos de mulheres e homens, é necessário refletir justamente sobre esse sistema patriarcal. O patriarcado é uma instituição histórico-social que organiza a sociedade no sentido de produzir e manter a ordem social vigente através da naturalização dos papéis e lugares dos sujeitos (TIBURI, 2018) que, fundamentalmente, estabelece uma hierarquia, tendo em vista que privilegia a posição de superioridade de corpos masculinos sobre a subordinação de corpos femininos. Nesse sentido, consiste num sistema de privilégios que (re)produz assimetrias de gênero introjetando diversos comportamentos no bojo da reprodução social que condiga ao gênero a que este corpo pertence, na mesma medida conduz a construção de espaços generificados decorrente das relações de poder.

Nessa acepção, o sistema patriarcal é uma expressão de poder nas sociedades que se utiliza do controle e do ordenamento para ocupar uma supremacia, na medida em que disciplina corpos, delimita espaços baseado na ideia essencialista de qual o lugar apropriado aos gêneros

feminino e masculino (as determinações impostas aos gêneros). Dessa maneira, a base histórica e estrutural que fomenta variadas concepções (teóricas e práticas) segregacionistas que reproduzem desigualdades pautadas na separação, na dominação, na hierarquização e na naturalização estão amparadas na instituição patriarcal.

O patriarcado, conforme Delphy (2009, p. 173), “[...] designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres”. Para a perspectiva feminista, o patriarcado é essa instituição que, baseada nas ideias e nos papéis de gênero, incorpora e dissemina nas estruturas, instituições e práticas sociais hegemônicas de poder do homem sobre a mulher – poder este capturado e condicionado como atribuído somente ao masculino – inferiorizando e marginalizando as mulheres nas dimensões econômicas, profissional, física e emocional.

Para intensificar o entendimento da expressão e representação de poder que o patriarcado exerce para a composição das relações sociais, no que concerne especificamente nas posições instituídas para mulheres e homens no engessamento dessa estrutura, Tiburi (2018, p. 27) argumenta que:

O que chamamos de patriarcado é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições. É esse sistema que o feminismo busca desconstruir. Ele tem uma estrutura de crença firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de ‘verdade’, que é, antes, produzida na forma de discursos, eventos e rituais. Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres e outros pensamentos que soam bem limitados, mas que ainda são seguidos por muita gente.

Com o excerto, evidencia-se como a instituição patriarcal se alimenta do desenvolvimento de uma estrutura social de práticas materiais, de pensamentos e de poder que seja machista, sexista, misógina, LGBTfóbica, criando um sistema de privilégios econômicos, culturais, políticos e sociais para uns – no caso, ao gênero masculino heterossexual – e de desfavorecimento e menosprezo para outras – atribuídas ao gênero feminino e quaisquer outros seres diferentes das normativas sexistas e patriarcais (TIBURI, 2018). Essa forma de configurar a sociedade está (e assim continua) sedimentada na naturalização e essencialidade das diferenças, os quais fundamentam as práticas que constituem as desigualdades entre os sexos.

A ideologia patriarcal trabalha conjuntamente com o capitalismo (re)produzindo as dominações, opressões e explorações de gênero. Segundo Tiburi (2018, p. 61) “nessa sociedade,

as pessoas são obrigadas a desempenhar papéis a partir de signos que são administrados e manipulados, como se fossem caixas que põem em um lugar no qual é mais fácil de dominá-las”, à vista disso, a ideologia patriarcal-capitalista necessita de corpos hábeis para a sua execução e o seu desenvolvimento, na conjuntura de que o corpo feminino é relegado ao trabalho reprodutivo da casa e do lar, e o corpo masculino é direcionado ao trabalho externo de espaços públicos e/ou abertos.

As teorizações e manifestos constituintes do feminismo – defendido pelos movimentos feministas – irrompem as discussões acerca das relações de gênero e sexualidade no âmbito acadêmico/intelectual, provenientes da segunda onda do movimento feminista. Alguns conceitos emergiram para que os debates e as conflitualidades respectivas à temática recebessem o devido destaque para a problematização. Referente ao termo sexo, segundo Weeks (2001 p. 43) é “[...] um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres”, e que advém dos discursos médicos e biologicistas.

Nas teorizações feministas e dos estudos de gênero o discurso sobre o sexo estritamente fundamentado na ótica biológica/fisiológica se situa enquanto essencialista, na medida que, a partir do sexo, outras atribuições, significações e naturalizações são determinadas e delimitadas às mulheres e aos homens. A problematização dessa noção de ‘naturalidade’ reforçou as discussões de gênero, tendo em vista que os corpos de mulheres e homens são alvos de análise e críticas constantes, principalmente quando se estipulam ações e normatizações que devem ser seguidas que estão circunscritas através de processos culturais e históricos a partir de seus sexos (LOURO, 2001).

O conceito de gênero, segundo Scott (1995) enquanto categoria de análise é histórica e relativamente recente, e sua utilização data nos anos de 1980 na intencionalidade de propiciar maior visibilidade aos estudos e às pesquisas que vinham sendo desenvolvidos/as sobre as mulheres; em vista à consolidação de uma legitimidade acadêmica através dos estudos feministas; e para justamente reafirmar seu aspecto relacional entre as vivências de mulheres e homens. Conforme a autora, “o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75). A autora apresenta que o conceito de gênero deve ser tratado enquanto categoria de análise histórica, a partir das construções socioculturais que se fazem representar pelos corpos de mulheres e homens.

Os papéis adequados remetem-se às significações que são construídas pelas normas estabelecidas para os gêneros dentro desses aspectos relacionais e que, segundo Louro (1997), devem ser questionados por se configurarem como padrões ou regras arbitrárias. Isto é, surgem como forma de evidenciar classificações, delimitações e normalizações imbuídas aos sexos/gêneros masculinos e femininos. Esse terreno de teorização e discussão configura-se enquanto um processo de luta constante, visto que se, atualmente, é possível dialogar e debater sobre as relações de gênero, houveram diversos enfrentamentos anteriores, principalmente de mulheres, através dos movimentos sociais feministas para que essas discussões pudessem ser minimamente estabelecidas.

Outro conceito importante relativo às discussões dos estudos de gênero é o termo “sexualidade”. A sexualidade, segundo Weeks (2001, p. 43), é designada “[...] como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”, que se relaciona com os prazeres, as emoções, as fantasias e os desejos desenvolvidos por mulheres e homens, não sendo algo natural e inerente, mas construído. Circunscrita na cultura, convencionou-se que a partir do sexo/gênero do sujeito seria possível definir a forma adequada de vivenciar a sua sexualidade e experiências sexuais, justamente através dos papéis sociais-culturais de gênero.

Na mesma medida, essa construção possibilita a vivência de diferentes orientações sexuais por propriamente assegurar (ou não, tendo em vista a fluidez da sexualidade) que os diferentes sujeitos não possuem o controle e domínio por quem se identificar afetiva, amorosa e sexualmente. A sexualidade é mutável e cambiante, e as diferentes dimensões e fatores também o são, por isso mesmo essa categoria, constantemente, é alvo de ataques e opressões/repressões, especialmente direcionado às mulheres e/ou aos homens que transgridem as normas e padrões impostos de masculinidades.

As problematizações que cercam e que perpassam esses conceitos referem-se à desconstrução de um emaranhado de naturalizações, normalizações e preconceitos. Conhecer para compreender os processos de generificação, que remetem também às sexualizações, abarca um conjunto de mecanismos, práticas e discursos que se (re)produzem nas relações de poder. Recorremos a Guacira Louro (1997, 2001, 2008) para subsidiar nossas discussões concernentes à generificação e às pedagogias da sexualidade. Louro (1997, p. 24) elucida que a concepção de gênero enquanto papel social é redutora ou simplista para entender homens e mulheres em uma determinada sociedade, visto que “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras

arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]", (re)produzindo aprendizados, padrões de masculinidades e feminilidades.

Nesse sentido, os processos de generificação são utilizados para compreender em que medidas essas práticas e discursos sobre e para os gêneros se desenvolvem e se (re)produzem. Na perspectiva de Louro (1997, p. 25), "[...] admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes do gênero", em um processo relacional e simultâneo de que as instâncias, práticas e espaços sociais são generificadores e generificados. A partir dessa compreensão, afirmamos que a generificação é um processo contínuo e têm se perdurado no decorrer da história. As maneiras como se (re)produz se distinguem decorrentes dos diferentes espaços-tempo, contudo, permanece sendo reconfigurado, manipulado e disseminado pelos pensamentos e pelas práticas.

Consideramos importante explicar que o gênero masculino, imerso também nos processos de generificação, é alvo da instituição patriarcal, na medida que generificar o corpo do homem é atribuir-lhe uma infinidade de representações e estereótipos a serem seguidos e, por se dizer, dificilmente cumprirão tal intento. Contudo, as definições e os papéis impostos a esse gênero, geralmente, se estruturam na negação do que seja denominado feminino, ou seja, relacionados aos atributos socialmente feminilizados (das dimensões estéticas, do cuidado com o lar/casa, da sexualidade, etc.). Desse modo, faz-necessário compreender que, mesmo que a masculinidade esteja assujeitada as diversas formas de poder, não se pode eximir os homens de serem justos no reconhecimento de seus privilégios e de assumirem a responsabilidade de desestruturar a lógica patriarcal, machista e misógina de qual se beneficiam (TIBURI, 2018).

Isto posto, é necessário considerar que o feminismo popularizado pelo movimento feminista não está subsidiado numa listagem de prerrogativas que atendam somente às mulheres. Hooks (2019, p. 13) institui que o feminismo é para todo mundo através da afirmação de que o "feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão" e, para que isso se efetive, é imprescindível que todas as pessoas, independentemente de seu gênero-raça-classe-sexualidade, estejam envolvidas, de maneira coletiva para impulsionar o rompimento de um sistema estrutural de opressão e exploração. Por isto mesmo, visionar a propagação da perspectiva feminista nas estruturas e práticas sociais é oportunizar que todas as pessoas possuam direito de escolha (práticas e pensamentos), rumo à extinção de desigualdades e hierarquizações.

Trazemos aqui a necessidade de reconhecer a presença da questão racial para as discussões de gênero, tendo em vista que, ao longo da história, os diferentes feminismos têm se silenciado a respeito da categoria raça. Ao discutir sobre raça e gênero, Hooks (2019, p. 90) apresenta que:

Elas entraram para o movimento apagando e negando a diferença, sem pensar em raça e gênero juntos, mas eliminando raça do cenário. Priorizar gênero significou que mulheres brancas podiam assumir o palco, dizer que o movimento era delas, mesmo ao convocar todas as mulheres para aderir.

Como visto, a autora se refere especialmente às mulheres brancas, dado que as primeiras movimentações de mulheres e feministas se deu por mulheres brancas que lutavam para o acesso a direitos ao voto, divórcios, ao trabalho remunerado, etc., todavia não contemplava as mulheres negras.

Por isso, houveram resistências por parte das mulheres negras/não brancas, porque essa forma de se organizar o feminismo não as representava, na qual as mulheres brancas ainda reproduziam ideias e práticas fundamentadas no patriarcado, no sexismo, no capitalismo e no colonialismo. Esse cenário apresenta novas possibilidades a partir do momento que as mulheres brancas e feministas iniciam o questionamento a respeito de suas teorias e práticas e, juntamente com as mulheres negras/não brancas, estabelecem parcerias. Hooks (2019, p. 92) exprime que:

Importantes intervenções em relação a raça não destruíram o movimento das mulheres, mas o fortaleceram. Superar a negação de raça ajudou mulheres a encarar a realidade da diferença em todos os níveis. E finalmente construíamos um movimento que não colocava o interesse de classe de mulheres privilegiadas, principalmente brancas, acima dos interesses de todas as outras mulheres. Construíamos uma visão de sororidade em que todas as nossas realidades podiam ser faladas.

Mostra-se com este excerto que visionar e abarcar outras categorias tão necessárias, como raça, em articulação com gênero não minimiza a luta das mulheres, mas sim expande novas discussões. Além disso, contribui para a valorização e o reconhecimento de que não existe uma única forma de ser mulher e diferentes formas de opressões se coadunam refletindo na vida das mulheres diariamente, afetando a vida pessoal e profissional¹¹.

¹¹ Temos que entender que as mulheres foram (e continuam sendo) colonizadas, e as mulheres negras ainda mais, por isso, a importância de enfatizar sobre as pautas próprias das mulheres negras. Ao se contrapor a estrutura de poder elitista, racista/colonial, patriarcal e sexista, Gomes (2017) defende que as mulheres negras não precisam de representantes que apoiem e propagem as ideologias capitalista, machista, racista e LGBTfóbica impostas, tendo em vista que existem tantas outras mulheres que são referências femininas negras que dão força para as pautas de

É nesse seguimento que se apresenta o feminismo e os estudos de gênero como perspectivas educacionais e ferramentas teórico-políticas se constituem como um caminho viável, na medida que elaboram importantes análises para a construção da reflexão-ação paradigmática, isto é, para contrapor o poder instaurado do patriarcado fundamentado no sexismo, no machismo, na misoginia, no racismo, na LGBTfobia, etc., como perspectiva que intenciona forjar rupturas ao modelo vigente. Por isso mesmo, borrar as marcas e fronteiras estabelecidas também demanda um projeto educativo, entretanto, se distingue desse modelo excludente corrente, na medida que se pretende conscientizador, emancipador e humanizador.

Foi nesse sentido que Hooks (2019) expôs sobre a formação dos grupos de conscientização feministas pautados nos princípios da comunicação e oportunidades de falas, na medida em que:

[...] discussões argumentativas eram comuns nos GC [grupos de conscientização], porque era a maneira que buscávamos para esclarecer nossa compreensão coletiva da natureza da dominação masculina. Somente com discussão e desacordos poderíamos começar a encontrar um ponto de vista realista sobre exploração e opressão de gênero (HOOKS, 2019, p. 27).

Por esse ponto de vista, o diálogo se instituía (como ainda se institui) como uma ferramenta fundamental para se problematizar sobre os sistemas de dominação, sexismo, machismo e patriarcado, tendo em vista que é através do diálogo que a conscientização se edifica e propicia um território de aprendizagem para a transformação das lógicas excludentes e reprodutivistas. Elucida-se que se constitui como um processo educativo para a formação contra-hegemônica, por isso mesmo se configura como um terreno que demanda trabalho e estudo numa dinâmica de dedicação, paciência, empatia e oportunidades entre mulheres e homens.

Freire (1987) apresenta que a dialogicidade, através da palavra, permite o aprender uns com os outros, possibilita espaços para a construção de criatividade individuais e coletivas, bem como a tomada de consciência para processos mais inclusivos de participação e

gênero e raça como Dandara, Lélia González, Elza Soares, Sueli Carneiro e entre outras. Nas palavras da autora “Elas nos representam naquilo que a nossa história tem de luta, de força, de coragem, de graça, de estratégia e luta pelo poder. Elas e tantas outras nos inspiram a lutar para que a raça ocupe lugar central dentro das discussões de classe e gênero. Elas são fontes que nos ajudam a construir o feminismo negro. Elas nos reenergizam quando lutamos por ações afirmativas, igualdade racial e de gênero, direitos reprodutivos, saúde da mulher negra. Elas são as nossas referências quando instauramos uma estética negra no modo de ser, vestir e nos pentear. Elas nos ensinam a resistir, a existir, e a re-existir” (GOMES, 2017, p. 1). Desse modo, é imprescindível visibilizar essas lutas, na medida que histórico-culturalmente essas realidades são minimizadas e silenciadas.

pertencimento dos sujeitos, transpondo a relação opressor-oprimido, numa busca conjunta de transformação de relações exploratórias e opressivas, na direção da emancipação.

Essa articulação almeja uma relação dialógica – esta sendo contrária a ideia de relações hierárquicas e verticais de poder, submersos no jogo de narrativas/discursos de reproduções ideológicas inferiorizantes e excludentes – que se constrói na práxis (teoria e prática) cotidiana. A dialogicidade requer um processo de aprendizagem contínuo, tendo em vista que enquanto indivíduos constituídos dentro de sociedades opressoras e dominantes, são explorados, subjugados e silenciados e, como afirma Freire (1987), para eles são pronunciados inúmeros enunciados correspondentes aos vários aspectos da vida humana.

É nesse sentido que a relação dialógica permite construir um terreno de possibilidades e transgressões, tendo em vista os princípios e objetivos que orientam o território camponês de assentamentos advindos dos processos de lutas e pertencimentos. O diálogo promove o encontro com sujeitos outros, diferentes e diversos; pertencentes ou que se desconstrói e como se politizam a caminho da superação das desigualdades, constituem-se como múltiplos e plurais. As narrativas quando se constroem numa proposta contra-hegemônica propiciam o aprender no sentido da humanização.

Hooks (2017, p. 174) afirma que “a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças”. Para além disso, não somente estudiosos/as, mas mulheres e homens que estejam imersas/os em sistemas de opressão-exploração, perceber esse contexto e criticá-lo para transformá-lo, pois, assim a relação dialógica fará sentido.

É pela tomada de consciência que tem se construído, advindas dos modelos instaurados e reproduzidos no território camponês, que tem havido uma movimentação no sentido de desestruturar a lógica de dominação, opressão e exploração de gênero. Essa movimentação estando ou não subsidiada em movimentos sociais camponeses, em movimentos e coletivos de mulheres/feministas dentro do campo, permite um trabalho teórico-prático no sentido de justamente valorizar esse território, as subjetividades existentes e subverter as práticas de generificação nos corpos de mulheres e homens. Um processo que requer estudo e trabalho, mas também autonomia, compreensão e coletividade.

4.2 Processos educacionais generificadores no território camponês

Inicialmente, salientamos que as práticas educativas concernentes aos processos de ensino-aprendizagens não se limitam aos espaços educativos formais (à exemplo da Educação do Campo que tratamos no capítulo anterior), ou seja, àqueles referentes às instituições escolares e instituições de ensino superior. Isto posto, nos subsidiamos que outros territórios também se configuram enquanto lugares em que aprendizagem e processos educativos ocorrem, espaços estes denominados como não-formais. Conforme Gohn (2014, p. 40) apresenta, “a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”. Desse modo, notificamos que nosso lócus de estudo/pesquisa se caracteriza pelo território camponês de assentamento. Se constitui enquanto território educativo profissional, pessoal, econômico, ético e político, permeado por conflitos, conflitualidades e resistências.

No entanto, é importante demarcar que apesar desse processo de educação não ser construído em espaços educacionais convencionais e legitimados, também se constitui de forma intencional, isto é, dentro de sua própria dinâmica de organização. De acordo com Gohn (2014, p. 40):

A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas.

Historicamente, outros territórios sociais que diverjam dos espaços escolarizáveis são invalidados através da nomeação de não se constituírem enquanto âmbitos educativos. Contudo, a educação não-formal está subsidiada em princípios educativos organizados, auto-organizados e sistematizados no sentido de aprendizagens da convivência coletiva, comunitária e humanitária. Há intencionalidade para a convivência em sociedade nos diversos aspectos, tanto econômico-financeiros quanto cultural, político, ambiental, etc.

Em suma, seja no contexto formal ou não formal dos espaços de organização, os processos educativos-pedagógicos estão presentes, entendendo-se que existe uma pedagogia em que esta é uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que se organizam e se desenvolvem por adesão, negociação ou imposição

(FRANCO, 2016). Neste sentido, as práticas pedagógicas e educativas possuem intencionalidades na direção de construção de aprendizagens, que podem estar subsidiadas em princípios hegemônicos e/ou emancipatórios.

Então, na ótica de que existem práticas educativas homogeneizantes e excludentes, bem como inclusivas, emancipatórias e transformadoras, o processo educativo se constitui em diversos espaços/instituições e práticas sociais, especialmente, se manifesta nos/pelos/para os corpos de mulheres e homens. Mesmo com as propostas, os projetos e os programas encaminhados para a reconstrução do campo brasileiro, são detectáveis as lacunas referente às problematizações de forma contundente sobre as relações de gênero, principalmente, em articulação com a sexualidade, com o trabalho e com a família, provenientes do histórico capitalista colonial de exploração-opressão-dominação

Para problematizarmos sobre a questão hegemônica da educação, no território camponês, na ótica das relações de gênero, refletiremos sobre as práticas generificadoras que são, continuamente, engendradas pelas normativas coloniais e patriarcais. Os processos generificadores que se (re)produzem para e nos corpos de mulheres e homens e nas suas manifestações constituem um escopo que delimita e engendra marcas e fronteiras. Na composição da arquitetura fronteira das relações de gênero, o permitido e o interdito às mulheres e aos homens são intrínsecos para a sua edificação. Essa assertiva requisita compreender que a generificação determina quais os espaços e as práticas pertinentes aos corpos femininos e masculinos, tanto nos âmbitos educacionais, profissionais e/ou de lazer. Instituídas por inúmeras prerrogativas, a generificação é constituinte de um projeto educacional existente nas relações e práticas históricas, culturais, sociais, políticas, éticas que intencionam homogeneizar modos de ser, de pensar, de se identificar.

Especificamente problematizando sobre o território camponês, tanto Silva (2009) quanto Rocha (2017) apontam que este território é marcado pela estrutura patriarcal de poder, no qual mesmo que as mulheres sejam integrantes do processo produtivo, são invisibilizadas através de um encobrimento do trabalho rural desempenhado pelas mulheres através da dominação masculina que define a inferioridade do ‘papel feminino’. A materialização das divisões sociais/sexuais ocorre mediante a não remuneração das mulheres pelo trabalho realizado; são ‘naturalmente’ criadas para atividades denominadas como leves e delicadas; pela hierarquização nas atividades agrícolas; do trabalho demarcado como “ajuda” ao companheiro

sendo supervisionadas constantemente; a dupla/tripla jornada de trabalho ao desempenhar funções na esfera doméstica, agrícola e/ou educacional.

Desse modo, no panorama da intersecção de gênero e classe e da materialização da aprendizagem da generificação em processo permeado pelas relações de poder, existem processos educativos também no território camponês “e nesse processo educativo as mulheres foram sendo condicionadas para realizarem determinados tipos de trabalho (aqueles da esfera privada), e os homens foram sendo direcionados para executarem outros tipos de trabalho (aqueles da esfera pública)” (ROCHA, 2017, p. 7). Entende-se que esse processo é educativo, visto que há intencionalidades nestas ações fundamentadas no capitalismo patriarcal de manter os homens nos espaços de domínio, valorização e poder; e da submissão das mulheres aos ordenamentos construídos, ao ocuparem lugares que são marginalizados (como o âmbito doméstico) e as diminutas oportunidades de formação educacional-profissional.

Isso recai nas análises de Frigotto e Ciavatta (2003) ao apontarem, de forma geral, que os cidadãos produtivos (compreendidos aqui no nosso estudo como as mulheres e os homens) são educadas/os para atender as demandas do modelo de produção capitalista, isto é, de se subordinarem ao capital nesse sistema econômico neoliberal. É justamente essa conformação de separação e hierarquização (de trabalho produtivo e reprodutivo) entre os gêneros que estrutura uma sociedade que irá reproduzir as normativas de gênero e do sistema do capital.

É nesse sentido que os homens possuem o poder-domínio sobre as tomadas de decisões, ou seja, há a naturalização da autoridade dos homens sobre as mulheres, seus corpos e suas atividades. A casa e os trabalhos domésticos, mesmo que desempenhado por mulheres, refletem as relações internas de um processo contínuo de negociação, contratos e mudanças que não são tratados de forma democrática, na medida em que os homens (sejam maridos, pais, irmãos e/ou filhos) exercitam a autoridade sobre as mulheres (KOROL, 2016).

Importante dizer que mesmo com as barreiras traçadas ao gênero feminino, há uma maior ascendência das mulheres no âmbito da educação e do trabalho formal, no entanto, ainda permanecem inseridas na lógica de opressão/exploração, tendo em vista a persistência de precarização e flexibilização das condições trabalhistas para estas na naturalização das divisões do trabalho baseadas nos sexos; e por não possuírem as mesmas oportunidades de trabalho (determinados tipos e funções), receberem salários inferiores aos dos homens, visto à desvalorização do trabalho realizado pela mulher (KERGOAT, 2009).

Por esse ângulo, no âmbito das conflitualidades na localidade camponesa é importante focar as representações que homens e mulheres (re)produzem nesse espaço, considerando que nas ações coletivas e comunitárias “também ocorrem conflitos/tensões e se reproduzem relações de dominação, usura, disputas políticas na tomada de decisões locais, inveja, violências e cruentas lutas intestinas” (FABRINI, 2007, p. 29). Por isso pensar nas representações atribuídas às mulheres e aos homens no campo requer problematizar sobre as relações de gênero que culminam na espacialização e territorialização desses sujeitos-corpos.

Quando se entra na dimensão econômica do trabalho e da divisão de papéis, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são dois conceitos de estimada importância para o entendimento sobre as relações entre mulheres e homens no contexto sócio-histórico-cultural de uma hegemonia colonial-patriarcal-capitalista. Segundo Kergoat (2009, p. 67) “A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade”.

Para a autora, existem dois princípios organizadores fundamentais para se problematizar sobre a divisão sexual do trabalho baseado nas relações sociais, tendo em vista considerar esses conceitos como analíticos, os quais são os princípios da separação e da hierarquização. A separação refere-se à assertiva de que existam trabalhos de homens e outros de mulheres; e a hierarquização diz respeito à valorização do trabalho do homem em comparação aos realizados pelas mulheres (KERGOAT, 2009). Tais princípios são regidos, na forma de ordenamento, por relações de poderes que perpassam e estruturam essas relações sociais entre os sexos, contribuindo assim para o desenvolvimento das situações de dominação, opressão e exploração de um sexo (os homens) sobre o outro (as mulheres).

Federici (2018) manifesta e fundamenta reflexões importantes nesse cenário de análise das relações de gênero dentro de uma estrutura de poder colonialista-patriarcal-capitalista, a partir de uma perspectiva feminista. Primeiramente, assinalamos que a autora se embasa em categorias e princípios teórico-práticos de Karl Marx, visto que estes proporcionam sustentações materiais e analíticas para analisar essas lógicas estruturais dominantes, no sentido de pensar numa propositura antagonista a esse modelo. Dessa forma, aponta algumas características iniciais provenientes dos escritos e das reflexões de Marx quando destaca a importância de estudar a história para refletir sobre a natureza humana; quando pensa numa teoria e prática para a questão da transformação social; quando estabelece análises sobre o sistema capitalista e forma de organização do trabalho.

É importante compreender que a natureza humana não é natural e que, a forma como as mulheres e homens de uma determinada sociedade se organizam, está estritamente ligada às relações sociais estabelecidas neste espaço, isto é, através de pensamentos e práticas que estão em movimentos, em constantes ações de transformação. Conhecer e compreender sobre os processos históricos implicam em reconhecer, inicialmente, que estes são produtos das relações e práticas sociais, por isso mesmo a relação teoria-prática é um conceito que permite, de forma totalizante, fundamentar os intercâmbios inter-relacionais entre todas as pessoas (FEDERICI, 2018).

Outra análise importante que a autora ressalta (e que também viemos discutindo ao longo deste texto) são as análises tecidas acerca do Capitalismo, e os aspectos principais da crítica diz respeito à maneira como o Capital organiza as relações de trabalho humano para, precisamente, utilizar o corpo humano e social para a produção de riquezas e hegemonia desse sistema de produção; como destrutura as forças humanas para produzir e reproduzir uma ideologia que solidifica a acumulação capitalista (FEDERICI, 2018).

Essas conformações analíticas são importantes para traçarmos o panorama que sustenta, justamente esses movimentos históricos de edificação das sociedades, das reflexões construídas, dos processos de lutas como ocorreu (e continua ocorrendo) com os Movimentos Sociais Camponeses e Feministas. Contudo, as principais contribuições da autora estão centradas nas críticas estabelecidas à Marx, isto é, nas ausências e nos silenciamentos que o autor estabeleceu ao invisibilizar algumas questões de caráter imprescindíveis dos estudos feministas, como a presença da mulher nessa estrutura capitalista, especificamente no que concerne às explorações e opressões das mulheres na reprodução da vida, no trabalho doméstico, na sexualidade, na procriação (FEDERICI, 2018).

A maquinaria capitalista, engendrada pela Revolução Industrial, impulsionou (e impulsiona na contemporaneidade) uma série de explorações, exclusões e marginalizações mesmo que, com o decorrer da história tenha apresentado (e esteja apresentando) inúmeras contradições que o degrada, mas que também o alimenta. Anteriormente, todos os membros de uma família (mulher, homem, criança) trabalhavam por extenuantes horas nas indústrias/fábricas em troca de um salário que não condizia com a sua produção – uma das irregularidades de exploração que esse sistema apresenta.

De modo geral, o sistema capitalista passou pela fase de comercialização de 1450 até 1750, pela fase da industrialização de 1750 até 1950, e pelo Pós Guerra de 1945-50 até os dias

atuais, situado na fase da financeirização. Com o advento da industrialização e da tecnologia, outra forma de reproduzir o sistema capitalista se materializou através da utilização de máquinas para realizar o trabalho humano, na mesma medida que requisita o conhecimento tecnológico (isto é, imaterial) na qual a mão de obra de trabalhadoras e trabalhadores tem sido vista de forma necessária, mas também substituível, tendo em vista que quem possui o maior conhecimento, consegue se inserir nesse sistema, alimentar e enriquecer o Capital (DOWBOR, 2020).

Esse processo pelo qual o capitalismo se desenvolveu e instalou na sociedade, produziu a ideologia da separação do trabalho produtivo e reprodutivo, na medida que iniciou um processo de construir de forma mais enfática as distinções entre o trabalho destinado às mulheres e o trabalho considerado masculino. É nesse sentido que o trabalho doméstico surge como uma categoria de análise sobre essas construções patriarcais-coloniais-capitalistas (a partir dos embates políticos e sociais do Sufragismo, dos Movimentos de Mulheres), para visibilizar essa forma de exploração e opressão que estava se remodelando (FEDERICI, 2018).

O trabalho doméstico, nessa lógica, é de exclusividade feminina, em que o feminino remete às atividades ligadas ao âmbito da casa, dos filhos, da procriação e do cuidado. A notoriedade sobre o corpo da mulher se conforma pela capacidade para reproduzir a vida doméstica (passar, limpar, cuidar e sentir). O aspecto relacionado à produção refere-se ao trabalho desempenhado pelos homens nas indústrias, nas fábricas, no âmbito exterior ao espaço doméstico no paradigma da capacidade masculina de realizar o trabalho braçal/de força que esses lugares requisitam. No entanto, a realidade que não é exposta de forma explícita e direta é que essa distinção advém da divisão social do trabalho baseada no sexo, isto é, determinam-se funções e espaços aos gêneros pela característica sexual, numa perspectiva natural e essencializante.

Nesse processo, a separação e hierarquização se tornam importantes para produzir relações assimétricas entre os gêneros. Uma das formas de se materializar essas disparidades é a manutenção de um regime em que o trabalho masculino é assalariado e o trabalho feminino é o não assalariado, na realidade geral, nem é visto como trabalho. Como Federici (2018, p. 13, tradução nossa) afirma “[...] o homem tem o poder do salário e se converte no supervisor do trabalho não remunerado da mulher. E tem também o poder de disciplinar”. Essa forma social de estabelecer o trabalho na sociedade provoca desdobramentos no âmbito familiar, fomentando ainda mais o poder disciplinar que a instituição patriarcal tem construído pelo

projeto de civilização em que o homem detém o poder, e na qual a disciplina opera para legitimar processos de permissão e interdição sobre os corpos e ações das mulheres.

É deste modo que pretendemos explicar que o trabalho doméstico é o trabalho reprodutivo invisibilizado pelo capitalismo para fomentar corpos capacitados para o trabalho através de exploração de uns (homens) sobre outros (mulheres). Como não é visibilizado não se torna um trabalho valorizado, por isso mesmo, não é remunerado, todavia se constitui como a principal fonte de “reabastecimento de energia” da classe trabalhadora masculina, é o trabalho doméstico que produz a força de trabalho (FEDERICI, 2018). É signficante assinalar que esse revigoramento da força de trabalho para o capital beneficia, primordialmente, o gênero masculino pela constituição da ideia do âmbito doméstico pertencer às mulheres, de maneira que quando um núcleo familiar (habitualmente heteronormativo) é composto por uma mulher que também trabalha em outros espaços para além do doméstico ou as mulheres que não são casadas, quando voltam de sua jornada laboral de trabalho, ainda são encarregadas dos afazeres domésticos que geram sobrecarga de trabalho.

Diante disso, damos o enfoque que a reprodução do trabalho doméstico é indispensável para a manutenção do capitalismo e que, juntamente como a instituição patriarcal familiar, se fundem e propagam as disparidades para e entre os gêneros. Federici (2018, p. 30, tradução nossa) enuncia que “A família é essencialmente a institucionalização do nosso trabalho não remunerado, da nossa dependência salarial dos homens e, conseqüentemente, a institucionalização da divisão desigual de poder que tem disciplinado tanto nossas vidas como a dos homens”. Pode-se extrair, então, a compreensão de que essas relações de poder representadas pelo capital-patriarcado são estruturais e se reproduzem de modo naturalizado nesse intercâmbio relacional entre instituições e práticas sociais de mulheres e homens.

O sistema patriarcal fundamenta também a constituição do campo e das relações camponesas nos territórios latino-americanos. E sobre essa formação e institucionalização da família no território camponês, Korol (2016, p. 90, tradução nossa) afirma que “[...] a família patriarcal foi estabelecida a partir da conquista e da colonização, que destruíram a vida das comunidades originárias submetidas à servidão, e dos povos trazidos da África como escravos” em que a família e o lar são tratados como o início da propriedade privada que sustenta a separação e hierarquização entre as mulheres e os homens. Desse modo, quando nos referimos às mulheres camponesas (indígenas, negras, agricultoras familiares), estas também foram submetidas a sistemas exploratórios e opressivos de poder provenientes da articulação entre as

estruturas patriarcal, colonial e capitalista que tem sedimentado a sociedade – mesmo que não tenham recebido a devida visibilidade dados os processos de colonização que valorizaram muito mais as categorias de raça e classe do que de gênero (ou uma articulação propriamente dita entre esses termos). Korol (2016, p. 23, tradução nossa) apontou que:

[...] se submeteu as mulheres dos povos conquistados, à servidão, escravidão, violência sexual, proibição e perseguição de seus saberes ancestrais (muitos deles ligados com a agricultura) e à subordinação de suas formas de vida, suplantadas por estes modos de opressão.

Nesse sentido, a dominação e opressão se materializam, duplicam e/ou triplicam sobre as mulheres, sob diferentes formas de exploração e de modos, necessariamente violentos, primeiramente pelo seu gênero (feminino), mas também por sua etnia (indígena, campesina) e sua classe (pobre trabalhadora) a partir dos estereótipos e dos ideários de subalternidade atribuídas histórica-culturalmente que caracterizam essas categorias¹².

Nessa acepção de incorporação mútua entre a institucionalização da família e o trabalho doméstico procedente de uma estrutura social que possui uma sistemática capitalista, compreendemos o trabalho doméstico, primeiramente, como a estratégia dessa lógica mercadológica que intencionou (e intenciona) estabelecer distinções hierárquicas ao assinalar o caráter reprodutivo e não remunerado; ideia esta oposta ao trabalho não doméstico que é visto como produtivo e remunerado; e precisamos enfatizar que o conceito e a operacionalização do trabalho doméstico liga-se, primordialmente, ao ideário aplicado para a reprodução do Capital a nível econômico-classe, mas também social de gênero. Federici (2018, p. 65, tradução nossa) exprime que:

¹² É necessário enfatizar as discussões de raça/etnia e classe, pois se constituem quanto a temáticas que frequentemente são invisibilizadas pela colonialidade de sexo, gênero e raça, na medida que naturalizam o silenciamento sobre as pessoas negras/não brancas (GONZALES, 1984). Entendemos o conceito de raça através da perspectiva política e cultural da utilização do termo, caracterizando-o a partir de Vieira e Medeiros (2014, p. 215) que afirmam “Quando utilizamos o termo ‘raça’ estamos necessariamente nos referindo a esse processo histórico-cultural que estabelece hierarquias entre os seres humanos e que cristaliza, nos próprios corpos dos indivíduos, as representações sociais construídas pelo coletivo. Ou seja, antes mesmo de a pessoa se expressar verbalmente, seu corpo já está recebendo muitas interpretações”. E nessa escala hierárquica, as pessoas negras e/ou não brancas são colocadas como inferiores, subordinadas e subalternizadas, (re)produzindo exclusões e violências de várias ordens. Essas questões se intensificam quando outros marcadores se relacionam, por exemplo, as mulheres negras e pobres, como Gonzalez (1984, p. 231) explicita “Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha”, visto que, pelo histórico cultural e colonial, a estrutura social produz condições de desigualdades para as mulheres fundamentadas no sexo, para negras/os baseadas na cor, não oportunizando a ascendência na escala social (classe).

Contemplando desde o ponto de vista dos seus efeitos sobre as mulheres, esta reforma pode se descrever como a criação da dona de casa em tempo integral, um complexo processo de engenharia social que, em poucas décadas, retirou as mulheres – especialmente as mães – das fábricas, aumentou substancialmente os salários dos homens proletários, o bastante para manter a uma dona de casa não trabalhadora, e instituiu formas de educação popular para ensinar à mão de obra feminina as habilidades necessárias para o trabalho doméstico.

Desse modo, com este excerto, podemos perceber como a autora visibiliza justamente a maquinaria patriarcal-capitalista a partir de uma ideologia material e simbólica, por se dizer violenta, sobre os corpos das mulheres. Principalmente, é necessário elucidar como há um processo educativo generificador, visto que a ótica natural e essencializante do capitalismo-patriarcado baseia-se no sexo para “ensinar” às mulheres as atividades de trabalho doméstico – que também reverbera nos comportamentos ideais no que se refere às individualidades sexuais e práticas de lazer – dadas a serem funções femininas.

É substancial dissertarmos que o território do campo que vive e subsiste das relações produtivas camponesas apresenta, no entanto, um cenário que possui suas próprias facetas dessas condições e relações organizativas para as mulheres e para uma análise de intersecção entre gênero-classe-raça. No campo existem as conflitualidades pelas disputas de terra pela dicotomia entre um campo capitalista e um campo camponês. A seguir, pretendemos delinear algumas conflitualidades envolvendo questões gênero-classe-raça sobre duas realidades específicas¹³ sobre o território do campo: quando as famílias (as/os trabalhadoras/es) se submetem às relações capitalistas de produção e quando estas dependem, exclusivamente, de suas produções camponesas, contudo, não houve a superação das assimetrias de gênero.

As características que fundamentam o modelo capitalista de produção reverberam e se materializam nas relações camponesas, e Korol (2016, p. 33, tradução nossa) evidencia que especialmente nesses territórios as mulheres “[...] são convocadas a trabalhar como mão de obra barata, sem segurança social, e com horários que superam às 12 horas, sem o pagamento de horas extras”. Isto ocorre, porque, apesar de estarem imersas nesse sistema de produção, os trabalhos realizados pelas mulheres não são vistos como produtivos ou valorizados e são invisibilizados, pelo aspecto de naturalização fundada pela ideologia patriarcal e capitalista dominante. Com esta realidade, foram se configurando novas formas de trabalho,

¹³ Não queremos afirmar que existem, simplesmente, essas duas possibilidades de se analisar as relações de gênero no campo. Contudo, esses dois apontamentos condizem com as perspectivas de discussão que estamos traçando neste texto.

principalmente para as mulheres que, com os desempregos enfrentados pelos seus maridos, são incorporadas na matriz produtiva do capitalismo, entretanto, não significa a possibilidade das mulheres quanto o acesso à terra, a sua própria independência e/ou soberania, pois ainda requer das mesmas a postura de subordinação ao capital para enfrentar a fome de suas famílias (KOROL, 2016).

Para corroborar com as reflexões sobre essa ideologia naturalizante, Federici (2018, p. 87, tradução nossa) também destaca como essas divisões e inferiorizações se desdobram no campo quando apresenta que:

[...] o trabalho doméstico não assalariado atribuído às mulheres como seu destino natural se soma e se complementa com o trabalho de milhões de camponesas, agricultoras de subsistência e trabalhadoras informais que cultivam e produzem por uma miséria as mercadorias que consomem os trabalhadores assalariados, ou proporcionam por um preço menor os serviços necessários para sua reprodução.

Desse modo, a autora retrata como a naturalização dos sexos condicionou às materialidades (como a ausência de salários ou o baixo retorno financeiro à essas mulheres) e com as imateriais (opressão-exploração) que designam essas mulheres como provedoras de um trabalho reprodutivo, essencialmente, a serviço dos homens e do Capital (que também é orquestrado por homens, brancos e elitistas).

Ainda a respeito das mulheres que vivem e (sub)existem do/no campo, além do trabalho invisível do âmbito do lar, existe a desconsideração do trabalho agrícola realizado pelas mesmas, pois estas atividades possuem o caráter de extensão das tarefas de reprodução biológica e reprodução da força de trabalho, em que não há a legitimação destas mulheres como agricultoras e, conseqüentemente, as atividades não são remuneradas nem reconhecidas como produtivas, mesmo que 50% da produção agrícola mundial advenha do trabalho desempenhado pelas mulheres do campo. Como afirma Korol (2016, p. 92, tradução nossa) essas invisibilização e naturalização “favorece que este trabalho não seja recompensado economicamente, e contribui a consolidar as diferenças entre homens e mulheres no acesso à propriedade da terra, aos créditos, à formação técnica”, havendo a disparidade de oportunidades e valorização, mas, principalmente, a reprodução das desigualdades entre os gêneros.

Retomando sobre a diferenciação pautada no sexo/gênero que reproduz papéis sociais, Rua e Abramovay (2000) abordam sobre as relações de gênero em assentamentos rurais que, nesse território, existe uma reprodução de papéis masculinos e femininos, isto é, uma educação

diferenciada para os gêneros. Apesar de, gradativamente, haver uma ruptura dos modelos de masculinidade e feminilidade e das atribuições a eles/as associadas, há ainda uma profunda internalização e disseminação arraigadas de pressupostos e estereótipos determinados aos gêneros, em que o processo de generificação pode se potencializar através de permissões e interdições como, por exemplo, meninas não trabalham na lavoura enquanto meninos não são obrigados a realizarem serviços domésticos.

Quando na fase adulta, as mulheres que vivem no campo, são reconsideradas e redirecionadas para os âmbitos extradoméstico (para a agricultura), no entanto, não recebem o mesmo status de trabalho produtivo que é direcionado ao gênero masculino, seguindo menosprezado e invisibilizado. Para além disso, não ocupam os mesmos espaços de lazer que os homens habitam, como bares, jogos e festas nos assentamentos, na medida que recebem as atribuições de cuidado com a casa, com o lar e do cuidado com os/as filhos/as (RUA; ABRAMOVAY, 2000), reproduzido assim a lógica patriarcal de assimetrias e hierarquizações entre os gêneros.

Por tudo isso, que os Movimentos Feministas e a perspectiva de análise pela vertente feminista sobre as condições de produção dessas relações de opressão-dominação-exploração irrompem-se como forma de implodir esses conjuntos de normativas materiais e imateriais que ordenam a sociedade. Dentro ainda das contribuições teóricas para a nossa discussão, para este momento então, podemos destacar as possibilidades/caminhos de análise que autora considera importantes para subverter essas condições estruturais. Uma das considerações primordiais da autora, pela perspectiva feminista, é desnaturalizar a divisão sexual do trabalho e as identidades construídas a partir dela na medida que:

Reconhecer que a subordinação social é um produto da história, cujas raízes se remetem a uma organização específica do trabalho, teve um efeito liberador para as mulheres. Tem permitido desnaturalizar a divisão sexual do trabalho e as identidades construídas a partir dela, ao conceber as categorias de gênero não só como construções sociais, mas também como conceitos cujo conteúdo está em constante redefinição, que são infinitamente móveis, abertos à mudança, e sempre tem uma carga política (FEDERICI, 2018, p. 83, tradução nossa).

Os sistemas de opressão-dominação-exploração que repercutem na sociedade só receberam (e recebem) estimada valorização devido à potente naturalização dada a esses sistemas que, conseqüentemente, significam essas relações como naturais, essenciais e imutáveis. Então, quando há uma tomada de consciência das mulheres – mas também há a

importante necessidade da população como um todo reconhecer que existem essas divisões/hierarquizações – possibilita modificações/redefinições da organização das estruturas de trabalho e das desmitificações das construções sociais/culturais de gênero.

5. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Este capítulo da dissertação é concernente aos resultados e análises dos dados provenientes do trabalho de campo realizado com as camponesas e os camponeses que residem nos assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia. O primeiro passo que adotamos para a produção das análises foi a organização do material coletado através de entrevistas.

Após essa ação, o segundo passo foi a realização de leituras de todo o material (ou seja, das 11 entrevistas) com a intenção de produzir categorias de análises – as chamadas categorias empíricas – justamente a partir das falas dessas/es camponesas/es em consonância com os nossos objetivos, assim olhar de modo bastante atento para os novos elementos que surgissem.

Dessa maneira, tal organização possibilitou que elaborássemos quatro categorias de análise, sendo elas: “A formação no/do território”; “As relações de gênero: jornada cotidiana de mulheres e homens”; “O espaço escola-comunidade”; “A representação do território camponês”. Também foram determinadas, no total, 14 subcategorias de análises afim de contemplar o máximo possível de saberes e conhecimentos disponibilizados pelas/os camponesas e camponeses. No quadro abaixo, apresentamos como se constituiu o trabalho de organização dessas categorias:

Quadro 3 – Relação de categorias e subcategorias de análise

Categoria	Subcategoria	Assuntos/Temas
A formação no/do território	a) Época de surgimento/trajetória de inserção	a) Migração; Acampamento; construção da escola municipal
	b) Tipos de produções e dificuldades nas produções	b) Alimentos produzidos; a escassez de água (solo arenoso); animais nas plantações
	c) Fonte de renda	c) Trabalho na roça; profissionais da escola
	d) Relação campo-cidade	d) Serviços disponíveis na cidade; preferência pelo campo
As relações de gênero: jornada cotidiana de mulheres e homens	a) Conceito de gênero	a) Relação homem e mulher; orientação sexual (sexualidade)
	b) Atividades diárias da roça e da casa	b) Distinção dos trabalhos da mulher e do homem (roça e casa); Aspecto da “ajuda”; União marido-mulher
	c) Construção familiar – questão geracional	

		c) Vivência interna dentro das casas; Ensinos da família
O espaço escola-comunidade	<ul style="list-style-type: none"> a) Especificidade das/os estudantes b) Esporte (Jogo) na escola e nos assentamentos c) Festas, socializações e espaços de socialização d) Documentos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> a) Relações com a Bolívia; Conversas com as/os estudantes sobre orientação sexual/sexualidade; Saída do campo para assumir uma orientação não-heterossexual b) Distinção entre os gêneros nas aulas de Educação Física e em outros momentos esportivos; Aulas mistas – Futebol para homens, vôlei para as mulheres c) Organização das festas; funções das mulheres e dos homens; lanchonetes e bares d) PPP e regimentos da escola que incluam as relações de gênero
A representação do território camponês	<ul style="list-style-type: none"> a) Os espaços da mulher no assentamento b) Identidade camponesa: Mulher e homem do campo c) Lutas cotidianas de mulheres e homens 	<ul style="list-style-type: none"> a) A força da mulher; a minoria ocupa todos os espaços b) Reconhecimento enquanto camponesa ou camponês; o significado de viver no campo c) Escassez de água; ausência de emprego (principalmente para as mulheres); Ausência de posto de saúde; melhoramento das estradas; vontade de viver da criação na roça; desejo por um ônibus escolar (oportunidades maiores de estudos); busca por conforto; academia ao ar livre

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Estas quatro categorias e suas respectivas subcategorias de análises propiciaram que delineássemos as próximas seções a serem expostas e dialogadas através de assuntos/temas abordados pelas/os mulheres e homens que participaram desta pesquisa, que englobam conhecermos e compreendermos: 1) como se sucedeu a formação/construção daquele território; 2) as relações de gênero, as aprendizagens cotidianas do ser mulher e ser homem; 3) as articulações entre os espaços das escolas e a comunidade; 4) e as representações que o território camponês possui para essas mulheres e homens, suas construções e identidades.

Destacamos que enfatizaremos determinados assuntos/temas em comparação a outros, tendo em perspectiva nossa problemática de pesquisa. No entanto, reconhecemos a importância

de abordar cada particularidade que nos foi apresentada, pois se constitui como de estimada importância para essas camponesas e esses camponeses, e intencionamos justamente isso, oportunizar novos espaços de diálogos e reflexões.

5.1 A vida no/do campo: trajetórias de (re)existências no território camponês de assentamentos

Primeiramente, faz-se necessário identificar quem são as pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa, independentemente da distância (visto que as entrevistas se constituíram de forma virtual), das atribuições (e atribuições) cotidianas da vida no campo e/ou até mesmo pelo desconhecimento das perguntas que seriam realizadas e de quem era a pesquisadora. Desse modo, no quadro abaixo poderemos observar o perfil de identificação pessoal das camponesas e dos camponeses participantes desta pesquisa:

Quadro 4 – Perfil de identificação pessoal das/os camponesas/es da fronteira Brasil-Bolívia

Camponesa/ês ¹⁴	Idade	Sexo	Grau de formação escolar/acadêmica
Buriti	38 anos	Feminino	Ensino Médio Incompleto (2º ano – EJA)
Acuri	---- ¹⁵	Feminino	Ensino Médio Incompleto (2º ano – EJA)
Canjiqueira	20 anos	Feminino	Ensino Médio Completo
Jatobá	41 anos	Feminino	Ensino Superior Completo (Pedagogia)
Aroeira	44 anos	Feminino	Ensino Superior Completo (Letras, Pedagogia, Sociologia e Filosofia)
Figueira	55 anos	Feminino	Ensino Superior Completo (Pedagogia)
Ipê	29 anos	Feminino	Ensino Médio Completo/Graduação em Andamento (Gestão Pública)
Embaúba	28 anos	Feminino	Ensino Superior Completo (Sistema de Informação)
Jenipapo	48 anos	Masculino	Ensino Superior Completo (Geografia)
Carandá	34 anos	Masculino	Ensino Superior Completo (Teologia)
Bocaiúva	59 anos	Masculino	Ensino Médio Completo (EJA)

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Destacamos que a nossa intencionalidade desde o início da pesquisa era conseguir alcançar tanto mulheres quanto homens no lócus no qual adentramos, tendo em vista que

¹⁴ Na intencionalidade de manter a integridade das/os participantes e atendendo aos procedimentos éticos da pesquisa, as camponesas e os camponeses aqui evidenciados serão identificadas/os por nomes fictícios. Os nomes escolhidos advêm de árvores e palmeiras que integram e representam a flora autóctone da região do Cerrado e do Pantanal.

¹⁵ A idade de Acuri não pôde ser informada, porque a camponesa optou por não a identificar.

discutir sobre as relações de gênero segue justamente em problematizar as relações que são construídas entre os sexos/gêneros. No total, envolvemos nesta pesquisa 11 participantes, sendo 8 mulheres e 3 homens, compreendidas/os dentro da faixa de etária de 20 a 59 anos – em consonância com o estabelecido desde o projeto inicial em abarcar somente pessoas maiores de idade.

Acerca do grau de formação escolar/acadêmica dessas camponesas e camponeses, apresentamos que Buriti e Acuri estão como estudantes da Escola Estadual 12 de Outubro pela modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, enquanto Ipê está com uma graduação em andamento; Jatobá, Aroeira, Figueira, Embaúba, Jenipapo e Carandá possuem ensino superior completo; Canjiqueira e Bocaiúva possuem o ensino médio completo e, com exceção de Carandá, todas/os finalizaram seus estudos de ensino básico na escola supracitada, isto é, são estudantes egressas/os dessa mesma instituição situada no território onde vivem.

Nos é importante conhecer esses dados iniciais, especialmente no que se refere ao grau de formação escolar/acadêmica, tendo em vista que contribuem para entendermos os apontamentos que serão feitos posteriormente pelas camponesas e camponeses acerca da temática em questão, não no sentido de atribuímos um juízo de valor ou julgamento crítico, mas sim no direcionamento de que as/os participantes estão imersas/os dentro do seu lugar próprio de vivência e de fala.

Dessa forma, apresentaremos o levantamento que construímos acerca dos espaços que estas/es camponesas/es estão inseridas/os. No quadro a seguir, intencionamos expor em qual assentamento cada participante está situado, bem como o tempo de vivência no mesmo e as principais ocupações cotidianas:

Quadro 5 – Perfil de identificação profissional e de vivência nos assentamentos

Camponesa/ês	Assentamento	Tempo no Assentamento	Principal(is) ocupação(ões)
Buriti	Corixinha	11 anos	AAF* e dona de casa
Acuri	Sapiquá	21 anos	Roça e dona de casa
Canjiqueira	Sapiquá	21 anos	T.A** na EM*** e dona de casa
Jatobá	Nova Esperança	20 anos	Professora na EM e dona de casa
Aroeira	Corixinha	20 anos	Professora e dona de casa
Figueira	Sapiquá	21 anos	Gestora na EM e dona de casa
Ipê	Jatobá	11 anos	AA**** na EM e dona de casa
Embaúba	Nova Esperança	18 anos	Roça e dona de casa
Jenipapo	Katira	15 anos	Professor na EM
Carandá	Sapiquá	21 anos	Roça e COOPERFRON
Bocaiúva	Rancho da Saudade	21 anos	Roça

*Associação Amigas da Fronteira; **Técnica Administrativa; ***Escola Municipal; ****Apoio Administrativo
Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

O primeiro ponto que destacamos a partir desse quadro consiste na busca que, incessantemente, empreendemos na tentativa de abranger o maior número de assentamentos localizados na fronteira Brasil-Bolívia, visto que o intuito também é conhecer o território. Nesse sentido, dos 7 sete assentamentos alcançamos os 6 listados, exceto o Assentamento Bom Sucesso, devido não termos encontrado uma pessoa desse lugar para participar da pesquisa, todavia essa ausência não inviabilizou o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Delineamos no início da pesquisa que a Escola Estadual 12 de Outubro seria o nosso “ponto de encontro” de possíveis participantes da pesquisa, como assim se sucedeu, tanto Buriti quanto Acuri estão vinculadas de modo direto à instituição como estudantes da EJA. Todavia, ao ampliarmos a rede de contatos – devido às contingências da pandemia – adentramos também na Escola Municipal¹⁶ situada naquele território, precisamente no Assentamento Sapiquá. Desse modo, é preciso considerar que todas/os camponesas/es envolvidas/os nesse estudo possuem uma relação com as duas instituições escolares da fronteira Brasil-Bolívia, seja como estudante, como professor/a, como trabalhadora técnica/apoio administrativo ou gestora, havendo assim uma relação escola-comunidade.

No que condiz às ocupações diárias no assentamento onde vivem Acuri, Embaúba, Carandá e Bocaiúva se ocupam com o trabalho realizado na roça, entendendo aqui, amparadas/o em Silveira e Fiúza (2019, p. 2), que a roça é um termo polissêmico e se institui como “[...] recorrente em muitas regiões brasileiras, majoritariamente associada ao trabalho na lavoura, à produção de alimentos, ao campo como espaço geográfico e ao rural como modo de vida”. Sendo assim, roça é um conceito a ser utilizado nessa pesquisa para entendermos que há um espaço próprio dentro desses assentamentos para a produção agrícola e de subsistência.

Ainda situamos que Carandá tem a especificidade de trabalhar na COOPERFRON¹⁷, isto é, na Associação de Camponeses da Região da Fronteira, em que esta “[...] é uma

¹⁶ Não identificaremos o nome da escola, visto que tal instituição, por não ter sido nosso objeto de pesquisa desde o início, não obtivemos o termo de consentimento formal aprovado pelo CEP para ocuparmos o seu espaço e/ou divulgar o seu nome.

¹⁷ Conforme Carandá (2021) nos apresentou, a COOPERFRON surgiu como um projeto da UNEMAT/INCUBEES* advindo de um trabalho de formação nesse território para a criação de uma horta comunitária que se expandiu para a criação da feirinha realizada nessa mesma instituição. É uma associação sem fins lucrativos que almeja se tornar uma cooperativa, existindo ainda um enfretamento burocrático para tal intento. Na fala do camponês, “[...] criamos a COOPERFRON, hoje nós temos uma patrulha mecanizada adquirida através da prefeitura né, que foi repassada pra nós, é um trator com vários implemento que vem auxiliando né, na ajuda no campo aqui, vem siladeira, trator, siladeira, trator, carreta, terraceador, vários implementos que nos ajuda na produção, produção de silagem pra tratamento do gado, pra gradagem de terra, pra plantio de capim, ou seja lá lavoura que seja, então hoje a COOPERFRON está fazendo o papel que todas as associações era pra fazer, entendeu, buscar recurso, buscar fundos, buscar investimentos do governo, orientar as pessoas e também

associação criada, voltada para atender os agricultores familiar aqui da região da fronteira, [...] então são pessoas que queriam fazer a diferença e que queriam produzir e que queria correr atrás das coisas pra poder melhorar a sua vida e de sua família” (Carandá, entrevista, 02/04/2021¹⁸).

A camponesa Buriti também realiza um trabalho por uma associação, nomeada como Associação Amigas da Fronteira¹⁹. Como é apresentado pela participante *“É trabalho numa associação de mulheres, faz pão, bolacha... pequi, faz, óleo, faz farinha. [...] nós faz aqui mesmo [no assentamento] que é para entregar ali na escola, que é na 12 [escola] e entrega na escola Sapiquá lá da Corixa”* (Buriti, entrevista, 11/11/2020). Criou-se então, a partir das iniciativas próprias dessas mulheres, essa associação em parceria com FASE-MT – Fundo Mato-grossense de Apoio à Cultura da Semente – no sentido de apoio técnico e organizativo à essas mulheres, na ótica de um empreendimento socioeconômico e solidário (PUHL, 2014), e suas produções são destinadas para as escolas daquele território, bem como o aspecto da comercialização, isto é, a venda dos produtos excedentes produzidos, venda esta que retorna como forma de renda para essas produtoras camponesas.

Ainda, conforme a camponesa Buriti (entrevista, 2020), o recurso financeiro para essas produções advém do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar²⁰, todavia é frequente a existência de dificuldade financeira atender as demandas de produção, tendo em vista que *“[...] a gente trabalha um pouco é pela vontade que a gente tem. Mas aí talvez a gente tá fazendo, aí não dá, a gente tem que tirar do bolso da gente para comprar farinha, comprar as*

fazer as coisas acontecerem” (Carandá, entrevista, 2021).). *Para saber mais CASTRILLON JUNIOR, Douglas Alexandre De Campos. Transição agroecológica e trabalho associado no Assentamento Sapicuá em Cáceres-MT. Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) Cáceres: 2019.

¹⁸ A primeira narrativa de cada participante constará a data exata em que foi realizada a entrevista, no entanto, nas falas consecutivas, será registrado apenas o ano para facilitar a leitura e a estética do texto.

¹⁹ Tanto Figueira quanto Jenipapo apresentaram algumas informações a respeito dessa associação, o que possibilita pensarmos sobre o alcance que o trabalho realizado por essas mulheres atinge naquele território. Como pode ser visto na fala de Figueira (entrevista, 16/03/2021), existe *“[...] um grupo de mulheres que faz as bolachinhas pra vender né, no assentamento Corixinha, e elas fazem a bolacha e fazem o pão pra vender, na comunidade, vender na cidade, elas entregam na escola também né, que é pela FASE, que é pros alunos, aí elas tem uma renda com esse dinheiro”*. Já na fala de Jenipapo (entrevista, 30/03/2021) podemos observar alguns novos elementos a respeito da associação quando narra que, *“[...] eu tenho a minha vizinha aqui mesmo, ela vai lá, ela ajuda a fazer o pão, ajuda a fazer as bolacha, ajuda a fazer algumas coisas né, que é baseada também aqui na nossa, na nossa agricultura que é o desenvolvimento sustentável, baseado no pequi né, baseado no cumbaru, então essas mulheres elas se juntam, elas produzem com um mini padaria que elas tem lá esses ingredientes que eu falei, que é o pão, que é a bolacha, e depois elas vendem né, aí elas repartem entre elas o lucro”*.

²⁰ Embora não tenha aparecido nas entrevistas eles também operam o PAA – Programa de Aquisição de Alimentos.

coisas que precisa, né, porque tem vez que não dá". A narrativa evidencia que a renda recebida por essas mulheres é de baixo valor, às vezes insuficiente para os custos de produção;

A respeito de Canjiqueira e Ipê ambas trabalham na Escola Municipal, a primeira como secretária e a segunda como auxiliar de limpeza da instituição; enquanto Jatobá e Aroeira são professoras, Jenipapo é professor e Figueira é diretora. Isso requer dizermos que o principal foco de atividades diárias realizadas por estas camponesas e este camponês não tem sido o trabalho na roça.

Ainda, no quadro 3, construímos a devida relevância e evidencia para a ocupação “dona de casa”, tendo em vista que a partir dos estudos de gênero é um termo que possui um sentido histórico e cultural amparado na invisibilidade e subordinação do trabalho doméstico mediante a outros tipos de trabalhos e ocupações que refletem nas relações sociais e, especialmente, na construção e determinações para os gêneros feminino e masculino (FEDERICI, 2018), por isso, destacá-lo constitui-se como um posicionamento ético-político em contraste à ideologia patriarcal de não configurá-lo enquanto trabalho.

Para apresentarmos acerca do tempo que essas camponesas e esses camponeses estão vivendo nesses assentamentos, precisamos conhecer minimamente como ocorreu o processo de criação e consolidação desse território da fronteira Brasil-Bolívia. No ano de 1998 iniciou-se um processo de intervenção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no sentido de realizar o processo de distribuição de terras através da política de Reforma Agrária. Essa instituição adquiriu, através da compra de uma fazenda, esse território e operacionalizou os procedimentos burocráticos no intuito de disponibilizar para a população da região a oportunidade de moradia e produção de renda, isto é, de possuir uma propriedade.

Das 11 pessoas entrevistadas para essa pesquisa, apenas Figueira e Bocaiúva participaram de forma direta na luta pela terra na origem da constituição desses assentamentos, e nos apresentaram como se sucedeu naquela época, respectivamente:

[...] aqui foi uma organização pelo INCRA, [...] já tinha lançado né, a reforma... Aí o que nós fez foi vim ver, nós viu que era uma área mais seca, mas muito boa a natureza, tudo, dá pra se viver né, e aí foi uma organização pelo INCRA, nós não precisou de fazer caminhada, nós não precisou de, assim, bater na porta de ninguém, ficar oiando terra, não, aqui foi uma organização, compra pelo INCRA, pra depois recortar pros parceleiro (Bocaiúva, entrevista, 04/04/2021).

[...] eles acamparam aqui nessa fazenda, nessa sede onde hoje é a escola né, que era nessa casa onde eu falo pra você que tinha a sala de tábua, e eles vinheram pra cá, e ficou aqui. Aí quando o INCRA veio e cortou a propriedade, cada um entrou no seu lote [...], E na época eles fizeram um projeto, com dinheiro, com tudo, e aí eles

puxaram a energia, aí puxou a energia, aí eles começou, começaram a fazer a cerca, aí fizeram o financiamento que era o PRONAF né, aí saiu o financiamento pra fazer a casa que a casa na época era 6 por 6 né, cada um podia fazer, que eles dava o material pra você fazer assim, você levanta a casa, não reboca, nem nada, só levanta e fica no contrapiso (Figueira, entrevista, 2021).

A partir dessas duas falas, podemos conhecer que houve a participação efetiva do INCRA no processo de constituição daquele território no que se refere, principalmente, à distribuição de terras para um total de 45 famílias que, na época, apresentaram o interesse de acessar aquelas terras – ao realizar o acampamento forçando a demarcação – tanto vindas de Cáceres quanto de municípios próximos como Caramujo, Horizonte D’Oeste, Mirassol D’Oeste, São José dos Quatro Marcos, Araputanga e Porto Esperidião. No que tange à atualidade, o INCRA se ausentou, pelo menos nos últimos 5 anos, de realizar ações que contemplem a perspectiva de implementação da Reforma Agrária naquele território, se resumindo a orientar as/os assentadas/os nas compras e vendas das terras²¹ lá existentes e/ou a gerar documentos como declarações da propriedade.

Essa situação reflete a não efetivação da Reforma Agrária em sua integralidade naquele território, na qual entendemos essa Reforma como um conjunto de políticas públicas que permitem às mulheres e aos homens terem acesso e, principalmente, permanência nessas terras que atendam a todas suas necessidades básicas, melhor dizendo, conforme Almeida (2004, p. 3) “O conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”.

Uma questão que queremos apontar sobre Figueira é que, apesar de conhecer todo o processo de busca por se estabelecer naquelas terras, a camponesa não esteve presente no período de acampamento (pois atuava como professora na comunidade de Barra Nova), mas sim seu marido que, após conseguirem um lote no Assentamento Sapiquá, tem sido uma

²¹ Após a distribuição das terras para os primeiros parceiros (as primeiras famílias) que se assentaram naquele território, algumas famílias que não conseguiram permanecer nessas terras as venderam para outras pessoas – tanto para aquelas que lá já estavam assentadas quanto para outras famílias que intencionavam se inserir no território – através do processo de compra e venda, isto é, segundo o camponês Carandá (2021), as “[...] terras de assentamentos elas não podem ser vendidas né, acontece se caso a pessoa não tem condições de se manter mais na propriedade, como já aconteceu com várias pessoas aqui com questão de doença, de invalidez ou algo assim do gênero, ela vai no INCRA, faz uma documentação, a qual ela não tem condições mais de sobreviver e viver no sítio, [...] passa por todo um critério de seleção, e aí é feita uma avaliação das benfeitorias que foram feitas, no caso, casa, cerca, pastagem, essas coisa, e a pessoa chega de pagar, mas pagar as benfeitorias né, pro antigo proprietário, não comprar a terra em si, entendeu, ou seja, o que a pessoa gastou entendeu, o investimento que ela teve ali”.

importante personagem para a construção e identificação naquele território. Ademais, sobre esse processo de acampamento a camponesa Ipê (entrevista, 16/03/2021) narrou uma situação interessante ao dizer, *“Olha, as famílias ficam lá em suas casas né, logo de início, quem veio mesmo pra ficar nos barraquinhos foram os homens, os homens que ficaram todo esse tempo, aí fazia compra [comida] e mandava pra eles, então era assim”*.

Ainda, o que queremos ressaltar com esses excertos é que para a formação desse território, não houve um processo de “luta pela terra” da forma como se apresenta pelo Movimento de Trabalhadores Sem-Terra – MST, por exemplo. Entende-se que o MST é um Movimento Social organizado, que se origina no início dos anos de 1980, constituindo-se de maneira mais sólida e de caráter nacional, e como Oliveira (2001, p. 196) afirma, “o MST é um movimento que articula simultaneamente a espacialização da luta, combinando-a contraditoriamente com a territorialização deste próprio movimento nos assentamentos”, sendo assim, existe uma movimentação (através de marchas, manifestações, protestos, espaços de formação, etc.) de luta constante e permanente para que o Estado cumpra a Lei da Reforma Agrária.

Desse modo, é importante situar que, sim, houve uma conquista da terra para essas/es camponesas/es, no sentido de demonstrar interesse pela aquisição da terra, tendo em vista que não possuíam um lugar fixo para sua (sobre)vivência, todavia essa conquista não ocorreu ancorada, interligada e/ou articulada com o MST e/ou Movimentos Sociais Camponeses – MSC, como nos foi narrado:

a única coisa que eu sei, que outros também estava esperando, que meu pai veio pra cá e ele não conhecia nenhum dos homens que tavam aqui, entende, então não houve uma união “Ah, vamos conseguir uma terra e vamo lá”, ele foi meio que por conta dele né, eu creio também que cada um foi por conta de si, e depois que se juntaram aqui, porque ficaram tudo num barraco só né, num acampamento só, é até onde eu sei (Ipê, entrevista, 2021).

Assim, tinha o acampamento porque não tinha casa né, então as pessoas faziam na sede, fazia uma estrutura, vários barracão, barraca pra tá debaixo né, pra ficar em baixo, até porque tinha que ficar demarcando as áreas né, [...] mas não, porque foi invadido ou coisa assim, é porque era um lugar que eles tinham pra poder ficar, entendeu, até que encerrasse todo o processo de demarcação e construção das residência (Carandá, entrevista, 2021).

O que se infere pelos trechos acima é que houve uma atuação organizativa em busca de um bem comum – em conseguirem ocupar devidamente os lotes destinados a essas famílias

– mas não pautados nos preceitos de um Movimento Social, construindo-se assim, o recorte da vida privada dentro dos lotes de cada família.

Assinalamos que apesar dessas/es camponesas e camponeses não terem participado na construção desse território, em sua origem, todas e todos conhecem um pouco da história, principalmente a partir de familiares que estiveram e/ou permanecem ali desde o princípio, como podem ser observadas em alguns dos trechos abaixo:

[...] eles ficaram um bom tempo na beira do asfalto até poder então lotear, isso durou um processo de 2 anos mais ou menos, eles em barraquinhos, até então pra poder dividir a terra, pra poder cada um começar a desmatar pra entrar. Eles tinha um apoio assim, mas um apoio meio que superficial né, do INCRA (Ipê, entrevista, 2021).

Então, quando eu vim aqui pra Sapiquá, a época o meu tio tinha recém adquirido esse lote, [...] aí no caso eu vim aqui pra cuidar pra ele, trabalhar pra ele na época, e como ele não quis ficar aqui, não servia mais pra ele, aí ele me passou o lote. Então, quando eu cheguei aqui já o projeto de Reforma Agrária já estava estabelecido né, então eu não cheguei de pegar quando o pessoal ficou acampado, o pessoal chegou na fazenda né, eu cheguei aqui já cada um já tinha a sua propriedade, já tinha repartido, cada um no seu lote, todos já tinha a sua casa né (Carandá, entrevista, 2021).

[...] essas terras aqui não foi invasão né, foi uma terra legalizada diretamente pelo INCRA, o INCRA comprou as fazendas, pedaços das fazendas da região, e aí foi disponibilizada para os parceleiros, então assim, é não foi aquela luta armada, aquela luta que a gente fala, luta de confusão, não, foi bem tranquilo mesmo, aí eles vieram pra cá né, e foram cortando junto com o INCRA cada um o seu pedaço de terra e já escolhido, e assim sucessivamente, foi gradativamente né, até chegar aonde estamos hoje (Jenipapo, entrevista, 2021).

Apesar do histórico de luta por terras daquela região estar ancorado, inicialmente, nos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MTST), percebe-se pelos trechos que a inserção naquele território ocorreu de forma organizada pelos próprios camponeses e suas famílias interessados em ocuparem essas terras, tanto através dos acampamentos quanto no corte e na distribuição das terras, ademais, isso representou um processo de luta no sentido de se manterem resistentes na busca do acesso às terras. Ou seja, a sua sucessão se desvinculou do MTST, se individualizando na busca coletiva das famílias naquela época. Segundo Oliveira (2001, p. 194) “Acampamentos e assentamentos são novas formas de luta de quem já lutou ou de quem resolveu lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto. Nos acampamentos, camponeses, peões e bóia-frias encontram na necessidade e na luta, a soldagem política de uma aliança histórica”, nesse sentido, é fundamental reconhecermos que esse processo próprio de formação do território da fronteira Brasil-Bolívia, é histórico e construiu possibilidades para novos modos de vida.

É importante situarmos que todas/os essas/es camponesas/es já possuíam vínculos anteriores com o campo, antes de adentrar no território da fronteira Brasil-Bolívia, e foi através desse processo de migração tanto de municípios vizinhos (que apresentam esse aspecto interiorano) quanto vindos de outros estados brasileiros, que constituíram o território da forma como está atualmente.

As camponesas Buriti e Acuri, por exemplo, possuem a especificidade de antes de se assentarem nos Assentamentos Corixinha e Sapiquá, respectivamente, moravam em fazendas, trabalhando para fazendeiros, isto é, emprego assalariado no campo, como afirma a camponesa Buriti (entrevista, 2020) *“Mas eu sempre vivi morando só em rural, em fazenda, trabalhando para as pessoas, morando em fazenda, eu raramente vivi na cidade, eu moro só no mato mesmo”*. Enquanto a camponesa Acuri (entrevista, 2020) relatou que *“Meu pai morava na terra dos outros, aí surgiu os assentamentos, a gente foi convidado, [...] aí a gente veio, chegamo aqui ele conseguiu um lote para ele, e fomos ficando, né?”*.

Quanto a camponesa Ipê (entrevista, 2021) expõe que *“Então, eu morava na cidade né, meu pai conseguiu um sítio aqui, muito tempo atrás, aí eu vim morar pra cá, finalzinho de 2005 [...]”*. Já o camponês Jenipapo (entrevista, 2021) afirma que *“sou natural do Estado de São Paulo, [...] Eu cheguei aqui no Mato Grosso, eu tinha em torno de 11 pra 12 anos né, na região de Rondonópolis, e depois a gente caminhou né, depois de quase 20 anos a gente chegou aqui em Cáceres e é onde eu permaneço até hoje”*. Apesar de morar na cidade, a camponesa residia em uma chácara em um dos bairros de Cáceres; enquanto o camponês, apesar de vir de uma metrópole do país, morava no campo antes de chegar aqui no estado de Mato Grosso.

Uma outra peculiaridade da história dessas/es camponesas/es podemos observar pela narrativa da camponesa Aroeira (entrevista, 11/02/2021) ao narrar que:

Eu vim pra cá em 2001, início de 2001, e vim pra dar aula numa escolinha de tábua ali no Sapiquá [...], eu vim, eu vim da Bahia, [...] eu ficava assim pensando “O que Deus tem preparado pra mim nesse lugar, né?”, depois com o passar dos anos que eu entendi que era aqui que eu ia encontrar o meu marido, que era aqui que eu ia encontrar meu filho, era aqui que eu ia encontrar o meu lugar de prazer, porque eu estudo porque tenho prazer nisso, e assim, a minha vida é essa.

Apontamos que essa não foi a única fala no sentido de situar que a permanência no campo se deu tanto pelo casamento quanto pelo encontro de se pertencer ao lugar, no entanto, essa camponesa discorre de modo direto a articulação estabelecida entre a vida pessoal e profissional ao abordar sobre a família-estudos-trabalho.

Para a formação desse território, a história da construção das instituições escolares que lá estão instituídas faz-se muito importante, dado o vínculo estabelecido entre escola-comunidade. A esse respeito, a camponesa Figueira (entrevista, 2021) possui uma grande presença e representatividade nesse histórico, como podemos observar em sua fala:

Eu vim pra cá quando iniciou o assentamento. Aí eu vim e comecei a trabalhar como professora. [...] a gente batalhou, na época que eu cheguei aqui a escola não existia, existia uma salinha de tábua e essa sala ficava molhada e quando chovia a gente tinha que ficar num cantinho, e aí respingava no caderno das criança e tal, e aí a gente não tinha essa oportunidade. E na época da escola da Barra Nova que era lá no Caramujo, tinha fechado e tava lá parada, eu falei com o secretário de educação pra ele doar esses material, e aí a gente foi lá e tirou os material, eu, os professores, alguns pais, e aí a gente começou a construir as salas, que hoje é as salas que hoje temos aqui na escola.

[...] aí na época o secretário de educação veio e construiu a escola 12 de outubro, que é escola estadual né, e ela ficou três anos paralisada, ele fez a escola, mas não fez a abertura, porque não tinha água e não tinha como inaugurar a escola, e a escola ficou fechada.

Figueira apresenta-se como um perfil de liderança para a construção das duas instituições escolares que existem naquele território da fronteira, tanto a Escola Estadual 12 de Outubro quanto a Escola Municipal. Entretanto, a mesma se insere com maior ênfase no processo de construção da Escola Municipal já que foi a primeira a se instituir ali. Como narrado, o primeiro alicerce da instituição foi edificado com material de outra escola que tinha sido fechada em outra localidade e, destaca-se a sua participação, bem como de professores e professoras e da comunidade em geral – caracterizado como os pais de alunas/os – nessa construção, evidenciando-se uma nova situação organizativa naquele território. A respeito da EE 12 de Outubro, somente em 2014 houve a sua abertura através da luta de Figueira em continuar mantendo contato na época com políticos (deputados) e profissionais representantes da Secretaria Municipal de Educação.

No que concerne aos tipos de produtos que essas/es camponesas/es produzem, especificamente na roça, elencamos no quadro abaixo as respostas das/os participantes que apresentam realizar esses trabalhos no seu sítio:

Quadro 6 – Os tipos de produtos produzidos no trabalho na roça

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	a gente cria gado só. Umas vaquinhas só, é só pasto. Não planta não, porque, principalmente agora, sem água, menina, tá difícil, não tá fácil não. Então plantar alguma coisa, alimento, não dá certo não. Só pasto mesmo e gado.

Acuri	A gente tira o leite de manhã né, aí trata do gado que nessa época está bastante seco, aí no meio da tarde tem que fechar os viveiros de novo para no outro dia tirar o leite e, assim, alguma coisinha no sítio né, que tem que estar fazendo.
Aroeira	A gente cria porcos, galinha, gado, na minha horta tem couve, almeirão, tem rúcula... agora tem repolho roxo, cebolinha, manjericão... eu gosto muito de plantar tempero, tem berinjela, agora tem berinjela e abóbora, tem berinjela, abobrinha verde, então assim, tem épocas né... nesse ano a seca judiou demais, e a gente não tem muita água, então tem época assim que é difícil a produção, mas choveu, a gente tá plantando.
Figueira	No começo foi muito difícil, a gente tinha muita dificuldade da água, a maioria não tinha gado e sobrevivia bem escasso, mas hoje não, a maioria, graças a Deus, já vive uma situação bem melhor, porque aí veio o PRONAF, veio financiamento, eles foram comprando gado e hoje então a maioria vive do leite e do gado. Eu por exemplo, lá em casa eu tenho um lugar que eu planto cebola, eu tenho um pé de pimenta, eu tenho alguns pé de flor né, e aí eu planto cebolinha e salsinha, que é o tempero de casa né, e aí geralmente eu planto alguma coisa na horta da escola [...].
Jenipapo	Olha, o ramo economicamente ativo aqui é mais voltado a questão do gado né, o pessoal planta um pedacinho de milho, planta um pedacinho de mandioca, planta a abóbora, na verdade aqui muita gente planta, mas só que é pedacinhos né, só para subsistência familiar mesmo, mas o maior desempenho da economia aqui é o gado. [...] eu tenho gado, a gente cria galinha, cria porco, então levanta cedo, primeira coisa é tirar o leite, aí vem trata dos porco, trata das galinha [...]
Carandá	Minha fonte de renda vem do leite, eu produzo leite, produzo queijos, entrego na cooperativa né, entrego particular e entrego em mercado, entendeu, informalmente ainda, mas a gente fornece para as pessoas, produzo... tenho muito porco, produzo bastante suínos, tenho aves né, galinha, então minha fonte de renda vem do sítio. Aqui mesmo já tenho já tenho abóbora, tenho feijão catador né, aquele feijão que come verde, mandioca, milho, cana e banana.
Bocaiúva	Ó, eu... eu acordo... levanto, vou tirar um leite, aí começa a carreira do dia-a-dia, é tratar dum porco, às vezes eu vou pra uma roçada de pasto, tudo o que é de fazer numa roça, esse é o meu dia-a-dia, gosto de plantar as coisas, sempre... eu tenho, meu quintal tem batata, mandioca, milho, abóbora, sempre uma hortinha caseira né, eu gosto de ter, gosto de plantar, e é... o meu dia-a-dia é esse, levanta, luta o dia inteiro até de tardezinha e pronto.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Observa-se que os tipos de produção na roça realizados por essas/es camponesas/es estão relacionados com a agricultura (quando citam sobre o milho, a mandioca, a abóbora, os temperos e entre outros), com a pecuária de corte (boi e vaca), mas também com a criação de suínos (porcos) e aves (galinhas), bem como a pecuária leiteira (leite), se tornando as principais produções nesse território, sendo a pecuária o principal meio/foco de produção. É considerável destacar isso, porque essa forma econômica de se organizar no território advém especialmente pela dificuldade da existência de água, que justamente poderia sustentar em maiores proporções realização das atividades de agricultura. Todavia, logo vê-se que há tentativas cotidianas e árduas para uma produção de diferentes culturas nos assentamentos, independente das limitações existentes, o que comporta compreendermos como um processo também de (re)existência no campo.

Como já foi discutido em outras passagens deste texto, o território da fronteira Brasil-Bolívia se constitui como um lugar que possui dificuldades com a questão da água.

Antigamente, no surgimento dos assentamentos, era uma problemática que impulsionou muitas pessoas a desistirem das terras naquela localidade e migrarem novamente. O camponês Carandá (entrevista, 2021) apresenta que:

mas até uma das coisas que tem que ter nos projeto de assentamento é a água né, o fornecimento de água e nossa região aqui é muito debilitada em questão de água, se furar um poço, nosso solo é um solo muito cavernoso, porque é uma região calcárica né, então tem muita cavernas, muito vácuo né, e os poços artesanais que tentaram furar muitos deles não tiveram êxito, porque o maquinário não conseguia vencer esse vácuo, perdia broca, ou seja, dava gás, perdia todo o trabalho, então muitas pessoas até evita de furar, por causa do custo né, gasta muito e corre o risco de perder.

[...] a falta de água nessa região nossa, tem trazido prejuízo e desmotivação né, para muitos né, porque se você tem um acesso à tecnologia, cê tem um acesso a água, cê tem um acesso a vias né, estradas, comercialização, fica fácil você produzir. Agora, você produzir com todas essas deficiências é pra quem é guerreiro mesmo, porque muitos de nós desiste, entendeu, como aqui nessa região nossa, teve muito êxodo rural né, de famílias, não é de filhos não, é de famílias, por quê? Porque chegava determinada época, não tinha como você ficar aqui.

Desde o princípio da formação dos assentamentos, essa tem sido uma questão criticada pelas/os moradoras/es, e essa situação permite refletirmos sobre os motivos pelos quais INCRA conseguiu adquirir essas terras e distribuí-las para um determinado número de famílias. A fala de Carandá apresenta uma consciência política de que a água é fundamental na configuração de um projeto de assentamento, ao mesmo tempo, em que aponta as dificuldades que as/os assentadas/os enfrentam quando intentam agir de maneira individual. Houve uma tentativa de participação do INCRA, como Figueira (entrevista, 2021) apontou, “[...] o INCRA trouxe uma empresa pra furar o poço e trouxe uma geóloga, aí onde eles marcou pra furar o poço, e aí não deu, é uma região que dá muito vácuo”.

Outra questão apresentada com menor frequência, mas que também influencia nas dificuldades das produções, diz respeito aos animais que surgem nas plantações, na medida em que “[...] às vezes tem esse bichos assim do mato, às vezes ele destrói a plantação rapidão né, eu acho que também um pouco disso aí dificulta né, tem esse tamanduá né, acaba com as plantações, aí a pessoa tem que ficar de olho” (Embaúba, entrevista, 16/03/2021). No entanto, pelas demandas diárias no sítio, do trabalho na roça e nos quintais, é difícil depositar toda a atenção nesses dois espaços ao mesmo tempo, tendo em vista que são locais distantes um do outro.

Uma estratégia de resistência que foi utilizada pelas/os assentadas/os que ainda queriam permanecer no seu sítio mediante a escassez de água, relaciona-se com uma organização comunitária para a construção de um poço artesiano proveniente do Assentamento Rancho da Saudade, permitindo a distribuição tanto para as casas desse próprio assentamento como dos assentamentos mais próximos como o Sapiquá, Jatobá e Nova Esperança, como podemos observar na fala de Jatobá (entrevista, 25/01/2021):

o pessoal reuniu e comprou bomba e cada um ajudou quando teve algum lugar que teve que colocar mais cano, aí para a água chegar em cada lugar. Então foi mesmo, que eu saiba assim, foi a comunidade mesmo que se decidiu, tomou uma decisão e uniram para poder chegar onde chegou.

A camponesa Figueira (entrevista, 2021) corrobora ao relatar sobre essa situação/ação vivida ao afirmar que *“nós fizemo o poço, encanou e faltou um pouco de cano, e aí eu batalhei com a prefeitura e aí gente conseguiu esse restante de cano, pra gente fazer o encanamento, e aí nós conseguiu fazer o encanamento. E aí a água vem até na escola”*. Houve uma articulação com a instituição governamental municipal, e de mesmo modo é importante ressaltar a participação das/os camponesas/es, em um processo de cooperação, a partir da definição de Zart (2017, p. 10) que se direciona a “operar ou trabalhar em conjunto”. Especificamente nesse contexto, a realização do trabalho esteve voltada em construir condições possíveis para a produção na roça e para as necessidades cotidianas nos assentamentos.

Outro ponto que queremos destacar é que quase a metade das/os entrevistados/as como Buriti, Acuri, Embaúba, Carandá e Bocaiúva vivem e sobrevivem do trabalho da/na roça, isto é, a renda advém da produção da pecuária de corte e leiteira, e em menor proporção da agricultura. As/os outras/os assentadas/os que produzem em suas roças e quintais as realizam como uma atividade secundária, tendo em vista que a produção camponesa naquele território, como apontamos aqui, sofre influências com a escassez de água e solo arenoso que obstaculizam que a renda venha, prioritariamente, desse tipo de produção:

Se você planta uma lavoura, você gasta pra gradear, gasta pra plantar, depois limpar, cuidar daquela planta até o momento da colheita, e às vezes em vão, o que você gasta, dá pra você comprar, porque é arriscado, você arrisca numa coisa e perde, então quase ninguém planta (Jatobá, entrevista, 2021).

Porque a renda de si próprio às vezes num dá né, não é o suficiente pra arcar com a despesa né, com o custo né, e tudo mais, às vezes não consegue ter aquela renda que é acessível né, aí por isso um emprego fora já ajuda muito né, facilita, porque pra

trabalhar pra si próprio tem que ter um capital mais bem acima (Embaúba, entrevista, 2021).

[...] mas aqui, se a gente tivesse essa oportunidade, com certeza teria uma horta em casa. E assim, eu tenho uns tanto de flor, um tanto... essas coisas assim, e cebola eu plantei dentro de um lugar, porque perde né, tem galinha solta, aí mata tudo, mas era meu sonho ter uma horta em casa né, porque a verdura é outra... mas não tenho por causa dessa dificuldade da água, porque a gente não tem (Figueira, entrevista, 2021).

Nesse sentido, como já apontamos anteriormente, as/os camponesas/es Canjiqueira, Jatobá, Aroeira, Figueira, Ipê e Jenipapo apesar de realizarem atividades que estão associadas à roça, suas principais atividades estão vinculadas/os a trabalhos, pode se dizer empregos, que se relacionam a cargos dentro das instituições escolares; bem como os maridos e esposas das/os participantes/es executam trabalhos em fazendas, no Destacamento da Corixa²² e/ou na cidade de Cáceres.

Ressaltamos, então, que outros tipos de trabalhos são desempenhados pelas/os camponesas e camponeses afim de manter alguns outros gastos e/ou obrigações mensais como como despesas com energia, distribuição de água, consultas médicas e produtos alimentícios que não avançam naquela região como arroz, feijão, batata e entre vários outros produtos e demandas. Por isso, pensemos um pouco mais sobre o conceito de pluriatividade para entendermos que, por diferentes motivos, as/os camponesas/es necessitam desempenhar atividades para além daquelas relacionadas a agricultura, e que segundo Schneider (2009, p. 3), “Uma atividade consiste na execução de um conjunto de tarefas, procedimentos e operações de caráter produtivo e laboral, tais como plantio, manejo, colheita, limpeza, preparação, organização, beneficiamento, etc.”

Assinalamos que não existe uma única definição para o conceito de pluriatividade, mas a entendemos aqui, baseada em Schneider (2009), que se configura como um conjunto de diferentes atividades combinadas com a agricultura realizada pelas famílias, por justamente estarmos tratando que nosso lócus de pesquisa é o campo e as atividades camponesas. Dessa maneira, o autor problematiza que:

A pluriatividade é heterogênea e diversificada e está ligada, de um lado, as estratégias sociais e produtivas que vierem a ser adotadas pela família e por seus membros e, de

²² Conforme Mendes (2018, p. 17) “Destacamento é um lugar, onde são agrupados alguns militares, com a missão de resguardar ou assegurar a proteção de um determinado lugar ou país. O Destacamento Corixa era uma unidade pertencente ao 2º Batalhão do Exército Brasileiro, este foi desativado em Março de 2014 e criado o Pelotão Especial de Fronteira”. A Corixa não é um assentamento, mas uma comunidade na fronteira Brasil-Bolívia, sendo um local em que as/os camponesas dos assentamentos recorrem para realizar trabalho como vigilantes.

outro, sua variabilidade dependerá das características do contexto ou do território em que estiver inserida. Além disso, as características da pluriatividade variam de acordo com o indivíduo-membro (chefe, cônjuge ou filhos) que a exerce, pois tal processo social acarreta efeitos distintos sobre o grupo doméstico e a unidade produtiva, de acordo com variáveis como o sexo ou posição na hierarquia da família de quem a pratica (SCHNEIDER, 2009, p. 4).

Sendo assim, o primeiro ponto que destacamos desse trecho é que cada família assentada no território da fronteira Brasil-Bolívia empreenderá atividades que contemplem as suas necessidades, levando-se em consideração as possibilidades que aquele território possui, de modo que elencamos anteriormente as principais ocupações realizadas pelas/os camponesas/es entrevistadas/os, e os desejos e as limitações que os assentamentos apresentam.

O segundo ponto é que nem todas as pessoas que compõem um mesmo grupo familiar desempenharão as mesmas atividades cotidianamente, outros marcadores sociais e culturais deverão ser considerados, relacionando-se às atividades domésticas e às atividades na roça (sobre essa questão, discutiremos na próxima seção).

Investigamos também a respeito da relação campo-cidade, principalmente no que condiz às semelhanças e diferenças instituídas entre e nesses lugares, e apesar de ter sido um tema de discussão, em outras perguntas que não havia uma relação direta sobre esse assunto, surgiram também falas que produzem essa articulação, como poderemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 7 – Aspectos relacionais entre o campo e a cidade: semelhanças e diferenças

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	Muita, muita, muito. Para tudo, em termos de violência, para tudo, não tem comparação.
Acuri	Sim, faz toda diferença, eu nunca morei na cidade, moça. Não, nunca morei, desde criança sempre morei no sítio.
Canjiqueira	[...] Eu acho assim, cada um tem o seu gostar né, a gente aqui, em relação, a gente não quer mudar pra cidade, porque tipo assim, aqui a vida que a gente leva é mais tranquila, tanto financeira quanto cultural, tudo é mais tranquilo no sítio.
Jatobá	A gente foi criada aqui no sítio, a gente vai na cidade mesmo só para resolver as coisas, mas morar na cidade mesmo, não sei se eu acostumaria não. [...] eu acredito assim que o silêncio, a tranquilidade, o sítio é bem tranquilo, a gente vive nossa... e a cidade hoje em dia com tanta violência... eu acho que não dá, é complicado.
Ipê	[...] eu não posso falar da infraestrutura né, que é diferente, na cidade tudo tem mais acessibilidade né, [...] Tem muita coisa que a gente gostaria que tivesse aqui, mas não tem, as vezes a distância, as vezes não tem um profissional pra tá auxiliando, enfim.
Embaúba	[...] principalmente no comércio né, no comércio você vai lá, você acha tudo já pronto, do jeito que você quer, [...] já aqui no campo, às vezes você quer comprar alguma coisa pra você comer, as vezes você até não consegue comprar né, porque não é todo mundo que vende.
Jenipapo	Veja bem, hoje o campo, hoje né, o campo pra muitas famílias que existem aqui não têm muita diferença das pessoas da cidade, [...] não é mais aquele povo do campo que o trabalho só era plantar, colher, aquelas casinhas né, você vai observar que as casas são bem estruturadas, são todas de alvenaria, você vai perceber que é muito simples né, quando uma casa ou duas não

	tem internet, mas logo você encontra um sinal de internet, [...] Então assim, o campo hoje ele tem uma relação muito forte com a cidade e também a questão do transporte né, quase todas as casas tem um carro pra pessoa se locomover.
Carandá	[...] a tecnologia que chegou no campo né, eu moro no campo, moro no meu sítio, mas eu tenho toda a comodidade que eu tenho na cidade, entendeu, tenho internet, tenho luz, tem ar-condicionado, tem Netflix, tem acesso a todo tipo de tecnologia. [...] então não tem assim uma lanchonete com mais... várias lanchonete, não tem assim um hospital, fica a 70 km em Cáceres né, se eu precisar vou ter que ir lá na cidade.
Bocaiúva	eu sou um homem do campo né, toda vida eu morei no campo, na roça, e sou muito grato por isso. É difícil uma casa que você não tem um carro na garagem, tem a internet, telefone... hoje, a separação, a diferença não é muita, a não ser uma coisa que é grave, seja mexer com uma doença, um hospital, aí já é uma outra coisa, mas o sistema, hoje facilita muito aqui pra nós, a tecnologia hoje avançou bastante, e ajuda muito.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Evidencia-se então que Buriti, Acuri, Canjiqueira, Jatobá, Ipê e Embaúba afirmam existir diferenças entre o campo e a cidade, citando algumas características que procedem e permeiam essas relações. Primeiro, apontamos que, em algumas das falas, há o posicionamento de se afirmaram enquanto mulheres que sempre viveram no campo, então a diferença já se estabelece pelo momento que se demarca o lugar de fala, de mulheres que foram criadas no sítio. As narrativas ainda seguem no caminho de situar que na cidade ocorrem muitas violências, enquanto no campo são apresentadas vivências de silêncio e tranquilidade, e que para essas camponesas morar na cidade é muito difícil, não reconhecem essa situação como uma possibilidade.

Desse modo, partimos para um segundo ponto de que a vivência na cidade se limita a realização de atividades que não são possíveis de se realizar naquele território, o “*resolver as coisas*” condiz com a questão de recebimento de dinheiro e/ou pagamento das contas mensais, atendimentos com profissionais de serviços básicos como profissionais da área saúde, por exemplo. Nesse mesmo sentido apontamos a questão do comércio, pela necessidade de consumo de produtos que não existem produzidos naquele território, bem como pela forma como podem se apresentar nos comércios urbanos.

Essa condição segue como um reflexo do não desenvolvimento da efetiva Reforma Agrária que gerou (e continuar a gerar) limitações naquele lugar, principalmente, de infraestrutura básica. Podemos considerar para esse contexto então o que Stelide (2012, p. 664) apontou como política de assentamentos rurais, nas quais “São políticas parciais, que atendem aos camponeses, mas não são massivas, e por isso funcionam mais para resolver problemas sociais localizados ou atender populações mobilizadas que pressionam politicamente o governo”. Por isso mesmo, houve o processo de desapropriação da fazenda que antes dominava

naquelas terras, todavia não se operacionaliza de forma permanente as políticas estatais para reparar as dificuldades ali existentes.

Já os camponeses Jenipapo, Carandá e Bocaiúva declaram que não existem diferenças entre campo e cidade, principalmente pela inserção da tecnologia no campo no que condiz ao acesso à internet, à energia elétrica, à locomoção (como automóveis pessoais), facilitando e assemelhando a vida no campo à vida na cidade. Compreendemos que essas narrativas seguem na direção de circunscrever que o campo também se constitui como um território possível de se abarcar itens e/ou funcionalidades que estavam somente associadas à cidade.

Ao tentarmos estabelecer uma relação entre campo-cidade, não pretendemos fomentar a dicotomia existente entre esses dois termos, mas sim pensar justamente nos aspectos que se movimentam dentro dessas relações, na direção de não sobrepormos um (a cidade) em marginalização a outro (o campo), como ocorre historicamente. Como Locatel (2013) afirma, cidade e campo são construções sociais que (re)produzem modos de produção e de vida urbano e rural, respectivamente, mas não exclusivamente, podendo se intercambiar.

Tendo em isso vista, visionamos que essas interrelações são necessárias não para entendê-las como oposições, mas sim que possuem suas singularidades e podem (como devem) participar de uma coexistência, pois, de acordo com o autor “A relação entre ambos se fortalece, pois tanto o campo quanto a cidade passam a ser cada vez mais valorizados pelas suas peculiaridades. Espaços que se diferenciam, mas que também se completam pela intensidade da relação estabelecida” (LOCATEL, 2013, p. 89).

Há de se considerar também que surgiram algumas narrativas no caminho de visibilizar e, de certo modo, defender a vivência no campo:

A diferença pra mim assim seria o clima. Por exemplo, se você vive no campo, o campo é mais fresco que a zona urbana, né? Porque antigamente sim, você não tinha uma energia, você não tinha um freezer, uma geladeira [...], a diferença é só o clima, porque o clima na zona rural, ele é mais fresco, por causa das plantação, das árvore, tudo, [...] então, pra mim, o respeito é o mesmo, e o direito também (Figueira, entrevista, 2021).

Como apontado pela camponesa Embaúba, a mesma apresenta uma fala que se aproxima das/os outras/os camponesas/es a respeito do uso de serviços e objetos que antigamente estavam associados à zona urbana, e acredita que a única diferença entre o campo-cidade é a temperatura, defendendo o campo como um lugar mais fresco de se viver pelas

características físicas do território, bem como o destaque para o direito e respeito com a pessoas que vivem no campo.

Notabilizamos também um complemento da narrativa de Ipê (entrevista, 2021), ao discorrer que “[...] no começo foi difícil a adaptação, mas hoje eu tô bem adaptada, é até difícil, quando a gente vai pra cidade, já é louca pra voltar. [...] aqui são sociável, você chega e fala ‘Oi, boa tarde’, já conta a sua vida, toma um café, [...] é como se todo mundo conhecesse todo mundo”. Esse aspecto da aproximação cotidiana vivida no campo reflete as características próprias de vivência no território camponês, da socialização dentre camponesas e camponeses que, segundo a entrevistada, se difere daquele percebido e já experienciado na cidade em outro momento de sua vida.

Assim sendo, identifica-se que a formação dos assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia possui suas singularidades no que se refere ao seu processo de origem e continuidade enquanto um território camponês, em que mesmo imersas/os num território que se estabelece por uma política de Reforma Agrária insuficiente, permanecem no campo por se identificarem e (re)existirem através de suas atividades/práticas cotidianas, de suas histórias e experiências.

5.2 Jornada cotidiana de camponesas e camponeses: o permitido e o interdito entre os gêneros

Como já identificamos as camponesas e os camponeses que compõem essa pesquisa, suas trajetórias de inserção no território da fronteira Brasil-Bolívia e as atividades que desempenham naquele território, nesta seção enfocaremos nas atividades que fazem parte de suas jornadas cotidianas e que nos possibilitam compreender como essas práticas determinam (ou não) posições permitidas e/ou interditas para mulheres e homens, partindo das análises produzidas pelas relações de gênero.

A sociedade está constituída a partir de diferentes expressões estruturais (ou seja, a maneira como se expressam) como o patriarcado, o colonialismo e o sexismo. Pensando mais especificamente neste último, a definição de sexismo, segundo Borrillo (2010, p. 30) se reproduz “[...] como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida doméstica”. Nesse sistema,

construíram-se (e ainda se constroem) normas que permitem e/ou interditam corpos de mulheres e homens no que concerne às vivências nas diferentes esferas humanas.

Nesse mesmo sentido, o patriarcado é a instituição que determina que privilegia as posições que os homens ocupam nos diferentes espaços sociais – ressaltando que são os locais externos ao âmbito doméstico, geralmente em posições de poder e de representação política – e se empreende juntamente com o capitalismo e colonialismo ao dominar e explorar corpos de homens e, principalmente, das mulheres para atenderem à (re)produção mercadológica e econômica, e de mesmo modo manter a estrutura de privilégios sociais, culturais e políticos administrada pelo padrão homem, branco, heterossexual, cristão.

O “permitido” e o “interditado” são termos para representar que, a partir de visões biologicistas que delimitou os sexos (homem e mulher), criaram-se inúmeras designações, isto é, papéis a serem seguidos por justamente serem homens ou mulheres, produzindo os gêneros (masculino e feminino). Essas designações são expectativas construídas histórico-culturalmente que afetam as pessoas nas diferentes dimensões da vida: educacional, profissional, afetivo-amorosa, política, entre outras.

Em outras palavras, construíram-se padrões de feminilidade e masculinidade a serem adotados. No entanto, essas normatizações que se (re)produzem através de opressões, dominações e explorações, geralmente ocorrem de maneiras sutis, tendo em vista a naturalização dessas estruturas de poder, que são justamente todas essas ideologias que o conceito de gênero permite problematizar.

Recordamos que temos utilizado o conceito de gênero como uma ferramenta conceitual, política e pedagógica para compreendermos esses processos de permissões e interdições, na medida em que possibilita questionarmos as hierarquias e as desigualdades vigentes na estrutura social, como mesmo Meyer (2013, p. 16) aponta:

[...] são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico.

Tal excerto nos permite inferir que as construções para e sobre os gêneros feminino e masculino são históricas, políticas, culturais e sociais, nessa mesma medida, a forma de se atribuir que mulheres e homens pertencem a um gênero ou outro depende do espaço-tempo que

estão inseridos. Contudo, registram-se as posições assimétricas constituídas para os gêneros permanecem na atualidade, o que ocorre são modificações na maneira de sua operacionalização, por isso mesmo o aspecto da interdição e da permissão são provenientes de diferentes modos de (re)produção de aprendizagens, instituições e práticas sociais que organizam e delimitam as formas de ser mulheres e homens.

Assim sendo, no processo de entrevista, foi importante identificarmos qual era o entendimento que as camponesas e os camponeses detêm a respeito do conceito do gênero, melhor dizendo, a definição e/ou as características que implicam quando utilizamos esse conceito. Especificamente sobre essa pergunta, o procedimento não foi linear, isto é, para algumas das/os entrevistadas/os perguntamos no início do eixo que condizia com o tema, para outras/os ao fim da discussão do mesmo, dependendo das condições que “a conversa” nos possibilitava.

Desse modo, ao questionarmos “o que você entende por relações de gênero”, chegamos às seguintes respostas que veremos no quadro a seguir:

Quadro 8 – O entendimento sobre a expressão “relações de gênero”

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	Então, eu já ouvi falar só nessa pergunta, só nessa pergunta, agora o que significa eu não sei. Eu já ouvi falar só essa pergunta que você me fez.
Acuri	Não moça, nunca ouvi falar.
Canjiqueira	Já, assim, a gente que trabalha na escola, a gente já ouviu bastante, né? Com relação entre os gêneros das crianças na escola, entre homens e mulheres, ou então lá no Ensino Médio, tipo assim, no sexo, de tudo que você... não importa se você é homem, mulher, gay, lésbica, essas coisas assim.
Jatobá	Hum... (pausa). Você fala... relações de gênero, casal... como assim você fala? No sentid... [...] no caso do, do homossexual, mulher né... não sei se é bem isso que envolve... não sei não, não me atento muito pra essa questão, mas vem mais na mente né... no caso gay e a lésbica, né?
Aroeira	Relação de gênero? Tá, eu não entendi a pergunta. Ai... (pausa). Você poderia dar um exemplo pra mim? Como assim relação de gênero? Sim, eu conheço essa expressão. Mas eu não sei se é na questão do homossexual... é dentro dessa perspectiva que você está perguntando? Existe também a questão de gênero entre o homem, gênero masculino e feminino que tem lá as suas relações de vivência né, eu não sei em que sentido... refaz a pergunta, por gentileza.
Figueira	É, assim, o gênero que você fala entre homem e mulher na classe social ou não? [...] Então, assim, aqui no campo, geralmente, quem determina mais é o homem do que a mulher né, na vida social né, ela mais obedece o homem.
Ipê	Relação de gênero... não, nunca ouvi assim... Já ouvi falar outra coisa né, mas... não. Relação entre homem e mulher? Como assim?
Embaúba	Eu não entendo... Já ouvi falar, já ouvi falar, só que não entendo, agora não lembro se ouvi falar na televisão, se foi no rádio, se foi algum lugar público, só não lembro onde já escutei essa expressão. De gênero... como que é? A diferença de gênero? Repete a pergunta, por favor. Ah, você fala as relações entre homem e mulher? Isso?
Jenipapo	Olha, é um tema bastante assim provocante né, como a gente se diz né [...]. Então assim, a relação de gênero, hoje a gente tem que ter isso, hoje não é mais a questão de “se eu quiser”, eu acho que já tem começar a ser obrigatório né, essa relação de gênero, aceitar o outro né,

	aceitar a ideia do outro, então eu acho que isso é muito importante na nossa vida, até porque na escola que a gente trabalha tem pessoas né, de todos os gênero, homem, mulher, essa questão que eu acabei de te citar aí, mas pra mim não tem problema nenhum, eu acho que a gente... cada um é um, o que importa é o caráter né, da pessoa.
Carandá	Bom, relação de gênero, gênero de homens ou mulheres ou socio... afetivos né, homossexuais ou não, entendeu? Nesse sentido?
Bocaiúva	Óia, hoje é assim, eu acho normalidade, eu não tenho nada contra, definitivamente [...], cada um é um, tem a vontade própria, eu acho que isso aí é uma coisa livre, então eu não tenho nada contra, nem eu e nem minha família, [...] eu tenho até parente assim, e eu amo ele demais.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Surgiram mais perguntas que respostas. Esse movimento de questionamento das/os próprias/os camponesas e camponeses acerca dessa expressão pode representar uma (auto)reflexão sobre o conceito, não em sua forma acadêmico-científica, mas especialmente em como isso se operacionaliza nas relações cotidianas. As camponesas Acuri e Ipê contam que não ouviram falar no termo o que, conseqüentemente, dificultou esboçarem um entendimento acerca do assunto. Buriti e Embaúba apontam que já ouviram falar, todavia não conseguiram situar de onde se procedeu e nem o seu significado.

No que se refere às colocações de Jatobá, Aroeira e Carandá já podemos observar o delineamento de alguns novos elementos quando as camponesas e o camponês narram, melhor dizendo, perguntam se o que queremos saber está relacionado com o gênero na relação homem-mulher e/ou o casal; ou se nas questões que envolvem a sexualidade (orientação sexual²³) ao elencarem sobre os gays, as lésbicas, o termo homossexual e as relações homoafetivas.

A camponesa Figueira afirma que nas relações sociais naquele território há uma relação de subordinação da mulher ao homem, visto que este é quem determina – isto é, manda – e a mulher obedece. Podemos respaldar essa narrativa pela ótica das dimensões histórico-culturais que fomentam a ideologia patriarcal, tendo em vista que a partir da demarcação das existências dos sexos, determinou-se que o homem possui o poder de decisão e representa uma figura de autoridade legitimada (DELPHY, 2009).

Já o camponês Bocaiúva vincula, particularmente, à orientação sexual ao relatar sobre os aspectos da normalidade e vontade própria. Na sociedade brasileira qualquer outra orientação sexual que não corresponda à heterossexualidade é rechaçada, marginalizada, silenciada sendo alvo constante de preconceitos e discriminações. Primeiro, registramos que as pessoas homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuais (e entre outras identidades e expressões

²³ Conforme Reis (2018, p. 21) a orientação sexual “Refere-se à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas”.

sexuais) são situadas, comumente, como “anormais”, porque existe um padrão sexual de que a heterossexualidade é a maneira correta de vivência da sexualidade (BORRILLO, 2010) e, é nesse sentido, que há discussões a respeito da normalidade e/ou anormalidade.

Entretanto, assinalamos que a orientação sexual não se caracteriza quanto uma escolha regida por uma vontade própria, mas que sim a autoidentificação e o processo de vivência da orientação sexual são resultados de um processo de descobrimento e de autoaceitação, em que a escolha, necessariamente, está associada à revelação e expressão de sua sexualidade (TRUJILLO, 2007).

No que diz respeito às falas de Canjiqueira e Jenipapo, ambos constroem uma articulação com a instituição escolar, por estarem cotidianamente nesse espaço, e apontam que essas questões de gênero e sexualidade perpassam a escola estando presente nas etapas de ensino, nos conteúdos e nas vivências próprias de crianças e adolescentes. Além disso, Jenipapo ainda destaca a importância da obrigatoriedade do trabalho pedagógico sobre essas temáticas bem como o aceite do outro enquanto ser diferente, pois, como Carrara (2009, p. 14) afirma, a escola deve “[...] estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construïrem sua própria opinião nesse debate”, principalmente no sentido de desconstruir, desnaturalizar e visibilizar as diferentes formas de ser e estar no mundo.

Deste modo, argumentamos que discutir sobre as relações de gênero transcende a delimitação dos papéis e das regras arbitrárias estipuladas aos gêneros feminino e masculino. De acordo com Meyer (2013, p. 20), uma das determinantes correspondentes à problematização do conceito de gênero está fundamentada que “[...] as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituïdas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação”. Isto é, (re)produz-se a generificação, este processo relacional entre instituições e práticas sociais que demarcam e, ao mesmo tempo, são demarcados por esses processos.

Essa concepção que orienta as nossas análises permitirá que possamos compreender melhor esses processos de generificação que ocorrem nas relações entre mulheres e homens no território da fronteira Brasil-Bolívia. Ao darmos prosseguimento com o nosso questionamento, Aroeira (entrevista, 2021) narra que:

[...] se eu pegar a relação de gênero entre homem e mulher e relação de vivência, a gente tem a presença masculina aqui que é muito forte né, do homem que cuida da família, que mantém a sua família, e tem a mulher também que num, num fica pra trás né, a mulher quer tá ali junto, ela quer aparecer nesse sistema todo junto com o homem, ela não quer ficar pra trás.

Vê-se com o trecho acima que a camponesa identifica que há uma predominância da presença masculina no território camponês, como o gênero que tem poder de decisão e se posiciona na vida cotidiana de suas famílias. Todavia, ainda afirma que a mulher caminha para o processo de “*não ficar pra trás*”, isto é, como temos discutido como existem estruturas desiguais de poder entre e para os gêneros, desse modo há uma luta das mulheres – uma luta pode-se dizer feminista – na tentativa de desestruturar esse “*sistema todo*”.

Ainda no que se refere especificamente à sexualidade e orientação sexual, os camponeses Carandá (entrevista, 2021) relatou que “*Ah, questão sobre homossexualismo, entendeu, aqui na minha região pelo menos eu não sei de alguém que tenha filho ou seja né, homossexual, e questão de marido e mulher, homem e mulher, existe as famílias né, a maioria das famílias tem seus filhos [...]*”. No mesmo sentido, ao estabelecer uma relação com a família, todavia trazendo para o seu contexto, Bocaiúva (entrevista, 2021) narra que “[...] *hoje... eu não sei nem dar nome, a gente não é da.... não é o jeito da gente, fala gay, fala lésbica, eu quase não entendo dessa parte, mas eu tenho um sobrinho que é gay, entendeu, e eu diria pra você que pra mim é um dos parente meu que eu estimo demais da conta*”. Ainda nesse sentido, poderemos observar a fala do camponês Jenipapo (entrevista, 2021):

[...] eu tenho parente né, que é voltado... eu não sei assim como citar direito, porque essas coisas assim acho que você... mas é... assim, como é que eu posso dizer? Ele é... ah, eu num, num... assim, eu não tô conseguindo o nome, mas ele é... ele é do lado oposto né, ele é homem, mas é do lado oposto, eu não sei qual é a palavra certa que eu devo usar aí, mas ele vem na minha casa, e eu tenho o maior orgulho daquele menino né, porque ele é muito educado, nós conversa o dia todo, ele é sobrinho meu.

O primeiro ponto que destacamos a respeito dessas falas é a dificuldade (e de certo modo, a confusão) que as/os camponesas/es tiveram em nomear ou se referir às pessoas não heterossexuais, tal dificuldade provém justamente do silenciamento histórico e cultural da discussão sobre as sexualidades e as orientações sexuais, culminando que nossos entrevistados se questionassem sobre a forma “correta” na utilização das palavras.

Outro ponto é que Carandá afirmou não conhecer pessoas que se declarem como homossexuais e remete que naquele território é pela relação homem e mulher que há a constituição de famílias e criação dos filhos. Pela ótica de que há uma estrutura heterossexista, é justamente a configuração de casais de orientação heterossexual que as famílias são (e devem) ser conformadas, atendendo aos aspectos históricos e culturais amparados nos preceitos religiosos, médicos, civis e entre outros, o que contribuiu para que se estruturasse também a heteronormatividade, isto é, o “sistema que normaliza a heterossexualidade e os comportamentos tradicionalmente ligados a ela, mostrando-os como única opção válida, tornando marginal qualquer forma de relação fora dos padrões/ideais heterossexuais, da monogamia e da conformidade de gênero” (BRASIL, 2017, p. 13).

Aprofundando nas articulações entre as categorias de gênero e sexualidade, foram expostas falas que caminharam no sentido de refletir em como se operacionalizam dentro da escola, ao narrarem que:

Mas quando fala em relação de gênero, quando você falou em relação de gênero, me veio uma questão muito presente na escola... é... a gente percebe que tem alguns alunos que... tem uma certa tendência ao homossexualismo, não sei se é, se é bem assim que eu me refiro né, e é uma questão muito complicada, porque muitos professores não sabem lidar com essas questões né, e eu percebo assim que a maioria dessas crianças, elas sofrem *bullying*, às vezes não são aceitas pelos pais, né? (Aroeira, entrevista, 2021).

[...] porque assim, a gente não estuda bem aí os termos, a gente fica meio que perdido, mas é isso mesmo, orientação sexual. Então na escola a gente vê hoje essa relação entre meninos e meninas ou até mesmo voltado à questão da orientação sexual né, voltado a questão homossexual mesmo né, é bem tranquila, nós assim, não temos problemas na escola não. Eles levam tudo, muito assim, na, na, em harmonia entre eles, não tem muito problema não (Jenipapo, entrevista, 2021).

Nos propomos a problematizar mais adiante (na próxima seção) a respeito da temática das relações de gênero e sexualidade dentro das instituições escolares, contudo, para o momento, já podemos apontar a presença das expressões das sexualidades dentro das escolas pelos trechos acima. Primeiramente, há uma convergência nas narrativas quando afirmam que existem estudantes homossexuais na escola e expõem a dificuldade de professoras e professoras tratarem sobre esses temas, por justamente esses conhecimentos ainda esbarrarem nos preconceitos, tabus, crenças e discriminações existentes nas várias instituições educacionais, inclusive nas de nível superior, onde se formam professoras/es; como também há contraposição

no sentido de Jenipapo expressar que as relações estabelecidas nesses espaços são harmoniosas e Aroeira situar que ocorrem casos de *bullying*, tanto na escola como na família.

Efetivamente, refletir e discutir sobre as relações de gênero não se constitui como uma atividade simples, dados os enraizamentos históricos e culturais nos quais fomos submetidas/os, tendo em vista que “Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina” (CLAM, 2009, p. 48), e é justamente nessa perspectiva que seguimos argumentando, que atender às determinações impostas aos gêneros feminino e masculinos advém de aprendizagens produzidas em processos socializadores de gênero e sexualidade.

O mapeamento que realizamos com essas camponesas e esses camponeses de maneira direta no intuito de visibilizar o entendimento que possuem a respeito das relações de gênero, foge da tentativa de realizar comparativos e/ou julgamentos de valor, mas essa ação permite criarmos um processo de análise entre as condições materiais e imateriais, da teoria e prática, das contradições presentes naquele contexto que recebem influências diretas das dimensões sociais, culturais, políticas e históricas.

Somada a isso, esse movimento de tentar estabelecer uma definição e/ou delimitar características não se institui como um processo demarcatório de caráter permanente e imutável sobre os gêneros e sexualidades. Intencionamos problematizar com essa pesquisa as possibilidades de desestruturação desses modelos arbitrários de ser mulher e homem, na medida que, por se configurar como aprendizagens, é possível desconstruir padrões e designações limitantes.

5.2.1 “Homem é homem, mulher é mulher, cada um tem o seu serviço no seu sítio”: a constituição das atividades cotidianas da roça e da casa

Apesar da frase que intitula esta seção ter sido enunciada pela camponesa Canjiqueira, mas não ser o posicionamento defendido pela mesma, identificamos como uma fala potente para se refletir sobre as atividades realizadas cotidianamente pelas camponesas e pelos camponeses do território da fronteira Brasil-Bolívia, especialmente no que se refere às relações cotidianas entre mulheres e homens no campo, tanto no espaço interno e familiar quanto na expansão para o espaço externo da comunidade.

Assim sendo, quando foram questionadas/os se acreditam existirem diferenciações entre atividades de mulheres e homens no campo, duas camponesas afirmaram de modo direto que acreditam não existir diferenças, tendo em vista que Buriti (entrevista, 2020) relatou que *“Eu acho que não tem diferença, né, mas tem que muita gente que acha que tem diferença, sobre salário, sobre serviço de mulher... então tem muita coisa e que acha que tem diferença ainda. Mas eu acho que não tem diferença nenhuma... é tudo igual”*. O que apontamos com a fala da camponesa é que, apesar da mesma situar que para outras pessoas (a partir de seu convívio social) existam diferenças entre lugares e situações delimitadas aos gêneros feminino e masculino, a mesma advoga por uma igualdade nas relações entre mulheres e homens no sentido de que não deveria haver discriminações.

Na mesma medida, Jatobá (entrevista, 2021) narrou que *“Não. Não, não existe isso aqui não. Bom, pelo menos no que eu tenha visto, não. Sempre tão junto. Ah, a relação homem e mulher aqui, aparentemente, os casais tão bem unido, sempre vão junto pros lugar, tanto no trabalho quanto nas festinhas [...]”*. Já a referida camponesa percebe que tanto nas relações de trabalho quanto nos espaços de lazer há uma união entre mulheres e homens – a condição enquanto casais – o que culminaria também, em sua visão, na não discriminação entre os gêneros.

Ainda, surgiram falas que, mesmo dizendo não haver distinções de atividades para os gêneros, apresentam elementos – principalmente através de exemplos de trabalho – de uma posição para mulheres e homens, como poderemos observar nos excertos abaixo:

Não. Porque assim, não há, porque assim tem mulher que vai pro curral ajudar o homem tirar o leite, [...] aí ela vem pra dentro de casa, e ele vai, por exemplo, roçar um pasto, ele vai carpir, ele vai fazer alguma coisa, e ela vai cuidar do serviço da casa, então varia o serviço, [...] mas a maioria não, a maioria das mulher não vai pro pasto roçar, ou então fazer serviço, então a minoria (Figueira, entrevista, 2021).

Não, eu acho que desde que a pessoa tenha força física né, eu acho que não tem tanta diferenciação, mas se a pessoa não tem aquela força física pra fazer um serviço que é indicado pra, para homem, aí já tem essa diferenciação, entendeu? Agora o serviço que o homem faz que ele já é indicado pra mulher já não tem assim... não existe tanta força assim, física né, é a coisa que a pessoa já pode fazer já de acordo com que ela sabe pra ajudar um ao outro, né? No meu ponto de vista até mesmo no lazer assim, não tem tanta diferenciação, vai depender da força de cada um (Embaúba, entrevista, 2021).

Olha, nós temos aqui no campo, famílias né, que é sustentada, ela é conduzida pela mulher né? Então assim, nos temos famílias também que tem o homem e a mulher, mas que o homem talvez trabalhe em outro setor, às vezes trabalha numa fazenda, em algum lugar e a mulher que domina o sítio. Mas assim, hoje a maioria das mulheres do campo, elas estão mais voltadas, mais ao serviço de casa mesmo [...]. Mas não é

uma questão, acredito que não é uma questão assim, de ser assim machismo não, é por questão de economia do lugar mesmo, né? (Jenipapo, entrevista, 2021).

Bom, existe famílias aqui que, por exemplo, a mulher ela é voltada pras coisas da mulher assim [...], a gente sempre viu familiarizado a mulher, entendeu, a mulher faz os seus artesanato, tem a sua família, faz o seu artesanato né, bordados, pães e outras coisas, e o homem já mais voltado pra criação do gado, não que a mulher não participe, eu conheço mulheres aqui que ajuda na lida do gado, ajuda a tirar leite, ajuda vacina gado, ajuda a mexer com gado, ajuda na roça o esposo, mas você não vê assim um mulher, por exemplo, fazendo um curral, ou uma mulher fazendo algo que é mais voltado pro homem, entendeu, assim algo mais braçal, mais pesado, mas você vê sim a participação das mulheres em várias ações, vamos dizer assim, que é masculina, cê vê a mulher trabalhando também inclusa, entendeu? (Carandá, entrevista, 2021).

Óia... não. Se tiver, vem a ser muito pouco, hoje é... hoje tá quase assim uma coisa pela outra, que toda atividade que a gente vai fazer, tem dedo da esposa lá, então vou dizer procê que partes iguais quase. Olha, tem o afazer de casa né, o afazer de casa, isso mais é apropriado pra muié do campo também e além do afazer de casa, ela tá fazendo igual o masculino né, ela pega um trator, ela vai trabalhar, então tá... não há diferença. Sim, eu acho que assim, não tem muita diferença, não. Separa um pouco os afazer sim que a muié é mais apropriada pro serviço da casa, é uma atividade da mulher, ainda mais se ela for aqui do campo, [...] é difícil o homem ser, e tem homem que ajuda também na cozinha, no serviço do dia-a-dia, mas... a mulher dá muito reforço pro homem no serviço dele, então, pra mim é uma parte igual (Bocaiúva, entrevista, 2021).

Conforme tais narrativas são diversas as funções a serem realizadas no campo, que dizem respeito às diferentes atividades inerentes ao espaço doméstico e à roça, desse modo, criando-se dois distintos espaços de relações de trabalho. Na narrativa de Figueira podemos observar que a camponesa aponta que os serviços são variados e que tanto a mulher quanto o homem trabalham na roça, todavia quando retornam à sua casa, as responsabilidades com os afazeres domésticos são desempenhadas pela mulher enquanto o homem permanece nas atividades da roça.

A fala de Embaúba nos remete de que exista serviço indicado tanto para o homem (a roça) quanto para a mulher (a casa) e que, apesar de se posicionar que não há diferenciação entre os sexos/gêneros, a camponesa enfatiza que a força física influencia no cumprimento de atividades na roça, por justamente requisitar esse tipo de capacidade física; em contrapartida, as atividades no âmbito doméstico não requisitam esse mesmo tipo de capacidade e na mesma proporção, o que possibilita que qualquer pessoa possa realizar.

Já Jenipapo anuncia que na conformação de várias famílias nos assentamentos, é a mulher que executa tanto o trabalho na roça quanto na casa, tendo em vista que seus maridos possuem empregos em outras localidades. Todavia, o trabalho doméstico segue sendo associado ao gênero feminino, onde aponta a recusa pelo viés do machismo, mas sim dado que o campo

possui limitações/restrições de possibilidades de trabalho remunerado para as mulheres. No entanto, Tardin (2012) ao abordar sobre a cultura camponesa afirma que existe uma estrutura patriarcal no campo, levando-nos a questionar se realmente não existem trabalho remunerado para as mulheres ou a superioridade masculina camponesa deslegitima todo o trabalho realizado pelas mulheres tornando-o não pago.

Na exposição de Carandá, o mesmo demarca a familiarização que obteve sobre “as coisas da mulher”, isto é, as atividades e/ou espaços que correspondam ao gênero feminino (âmbito doméstico), como também àquelas funções designadas ao gênero masculino (na roça), no entanto, também coloca que existem mulheres que entram e contribuem nos espaços masculinos, isto é, estão incluídas. A narrativa de Bocaiúva se assemelha no sentido da demarcação entre trabalhos atribuídos à mulher e ao homem, mas, para além disso, trata como igualdade a forma como vem se constituindo esses afazeres, em que hoje a mulher “ajuda” no trabalho da roça e o homem no trabalho doméstico.

No geral, inferimos que para essas/es entrevistadas/os, as diferenças não se estabelecem, tendo em vista que as mulheres estão se inserindo nos trabalhos, nas atividades e entre outros espaços que, majoritária e historicamente, eram ocupados/as pelos homens. Contudo, reconhecemos como importante que, apesar dessas relativas transgressões, mantém-se uma estrutura sexista, na qual a igualdade e, especialmente, a equidade²⁴ na ocupação dos espaços e no compartilhamento das atividades entre mulheres e homens são questionáveis.

No entanto, outras duas camponesas declararam existir diferenças entre atividades de mulheres e homens nos assentamentos, tendo em vista que Acuri (entrevista, 2020) se concentrou nas atividades na roça ao afirmar que “*Existe sim, moça, porque existe trabalho que mulher não dá conta de fazer, né? Então, existe muita diferença. Assim, trabalhar no trator né, [...] eu não consigo trabalhar num trator né? Ou então mexer no gado branco sozinha, montar num cavalo, ir pro pasto, essas coisas eu não consigo fazer*”. Já Ipê (entrevista, 2021) narrou sobre como se organiza nos espaços de lazer, na medida em que “*Ah, existe sim. Essa questão de se você vai numa festa, você vai tá num, em algum evento social, então assim, sempre vai*

²⁴ Entendemos a definição de equidade a partir do dicionário Michaelis (2015), no qual demarca que o termo se refere a “Disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um”, levando em consideração o ideal de justiça para as pessoas e situações atendendo as suas particularidades. Desse modo, não basta oportunizar os espaços e direitos para todas as pessoas, isto é, universalizar como a definição de igualdade propõe, mas também incluir e corrigir os desequilíbrios que não foram considerados, pois “o significado de equidade revela um senso de justiça em que o tratamento ou modo de agir em relação à determinada pessoa deve se dar com base no reconhecimento das características individuais e necessidades específicas dessa pessoa” (POLITIZE, 2021, p. 1).

ter essa separação né, mulheres pra um lado, homens pro outro. [...] ou porque às vezes a gente não tem a mesma conversa, ou às vezes a gente pode dar uma opinião e o homem não vai gostar, porque dá opinião no meio da conversa deles, enfim... (risos), entende?”.

A camponesa Acuri explicita que existem diferenças entre trabalho de mulher e de homem, se colocando como um exemplo por não conseguir realizar as atividades que a mesma citou. E Ipê ao expor que nos eventos sociais existe a separação do espaço físico entre mulheres e homens, em que as conversas são diferentes e os homens poderiam expressar algum tipo de descontentamento se há intervenção das mulheres em suas conversas.

Pensemos, por essa situação, nas relações de poder, principalmente pelo receio de expressar uma opinião, provocando um distanciamento entre os gêneros e/ou um silenciamento das mulheres, tendo em vista que Riot-Sarcey (2009, p. 184) afirma que “[...] as mulheres são excluídas pelo princípio de sujeição que as liga a seus maridos. A liberdade, a independência, privilégios masculinos, condições de acesso ao poder, são igualmente obstáculos para proibir às mulheres o direito de desfrutar naturalmente das virtudes essenciais do homem”. Sendo assim, existe uma lógica de opressão que se materializa nesse não-pronunciar das mulheres em diversas situações, sejam em espaços internos e/ou externos.

Na tentativa de entender de forma mais aprofundada quais são as atividades designadas para mulheres e homens a partir das perspectivas de nossas/os entrevistadas/os inseridas/os no contexto daquele território, nos foram relacionadas as seguintes situações cotidianas de trabalho:

Quadro 9 – Relação das atividades cotidianas da roça e da casa para mulheres e homens

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	Assim ó, uma vasilha... lavar uma vasilha, varrer uma casa, fazer comida... a maioria eles falam ‘não, isso aqui é coisa de mulher, eu trabalho na roça, eu carpo, mexo com gado’, é isso que eles falam.
Canjiqueira	É igual eu falei no começo pra você, homem é homem, mulher é mulher, cada um tem o seu serviço no seu sítio. Ah, o homem vai cuidar do sítio, vai carpir, vai roçar, cuidar do gado leiteiro. A mulher já vai fazer o almoço, limpar uma casa, cuidar do quintal, essas coisas assim.
Ipê	É que nem eu falo, aqui a mulher... eu acho que não só aqui, acho que na cidade também, fica muito responsável pela limpeza da casa né, eu acho que aqui no sítio se atribui até mais função pra mulher, porque fica tanto responsável pela limpeza da casa como também pela criação dos animais que está no sítio, tirando fora o gado né, mas mesmo assim ainda fica responsável. [...] tem mulheres que tiram leite, tem mulheres que vai pro curral todo dia, tem mulheres que fazem queijo, que nem minha mãe, faz muito queijo, e fica responsável por cuidar da casa né, de tudo. E os homens, então, é mais o serviço braçal, fica mais responsável por dizer assim, trazer o dinheiro [...].
Jenipapo	[...] quando a família vivem do sítio né, ele vive ali dentro do sítio, então, o homem na verdade, ele tá mais para uma roçada de pasto né, [...] mas eu tenho exemplos de muitas mulheres que acompanham o marido nessa, nesses momentos né, que vai no pasto junto com

	o marido, que segura, tem muitas mulheres aqui que levantam cedo e vai tirar leite junto com o marido... é... realmente é umas guerreira. O homem na verdade ele fica com o trabalho mais pesado mesmo né, que é carpir o quintal, é a manutenção do sítio né, é trabalhar num trator, é gradear uma terra, jogar semente, é passar veneno né.
Carandá	Ah, vareia muito de família pra família, né? Tem família que a mulher levanta cedo, faz o café e o esposo toma o café, ele vai pro curral tirar o leite e ela vai cuidar dos afazer da casa, entendeu? Já tem famílias que o homem acorda cedo, faz o café, a mulher acorda também e vai junto com ele pro trabalho, pro curral. E já tem família que a mulher acorda cedo, faz o café, o homem toma, ele vai pro curral, ela volta pra cama e vai depois de manhã cedo cuidar dos afazeres da casa.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Compreendemos que esse questionamento seguiu como uma ampliação – ao mesmo tempo um aprofundamento – das discussões anteriores, pois perguntamos de maneira direta quais são as atribuições para os dois gêneros, o que provocou o surgimento de falas que apresentam as distinções. Como foi narrado por Buriti, Canjiqueira, Ipê, Jenipapo e Carandá existem as atividades para mulheres e homens relacionadas ao sítio. Corresponde à mulher, principalmente, o cuidado com a casa a partir de funções como lavar, varrer, fazer o almoço/alimentação; relaciona-se ao homem o exercício na roça, isto é, o serviço braçal que diz respeito ao carpir, tratar do gado, construir cercas, ir para o curral tirar o leite, gradear a terra, dirigir trator, entre outras funções.

Dentre esses excertos, elucidamos mais dois pontos para análise. O primeiro, então, diz respeito a esse aspecto de “ajuda” da mulher, ou seja, da esposa nos afazeres da roça realizado pelo seu marido, apresentado especialmente por Jenipapo e Carandá, que dentro de algumas famílias, a vida no campo se desenvolve dessa forma, sendo assim, a mulher acompanha o homem no trabalho árduo diário da roça.

Entretanto, esse acompanhamento é visto como uma extensão das atividades realizadas no âmbito doméstico, na qual Korol (2016, p. 91, tradução nossa) afirma que “O trabalho da mulher ficou oculto atrás da fachada da família monogâmica, permanecendo invisível até os nossos dias [...]. Portanto, este tipo de trabalho, ainda quando consuma muitas horas de forte desgaste, não tem sido considerado de valor”. Com isso, todo o trabalho desempenhado pelas mulheres, em realidade, não é valorizado, se desdobrando em não o reconhecer como produtivo e não remunerado; segue sendo reduzido à dimensão do cuidado com a família, posição esta atribuída às mulheres.

Quanto ao segundo ponto, ressaltamos a narrativa de Ipê que, além de também apontar que muitas mulheres desempenham aqueles trabalhos associados aos homens, afirma que tanto a mulher do campo quanto a mulher da cidade ficam responsáveis com o serviço da casa,

todavia compara que à mulher camponesa se atribui mais funções, tendo em vista que também trabalham na roça. Não tomaremos para este estudo uma comparação da quantidade de trabalho entre mulheres – seja ela urbana ou camponesa, numa espécie de disputa – mas sim apontamos que as mulheres se tornam corpos produtivos que movimentam a maquinaria capitalista e patriarcal, ao mesmo tempo em que são invisibilizadas e marginalização nessa divisão social e sexual do trabalho.

Especificamente evidenciando sobre as mulheres camponesas, Korol (2016, p. 92, tradução nossa) declara que:

No caso das mulheres rurais, quando falamos de trabalho invisível, nos referimos a esse trabalho doméstico não remunerado, mas também ao que poderia ser considerado como trabalho produtivo estrito, que, no entanto, não se registra nas contas nacionais, porque se considera como uma extensão das tarefas de reprodução biológica e da reprodução da força de trabalho. O cuidado das hortas, dos animais, das sementes, a colheita de frutas, a busca de água, se voltam como parte das tarefas não remuneradas e consideradas como não produtivas, mesmo que forneçam alimentos e atendam às condições de sobrevivência de milhões de pessoas no mundo.

Esse excerto da autora nos subsidia para tentarmos dialogar com o que a camponesa Ipê reconhece como muitas atribuições de funções para as mulheres. O que ocorre, justamente, é a sobrecarga de trabalho ao gênero feminino amparada na ideia patriarcal e sexista de que a mulher camponesa, ao realizar as funções na roça, estará contribuindo com o desenvolvimento da família e cumprindo o seu papel de reprodução. Por isso mesmo, reconhecemos como comum as práticas de trabalho das mulheres camponesas tanto na roça, ao plantar, colher, tirar o leite (tratado como o trabalho produtivo); como também limpar, varrer, lavar e cuidar da casa e das/os filhos (tratado como o trabalho reprodutivo).

Observa-se com os trechos que, de modo geral, se construíram narrativas que demarcam que existem diferenças entre as atividades a serem realizadas por mulheres e homens no território camponês, na medida em que designam que as funções de varrer, limpar, cozinhar e cuidar estão associadas ao gênero feminino e ao âmbito doméstico; enquanto o roçar e carpir diz respeito à roça e atividades “mais pesadas” são realizadas nesse espaço, estando associadas ao gênero masculino. Na fala de Buriti, a camponesa exemplifica que tanto seu esposo quanto os seus filhos pronunciam que especificamente esses afazeres necessários dentro da casa são atividades que as mulheres devem se encarregar enquanto os mesmos se ocupam com os afazeres na roça.

Já Carandá destaca algumas possibilidades de organização de trabalho dessas famílias, contudo, segue no direcionamento de delimitar que existe o trabalho de casa e da roça e, que dependendo da formação familiar, há mulheres que vão junto de seus maridos para o curral, para a roça, e tem mulheres que exclusivamente executam os afazeres da casa. Pensemos que, cada família, possui a suas especificidades, mas a organização entre trabalho doméstico e trabalho da roça se efetiva e possui gênero. Focando então nessa estrutura patriarcal e capitalista de se configurar a divisão social do trabalho, Vivas (2011, p.1, tradução nossa) afirma que:

As mulheres camponesas tem se responsabilizado, durante séculos, das tarefas domésticas, do cuidado com as pessoas, da alimentação de suas famílias, do cultivo para o autoconsumo e dos intercâmbios e comercialização de alguns excedentes de suas hortas, se encarregando do trabalho reprodutivo, produtivo e comunitário, e ocupando uma esfera privada e invisível.

Com este trecho, dimensionamos que na sociedade patriarcal-capitalista as mulheres camponesas e/ou urbanas são fontes agentes de produção e reprodução desse sistema social, cultural, político e econômico, e na mesma medida que são potentes e representam a maior força de trabalho, são subordinadas, subalternizadas e que sofre com as desigualdades produzidas pelas assimetrias de gênero de uma estrutura social sexista.

Nos questionamos qual seria a participação (ou não) dos homens dentro de suas próprias casas, no que condiz aos afazeres necessários para a convivência. Desse modo, para exemplificar na prática cotidiana da vida nesses assentamentos, no quadro a seguir, relacionamos como estão organizadas tais atividades laborais diárias na família de cada camponesa/ês, tanto no que se refere aos serviços domésticos quanto aqueles associados à roça:

Quadro 10 – Organização das atividades de trabalho da casa e da roça entre os gêneros na relação familiar cotidiana

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	Aqui em casa? (risos). É só eu mesmo. E ter ajuda de outras pessoas, não tenho não. Aqui na minha casa o pessoal pensa que só as muié que tem que fazer o serviço de casa, entende? Se eu não fazer, não faz.
Acuri	Não, só eu mesmo. Minha filha ajuda quando chega do trabalho, mas é só eu mesmo. (Risos) Ó, eles tentam, mas se deixar para eles fazer mesmo, eles não faz não, eles não dá conta. [...] principalmente meu marido, não dá conta de fazer o almoço, não dá pra deixar pra cuidar do neto sozinho, é mais difícil, eles não tem costume que nem a mulher.
Canjiqueira	Dentro da minha casa, eu vou falar a verdade. Dentro da minha casa, eu trabalho fora e o meu marido também, tenho uma babá que cuida do meu filho, mas lá em casa não tem esse negócio de que ‘ah, lavar vasilha é serviço de muié’, ‘limpar casa é serviço de muié’, ‘serviço de homem é só serviço de fora’, não. Eu faço uma coisa do serviço, o marido faz outra, e assim a gente descansa juntos depois.

Jatobá	Aqui na minha, o serviço de casa, eu, meu esposo também ajuda né, quando eu vou pra escola, ele cuida da minha neném, como ele trabalha só a noite né... às vezes eu levo pra casa da minha mãe, ela fica lá às vezes quando ele tem que sair, aí ele também faz comida, lava roupa, limpa a casa, ele ajuda também no serviço de casa.
Aroeira	E assim, ele gosta muito de mexer com gado, ele não tem paciência muito de mexer com a horta, mas ele faz, ele constrói toda a estrutura pra eu plantar (risos), entendeu? Então a nossa organização é assim: ele tira o leite, eu faço o queijo. Ele cuida do gado e dos animais, dos porcos, das galinhas, eu faço almoço e organizo a casa. Então a gente... e o meu filho fica assim, ajuda ele e me ajuda.
Figueira	Então, na minha casa é o seguinte, eu trabalho na escola né, eu sou professora, e aí eu chego em casa, eu mesma cuido do meu serviço, eu vou lá, passo, cozinho, limpo, faço tudo sozinha, e ele, ele mexe com pasto, por exemplo, ele carpi, ele também é funcionário público, porque ele é guarda noturno, ele é efetivo, e aí ele faz o serviço dele e eu faço o meu, é assim.
Ipê	[...] o que acontece diariamente né, então eu trato das galinha, tenho que levar a minha filha lá na vó dela, pra depois ir pro serviço né, então isso era frequente, até falo pro meu marido “parece que eu faço mais coisa”, porque eu tenho que chegar e depois limpar a casa né, e por ele sair mais cedo, ele ir mais cedo pro serviço, então sobra sempre mais pra mim né, mas isso é uma questão, isso é uma coisa assim que as mulheres daqui meio que já tão acostumada, entende?
Embaúba	Bom a realização das tarefas assim, eu e minha mãe né, a gente divide né [...]. Aí eu ajudo ela limpar casa, lavar roupa né, essas coisas, porque minha mãe, ela tem problema de saúde né, aí eu ajudo ela, problema na coluna que ela tem... a divisão é mais entre nós duas mesmo, “[...] assim meu pai ele planta banana, ele planta mandioca né, ele planta mamão, ele planta várias coisas né, e a gente fica encarregado né, de molhar, cuidar, pra manter limpo tanto o quintal quanto a roça né.
Jenipapo	na minha família em si, eu tenho a minha esposa e ela faz a parte doméstica da casa né, enquanto eu trabalho na educação, ela faz a parte doméstica, então como eu já tinha citado antes, ela tá atenta no quintal né, com as galinhas dela, com os porco que a gente cria, ela sempre tá atenta ao quintal, então o quintal envolve muito a questão da mulher, em todas as casas que você chegar aqui no assentamento, a mulher vai tá envolvida mais no quintal e o marido vai tá envolvido mais além do quintal, que é o sítio, né?
Carandá	Bom, aqui em casa, você sujou sua louça, cê lava né, então a gente vê assim que a mulher, ela não é uma empregada dentro de casa, eu tenho essa visão né, não sei se é porque eu sou mais jovem, mas muitas famílias mais antigas, homens mais tradicionais, veio do tempo dos seus pais, acha que não, acha que é serviço de mulher lavar vasilha, comeu, sujou e ali fica, né? Então assim que eu posso, ou tenho condições, eu ajudo ela, entendeu, às vezes ela tá fazendo alguma coisa, eu tô ajudando ela né, na cozinha principalmente.
Bocaiúva	Aí eu e o menino vamo tirar um leite, cabô aí nós vamo roçar um pasto, nós vamo limpar o quintal, se é tempo de plantar, vamo fazer a plantação, e já a minha esposa que fica em casa, a mulher, ela vai, ela já vai cuidando, cuida da casa, o café da manhã, e depois vai tratar de galinha também, e aí é sempre cada um se encarrega mais de fazer uma coisa.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Os excertos acima nos direcionam a refletir sobre a vida cotidiana familiar dessas/es camponesas/es, para conhecer a realidade dessas famílias, pois, de certo modo, contribui para a compreensão da especificidade vivida por cada uma/um delas/es. Buriti e Acuri afirmam que somente elas realizam as tarefas domésticas, tendo em vista que na relação familiar essas funções são atribuídas a elas, bem como se as mesmas não fizerem ninguém fará e que o marido (e os outros homens da casa, como os filhos) não conseguem executar essas mesmas tarefas, pois não estão acostumados.

Concernentes às falas de Aroeira, Figueira, Embaúba, Jenipapo e Bocaiúva observamos a demarcação que está colocada para as mulheres e homens dentro de suas famílias justamente com a separação das atividades do âmbito doméstico destinado às mulheres e as atividades da roça designada aos homens, o que propicia conhecermos que as diferenciações estabelecidas nesse território não são alheias as próprias vivências dessas/es camponesas/es, ocorrendo dentro de suas próprias casas, como de outras pessoas da comunidade. Ainda podemos extrair da fala de Jenipapo a demarcação do espaço para as mulheres, ou seja, o quintal em que este está circunscrito às proximidades da casa enquanto o homem percorre todo o território da propriedade.

Esse cenário nos permite materializar uma das características da educação informal que conforme Gohn (2006, p. 31) “[...] tem como método básico a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas”, isto é, os processos socializadores de gênero juntamente com a estrutura sexista que impera na sociedade fomentaram nessas/es camponesas/es as aprendizagens de como se constituir como mulheres e homens se desdobrando nas formas como configuram as relações dentro de seus lares (a instituição familiar).

Já Canjiqueira evidencia que dentro de sua casa, há um compartilhamento das tarefas entre ela e seu marido, não distinguindo o que seria serviço de mulher ou de homem, rechaçando a ideia da separação, geralmente desiguais, das atividades. Na fala de Jatobá também podemos observar a afirmação de que seu marido efetua os serviços domésticos, todavia há a particularidade de tratar essa participação enquanto ajuda a ela, principalmente nos momentos em que ela não está em casa, tendo em vista que ela trabalha na escola como professora. Entretanto, sobre esse aspecto, Korol (2016, p. 96, tradução nossa) destaca que:

[...] as relações internas se caracterizam por um processo contínuo de negociação, contratos, renegociação e intercâmbio. Mas raras vezes os homens e as mulheres negociam como iguais. Pelo contrário, suas negociações são limitadas e definidas pelo mesmo sistema de autoridade que estrutura as relações domésticas.

Entendemos que dentro e a partir dos sistemas de opressão, exploração e dominação, também existem resistências, dado que estamos imersos em intensas e constantes relações de poder. O que apontamos com essa citação é que, mesmo que as camponesas considerem que há um compartilhamento igualitário nas atividades domésticas, porque dentro de suas famílias ocorrem esses processos de conversas e negociações, questionamos em que condições essa

igualdade se manifesta, tendo em vista que dentro das disputas estruturais sexista-patriarcal-capitalista os homens são as pessoas privilegiadas, e podemos materializar essa realidade pelas próprias vivências dessas camponesas a partir da sobrecarga de trabalho que desenvolvem cotidianamente (entre trabalhos remunerados e não remunerados).

A respeito da narrativa de Ipê, detectamos que a camponesa, novamente, questiona a quantidade de afazeres designados a ela, na medida que além das atribuições da casa e com a sua filha, também desempenha funções na roça, sendo uma das primeiras ações do seu dia. Ademais, voltemos nossa atenção para a questão do costume, dado que a mesma expressa que as mulheres já estão acostumadas com essa realidade. Na perspectiva dos estudos de gênero pensemos que propriamente esse costume (re)produz uma série de aprendizagens determinadas e, principalmente a subalternidade das mulheres tratando como “normalidade” essas distinções das funções entre os sexos, e a sobrecarga ao gênero feminino.

Desse modo, esse costume se reverbera na questão da naturalização das ações e, ainda conforme Korol (2016, p. 98, tradução nossa), “A invisibilidade do trabalho das mulheres está naturalizada pela divisão sexual do trabalho que reproduz a alienação das mulheres, entendendo por isso que as mulheres não podem se reconhecer no produto de seu trabalho, já que nem sequer o reconhece como trabalho”. Tal trecho propicia refletirmos que a internalização do costume e a não-consciência das camponesas de que todas as funções que realizam são caracterizadas como trabalho produz a desvalorização e a não retribuição de seu trabalho pago, geralmente também não havendo uma reivindicação por parte dessas mulheres, dado que a lógica de opressão se opera de maneira sutil e silenciosa.

Outras questões de análises podemos extrair da narrativa de Carandá, pois foquemos que o camponês, enquanto homem, se posiciona que ajuda nas atividades da casa, o que direciona a refletirmos que o aspecto da “ajuda” também recai sobre os homens quando estes realizam, de forma rotineira ou esporádica, as funções domésticas. Todavia, identificamos que esse processo de ajuda às mulheres ainda permite a reprodução do excesso de trabalho para as mesmas, bem como o privilégio que o homem possui, pois a sua participação nas atividades domésticas ocorre quando podem (por vontade e/ou por tempo).

A outra situação que denotamos diz respeito ao marcador geracional, na medida que o camponês se questiona se a participação dele nos afazeres domésticos advém da idade e/ou da geração da qual ele está inserido, pois se compara aos “*homens mais tradicionais*”, isto é, um espaço-tempo anterior marcado por outras diferentes ideias e costumes. Assim sendo, enquanto

à definição de cultura, nos embasamos na concepção encontrada no Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM (2009, p. 47):

Fenômeno unicamente humano, a cultura refere-se à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se relacionando a um fenômeno individual. Por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diferentes a coisas e a passagens da vida aparentemente semelhantes.

Entendendo que a cultura advém das relações tecidas entre as pessoas e que os significados a diferentes situações são atribuídos nesse processo, pensar as relações de gênero por esse viés é necessário, dado que as formas estruturadas de produção de feminilidade e masculinidade são produtos das relações culturais, bem como das dimensões históricas e sociais. Desse modo, quando Carandá afirma a mudança de posicionamento de si próprio comparativamente a outros homens de épocas anteriores, possibilita reconhecermos sim as transformações inter-relacionais, no entanto, o que mudou foram as maneiras organizativas, não as extinções de estruturas de opressões e explorações.

Essa dimensão histórico-cultural das relações de gênero esteve presente em outros momentos das falas de nossas/os entrevistadas/os quando, por exemplo, Canjiqueira (entrevista, 2021) relatou que “[...] *na minha casa sempre foi assim. Já na da minha mãe não. Tem a diferença do que é serviço do homem e serviço da mulher. Esses casais mais antigos né? Não estão acostumados com essa vida de hoje*”, se referindo a participação de seu marido nas atividades domésticas, no entanto, o mesmo não ocorria na relação cotidiana de sua mãe e seu pai. Ipê (entrevista, 2021) segue no mesmo sentido ao comentar que “*Eu posso falar da minha sogra e do meu sogro né, que eles são um casal mais de idade né, então já cresceu naquele ritmo, até hoje ela coloca a comida pro meu sogro, então em relação de servir né [...]*”.

Ainda, surgiram outras narrativas que permitem que possamos conhecer o transcorrer dos tempos como forma de visualizarmos as mudanças que foram construídas a partir dessas relações:

a um tempo atrás, a muito tempo atrás aqui era bem diferente, hoje já tá bem mais assim... posso dizer... mais moderno, como que fala né, homem e mulher nos serviços né... vai do ensinamento em casa também né, a família ensinar o menino a fazer uma comida, lavar uma roupa... isso vai muito da família, eu acredito. Ou ensinar a menina... ah, ensinar a menina a capinar um quintal [...] (Jatobá, entrevista, 2021).

Mas eu acho que isso tem mudado muito, ixi, de muito tempo pra trás, muito tempo pra agora, se mudou muito, sabe, o que a gente vê, tem mãe de meninos mesmo que colocam pra fazer, vamos se dizer, tarefas que era pra ser de mulheres, que falam né, os homens, que é lavar, passar um pano na casa, então a gente vê muito isso, né? A minha filha mesmo, ela ajuda o meu marido a mexer com gado, [...] tem muita gente que fala né, ‘Se tivesse um menino né, poderia ajudar ele a mexer com gado’, mas isso nunca foi empecilho, ela ajuda ele a mexer com gado (Ipê, entrevista, 2021)

[...] então a gente tem que perceber que isso também acontece por faixas etárias né, das família, né? então quando a gente analisa essas faixa etária aí, a gente percebe que o marido, em certas formas, eles estão aprendendo a lidar com a participação sim tá, eles estão aprendendo a lidar com essas situação. Até porque tem em várias família que a esposa deles aqui trabalha em alguns lugares que não é dentro da casa dela né, nós temos família aqui que a esposa de repente vende uma diária pra outra família limpando uma casa né, nós temos assim algumas família que tem isso, nós temos famílias, várias famílias, mães que trabalha na escola né, tanto na escola municipal como na escola estadual né, que o marido fica sozinho o dia todo lá no sítio, e a mulher lá trabalhando (Jenipapo, entrevista, 2021).

O primeiro apontamento que comentamos a partir dessas narrativas se refere às mudanças de perspectivas de papéis de gênero vivenciadas naquele território. Se antigamente havida uma esquematização rígida entre o correto e incorreto, isto é, o permitido e o interdito entre e para os gêneros, atualmente essa configuração está sendo alvo de interpelações, na medida que há o atravessamento de fronteiras que, anteriormente, foram delimitadas pautadas nos sexos.

Como identificamos pelas narrativas de Jatobá e Ipê, esse cenário vem se modificando especialmente, porque as aprendizagens dentro das famílias vêm se transformando, tendo em vista que dentro dos lares, as crianças estão aprendendo a executar todos os tipos de atividades, e não somente àquelas atribuídas histórico-culturalmente ao seu gênero, ou seja, meninos e meninas daquele território estão sendo ensinadas/os a realizarem, de maneira simultânea, tanto as atividades da casa, quanto da roça.

Nesse sentido, inferimos, mais uma vez, a presença da educação informal nessas relações, haja vista que segundo Gohn (2006, p. 28), é caracterizada “como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”. Nessa ótica, as aprendizagens de feminilidades e masculinidades se operam através dessas relações sociais estabelecidas naquele território, com carga valorativa sobre como ser e estar mulher ou homem, a partir das vivências diárias que a sua própria família e a comunidade em geral aprenderam e da maneira que tem (re)produzido seus modos de vida.

Respectivo à narrativa de Jenipapo, percebemos que essa aprendizagem não ocorre somente na infância e/ou na adolescência, mas também os homens adultos, especificamente na posição de maridos, estão num processo de “lidar” com as posições que as mulheres têm tomado na atualidade, provocando essas mudanças na própria organização familiar. Tal realidade requisita um processo de desconstrução dos olhares e a autocrítica sobre a internalização das determinações que nos foram impostas culturalmente, porque pela fala do camponês ainda é possível identificar uma demanda incessante de sobrecarga de trabalho desempenhados pelas mulheres daqueles assentamentos.

Desse modo, argumentamos que tanto o processo de construção quanto de desconstrução acerca das temáticas de gênero e sexualidade são processos educativos. Em outras palavras, desde muito cedo aprendemos – seja nos âmbitos escolares, familiares, meios de comunicação de massa, na literatura, etc. – uma série de classificações que estão determinadas para os gêneros feminino ou masculino (MEYER, 2013), demarcando também uma lógica binária de ser e estar no mundo. Todavia, entendendo que todo processo educativo proveniente dessas relações sociais são processos cambiantes, isto é, mutáveis e passíveis de transformações, as marcas estabelecidas para mulheres e homens podem ser desestruturadas a fim de outras construções e novas possibilidades (TRUJILLO, 2007).

Enfatizamos nesse momento a presença marcante das mulheres no trabalho desempenhado na roça, mesmo que esse tipo de atividade esteja associado ao gênero masculino, conforme vimos discutindo até aqui. Como foi narrado pelas/os camponesas/es, a forma de não haver distinção entre trabalho de mulher e/ou de homem se refere, especialmente, às mulheres também ocuparem esse espaço, como Canjiqueira (entrevista, 2021) afirma *“Sim, já tirei leite, já ajudei meu esposo em fazenda, a gente sempre dá uma mãozinha”*. Também temos a fala da camponesa Acuri (entrevista, 2020) ao declarar que *“Isso, é, as mulheres levantam cedo, vão para o curral com os seus maridos né, [...] na parte da manhã é aquela correria, enquanto um vai tirar o leite, o outro já vai buscar as arcas, vai tratar dos bicho, e assim vai o dia. Mas as muié tá sempre no meio ajudando”*.

Já as camponesas Jatobá e Aroeira trazem outras questões para se pensar nessa configuração do desempenho do trabalho na roça e na casa, entre mulheres e homens:

As mulheres também ajudam. Ajudam a tirar leite, uma maioria ajuda a tirar leite, outras trabalham na roça, assim, quando planta alguma coisa, então, elas ajudam a lidar sim. É poucos assim que só o homem trabalha, as mulher sempre tá ajudando, numa coisa ou em outra, sempre tá ajudando. Mas conheço muitas aqui que trabalham

na escola e ajuda a tirar leite, levanta de madrugada, tira o leite, se arruma e vem pra escola ainda (Jatobá, entrevista, 2021).

[...] aqui eles não comentam porque é uma prática comum né, da mulher cuidar da casa e do marido cuidar da roça. Então quando eles viam meu marido lavar roupa, eles achavam uma situação incomum né, bem incomum... e é comum também a mulher ajudar o homem no campo, ajudar a apartar o gado, vacinar (risos) (Aroeira, entrevista, 2021).

Tanto a camponesa Jatobá quanto a Aroeira contribuem para promover essa presença das mulheres nas atividades na roça, novamente por esse aspecto da ajuda ao trabalho classificado como masculino, tendo em vista que pelo enraizamento histórico às mulheres são atribuídos os trabalhos domésticos. Jatobá ainda possibilita que retomemos a questão das jornadas de trabalho, das variadas funções que as mulheres assumem; enquanto na fala de Aroeira observamos o estranhamento que a comunidade possuía frente ao marido da camponesa também realizar as funções domésticas, como lavar a roupa. Essa situação é vista como incomum, porque segundo Tiburi (2018, p. 63) a estrutura patriarcal “[...] depende da ideia de natureza que defende a existência de apenas dois sexos, cujos comportamentos foram programados”, no qual um homem desempenhar as tarefas do lar é tomada como incomum – como foi registrada na fala da camponesa – geralmente é tratada como anormal e errada.

Quando foi perguntado para as/os camponesas/es como se dá a organização do trabalho na relação familiar cotidiana, isto é, como estão colocadas as atividades e em que sentido se direcionam o compartilhamento e/ou divisão de tarefas, mas, principalmente, a presença do homem no âmbito doméstico, Canjiqueira (entrevista, 2021) colocou que “[...] *Meu marido me ajuda, ele lava uma louça, passa uma vassoura numa casa enquanto eu faço uma janta, e assim vai*”; enquanto Buriti (entrevista, 2020) manifesta que “*Nada. Só eles que é diferente, né? (risos). Mas aí eu falo assim ‘todo mundo come, todo mundo suja roupa, todo mundo suja vasilha, então todo mundo tem que fazer, né?’ , mas não entendem não. E se lava, lava igual a cara deles mesmo (risos)*”.

Inferimos pelas falas que existe a demarcação de que o serviço doméstico está atrelado às mulheres, tendo em vista que na fala de Canjiqueira notamos que a camponesa comenta que o seu marido “ajuda” nas atividades domésticas, bem como a questão que Buriti apresenta relativa à contrariedade dos homens de sua família (marido e filhos) mediante às funções a serem realizadas dentro de casa. A categoria “ajuda” nos permite problematizar que mulheres e homens estão fixados em determinado padrão de trabalho e que quando executam algo fora desse padrão estão na lógica de ajudar, pois, não é a atribuição primeira, para ambos.

Ressaltamos que essa contrariedade masculina quanto à execução dos afazeres domésticos está amparada nas estruturas patriarcal, sexista e capitalista, na medida que a divisão social do trabalho esquematizou as funções adequadas aos sexos/gêneros legitimando a não-participação dos homens nas atividades domésticas, pois a estes estão associados o âmbito externo na busca de um salário (FEDERICI, 2018).

Sobre essa mesma questão de participação no âmbito doméstico, ao perguntarmos aos homens camponeses, estes nos responderam que:

mas eu aqui em casa, eu faço comida, eu lavo vasilha, eu ajudo a lavar a casa desde que eu esteja tranquilo naquele momento né, não que eu tenha a obrigação de fazer isso né, eu quero deixar claro isso, porque eu levanto cedo, monto os meus negócios aqui de dar aula, meus, minhas ferramentas de dar aula, mas aí a minha esposa tá lavando a casa, tá passando o pano, ela tá arrumando a cozinha, preparando o almoço enquanto eu tô aqui né, [...] por exemplo, é um sábado, eu tô aqui tranquilo, não tô fazendo nada, ela começa a lavar a casa, ah, rapidinho eu pego o rodo e vou ajudar a ela. De repente ela tá limpando, passando pano na casa, eu tô ali arrumando uma cozinha né, isso não interfere em nada na minha vida né, desde que eu esteja ali tranquilo, porque eu acho que isso aí é até uma forma de atrair mais a harmonia dentro de casa né, deixar mais gostoso, deixar mais harmonioso, né? (Jenipapo, entrevista, 2021).

[...] eu conheço vários homens que fazem afazeres domésticos também na falta da esposa, ou talvez a esposa tá atarefada com algum tipo de serviço, ele auxilia, ajuda, [...] faz seu alimento se precisar, entendeu, se a mulher não estiver, ele não passa fome (risos), então se ele sabe fazer comida é porque ele não depende só da mulher né, e ajuda de alguma forma. Hoje mesmo a minha esposa não tá em casa, eu já lavei a casa, eu já fiz janta, já lavei louça, limpei mesa, limpei freezer, limpei armário, então tudo isso eu já fiz hoje, entendeu, eu lavei uma roupa de serviço minha, então eu não tenho esse preconceito assim nesse sentido (Carandá, entrevista, 2021).

E o serviço, a atividade da mulher que o homem quase num... adaptar se ele quiser, adapta, mas às vezes ele num gosta de fazer, o serviço doméstico, é da casa né [...]. A gente contribui, meio contrariado, mas tem que ajudar também né, mas a gente faz um pouco (risos). Eu ajudo minha esposa, às vez fazer uma faxina, limpar casa, varrer um terreiro, deixar limpinho, e até mesmo cuidar ali das correria da casa, às vez mudar um móvel de lugar, né? Agora, tem umas coisas que fazer a gente faz, mas não é muito a minha praia não (risos), que é cozinhar e lavar louça, entendeu? (risos) (Bocaiúva, entrevista, 2021).

São interessantes as narrativas, tendo em vista que Jenipapo, Carandá e Bocaiúva relatam as atividades que exercem dentro de suas casas, apontando as necessidades que emergem dentro desse lugar, e de mesmo modo expressando suas preferências (ou não), como no caso de Bocaiúva. Contudo, tenhamos um olhar mais atento para não obrigatoriedade da participação masculina nos afazeres domésticos, como registrado por Jenipapo, isto é, as atividades como limpar, lavar, varrer, geralmente, são realizadas com maior frequência por

esses camponeses: ou quando a mulher não está em casa, ou quando eles estão disponíveis para tal ação, não sendo a prioridade.

Esse cenário nos direciona a reconhecer a existência do privilégio masculino, especialmente no que se refere ao poder de escolha. A ideologia patriarcal opera em várias dimensões e, segundo Tiburi (2018, p. 59), “É claro que qualquer sistema de privilégios é feito para que uns usufruam deles enquanto outros devem trabalhar para que o sistema seja mantido”. Às mulheres não é direcionado o poder de escolher se vão ou não executar os afazeres domésticos do dia, em realidade, como temos conhecido através das narrativas: ou as mulheres realizam as atividades, ou ninguém mais se identifica na obrigação de realizá-las.

É importante registrar ainda que surgiram narrativas de algumas das camponesas a respeito desse sistema de organização, podendo-se inferir que as mesmas possuem o entendimento das questões que circundam as determinações arbitrárias de poder e fazendo críticas às omissões práticas dos homens:

Não poderia ser separado, a mulher só em casa e o homem só na roça. Já que sempre a mulher ajuda na roça, o homem ajudar em casa também, acho que tem que dividir né, se é união, tem que dividir, porque senão fica sobrecarregado só pra um, né? [...] tem homem que não consegue, não fritar nem um ovo, né? (risos). Mas tem uns que faz, a mulher saiu ou precisou dele fazer uma comida, ele faz, a mulher tá doente, alguma coisa nesse sentido, eles faz tudo né, mas tem homem que não sabe fritar um ovo, depende só da mulher mesmo (Jatobá, entrevista, 2021).

No trabalho da casa, os homens? Eu acredito que eles acham que os serviços deles já é bem pesado né, e que o serviço de casa da mulher, é da mulher e pronto, existe essa questão né, machista que foi construída ao longo da história que a mulher, ela serve pra limpar e lavar e o marido pra trabalhar fora né, existe esse conceito né, por aqui, o homem não limpa a casa, não lava a roupa né [...], não é nem colocado pra eles aqui se eles querem lavar uma vasilha, limpar uma casa, as mulheres elas fazem questão de fazer essas coisas, de trabalhar em casa e fora, elas querem mostrar que elas são... que elas conseguem fazer mais do que eles né, aí nessa questão eles ficam “fofo” (Aroeira, entrevista, 2021).

Difícil, a maioria do serviço de casa, é a mulher. Então, a maioria do serviço de casa, geralmente é a mulher, poucos marido que ajudam a mulher em casa, geralmente... assim, por mais que a mulher saia pra trabalhar, trabalha, mas na hora que chega em casa quem determina de fazer o serviço mais é a mulher. Aí cê encontra um casal, dois, três por aí que o marido chega em casa e ajuda a mulher a fazer o serviço de casa, mas é raramente, a maioria, a mulher chegou do trabalho, ela ainda tem que cuidar em casa, e eles ficam no ‘bem-bom’ (Figueira, entrevista, 2021).

A primeira questão que identificamos pelas narrativas é justamente a respeito da sobrecarga de atividades que as mulheres exercem diariamente, tendo que realizar dupla jornada de trabalho, tanto na roça e/ou como profissional na escola quanto dona de casa.

Independentemente das funções que ocupam, seja pela manhã ou no fim da tarde, a responsabilidade com a reprodução da vida dentro das casas nesses assentamentos são das camponesas. Há uma obrigatoriedade implícita sobre a realização dessas ações.

A camponesa Jatobá exprime que existem homens que não conseguem realizar uma atividade básica dentro de casa (como cozinhar), enquanto outros homens executam tais atividades, todavia retomamos que isso ocorre a partir da ausência das mulheres. Já Aroeira quanto Figueira destacam a questão das desigualdades entre os gêneros na divisão das funções e, de certo modo, criticam que, geralmente, há maior proveito para os homens e que possuem horas de descanso, enquanto as mulheres estão realizando os serviços domésticos.

O que ocorre é que mulheres e homens através de diferentes processos socioculturais, são ensinados, de maneira explícita e/ou implícita, a se relacionarem de determinada forma, a se comportarem de determinado jeito a partir de seu sexo, construindo as delimitações entre e para os gêneros, em diferentes espaços-tempos, e no território da fronteira Brasil-Bolívia, decorreu do modo que expomos e refletimos nesse texto.

É substancial considerarmos as reflexões que instigamos no início desta seção, a respeito do entendimento sobre as relações de gênero, na medida que as/os camponesas/es apresentaram uma dificuldade em definir e/ou apresentar o que conhecem sobre a temática. Contudo, logo vê-se com as narrativas e problematizações construídas que as relações entre mulheres e homens e seus processos socioculturais perpassam cotidianamente aquele território e, principalmente, as/os participantes vivenciam e, aos poucos, vêm reconhecendo na prática diária que existem distinções estabelecidas aos gêneros, na qual ainda reside o desafio da desconstrução da naturalização e da invisibilização dessa realidade.

5.3 “A escola é o ponto de partida pra tudo, é onde as coisas acontecem, as conversas, as dúvidas, as perguntas, o diálogo”: articulação entre escola-comunidade no/do campo na perspectiva de gênero

Como nós mesmas/os já havíamos aspirado para esta pesquisa, a escola tem sido o nosso ponto de encontro com as/os camponesas/es que estão inseridas/os no território da fronteira Brasil-Bolívia. Foi a partir da Escola Estadual 12 de Outubro que chegamos a nossas duas primeiras entrevistadas e, consecutivamente, fomos estreitando vínculos com outras

peças, adentrando também na Escola Municipal daquele território e, de algum modo, todas/os as/os participantes possuem ligações com as referidas instituições.

As articulações entre a escola e a comunidade ocorrem de maneira forte e presente naquele território, em que frequentemente há uma indissociabilidade entre vida pessoal e escola, entre a vivência na escola e a vida familiar. Nesse sentido, que a tentativa de conhecermos as relações que mulheres e homens que se tecem de maneira simultânea nesses âmbitos, nos possibilita construir um panorama de como ocorrem os processos de aprendizagem que extrapolam as dinâmicas de uma educação escolar, percebendo outros tipos de educação.

Melhor dizendo, são construídas relações constantes entre e dentro dos diferentes espaços existentes no território da fronteira Brasil-Bolívia, propiciando que possamos refletir sobre como se relacionam a educação formal, a educação não-formal e a educação informal. Como apresentado por Gohn (2006) uma das principais diferenças entre a educação não-formal e a educação informal é que nesta última os conhecimentos e seus resultados não são sistematizados nem esperados; enquanto na educação não-formal há uma organização, intencionalidade na ação, na formação e na troca de saberes. Isso nos permite pensar que essa forma de produzir educação possibilita questionar a naturalização e as imposições construídas aos gêneros, por exemplo, que são ensinamentos repassados cotidianamente pelas relações e práticas sociais.

Como já discutimos anteriormente, a educação não-formal apesar de possuir intencionalidade nas ações para a aprendizagem, não ocorre de maneira sistemática e imutável, conforme Gohn (2006, p. 29), “os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. São nas relações cotidianas que as aprendizagens acontecem, principalmente por lidar com as imprevisibilidades e subjetividades entre as pessoas, e o compartilhamento de experiências contribuem para a construção e o acontecimento dos processos educativos.

Historicamente, as instituições escolares – que segundo Gohn (2006) representam a educação formal – apresentam uma estrutura organizativa que, geralmente, constroem posições que devam ser assumidas por mulheres e homens, que se sucedem de maneira sutil pelo viés da naturalização. Conforme Louro (1997, p. 58) “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”, isto é, permite e

interditos os espaços escolares a partir da identificação do sexo, e continua a se reproduzir, na medida que essas distinções são vistas como “naturais”, todavia são constructos socioculturais.

Em vista disso, questionamos às/os camponesas/es se acreditam que a escola contribui para e na determinação de lugares que devam ser ocupados pelas mulheres e homens, na intencionalidade de conhecermos como isso se constrói ou não. Assim sendo, o quadro a seguir remete às respostas que conseguimos obter das/os participantes, partindo de suas vivências anteriores e/ou atuais:

Quadro 11 – A delimitação de posições de sexos/gêneros pela escola

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	Então... não, aqui não, eu acho que aqui não tem esse problema de que mulher é um e o homem é outro. Aqui eu acho que na escola é tudo igual assim, não tem essa diferença não, de falar isso.
Acuri	Não, moça, a maioria é mulher. Tem sim uns 2 ou 3 homens lá, mas tranquilo, nunca aconteceu essas coisas não.
Canjiqueira	Não, eu não acho que aconteça isso. Assim, em relação são bem tranquilos também. [...] os professores sempre procuram fazer brincadeiras com que... atividades com que o homem e a mulher interajam, acho que nunca vi essa discriminação entre gêneros não.
Jatobá	Ah, eu acho que não, que ajuda a separar você fala, né? Eu acho que não, acredito que não. Porque hoje em dia eu acho que isso tá bem natural né, assim, o homem e a mulher estar no mesmo espaço.
Aroeira	[...] então quer dizer, os alunos respeitam os professores, porém se eles apresentam alguma atitude de mudança de gênero né, eles acaba, muitas vezes acaba ouvindo piadinhas do colegas né, e aí eles acaba se fechando, e eu vejo que eles sofrem com isso, né?.
Figueira	Não. Eu acho que não. Até porque assim, a gente procura conversar, e quando você fala... a gente tem que explicar algumas coisa as vezes, uma reunião, falar alguma coisa que a gente tem os mesmos direitos, então a mulher sabe disso, que ela tem os mesmos direitos que o homem.
Ipê	Não, eu acho que a escola assim... é mais questão de que entra a igualdade né, [...] os professores tratam de forma igual né, não faz diferenciação, o que seu colega pode fazer, você também pode fazer, assim né.
Embaúba	Eu acho que não, eu acho que é tudo universal né, o único espaço que é dividido é no lazer né, que é o esporte, tem esporte que só pode participar entre mulheres, entendeu, futebol, agora um esporte que eu vi, que não é dividido esse espaço, é no vôlei né, no vôlei era coletivo, homem e mulher, tudo jogando um contra o outro em si, entendeu, só vejo essa divisão só no futebol mesmo, da escola.
Jenipapo	Olha, nesse sentido eu posso dizer pra você que não. A escola não delimita os espaços, o tipo de educação exigida pela escola, a escola é um espaço livre, aonde você chega lá né, na educação física você vê as meninas brincando com os meninos, não tem, não tem isso não, é tudo bem... é aberto né, é bem tranquilo, num tem esse espaço delimitado, essas coisas não.
Carandá	Não, assim, até foi um dos lugares que eu aprendi que não existe essa diferenciação entre mulheres e homens né, isso já era coisa assim mais antiga, o povo ensinava assim e incentivava dessa forma, tipo assim, as mulheres, por exemplo, ia fazer algum afazer voltado pra mulheres, um bordado, ou algo assim, uma pintura, e os homens, ‘Ah, vai trabalhar na horta’.
Bocaiúva	Eu vou dizer procê que foi, foi um dos tempos mais feliz que eu passei, eu... além de que eu gostava e eu tenho saudade né, mas eu tenho saudade da minha turminha até hoje, inclusive eu estudava ali com umas dona de casa, dona... família né, e tá doido, cê passa cada momento muito bom.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

As camponesas e os camponeses foram unânimes em seus relatos ao anunciarem que a escola não constrói diferenciações entre os gêneros, de que as instituições daquele território não produzem espaços e separações que mulheres e homens devam ocupar justamente pela questão do seu sexo. Como podemos destacar das falas de Buriti, Acuri, Jatobá, Ipê, Carandá e Bocaiúva, na escola existe o aspecto da igualdade, onde todas as pessoas podem realizar as mesmas atividades e/ou ocupar os mesmos lugares independentemente se é mulher ou homem, não havendo uma diferenciação.

No entanto, as instituições produzem e são produzidas dentro das estruturas modernas, sexista, racista, capitalista e colonizadora situando a escola como um espaço que (re)produz diferenças, como Louro (1997, p. 57) afirma “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos [...]”. Numa perspectiva de gênero, inferimos que a escola é generificada, pois separa os espaços de meninas e meninos a partir de seu gênero (feminino ou masculino) criando delimitações. Todavia, tais diferenciações são naturalizadas, isto é, são vistas como naturais a separação de meninas e meninos dentro da escola e para a realização das diferentes atividades. A não visibilização dessa generificação constitui as estratégias sutis de poder que perpassam a escola, bem como todas as instituições. Louro (1997, p. 63) ainda destaca que:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos.

Então, existe um processo de controle e regulação minucioso que perpassa a instituição escolar, principalmente através das práticas cotidianas tomadas como “naturais”, que ao longo da história de colonialidade foram naturalizadas, e que influenciam consideravelmente na vivência das pessoas, na distinção entre os gêneros. Isto posto, é fundamental problematizar o papel da escola nessa ‘fabricação’. Para desnaturalizar essas práticas, dialogar sobre essa questão na escola é essencial para compreendê-la e superá-la.

Observa-se também que Canjiqueira e Figueira apresentam que há intervenções das professoras e dos professores quando se trata de promover uma junção dos gêneros nas

atividades que ocorrem dentro da escola, no sentido de contribuir para que as discriminações não ocorram e, principalmente, de que as mulheres percebam e se reconheçam enquanto possuidoras dos direitos que, historicamente, são destinados aos homens.

A visão que traçamos quanto a determinação dos lugares diz respeito a essas designações de papéis estipuladas aos gêneros, entendendo que nos diferentes e diversos âmbitos sociais, existem demandas de como devemos nos “comportar” baseadas/os nos sexos. Desse modo, intentemos notar algumas outras questões que emergem das falas, como a professora Aroeira expressa sobre as piadas que surgem dentro da escola, se referindo que essas ações se desenrolam entre os/as estudantes que são alvos de comentários pejorativos por não atenderem às normas de gêneros, provocando o *bullying*, como já foi citado pela mesma em análises anteriores.

De forma breve, o *bullying* se configura como práticas agressivas, intencionais e repetitivas que se reproduz de maneira constante nos espaços sociais (nesse caso, na instituição escolar), com o intuito de menosprezar e que, como consequência, causa danos físicos, psicológicos, emocionais e sociais à vítima advindos dessas práticas necessariamente violentas do/a agressor/a (MATTOS; JAEGER, 2015). Quando o *bullying* está relacionado aos preconceitos de gênero e sexualidade, constituem-se como manifestações violentas contra as pessoas que não expressam e atendem os padrões de masculinidades e feminilidades instituídos socialmente e, apesar de ocorrer com frequência nas instituições escolares, a dimensão da naturalização se faz presente, tendo em vista que as situações são vistas apenas como “brincadeiras”.

No que corresponde às narrativas de Embaúba e Jenipapo podemos observar as relações e contradições que são estabelecidas entre meninas e meninos na escola tomando como exemplo, especificamente, as aulas de Educação Física, nas quais, pela narrativa de Embaúba as atividades ocorrem de maneira separada, em contrapartida, para Jenipapo acontecem de maneira conjunta, não havendo distinções entre os sexos/gêneros. Historicamente, nas aulas de Educação Física, produziu-se a separação entre meninas e meninos, ambientado nos processos culturais de socialização em que, pautados nos sexos, designaram-se as atividades “adequadas” para cada um desses corpos (mulher ou homem). Como Dornelles (2007, p. 28-29) apresenta:

A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física não é um acontecimento próprio da atualidade, uma descoberta do século XXI, uma prática momentânea e/ou sazonal; não a entendo como um processo ‘natural’ do ambiente escolar. [...] em função das características biológicas dos corpos e, de forma ímpar,

em função das suas marcas sexuais, há uma articulação discursiva que, de certa forma, configura uma rede de limites e possibilidades dos sujeitos, especialmente em relação às práticas corporais, constituindo ‘destinos’ diferenciados para corpos de homens e de mulheres.

É nesse sentido da distinção fundamentada nas marcas sexuais biológicas que se constroem permissões e interdições e, conforme podemos observar pela narrativa de Embaúba, naquele território a prática esportiva voleibol possui maior participação das mulheres, podendo os homens se inserir na modalidade e jogarem de forma mista; enquanto que na prática esportiva do futebol, há uma separação em que para a sua realização homens jogam entre homens e mulheres entre mulheres.

Por outro lado, por se constituir histórico-culturalmente, as aulas de Educação Física nas instituições escolares foram se reconfigurando especialmente na tentativa de atender outras demandas institucionais e/ou legislativas nas possibilidades de seu desenvolvimento de forma mista, isto é, meninas e meninos realizando as atividades de maneira conjunta. Em realidade, como Altmann (2015) apresenta há um processo de ocupação generificada dos espaços bem como a generificação de habilidades esportivas nas aulas de Educação Física, sendo assim entendemos que corpos de meninas e meninos, mulheres e homens habitam os mesmos espaços, mas como as oportunidades de vivências das práticas (sejam elas esportivas ou não) são influenciadas por seu sexo é que possibilitam se o estar junto em um “espaço livre” acontecem de maneira inclusiva.

E é importante ressaltar que essas negociações de junções e separações se desdobram também nos espaços de lazer e/ou de socialização (como o campo de futebol que existe nos assentamentos, por exemplo), dado que os espaços escolares e os outros espaços da comunidade se relacionam e se constantemente. Desse modo, destacamos de forma mais detalhada justamente esse aspecto do esporte e dos jogos que ocorrem nas escolas e nos espaços dos assentamentos como um todo, tendo em vista que as/os próprias/os participantes trouxeram isso como elementos para nossa análise. Sendo assim, ainda para exemplificar como se dão os processos de distinção ou não entre as/os estudantes, no sentido de construir assimetrias de gênero, podemos visualizar algumas falas que expressam como se sucedem essas relações:

Quadro 12 – A construção de diferenciações para os gêneros nas aulas de Educação Física

Camponesa/ês	Narrativas
Acuri	Não, a gente estuda tudo junto, né? A gente joga bola junto, faz atividade junto, tudo que tá fazendo, todo mundo tá meio, tanto homem quanto mulher, não tem diferenciação.

Canjiqueira	[...] o professor de Educação Física, eles procuravam fazer a quadra de vôlei, a quadra de futsal que é a 12 de outubro, tipo... sempre misturavam, não eram só homem pra um lado, mulher pro outro, sempre tinha mistura.
Aroeira	[...] menina joga bola com menino, eles não têm preconceito em relação a isso, os meninos jogam vôlei, o que os meninos fazem as meninas fazem, e o que as meninas fazem os meninos fazem, e eles conversam sobre tudo, né?
Ipê	[...] até a questão que a gente vê de Educação Física, [...] as meninas né, fica, monta o grupo das meninas, das outras turmas, e os meninos fica no grupo dos meninos né, assim. É que sempre tem aquela coisa 'Ah, os meninos são muito brutos, vai acabar machucando', né, ou jogando a bola muito forte, entra essa questão, mas se for assim só pra uma brincadeirinha rápida, mistura também, sempre lembrando pra não jogar tão forte a bola.
Embaúba	Existia né, porque a parte do torneio já tinha essa diferenciação, então acho que na aula de educação física já tinha essa diferenciação, porque o pessoal já tava habituado né, a diferenciar, então acho que é por causa disso que levou a diferenciar, especificamente no futebol né que já é bem diferente do vôlei, né?
Jenipapo	Por exemplo, acontece os torneios na escola né, mas aí não é uma forma de delimitar, é só uma forma de organizar né, acontece o torneio da escola, então aí tem o torneio dos meninos né, tem o time dos meninos e time das meninas, [...] e dentro da sala de aula, dentro do contexto da educação, tanto da gestão quanto da parte pedagógica da escola voltada à educação, todos têm o mesmo direito né, de estudar o mesmo conteúdo, os conteúdos são pré-selecionados né, os professores faz uma seleção, vê os conteúdos mais importantes, e aí que são repassados a esses alunos.
Carandá	[...] uma recreação por exemplo, geralmente as mulher já ia jogar vôlei, e os homens ia jogar futebol, cê não via assim, era muito difícil vê uma mulher jogar futebol junto com os homens, às vezes você via mais os homens, alguns homens jogando vôlei com mulheres, do que mulheres jogando futebol, entendeu, porque era um futebol, um esporte mais, agressivo, vamos dizer assim, corporal né, então, a mulher ficava até sem jeito de tá jogando junto com os homens né, porque tinha muita aproximação, né?
Bocaiúva	[...] muitas vezes, é tudo junto, até um jogo masculino, até se quiser brincar junto brinca, num tem nada, não é nada contra não. Aqui na escola aqui eu achava até bonito, os meninos faz time com as menina, vão jogar bola, é muito bonito, mas faz diferença não, sempre acompanhado mesmo homem e mulher, é sempre junto.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Por estas narrativas, inferimos algumas contradições existentes, na medida em que Acuri, Canjiqueira, Aroeira e Bocaiúva relatam que até mesmo nas aulas de Educação Física meninas e meninos praticam juntos os esportes, não havendo uma separação física, o que contribuiria para que não se construíssem preconceitos especialmente advindos dos homens sobre as mulheres. No entanto, Dornelles (2007) exprime uma questão interessante a respeito das separações, na qual argumenta não existir apenas uma única forma de separação, existindo duas modalidades: a primeira se refere à extraoficial que ocorre no interior das aulas de Educação Física, e a segunda em que há dois grupos (meninos e meninas) que realizam as práticas de forma separada. Ressaltamos esse aspecto da separação como uma forma de refletirmos (e também questionarmos) em que medida essas práticas em conjunto (re)produzem ou não as distinções entre os gêneros, pois, como estamos tecendo até o momento, algumas

narrativas das/os entrevistadas/os apontam essas diferenciações nas aulas de Educação Física, ao situarem sobre os esportes em que há uma predominância feminina e/ou masculina.

Para corroborar, Ipê, Embaúba, Jenipapo e Carandá expõem que existiam diferenciações, principalmente pelo motivo das modalidades esportivas citadas, em que o futebol – isto é, o “*jogar bola*” – se refere a um esporte associado a práticas agressivas em sua execução, onde predomina a presença e participação dos homens; e no voleibol estava associado às mulheres com participações mais comuns dos homens, todavia em menor proporção. Segundo Mattos e Jaeger (2015, p. 350) as práticas educativas dentro da escola educam de modos distintos meninas/meninos, homens e mulheres em que:

Para eles, investe-se em uma determinada construção de masculinidade em que os esportes coletivos, as brincadeiras de lutas, o suor, o esforço físico intenso, a competição e uma certa violência consentida não são apenas esperados, como também estimulados entre os meninos; vivências que os encaminham a uma direção, produzindo um certo tipo de garoto. Para as meninas, a escola investe na produção de uma feminilidade referente que as ensina a serem obedientes, ouvintes, delicadas e avessas à agressão, prescrevendo as ginásticas e o voleibol como ingredientes de uma educação que produz um determinado tipo de garota.

E nessa articulação entre as instituições escolares e os espaços não-escolares – nos locais onde a educação informal ocorre, por exemplo – existe o empreendimento e manutenção dessas diferenciações, isto é, a aprendizagem de como ser mulher ou homem, perpassando todas as instituições através das práticas sociais, na mesma medida que as práticas sociais se sucedem a partir das determinações e delimitações institucionais.

Além disso, essa distinção nas práticas de Educação Física se acentua quando se relaciona aos torneios ou a jogos competitivos, em que há as formações de times femininos e masculinos. Esse cenário possui influências culturais e históricas das restrições e proibições especialmente das mulheres em eventos esportivos-competitivos, tem em vista que nem sempre estas puderam participar de jogos esportivos-competitivos, sequer estar presentes, a exemplo os Jogos Olímpicos. Tal como Altmann (2015, p. 41) argumenta “A desaprovação da participação das mulheres em competições esportivas sustentava-se em argumentos baseados na fragilidade feminina, na ideia de que os esportes poderiam machucá-las, masculinizá-las ou comprometer suas funções reprodutiva e materna”.

Percebe-se como o domínio sexista e patriarcal opera nos corpos das mulheres também quando se relaciona às práticas esportivas e à Educação Física como um todo, haja vista todas as construções, principalmente arbitrárias e sutis, de designar espaços e práticas que mulheres

e homens devam ocupar, baseadas na visão reducionista de que o sexo determina essas posições. Hoje, as mudanças ocorridas frente aos cenários opressivos são reflexos das lutas das mulheres e dos movimentos feministas, para desestruturar as lógicas machistas, todavia, reconhecemos que as estruturas de poder permanecem fortalecidas, mesmo que as práticas sociais venham se modificando.

Prosseguindo, a fala de Jenipapo ainda no remete de que nas outras disciplinas essa separação não ocorre, em que os conteúdos são selecionados para alcançar a todas/os estudantes da mesma maneira e na mesma proporção, independente do gênero. Isso nos direciona, então, a questionarmos as práticas educativas-pedagógicas que acontecem nas instituições escolares, com o intuito de conhecermos como o tema das relações de gênero e sexualidades perpassam as relações escolares, particularmente a partir da ótica das professoras e do professor.

Assim sendo, quando foi questionado se trabalham com essa temática em suas aulas e/ou se já houve alguma discussão nos espaços da comunidade a esse respeito, Jatobá (entrevista, 2021) falou que *“Ah, eu já percebi assim o aluno, os meninos as vezes não quer brincar ali com o brinquedo que as vezes é da menina, ou a cor se é rosa ‘ah, esse é de menina’, já aconteceu de eles falar isso, mas eu sempre explico né, que não tem nada a ver, que eles podem tá brincando, é um brinquedo, não tem nada a ver a cor [...]”*. A professora comenta que sua forma de lidar com o tema é intervindo nas práticas que as crianças demonstram atitudes discriminatórias umas com as outras.

Já a professora Aroeira e o professor Jenipapo afirmam que realizam trabalhos nesse direcionamento e discorrem, de maneira breve, como isso se procede:

(Risos) Já, já. A gente tinha muito essa questão de bullying né, por causa de cor e de raça, [...] porque tem esses alunos que, no sentindo pejorativo da palavra com o colega, *“Ah, é viado! É sapatão!”*, [...] Então rodas de conversas né, porque são muito importantes na escola, porque são essas rodas de conversas descontraídas que o aluno fala o que ele sente, o que ele pensa, e você consegue mediar uma situação né, criar conceitos, desmitificar preconceitos né, muito boa as rodas de conversas que nós tivemos (Aroeira, entrevista, 2021).

Perfeitamente [...]. Então, tem um texto mesmo de Sociologia que o texto é né, que fala, é voltado pra questão da relação de gênero né, e aí entra a questão da família, entra a questão da mulher, do homem, porque assim, hoje a gente tá falando isso e a gente diz que tá tudo tranquilo, tá tudo harmonioso, mas assim, nós temos lugares no Brasil que isso ainda é muito forte né, essa diferença do homem, da mulher, [...] nós temos a questão do emprego né, que ainda temos a mulher como... ela ganha menos que o homem ainda, tem a questão de raça, de cor, então ainda precisa ser trabalhado muito (Jenipapo, entrevista, 2021).

A professora Aroeira traz o contexto da roda de conversa, é por esse meio que o tema das relações de gênero e sexualidade perpassam suas aulas, não sendo exatamente através de uma aula sistemática e isolada, mas que ocorre no dia-a-dia. Enquanto o professor Jenipapo aponta que a partir de textos, trabalha sobre essa temática, apontando questões como a relação com a família, o mercado de trabalho para as mulheres; e destacamos que ambos demarcaram outra categoria como a de raça. Como Louro (1997, p. 65) aponta:

Dispostas/os a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia.

Com isso, identificamos que tanto as ações rotineiras (como as rodas de conversas informais) quanto a discussão sobre a temática nas disciplinas são importantes no caminho da reflexão para a desestruturação dos papéis que corpos e ações de mulheres e homens foram (e são) submetidos, e embora se configure como um processo árduo, a disposição das/os professoras/es para a articulação dos temas e das categorias é relevante para a visibilidade dessa problemática.

Nosso próximo questionamento seguiu no sentido de conhecer se há demandas das/os estudantes para debater sobre as relações de gênero, tanto de vivências da escola quanto na comunidade, e as/os participantes relataram que:

[...] a escola é o principal foco de todas as conversas. Aqui eu falo assim que a escola é o ponto de partida pra tudo né, é onde as coisas acontecem, as conversas, as dúvidas, as perguntas né, o diálogo que acontece, e o que acontece ali, esse diálogo, eles levam, né? Não é porque eles não querem conversar sobre isso, porque eles têm preconceito de conversar sobre isso em qualquer lugar, é porque não surge uma oportunidade (Aroeira, entrevista, 2021).

Olha, assim, eu acho que é um assunto quando é provocado né, quando de repente provoca discussão, aí surge o assunto, [...] mas assim, não é um assunto muito comum de ser debatido não, [...] e quanto na escola sempre sai, na escola sempre sai esses assuntos sim né, mas na comunidade isso já é mais fechado um pouco, a gente não vê muito essa questão não, mas é mais ou menos do jeito que te falei mesmo, num tem tanto problema não, em relação a isso (Jenipapo, entrevista, 2021).

Ambos afirmaram que dentro da escola essas discussões acontecem com mais frequência, no entanto, para Aroeira as perguntas advêm das/os estudantes, de suas dúvidas e também da confiança que possuem nas/os professoras/es; enquanto para Jenipapo a temática só

é debatida na escola se for instigada, e ambos convergem ao situar que em outros espaços dos assentamentos para além do âmbito escolar possui uma dificuldade quanto à sua discussão.

A partir disso, questionamos sobre os desafios observados nos contextos sociais (escola, família, comunidade, igreja, etc.) para a discussão sobre o tema das relações de gênero, e obtivemos diferentes olhares acerca disso, tais como podemos observar a seguir:

Quadro 13 – Os desafios para a discussão sobre o tema das relações de gênero no contexto social dos assentamentos

Camponesa/ês	Narrativas
Jatobá	Ai, não é muito fácil, né? Não é muito fácil não. [...] acho que é complicado, tem pessoas que não gostam de se expor, falar sobre a sua vida, vida de casa, tem pessoas que não gosta, né? Assim, a gente conhece as pessoas, mas a convivência marido-mulher dentro de casa assim, a gente não sabe muito como é que funciona.
Aroeira	[...] primeiro que eu falei pra você nos documentos da escola, da escola achar importante conversar sobre isso, porque eu acho que a escola nem parou pra pensar que existe essa demanda na escola e que precisa ser trabalhada. A mesma coisa acontece com essas crianças que vive com esse conflito de gênero né, é uma minoria e que a escola não coloca como sendo importante, uma questão importante de se abordar, né?.
Figueira	É desafiador sim, eu acho que sim, principalmente pra aquelas pessoas que acha que não pode ser daquela forma, cê entendeu? Então, sobre a sexualidade né, por exemplo, tem menina que gosta de menina, e tem menino que gosta de menino, então você tem que trabalhar isso de modo geral, trabalhar isso tanto com os alunos e com os pais, então aí você encontra muita rejeição nessa parte, quando você vai trabalhar nesse sentindo.
Jenipapo	Então, veja bem, eu mesmo, eu sou evangélico, e pelo menos a igreja que eu sirvo, que é um Deus vivo e todo poderoso, num tem esses tipos de problema, porque a igreja ela é aberta a todos né, então todos tem o direito de seguir o caminho que ele achar mais adequado, desde que siga os mandamentos da bíblia. E quanto à população, à comunidade, a gente observa que era legal se a gente tivesse mesmo uma discussão né, voltada pra comunidade nesse assunto, nesse tema né, [...] eles sabe que o homem não pode bater na mulher, nem a mulher bater no homem, tem que viver em harmonia, só que é uma questão de ética. Tá faltando um diálogo né, pra mostrar pra eles, além da ética, o que é que acontece dentro do contexto em relação a gênero.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

As/os quatro professoras/es entrevistadas/os afirmaram que tratar sobre esse tema na escola, nas aulas, mas também nos outros espaços e instituições que compõem a comunidade dos assentamentos, não é uma tarefa fácil, tendo em vista que os desafios perpassam por diferentes esferas.

A professora Jatobá remete às questões internas familiares quando discorre que falar sobre as relações de gênero e também da sexualidade se refere ao âmbito doméstico e privado, estabelecendo que é difícil saber o que realmente acontece dentro das casas de cada família, nos conduzindo a inferir que tratar sobre essa temática está limitado justamente a esse espaço. Essa reflexão segue ancorada na problemática (polêmica) da educação sexual, em que existem conflitos sobre qual âmbito deve se encarregar de trabalhar sobre esse tema, em que Louro

(1997) questiona se é realmente uma questão que deve ser tratada pela família, ou se a escola deve participar, talvez ser a principal responsável, no entanto, justamente segue como um conflito pelas negociações e contradições existentes nessas relações.

Já Jenipapo situa sobre a relação com a igreja, em que esta instituição contempla a todas as pessoas, independentemente do gênero e/ou da sexualidade, “*desde que siga os mandamentos da bíblia*”, tendo em vista que, segundo a sua fala, essa frase diz respeito ao aspecto da ética que rege uma sociedade, como não ser correto a violência contra a mulher. A violência contra a mulher se constitui como uma das dimensões nas discussões do tema das relações de gênero e sexualidade, considerando que é necessário falar sobre violência de gênero, na qual “[...] é aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres. Apóia-se no estigma de virilidade masculina e de submissão feminina. Enquanto os rapazes e os homens estão mais expostos à violência no espaço público, garotas e mulheres sofrem mais violência no espaço privado” (CLAM, 2009, p. 74).

As assimetrias entre os gêneros feminino e masculino edificaram os pressupostos a serem seguidos por cada sexo como também as desigualdades e principalmente a subordinação das mulheres aos homens. Na perspectiva da educação informal que ocorre através dos processos de socialização em diferentes espaços sociais, a família e a igreja se correlacionam para essas determinações, produzindo, por exemplo, a subserviência feminina à soberania masculina pela instituição da misoginia e do machismo como válido e legitimado de forma implícita – em diversas situações de maneira explícita – nas relações entre mulheres e homens.

E outro aspecto associado a isso, é o rechaço a todas as ações e formas de se expressar associado ao feminino, embora as mulheres sejam o maior alvo das agressões sexuais, psicológicas e físicas, esses processos de discriminações e violência também atinge aos homens que não performam a masculinidade dominante (CLAM, 2009). Porém, não visionamos vitimizar os homens por também estarem imersos nas lógicas de opressão, porque ainda assim imperam na escala dos privilégios, e sim ressaltamos que qualquer expressão e/ou identidade que parece “balançar” esse domínio, produz cenários de violências contra as mulheres e às expressões de feminilidade socialmente construídas.

Ainda, a terceira questão a ser apontada é que Jenipapo, mas também as professoras Aroeira e Figueira destacam que no espaço escolar é difícil debater sobre as relações de gênero e sexualidade, porque não há a receptividade das famílias das/os estudantes sobre esses temas, o que dificulta tanto a escola quanto a comunidade de reconhecer e legitimar espaços para as

peças que não se adequam e não se identificam com as normas de gênero e sexualidade instauradas. Contudo, Louro (1997, p. 131) apresenta uma argumentação muito importante:

[...] há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não "entrarão" na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.

Geralmente, a invisibilidade e a dificuldade tanto das/os professoras/as quanto das/os estudantes no trato com os temas das relações de gênero e sexualidade advém, então, da tradição religiosa, especialmente judaico-cristã, de demarcar esses assuntos como relações a serem tecidas no âmbito privado da casa da instituição familiar. Entretanto, as demarcações — as próprias permissões e interdições — alocadas aos gêneros perpassam todas as instâncias sociais seja na família, na escola, na igreja, nas ciências médicas, nas artes, nos meios de comunicação; e de mesmo modo as diferentes formas e expressões de vivência dos gêneros e das sexualidades existem e reexistem nas instituições e nas práticas, por isso a necessidade da visibilização e problematização dessas questões em direção ao enfrentamento às práticas de omissões, menosprezo e silenciamento, propriamente dominantes e opressivas.

Desse modo, reconhecem o quanto é importante trabalhar sobre essa temática tanto com as/estudantes quanto com as suas famílias e com a comunidade em geral, propiciando a abertura ao diálogo. Todavia, ressaltamos pela fala de Aroeira que a própria escola apresenta dificuldades nesse sentido, por não haver documentos que respaldem e/ou legitimem a problematização desse tema em seus espaços, sendo substancial essa inclusão de fato.

Novos elementos ainda são apresentados no que concerne às situações que emergem no espaço da escola, como podemos ver pela narrativa de Jatobá (entrevista, 2021) que *“A questão que eu vejo mais do professor pedagogo ele prefere pegar séries do 2º, 3º ano em diante, tipo de Educação Infantil, [...] que eles não gostam de pegar, porque a criança vai no banheiro, precisa limpar, pra essas questões o homem é mais complicado nessa questão, né?”*. A presente fala nos direciona ao questionamento: por que para o homem é mais complicado esse tipo de situação? Pensemos que pelos processos históricos e socioculturais de atribuição aos gêneros, o aspecto do cuidado não está associado ao gênero masculino e, com o passar do

tempo, nem a profissão docente, principalmente ao lecionar na educação infantil e nos anos fundamentais iniciais, etapas de ensino estas que se atribuiu ao gênero feminino (no processo de feminização da docência).

Nesse sentido, existem outros pontos a serem considerados que podem ser corroborados com a pesquisa de Xavier (2017, p. 137) que, em sua dissertação de mestrado sobre a produção de masculinidades na roça, identificou que o professor pedagogo na escola da roça se caracterizaria como um pedófilo em potencial, ao afirmar que as suas descobertas “foram atravessadas por um dos pânicos morais que a presença de um homem dando aula para crianças suscita no próprio educador e nos demais atores sociais – o fantasma da pedofilia”, nos quais os corpos e as ações desses professores são vigiados constantemente.

Ademais, verificou que a masculinidade dos homens professores é questionada a partir de uma suspeita de uma homossexualidade por estar ocupando uma função tradicionalmente alocada às mulheres, isto é, a sexualidade (orientação sexual) desses homens também é vigiada e como aponta o autor “são vistos como sujeitos fora do lugar” (XAVIER, 2017, p. 101), exceto quando esse ser homossexual minimiza o pânico moral causado pela pedofilia direcionada, especialmente, às meninas. Em suma, o homem pedagogo e, especialmente na roça, também se torna alvo de construções estereotipadas acerca de seu gênero, tendo em vista que ao lidar com as crianças, a sua seriedade/credibilidade pode ser questionada, ao existirem posicionamentos das famílias dessas crianças e/ou da comunidade em geral que os marquem como homossexuais e/ou pedófilos.

Nesse mesmo direcionamento da reflexão acerca do gênero com a sexualidade, Aroeira (entrevista, 2021) aborda que:

E com o passar dos anos a gente viu algumas alunas nossa, depois de moça, depois até de casada, de ter filhos, querer assumir uma relação com uma menina né... aí o menino também. E a gente tem professores né, que são homossexuais, inclusive casados né, tem companheiro, tem uma professora que tem uma companheira, tem um professor que tem um companheiro, e eles sempre respeitavam os professores.

Como exposto neste trecho, a professora relata que existe um respeito direcionado às/aos professoras/es que são identificados como pessoas gays e lésbicas, todavia às/aos e entre as/os estudantes não são dispostas as mesmas atitudes; ainda narra em outro momento da entrevista que deseja e torce para que as/os jovens vão para a cidade, encontrem um emprego para assumir a própria vida e ser feliz (Aroeira, entrevista, 2021).

Rodrigues (2019) ao realizar sua pesquisa de mestrado com corpos dissidentes da heterossexualidade, identificou que há um desejo de migração de seus territórios (em predominância, sair do campo para a cidade), posto que tanto dentro da família como na comunidade camponesa em que vivem existem discursos que deslegitimam a sexualidade dessas pessoas e, especialmente, controlam e impõem uma série de regras ao atendimento da heteronormatividade, em que a autora defende que:

Ora, não se trata, apenas, de desejos sexuais, aqui, estamos tratando de vidas que estão sendo anuladas, silenciadas, boicotadas e mutiladas em sua existência. Aqui, estamos tratando de sujeitos que vivenciam um sistema de segregação social devido a sua orientação sexual, segregação esta que é produzida, tanto fora como dentro de casa (RODRIGUES, 2019, p. 35).

Observa-se então que de maneira implícita e explícita são propagadas consequentes discriminações de gênero e sexuais que influenciam exponencialmente na construção de vida das pessoas, tendo que se silenciar e mascarar suas identidades durante muito tempo na tentativa de se adequar aos padrões de feminilidades e masculinidades. Contudo, essa realidade produz sofrimento ao excluí-las do contexto onde vivem que provoca as migrações do campo na perspectiva de conseguirem assumir quem são – mesmo que sejam estruturais os sistemas heteronormativo, heterossexista e homofóbico sendo presente também no contexto urbano, por vezes há maior viabilidade dessas dissidências fora do campo.

Dessa maneira, voltando ao terreno da escola, reiteramos o aspecto da ausência de documentos nas instituições escolares para embasar as discussões para esses temas, bem como outras temáticas que demandem uma atenção das/os profissionais para as especificidades que estão inseridas nas escolas tal qual Aroeira (entrevista, 2021) defendeu:

Eu falo pra você que as mudanças tem que começar a partir do PPP da escola, regimento né, [...] E aí esses documentos não aborda as questões de relação de gênero, de inclusão né, de identidades híbridas né, que a gente tem os nossos alunos bolivianos, de multiculturalismo... tem que mudar essas questões, mas para isso, precisa de um diretor e de um coordenador, [...] que vai fazer com que a escola se movimente nesse sentido.

A professora registra que é necessário haver um trabalho em conjunto, em que todas/as as/os profissionais educadoras/es pensem nessas questões de inclusão para as discussões sobre as relações de gênero, mas também outras particularidades que estão inseridas naquele território, como a relação com as/os estudantes bolivianos. Apesar de não ser o nosso foco para

esse estudo, perceber que outras questões emergem nesse território é importante na medida que possibilita o entendimento sobre as especificidades que perpassam esse contexto; para além disso, compreendemos que marcadores sociais como etnia/raça, gênero, geração e entre outros, interpelam a todo instante, nos vários espaços sociais, e que segregá-los, seria um posicionamento reducionista e violento.

Desse modo, podemos somar a essa problematização a narrativa do professor Jenipapo (entrevista, 2021) ao abordar que:

[...] a forma de vida deles, é voltado um pouco para os índios chiquitano né, que são descendentes de índios chiquitano, é um desafio até para nós professores, porque a gente recebe esses alunos de lá da fronteira, aluno já que mora dentro da Bolívia e estuda aqui na nossa escola, e aí a fala deles é espanhol, e aí é um desafio porque ele sabe escrever em espanhol, ele fala espanhol, e vem pra nossa escola, a gente tem que se adaptar com esse aluno, e às vezes a gente passa por situação difícil né, porque a gente de repente não tem esse preparo né, a escola oferece, mas assim, é muito curto o prazo, das formações continuada e o aproveitamento.

Inferimos que o trabalho educacional/pedagógico com as questões étnicas também se apresenta como um desafio para as/os professores, tendo em vista que lidar com a linguagem de estudantes estrangeiras/os torna-se uma problemática que o sistema educacional não supre as dificuldades – como o camponês afirmou os estudos pautados pela formação continuada, por exemplo, não oferece subsídios teórico-práticos suficientes para enfrentar essas particularidades.

No geral, atender as demandas urgentes e necessárias do “diferente” apresenta-se como um desafio, porque se configura como “um aceitar” que também existem pessoas que não atendam as expectativas de gênero, nem de sexualidade, étnicas e de raça e que desestruturam os padrões e as normas, e na mesma medida as instituições e as/os profissionais além da dificuldade de possuir aporte teórico-metodológicos, encontram-se com a fronteira do desconhecido, sendo assim, como se encontra em trabalho produzido no Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos “[...] somos solicitadas/os a dar um passo a mais. Como educadores/as temos a responsabilidade de ampliar e “deslocar” os conhecimentos, superar o velho, inventando o novo” (CLAM, 2009, p. 247).

Dessa maneira, percebemos as fronteiras existentes para lidar com a diferença que constitui o espaço escolar, bem como as relações que são tecidas no território dos assentamentos, visto que a escola é o ponto de partida para diálogos – como também espaço que (re)produz o negligenciamento, silenciamento e a naturalização – extrapolando e

percorrendo toda a comunidade camponesa. Como afirma Louro (1997, p. 64) “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”. Há todo um aparato material e imaterial de controle e dominação dos gêneros em articulação com outros marcadores sociais que se constituem dentro das instituições escolares num processo relacional com as práticas sociais.

A questão da sexualidade e das relações de gêneros estão intrínsecas em nossos corpos, as delimitações e os questionamentos a esse respeito acontecem constantemente, e outros marcadores sociais propiciam que visualizemos que apesar de estarem tão presentes no cotidiano, a naturalização de processos excludentes que reproduzem esses distanciamentos e exclusões, constrói dificuldades para o rompimento das fronteiras, porque justamente não são visibilizados e/ou estão situadas num estado de não conhecimento dessa realidade.

5.3.1 “Não são nas aulas, é fora da escola, são conversas de bar”

Houveram manifestações também de divergências quanto aos lugares em que os diálogos a respeito das relações de gênero ocorrem, todavia percebemos que essas divergências não são contrapostas, mas sim o ponto de vista da/o entrevistada/o, na medida em que cada uma/um ocupa e se desenvolve de maneira diferente no território.

Pensemos que as “conversas de bar” dizem respeito ao local propriamente fixo, bem como à conotação que expressa o aspecto da informalidade desses diálogos. O que já viemos discorrendo até aqui é que muitas das conversas que existem nos assentamentos acerca das questões de gênero, advém das relações estabelecidas em outros espaços para além das instituições escolares, como na família, nas festas, na igreja e entre outros lugares de socializações, mesmo que as/os camponesas/es não saibam e/ou identifiquem que as questões de gênero e sexualidade estejam percorrendo a comunidade.

Nesse sentido, a camponesa Figueira (entrevista, 2021) apontou, anteriormente, os desafios os quais ela acredita existir, todavia, discorre também sobre outro posicionamento quanto ao trabalho do tema na escola:

Não, não são nas aulas não, geralmente a gente conversa isso nas rodinhas, na hora que a gente tá fora da escola, não é escola, é fora da escola. Porque assim, aqui são comunidades que todo final de semana você tá na lanchonete, quando você não tá na lanchonete você tá num churrasquinho, então são conversas de bar ou então de casas, de churrasco, são assim, essas conversas, na escola não sobra tempo pra isso não, é mais porque, por causa do trabalho [...].

Pensemos que a camponesa, além de ser professora é diretora na Escola Municipal, nos remetendo a ideia de que esse contato direto e aberto no cotidiano da escola ocorre com mais frequência com as/os professoras/es em atuação nessa função, como a mesma afirmou “[...] *tem professor que trabalha, nessa área, você entendeu? Mas geralmente são os professores ou professoras, mas que assim, que eu que interfira no trabalho, não, porque geralmente na sala de aula quem organiza as coisas na sala de aula são os próprios professores [...]*” (Figueira, entrevista, 2021).

A professora expõe elementos importantes quando refere que as conversas sobre as relações de mulheres e homens acontecem em outros ambientes e não dentro da escola, extrapolando para outros espaços da comunidade, especialmente os momentos de lazer. Essa fala oportuniza a reflexão justamente a respeito desses espaços de socialização citados, como esses outros espaços se articulam com a escola, e como se (re)produzem as experiências e vivências de mulheres e homens.

A partir das entrevistas, identificamos que é comum a realização de festas naquele território, como Buriti (entrevista, 2020) apontou que “*Agora não tá tendo por conta do coronavírus, mas todo ano tem, festa de santo, é tradição. Então tem muita festa, tem festa de São João, tem festa de Dia de Santo Antônio, é muita festa. [...] dia dos pais, dia das mães, dia das crianças, eram boas*”. Para além disso, descobrimos também, por meio da fala de Figueira (entrevista, 2021) que existe a festa para o dia da água que é realizada no mês de julho, em um dia escolhido pela comunidade, em consenso.

Sabendo disso, perguntamos então como se efetiva a organização dessas festas, no sentido de conhecermos quais são as práticas realizadas antes, durante e depois de suas realizações; quem são as pessoas envolvidas e como transcorrem as suas participações. Desse modo, Buriti (entrevista, 2020) apresentou que:

Então, as festas assim, é as mulheres aqui que organiza no assentamento, é a gente mesmo. Que nem, das crianças a gente faz, tem umas 4, 5 mulheres para organizar, para pedir. Então a gente mesmo que faz para pedir, vai nos outros assentamentos, nas casas pedindo ajuda, então faz com a doação de outras pessoas. E na escola lá

também... todas as festas que tem aqui é sempre pedindo, arrecadando as coisas para... todo mundo ajuda nas festas.

A camponesa relata então que as festas nos assentamentos envolvem a presença de todas as pessoas, numa relação com a escola também, em que há doações de moradoras e moradores dos 7 assentamentos da fronteira, todavia existe esse aspecto da liderança de pré-organização que é realizada exclusivamente por mulheres. No envolvimento com a escola, surge ainda a fala de Acuri (entrevista, 2020) ao dizer que “[...] *as festinhas aqui os alunos estão sempre no meio ajudando... toda data importante aqui os alunos estão ajudando, fazendo trabalho e ajudando na organização também*”.

Acerca das doações proporcionadas pela comunidade para a realização das festas supracitadas e quando questionadas/os a respeito da participação dos homens nessa organização, Ipê (entrevista, 2021) elucida que:

Sim tem uma ajuda, pede uma colaboração né, aí sempre alguém fica responsável assim, pra fazer a comida pra gente, as mulheres, [...] então todo mundo contribui. E aqui é muito fácil a carne, todo mundo tem uma vaca ou outra, então já chegou de ter até doação de 5. Ah, eles [os homens] assa carne né, que mais? É fica responsável nisso, pega a lenha e fica... (pausa). Eu acho que agora que cê tá falando, eu acho que as mulher trabalha mais (risos)”.

Geralmente, nas festas são realizados os churrascos, advindos das produções das roças das/os próprias/os assentadas/os. Ressaltamos a questão das funções distribuídas entre as/os participantes, em que as mulheres, além de executarem as atividades prévias, também estão inseridas no contexto da cozinha ao produzirem a comida.

Nesse sentido, Acuri (entrevista, 2020) corrobora que “[...] *eu vou mexer nas comida, vou ajudar a fazer os lanche, e eles [os homens] vão cortar uma palha pra fazer uma barraquinha, pegar um trator, buscar um pau no mato pra poder estar fazendo as barraquinhas, os enfeites, essas coisas, porque isso são mais pesado né, aí fica pros homem*”; de mesmo modo Canjiqueira (entrevista, 2021) “*As mulher fica na parte da cozinha, às vezes os homem ajuda, ou então vai pra parte do churrasco e assim vai. Sempre está todos juntos, um ajudando o outro*”. Infere-se que existe uma denominação de tarefas para homens e mulheres na organização das festas, ocorrida de maneira naturalizada, tal qual Ipê percebe-se questionando sobre a quantidade de trabalho realizado pelas mulheres em comparação aos homens.

Entretanto, ocorrem também algumas negociações que dependem do contexto, como ainda narra Ipê (entrevista, 2021), *“Ah é assim, só que nos dias das mães, as mães não trabalha, só os homem, desde a comida, desde a comida, eles que fazem. [...] aí nas outras festas é as mulheres aqui junta e faz né, só nos dias das mães mesmo que é, que é os homens”*. E Buriti (entrevista, 2020) relata nesse mesmo sentido ao afirmar que *“[...] quando é festa das mães é os pais que cozinha. Quando é a festa dos pais, é as mãe que cozinha. É até legal, é até engraçado lá, na escola é assim”*. Compreende-se que nessa trama de organização e participação das festas, houveram negociações entre as pessoas envolvidas permeadas por essas relações de poder, tal qual Louro (1997, p. 41) aborda:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Por isso mesmo, através das negociações, isto é, os combinados entre as camponesas e os camponeses os modos de se operacionalizar essas festas, a depender da data comemorativa, se modificam para atender as demandas subjetivas da comunidade, pois, como foi explicitado, na festa do dia das mães, os homens é que preparam e servem as mulheres no sentido de reconhecerem a sua importância, mesmo que seja uma ação pontual.

Durante a vivência nas festas, nos foram apresentadas as relações entre mulheres e homens nesses momentos, em que Canjiqueira (entrevista, 2021) relata que *“Os homens sempre faz uma rodinha, vão brincar, vão beber. As mulheres também vão dançar, vão brincar, conversar, essas coisas assim. Temos um barracão, na verdade, que é o barracão da associação que fica lá no meio do assentamento, e lá a gente se reúne”*. Nesse trecho nos foi apresentado mais um dos espaços de lazer existente naquele território que é uma área social localizada entre os Assentamentos Sapiquá, Nova Esperança e Rancho da Saudade, enquanto espaço para confraternizações.

De modo semelhante, na ótica de Ipê (entrevista, 2021), essas relações se constroem de forma que *“[...] sempre vai ter um grupinho de homem e outro grupinho de mulher, nunca vai tá tudo misturado, entende? [...] aí seu esposo geralmente já vai procurar o grupinho lá dos homens né, e você já automaticamente já vai pro grupinho das mulheres, e as crianças vai*

ficar lá com as crianças [...]”. Nota-se que além das separações por gênero, existem diferenciações entre crianças e adultos, num processo que se forjam lugares para todas/os.

Para além das festas aqui citadas, a fala de Bocaiúva (entrevista, 2021) nos transporta para outras vivências nos assentamentos também associadas ao lazer:

[...] hoje o ambiente aqui pra nós tudo então é lazer, a internet é lazer, hoje nós tempos aqui bar né, não com essa pandemia agora, mas onde possa trocar uma ideia com o colega, tomar às vezes uma cerveja, e a própria casa nossa, hoje, tá bem mudada, ela tá bem sofisticada, com acabamento, tudo faz parte né, [...] você mata um frango em família, cê senta na mesa, acaba... então é um lazer que hoje mudou bastante também.

O trecho não especifica exatamente como ocorrem as relações de gênero nesses outros espaços citados, como o bar ou a lanchonete apontada por Figueira anteriormente, todavia, com as discussões aqui já delineadas infere-se sobre as contradições existentes, tanto de conflitos e negociações entre mulheres e homens.

Por todas as conexões estabelecidas – teóricas, mas principalmente das vivências cotidianas – nos debruçamos também a identificar qual o significado do espaço escolar e da comunidade para a constituição dessas camponesas e desses camponeses enquanto mulheres e homens. Dessa maneira, relacionamos no quadro a seguir as respostas obtidas:

Quadro 14 – O significado do espaço escolar e da comunidade para a constituição enquanto mulher/homem

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	Me ajudou em tudo, é muito bom. Eu até penso de quando eu terminar escola, terminar minhas aulas né, meu estudo, de não poder ir para a escola de novo... porque tudo... eu casei muito cedo, então eu não estudei, eu vim estudar depois de mãe, que eu comecei a estudar, né? E o que eu aprendi foi aqui... então foi muito bom para mim.
Acuri	Então, para mim ela é muito importante, porque eu só fiz até a quarta série e depois que eu vim embora para cá, eu não estudei mais. [...] principalmente os professores, eles ajudam a gente muito, né? Porque a gente tem dificuldade ne, de ir lá, a gente tem casa, tem marido, tem filho, então... eles tão sempre ajudando, no que eles puder fazer, eles estão fazendo com a gente, por a gente né.
Canjiqueira	Por mim não me limita a nada, por mim não existe essa diferença, é apenas sexo diferente, mas na questão se me limita a fazer algo para mim não existe. Tem várias pessoas aqui, várias mulheres que faz serviço muito mais do que o homem, então assim, pra mim não existe isso.
Jatobá	Hum... (pausa). Assim, eu acredito que eu me identifico bem aqui na comunidade, nessas questões, eu não tenho problema assim... Aprendi muito aqui né, com as pessoas, com a comunidade, com a escola, [...] aprender a conviver com o outro né, assim, a ter paciência, esperar o outro né.
Aroeira	Sabe que... eu nunca pensei nessa questão não né, [...] eu já vivi muitas coisas boas nesse lugar, muitas coisas ruins também e tudo o que eu vivi foi dentro da escola né, e eu falo assim, contribuiu para que eu me tornasse uma mulher muito forte e muito sensível às coisas do campo, as pessoas desse lugar, né? Me tornei uma mulher muito mais forte, muito mais humana nessa escola.

Figueira	Eu acho que sim, porque assim, quanto mais conhecimento, quanto mais você vai convivendo com as pessoas, você vai aprendendo algumas coisas pra melhorar, porque as vezes você aprende no dia-a-dia, é um conhecimento, é um aprendizado diferenciado né, [...]a mudança é você melhorar cada dia mais, pra você não ficar ali naquele mundo pra trás, naquele mundo que não evoluiu, naquele mundo que só tinha crítica [...].
Ipê	Bom eu sempre tive um temperamento mais forte, mas acho que morando no sítio, [...] assim, me fez ficar uma pessoa mais forte, assim, uma mulher mais forte, né? Eu acho assim, tem muitas que são muito retidas, mas como eu te disse, vem mudando né, vem mudando mesmo.
Embaúba	O significado é que o espaço escolar já é um espaço que já ajuda a gente a ser educado né, ser humilde, ajuda a gente a aprender cada dia mais né, ser uma pessoa melhor. Já no campo, as mesmas coisas né, você já pode já praticar já, vivenciar aquilo que você está aprendendo na escola, e que já aprendeu, entendeu? Ser organizado, sempre ser educado, isso que dá pra colocar em destaque.
Jenipapo	[...] cada dia que o aluno vai na escola, ele leva pra casa um aprendizado, pode ser um dia que pra ele não serviu de nada, mas só o fato dele levantar cedo, pegar o ônibus, ir pra lá e tal coisa entre eles alunos, dentro do ônibus, essa convivência entre eles né, de forma, meninos e meninas dentro do ônibus, eles tem uma formação.
Carandá	[...] eu sempre estudei porque tinha que estudar... eu gostava de estudar, eu era um aluno, vamos dizer assim nota 10 na escola, [...] então cada vez a gente se esforçava mais, em melhorar mais, sempre foi meu sonho de ser Veterinário, mas aqui em Cáceres, por exemplo, não tinha uma escola veterinária, e eu desisti do meu sonho? Não, mas assim logo eu casei e já foi... que eu casei, eu tinha 19 anos, já foi assim limitando o alcance, porque aí tinha a família, tinha a propriedade, que tinha que cuidar, [...] vamos dizer assim, mas não queria sair do campo, não queria sair do sítio, então eu sempre quis assim, ter minha identidade, ter uma visão mais aberta, mas pra uso na propriedade, uso no campo.
Bocaiúva	Então eu, eu tive essa oportunidade e isso eu sou muito gratificante por ter essa escola aqui no campo, escola bonita, e a oportunidade de concluir o terceiro ano nessa escola, [...] eu gostaria que fosse uma escola dessa, não com a pandemia, depois de todo mundo vacinado, tiver tranquilo, em todo, nos quatro canto do Brasil, é a escola pra apoiar a criança, uma pessoa de idade que às vezes quer recordar, quer... eu conheço pessoa que fez o EJA que hoje ele evoluiu, ele tá fazendo formatura apesar da idade, formatura alta, então isso é gratificante demais.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

A primeira colocação é que a escola é o ponto de encontro onde muitas relações e aprendizagens de convivências acontecem. As/os camponesas/es Jatobá, Figueira, Embaúba e Jenipapo enunciam que tanto no espaço escolar como no espaço da comunidade dos assentamentos têm aprendido, principalmente, a conviver com outras pessoas, a desenvolver valores como a paciência, educação (no sentido do respeito) e organização umas/uns com as/os outras/os; e que essa aprendizagem possibilita que transitem de pensamentos enraizados para outro entendimento do mundo, fazendo também uma referência sobre as relações de gênero, das convivências entre mulheres e homens e das sexualidades não heterossexuais. Todavia, não apresentaram, com nitidez, como essas questões influíram nas suas posições e percepções pessoais enquanto mulheres e homens.

Já a camponesa Canjiqueira se posiciona que ser mulher não a impediu e/ou a limitou a ocupar os espaços, nem na escola, nem na comunidade como um todo, reconhece que existe

diferenças entre os sexos, mas que não é uma limitante, tendo em vista que muitas mulheres realizam uma quantidade de trabalho até mais do que os homens. Enquanto Aroeira pontua que não havia pensado sobre essa questão antes, mas tanto ela tal como Ipê narraram o quanto a escola, mas especialmente o espaço do campo, se constituem como lugares que permitiram e requisitaram que se tornassem mulheres mais fortes e que enfrentassem as particularidades existentes no território camponês, como as demandas de atividades-trabalho, por exemplo.

No que tange às falas das/os camponesas/es Buriti, Acuri, Carandá e Bocaiúva nota-se o quanto a escola representa justamente essa formação escolar/escolarizável, da oportunidade de cursar e concluir seus estudos, tendo em vista que algumas determinantes anteriores influenciaram que não conseguissem realizar tal intento. Como Buriti e Acuri narram essas determinantes estão relacionadas ao casamento e à família, que dadas as demandas que essa instituição familiar requisita – principalmente o despendimento de tempo dedicado ao cuidado com a casa e filhas/os – a conclusão do ensino básico tornou-se impraticável, porém como estão agora na EJA reconhecem a importância da formação pessoal e escolar.

A respeito de Carandá, o mesmo tinha apreço pelo estudar e conseguiu concluir sua educação básica ainda jovem, contudo a sua continuidade não foi possível: primeiro, porque o curso superior pretendido não existia no município de Cáceres; segundo, havia uma dificuldade em sair do campo tendo em vista as responsabilidades necessárias com sua família e sua propriedade, além do desejo de permanecer no campo.

Entendemos que o camponês apresenta uma fala potente para problematizarmos que as atribuições de gênero além de afetar de maneira substancial, assimétrica e desigual a vida das mulheres, também produz efeitos na vida dos homens, se reproduzindo de um modo diferente, mas também arbitrário do que significa ser desse gênero. Albuquerque Júnior (2011, p. 45) expõe algumas reflexões acerca da construção da masculinidade ao reivindicar que “Devemos avaliar os custos de sermos responsabilizados pela proteção de todo grupo familiar, de sermos definidos como o chefe do lar, o dono da casa, aquele que deve se expor para defender qualquer membro da família em uma situação de perigo”. Historicamente, a responsabilidade masculina com a família está especificamente associada a essa manutenção de trabalho remunerado e financeiro, amparados nos papéis adequados de gênero, em que o âmbito externo lhe compete, assim sendo, o dono da casa se refere a esse mantenedor do dinheiro da família.

Além disto, outro ponto que reconhecemos em sua narrativa relaciona-se com o desejo de permanecer no campo, por isso outros dos motivos que impossibilitaram de cursar o ensino

superior no desejado curso refere-se à ausência de oportunidades da oferta desse mesmo curso na cidade mais próxima e também no próprio assentamento onde vive. Identificamos que possuir uma escola no/do campo já se configura como um processo árduo de luta e conquista, alcançar um curso superior naquele território ou até mesmo em outro conjunto de assentamentos requisita ainda mais luta e enfrentamento mediante ao sistema estrutural capitalista que marginaliza a população camponesa.

Ao discutir sobre a escola do campo, Molina e Sá (2012, p. 328) apresentam que esta instituição:

pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

Por esse excerto, reconhece-se a importância que se apresenta uma escola situada no campo e que tenha como perspectiva uma educação voltada para as/os camponesas/es, de suas histórias de luta de acesso e permanência às terras, mas também de (re)construção de suas subjetividades e particularidades enquanto mulheres e homens que, coadunado com uma educação contra-hegemônica, delineia um cenário diferente para suas aspirações de vida. A importância disso pode ser vista na fala de Bocaiúva ao desejar que todas as pessoas tivessem a oportunidade de estudar e concluir os estudos básicos fundamentais numa escola bonita e de qualidade, além disso, aponta que a partir da EJA outras pessoas que conhece continuaram a estudar e a conquistar novos feitos escolares/acadêmicos.

Assim sendo, a escola e a comunidade (família, igreja, lazer, etc.) se relacionam, em que processos educativos formais, informais e não-formais interpelam constantemente. Retomando a perspectiva da educação não-formal, Gohn (2014, p. 40) afirma que “Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais”. O que se pretende ressaltar com esse trecho, são as articulações possíveis sobre essas formas de construir processos educativos de aprendizagem, em que não existe uma sobreposição de saberes, mas produções diferentes que podem trabalhar em conjunto.

A autora defende justamente a articulação entre educação formal e não-formal, tendo em vista que as estruturas curriculares não são suficientes para tratar de temas que também

extrapolam os espaços escolares (GOHN, 2014). Desse modo, os papéis e regras arbitrárias que constroem os padrões de feminilidade e masculinidade poderiam ser confrontados e problematizados, tanto nas escolas quanto nos espaços não-escolares, pois a aprendizagem é constante e, como vimos, especialmente ocorre de maneira sutil através de processos de invisibilização e naturalização, entre o permitido e o interdito.

5.4 A representação do território camponês para a construção de uma identidade camponesa

“O campo também abre portas, ele abre caminhos na nossa vida”

(Jenipapo, entrevista, 2021)

Esta quarta seção correspondente às nossas análises, nos organizamos a problematizar em como o campo se configura enquanto um território potente para a constituição de identidades camponesas a partir das relações educativas ali estabelecidas, especialmente, porque o campo contribui para a produção e reprodução de maneiras singulares de ser e estar enquanto mulheres e homens camponesas/es. A fala de Jenipapo com a qual introduzimos, propicia a reflexão de que o território camponês, apesar das dificuldades emergentes, para muitas pessoas têm sido a forma de existência encontrada, mas principalmente, reconhecida e defendida por suas/seus moradoras/es.

Inicialmente, ressaltaremos a questão da participação das mulheres nos assentamentos, na intenção de visibilizar a presença e ocupação das mulheres em seus diferentes espaços, a partir das narrativas dessas/es camponesas/es. Mesmo que em algumas das narrativas surjam expressões num aspecto geral, conhecer essa presença e participação feminina, contribui para que possamos entender o reconhecimento (ou não) e valorização da mulher no campo.

Os questionamentos colocados nas entrevistas a respeito de como ocorrem as relações cotidianas entre mulheres e homens, na perspectiva das questões de gênero, impulsionou a construção de narrativas das/os participantes a pensar nesse território como possibilitador de inclusões e/ou exclusões, principalmente voltadas às mulheres.

Assim sendo, os seguintes relatos se sucederam em momentos distintos das entrevistas, dependendo do diálogo estabelecido entre nós e cada uma/um das/os camponesas/es, todavia identificamos quanto a exposição da importância que as mulheres apresentam naquele

território, principalmente no enfrentamento às situações que antigamente não estavam associadas às mesmas. Desse modo, evidenciamos a fala de Aroeira (entrevista, 2021) quando afirma que:

Aqui os homens são muito machistas, né? Mas as mulheres aqui também são fortes, aqui tem muitas mulheres fortes. [...] aqui acontece muito isso, que o homem pega um trabalho na fazenda e a mulher vai, vai pra roça junto com ele roçar pasto, cê tá entendendo? Então são mulheres fortes e que já carregam com elas essa cultura. Aí às vezes você fala assim “Não, o homem é explorador”, “Não, o homem podia ajudar mais”, mas não, eu acredito que é mais por esse lado né, de que elas querem esse espaço, que elas conquistaram esse espaço.

Como já argumentamos anteriormente, o espaço da roça está atrelado ao gênero masculino, pois as funções e necessidades que emergem nesse contexto requisitam atributos como força e inteligência que, historicamente, estão relacionados a esse gênero. E no trecho acima podemos identificar que a camponesa expressa que as mulheres daquele território têm se posicionado em querer ocupar outros espaços, justamente a roça, e demonstrar sua força e capacidade para desempenhar um trabalho para além do âmbito doméstico, principalmente em contraposição à estrutura machista que repercute nos espaços e nas relações sociais.

Na mesma direção de pensar os novos envolvimento da mulher no campo, Acuri (entrevista, 2020) apresenta que *“As mulheres hoje pelo menos tá ganhando um espaço maior, porque... principalmente na época da minha mãe, muita coisa a mulher não podia fazer e agora não, elas regaçaram as mangas e tão tentando se impor e se expor também”*. A camponesa aponta propriamente a questão geracional das determinações de atividades que as mulheres poderiam ou não realizar, e que nos possibilita o pensamento sobre o caráter cambiante das vivências das questões de gênero. Na mesma medida, é necessário visibilizar que essas mudanças advêm dos movimentos e das lutas feministas de enfrentamento ao sistema sexista e patriarcal que delimitou uma série de opressões e explorações, principalmente, sobre as mulheres (HOOKS, 2019).

Algumas outras narrativas emergiram e se inserem nesse contexto de reconhecimento de ampliação dos espaços em que as mulheres vêm ocupando histórico-culturalmente, quando Carandá (entrevista, 2021) apresenta que *“Então hoje em dia você já vê mulher participando mais da política, mulheres participando do agronegócio, mulheres participando em todas as áreas, então tipo assim, isso tá mudando, mas é porque novas gerações vão nascendo, vão*

crecendo e com outra visão, outra mentalidade [...]". Nesse mesmo sentido, Ipê e Bocaiúva (entrevistas, 2021) enunciam, respectivamente, que:

[...] até os homens gosta de ouvir a opinião das mulheres aqui, então tem se mudado muito, [...] tem mulheres que tiram o leite e nem sabiam muito o valor que era o litro né, do leite, agora tem se mudado muito, sempre tá por dentro das coisas, os homens tem dado espaço né, pra tá falando e não tá ficando só retido pro homem, sobre a questão de finança, sobre a questão do que tem que fazer, então a mulher também tá no meio.

[...] eu acho que a mulher é tudo, eu vou falar uma coisa pra você, eu sou lutador, faço parte da formação aqui do assentamento, mas eu diria que a muié é em primeiro lugar em tudo. [...] ela evoluiu muito e quero que evolua mais, a muié, tem muié que tira leite, tem muié que monta à cavalo, tem muié caminhoneira, tem muié tratorista, hoje tem muié em tudo quanto é coisa, e parece que ela dedica melhor do que o masculino.

As três narrativas caminham ao reconhecimento de que as mulheres, atualmente, ocupam cargos e executam funções no campo diferentes do que era disposto e imaginado antigamente, apontando as mudanças que têm ocorrido ao longo dos anos. A camponesa Ipê indica o "aceite" dos homens mediante o posicionamento das mulheres nas atividades realizadas na roça e Bocaiúva "válida" essa presença ao registrar que deseja sua contínua evolução, bem como a comparação de que o empenho das mulheres nas atividades se sobressai ao dos homens.

Desse modo, sobre a participação, por se dizer cidadã, das mulheres no campo, Rua e Abramovay (2000, p. 247) registraram em seu estudo sobre as relações de gênero em assentamentos rurais nas cinco regiões brasileiras e identificou que nesses assentamentos "as mulheres também afirmam possuir os mesmos direitos que os homens e ter conseguido muitas mudanças desde que são assentadas, como poder estudar, poder sair, dirigir um carro, ter mais liberdade". No entanto, tanto na pesquisa das autoras quanto no presente texto, as narrativas se contradizem, pois, quando Ipê afirma "*os homens tem dado espaço né*", direcionam-se ao entendimento de que ainda existe uma dominação masculina que parece ter que legitimar, validar e abrir espaço para que as mulheres possam ter a oportunidade de participar das diferentes atividades que se realizam no campo.

Outro elemento é exposto por Jenipapo (entrevista, 2021) ao narrar que "*[...] as mulheres do campo né, pelo que eu observo, não é mais aquelas mulher que, de certa forma, usava aquela máscara, um tapa-olho e que elas apanhava e ficava quieta, né?*". O camponês situa sobre uma realidade ainda muito presente na sociedade brasileira que diz respeito a violência contra a mulher. Mesmo que, em diversos casos, o silêncio das mulheres foi rompido

com o enfretamento de desmascarar essa realidade, ainda são altos os índices de violência doméstica e de feminicídio²⁵, tanto nas cidades bem como no território camponês. Conforme Rua e Abramovay (2000, p. 144) existem diversos registros de violência doméstica que ocorrem nos assentamentos rurais em que “a violência intradoméstica aparece em uma dimensão onde bater e apanhar são parte da normalidade”. A máscara e o tapa-olho que o camponês relata provêm desse histórico de dominação e exploração sobre os corpos das mulheres (re)produzindo a naturalização dessas ações, o que, ao mesmo tempo, causa insegurança e medo nas mulheres.

Há diferentes formas de expressão da violência física, simbólica, sexual, entre outras, e podemos exemplificar algumas delas a partir da narrativa de Buriti (entrevista, 2020) ao visibilizar o que ocorre com a vida de algumas mulheres, suas companheiras de trabalho da Associação Amigas da Fronteira:

todo mundo reclama, né, porque, principalmente pelo horário que a gente ia, o horário que a gente voltava... tinha uma aqui mesmo que o marido tava em tempo de separar dela já, por causa do horário [...]. A hora que ia buscar tomava uma pinga e chegava lá bravo ainda, xingando, brigando na frente de todo mundo, não era fácil não, é de casa mesmo.

tem outra que era pra buscar no horário, mas acho que de raiva não ia, a gente tinha que levar a companheira na casa, porque eles ficam com raiva mesmo. Aí para não deixar lá, né, a gente pega e leva na casa, porque eles falam que esquece, mas não esquece não, porque a mulher tá fora de casa o dia inteiro, como é que vai esquecer?

Como discorreu a camponesa em outros momentos da entrevista, o trabalho na associação transcorre desde às 4 horas da manhã até às 8 horas da noite²⁶, o que produz desconfianças tanto aos maridos dessas mulheres quanto de outras pessoas da comunidade que questionam se realmente as mesmas estão trabalhando, estando sob vigilância e controle constantes a respeito de suas atividades. Por esses relatos, percebe-se a violência verbal que

²⁵ Segundo o Glossário da Diversidade, o feminicídio é o “assassinato da mulher, motivado por esta ser mulher” (BRASIL, 2017, p. 13), ou seja, é um crime de ódio contra a mulher, por justamente ser mulher. Ainda, conforme o Centro Latino Americano (2009), essas violências geralmente são ocasionadas por pessoas próximas à vítima como o companheiro, namorado, ex-parceiro. Especialmente os agressores são do gênero masculino que “os episódios de violência intrafamiliar envolvendo homens e mulheres revelam conflitos familiares diversos, que obedecem à lógica cultural que institui uma rígida divisão moral entre homens e mulheres no espaço privado, delimitando seus direitos e suas obrigações (CLAM, 2009, p. 75), fazendo se reproduzir as lógicas de opressão e exploração dos homens contra as mulheres, correspondendo ao permitido e interdito.

²⁶ Mesmo que o trabalho na Associação Amigas da Fronteira não ocorra todos os dias, tanto Buriti quanto outras mulheres do grupo estudam também na Escola Estadual 12 de Outubro na Educação de Jovens e Adultos – EJA, ocasionando que nos dias de trabalho fiquem o dia inteiro fora de casa, voltando somente depois das 23 horas da noite (cenário este anterior à pandemia).

condiz aos xingamentos que sofrem de seus maridos, e também a violência simbólica por serem alvos de controle e pressões, alvos de questionamentos.

Observa-se então que todo o movimento não se configura como um transcorrer simples e fácil no sentido da superação dessas estruturas de poder patriarcal, machista e sexista. Como o camponês Carandá (entrevista, 2021) exprime, “[...] às vezes a gente vê o homem mais envolvido em certas atividades e a mulher menos envolvida, às vezes não é porque o homem que não quer que a mulher se envolva, mas às vezes é a própria mulher que não quer se envolver, não quer participar [...]”. Nos questionamos a respeito dessa não-participação das mulheres, na direção de problematizar quais as determinantes e/ou condições que possibilitam ou não essa não-participação das mulheres camponesas. Conforme Korol afirma (2018, p. 96, tradução nossa):

A tomada de decisões raras vezes se realiza de maneira democrática – seja com referência a decisões agrícolas, ao acesso aos recursos, à distribuição da força de trabalho disponível entre diferentes atividades de geração de renda e outros. Pelo contrário, os que detêm mais autoridade e poder de negociação – homens e os idosos em geral – tendem a tomar as decisões.

O trecho acima nos subsidia ao entendimento de que todas as atividades existentes e necessárias de serem realizadas nesses assentamentos rurais, nos quais a presença e participação das mulheres ocorram em menor proporção, isto é, mostram-se “menos envolvidas”, diz respeito a esse traço histórico de poder patriarcal e sexista sobre os corpos femininos, na qual toda ação requer uma tomada de decisão, e, comumente, as mulheres não se posicionam ou tomam decisões dada as condições de possibilidades que não se apresentam de maneira democrática, produzindo o receio do pronunciamento que leva ao silenciamento.

É imprescindível ressaltarmos que o campo apresenta as suas singularidades a respeito de diferentes temas e situações, nesse contexto, explicitamos a fala da camponesa Canjiqueira (entrevista, 2021) ao narrar que “[...] a mulher do campo é diferente da cidade. Por exemplo, a gente chega do serviço e sempre tem alguma coisinha pra fazer, na cidade também tem, mas a batalha do sítio é maior do que da cidade, eu acho que essa que vai o que vou levar pra minha vida”. Esse excerto oportuniza para que entendamos que, além de serem mulheres, estão inseridas em um contexto territorial e cultural marginalizado constantemente, isto é, o território camponês. As batalhas que são enfrentadas influenciam na maneira como se identificam (ou

não) com esse território, além de contribuir para a construção da representação que o campo possui para essas/es camponesas/es.

Percebemos como necessário questionar se as/os participantes se identificavam com a nomenclatura de camponesa ou camponês, tendo em vista que a legitimidade do termo não deve estar embasada somente nos referenciais acerca do tema, mas, principalmente, a partir desse autorreconhecimento. Desta forma, quando questionamos como se identificavam, se como camponesas/es ou algum outro termo, Jatobá (entrevista, 2021) afirmou que “[...] *eu diria mais professora, mas do campo né, fui criada no campo, sempre me identifiquei muito, então, posso se dizer do campo*”. Com relação ao posicionamento de Aroeira (entrevista, 2021), a mesma narrou que:

Sabe que eu nunca parei pra pensar nisso? E eu sou uma mulher, eu posso dizer que sou uma mulher camponesa né, exerço minha função de professora nesses espaços, eu me considero uma mulher camponesa, porque muito do meu alimento eu produzo aqui. Então eu não posso falar assim “Eu sou uma professora apenas”, não, eu sou uma mulher camponesa, uma mulher rural e professora.

A respeito dessas duas falas, podemos perceber que a profissão de ambas – isto é, o ser professora – está na autoidentificação enquanto mulheres que possuem suas funções demarcadas naquele território. Se identificam como camponesas, porque são criadas, vivem e trabalham no campo. Notemos que a camponesa Aroeira refletiu sobre a pergunta e se questionou sobre não ter pensado sobre essa autoidentificação antes, todavia declara ser uma mulher camponesa, pois produz também o seu próprio alimento.

Nessa mesma ótica, surge o posicionamento de Carandá (entrevista, 2021) ao refletir e narrar que:

Ah, eu me identifico como camponês né, porque o camponês ele produz na sua terra, [...] o camponês ele vive de várias ações na sua propriedade, ele vive da produção de alimento, ele vive do artesanato que ele faz, ele vive dum porco, dum galinha que ele produz e vende, ele planta a sua abóbora, ele planta seu milho, ele planta seu feijão, então o camponês ele já diversifica a sua produção, né? [...] então me identifico mais como um produtor camponês.

Podemos inferir que o ser camponesa/ês condiz com esse aspecto da produção diversificada perpassando por vários segmentos e atividades dentro do território camponês, o que contribui justamente para a questão da (re)existência camponesa, ou seja, outra forma de ser e estar no mundo para além das atividades mercadológicas capitalistas. Segundo Tardin

(2012, p. 182) “O mundo camponês é formado por ecossistemas complexos, dos quais é preciso recolher e/ou transformar os materiais da natureza para assegurar a satisfação das necessidades vitais e a reprodução social”. A presente afirmação vai ao encontro do que Carandá designou identificá-lo como camponês, na medida que trabalha conjuntamente com a natureza para produzir seus alimentos, permitindo que viva e reexista em sua própria terra.

Ainda com tudo isso, há a narrativa de Figueira (entrevista, 2021) que expressa que “[...] e eu gosto do campo, eu vivo no campo e não me vejo morando na cidade, [...] e a pessoa do campo é aquela pessoa assim mais simples, mais humilde que tá ali, que convive com as pessoas, que você conhece o vizinho, que você vai na casa do vizinho”. O que captamos por este trecho, é que a camponesa elenca algumas características que a faz compreender e definir o que seria essa pessoa que mora no campo, esse ser camponesa/ês, perpassando também pela vivência cotidiana do contato, da proximidade entre as/os moradoras/es do território. Tardin (2012, p. 182) apresenta uma definição desse ser camponesa/ês ao afirmar que:

o ser camponês está imbricado à natureza numa relação cotidiana, e essa interação se dá por um contínuo conhecer, pelas descobertas, por uma práxis empírica ampla e, preponderantemente, pela experimentação durante largo lapso de tempo, efetivando tentativas que levam a acertos e erros, e, com isso, orientam as escolhas.

Desse modo, o autor apresenta a dimensão cultural e subjetiva da identificação camponesa ao mostrar essa interação e, podemos dizer relação, que se estabelecem entre as pessoas nesse território. Se identificar como camponesa/ês é um processo, dado que a identidade é construída a partir das experiências e vivências tecidas com outras pessoas. É uma escolha construída e cambiante proveniente da percepção de semelhança e/ou diferenças com “a/o outra/o” – como ocorreu com Figueira ao situar o que é ser uma pessoa do campo, o que provoca uma distinção com uma pessoa que vive na cidade – produzindo a sua identidade. Segundo Silva (2012) existe uma relação de interdependência entre a identidade e a diferença, pois, conjuntamente, são criações culturais e sociais, mas, ao mesmo tempo, estão inseridas em relações de poder, relações de disputas que para se haver uma identificação pessoal, existe uma “negação” ao outro. Como o autor aponta:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isso reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (SILVA, 2012, p. 75).

Geralmente, a identidade é vista como imutável pelo viés de sua essencialização e naturalização e, por isso, se nos identificarmos com determinada característica, assim permaneceremos e fixaremos nossa identidade, produzindo também classificações, especialmente dicotômicas e hierárquicas, que definem e produzem significados.

Contudo, conforme Trujillo afirma (2007, p. 122, tradução nossa), “Hoje a identidade implica um processo de autodefinição que vai se construindo ao longo da vida a partir da interação com os agentes de socialização disponíveis em diversos contextos relacionais”, nesse sentido reconhecendo o caráter cambiante e transitório do processo de construção da identidade, percebe-se a importância de validar as diferenças e não tratá-las de formas assimétricas, mas sim como outra forma de se constituir, extinguindo os aspectos de subordinações e desigualdades.

Desse modo, na perspectiva de conhecer e entender o que o campo significa para cada uma/um das camponesas/es, nesse processo de representação e identificação, no quadro abaixo estão relacionadas as respostas que obtivemos a esse respeito:

Quadro 15 – O significado de viver no campo

Camponesa/ês	Narrativas
Buriti	“Para mim é tudo, não me vejo morando na cidade mais. Todos os meus filhos criados no sítio também, muito bom. Para mim é muito bom”.
Acuri	“É assim, a gente sempre morou no sítio né, desde criança, então nunca pensou em ir pra cidade, acho que nem conseguiria viver na cidade, porque a gente já acostumou né, e aqui é um lugar muito gostoso, apesar da falta de água, mas é lugar muito bom para morar”.
Canjiqueira	“Ah, aqui é um lugar muito bom, tirando a falta de água né, porque a gente sofre bastante com isso, aqui é um lugar bem tranquilo de se morar, um lugar bem seco, mas a comunidade em si, é muito boa de se morar”.
Jatobá	“Gratidão, muito bom, felicidade, é muito bom. [...] eu fui criada no sítio né, no campo, então assim, eu não consigo ver outra questão. É muito bom”.
Aroeira	[...] eu poderia falar pra você resumindo numa palavra “vida”, né? Esse lugar aqui me trouxe muita vida. Eu moro aqui no campo, eu sou professora, mas eu moro no campo, porque eu gosto do campo, eu gosto de uma horta, eu faço um requeijão delicioso (risos). Então eu me envolvo muito com tudo, né? Essa é a minha vida, tudo o que eu queria ser, tudo o que eu queria fazer e esse lugar me deu tudo, tudo o que eu sonhava, tudo o que eu busquei.
Figueira	Assim, é mais liberdade né, porque pra mim assim, viver no campo, cê tem mais liberdade, porque aqui você pode dormir com a porta aberta, ninguém mexer nada com você não mexe, não vem roubar, não vem pegar nada, não mexe com o outro, e aqui todo mundo conhece um ao outro.
Ipê	“Acho que pra todos que vem no campo, fala que é uma tranquilidade né, uma paz... é, de fato é mesmo uma tranquilidade e paz, mas, assim, é a minha casa, né? É isso”.
Embaúba	Ah, o que significa assim... muito bom né, eu gosto de viver aqui. Só que também eu gosto de andar pra vários lugares também né, ficar só aqui também não me acostumo muito não (risos), [...] então aqui acho até mais calmo, até pra estudar também, não tem assim tanto barulho como tem na cidade, eu acho isso também legal essa parte.

Jenipapo	Olha, viver no campo pra mim é um sinônimo de orgulho [...]. assim, é um grande orgulho que eu tenho de viver no campo né, porque eu só tenho a gratificar mesmo, a gratidão pelo campo, pelo que ele tem me dado até hoje, me fortalecido, então é isso que eu quero passar pro meu filho né, pra minha esposa, que o campo, também ele abre portas né, ele abre caminhos na nossa vida.
Carandá	“Ah, viver no campo pra mim é qualidade de vida, [...] porque o ar é outro. Então no campo você produz seu alimento, não todo, mas conforme você pode e a terra, e água contribui, você produz”.
Bocaiúva	“Ó, eu diria procê que pra mim, viver no campo pra mim é tudo. Eu já sou nato mesmo do campo. É uma vida gostosa, então pra mim não tem coisa melhor do que morar no campo, ter um sítio, cuidar das coisas, plantar, coiê, isso pra mim é bão demais, cê entendeu?”

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Nos atentando para as falas de Buriti, Acuri, Canjiqueira e Jatobá notamos que as camponesas remetem à questão de sempre terem morado no campo, onde fazem uma relação com a cidade, ao afirmarem que não se veem morando nesta, e que gostam de estar onde estão, mesmo com a dificuldade instalada no que se refere à escassez de água. Já para as camponesas Figueira, Ipê e Embaúba observamos que viver naquele território representa liberdade e tranquilidade, quando se referem que o campo se apresenta como um local seguro, especialmente no contato com as outras pessoas, com a vizinhança; na mesma medida existem a calma e o silêncio em comparação com a ambiência da cidade.

Relativo às narrativas de Aroeira, Jenipapo, Carandá e Bocaiúva verificamos que as/os camponesas/es ressaltam a questão da produção nas roças e nos quintais, mas principalmente como essa vida no campo possibilita esse tipo de trabalho em que produzem para a própria subsistência. Nos trechos, percebemos a importância que esse envolvimento gera para o autorreconhecimento e na construção da própria vida, tendo em vista que palavras como “tudo”, “vida”, “orgulho” e “gratidão” surgem para demonstrar o pertencimento que possuem com o território e pensar também o campo como local possível de existência. Infere-se que os processos históricos, culturais, econômicos e sociais pelos quais essas camponesas e esses camponeses estiverem (e estão) imersas/os contribuiu para que o território camponês os represente em sua integralidade, tal qual afirmam através das palavras acima, e as/os representam, porque nesse processo de construção que é relacional, os significados pré-existentes foram assumidos por essas pessoas e, ao mesmo tempo, foram significados (reconstruídos, remodelados) por essas/es camponesas/es (WOODWARD, 2012).

Ainda surgiu a importância de investigarmos – mediante todo o contexto de dificuldade e também de pertencimento a esse campo – quais são as lutas que as mulheres e os homens do território da fronteira Brasil-Bolívia enfrentam cotidianamente; de mesmo modo

questionamos o que as/os mesmas/os buscam e reclamam para a (sobre)vivência nos assentamentos. A primeira questão encontrada diz justamente a respeito das condições financeiras e econômicas de manutenção nos assentamentos, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 16 – Lutas cotidianas: questões financeiras-econômicas para/na produção

Narrativas
[...] é a falta de serviço mesmo né, do emprego, porque assim, por mais que aqui tem várias famílias, mas não tem emprego, não tem serviço, então as vezes o jovem fica dentro de casa sem fazer nada, [...] Acaba casando e vai construir uma família, porque não tem o que fazer, não tem um lugar [...] (Figueira, entrevista, 2021).
O que a gente busca? Ah... acho que todo mundo busca é... crescer né, todo mundo busca ter um melhor conforto, [...] geralmente aqui no sítio é assim né, pagar suas conta, fazer sua compra, e ter seu carrinho pra andar, sua moto, então não tem aquela coisa de ambição (Ipê, entrevista, 2021).
Então, a princípio o homem e a mulher vive em busca de ter a sua criação né, tanto faz de gado né, suíno, equino, essas coisa, só que assim o principal fator pra ter essa permanência aqui com base nessas luta, é a água né (Embaúba, entrevista, 2021).
Olha, na comunidade existe uma luta diária né, que é uma luta econômica, política e social né, essa todo dia a gente tem que lutar com ela, então que acredito que se fosse um lugar que oferecesse bastante emprego, mão-de-obra, muitas mulheres daqui estariam trabalhando né, sem problema nenhum [...]. Então assim, num era a minoria das mulheres que iria conseguir um trabalho né, mas um maior número de mulher iria chegar ao mercado de trabalho no campo, então eu acho que isso aumentaria essa relação do homem e da mulher na convivência (Jenipapo, entrevista, 2021).
[...] um fator limitante, ah, água... tem região aqui que a terra é excelente na produção, produz-se muito, só que não tem água, então se viesse, por exemplo, um poço, viesse alguma forma de trazer água pra essas famílias produzirem, com certeza elas não iriam produzir só capim ou vaca né, eles iam produzir seu alimento, eles iriam produzir pra sua subsistência ou pra consumo, ou pra venda em si né, ou troca [...] (Carandá, entrevista, 2021).

Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas (2021).

Novamente irrompem as questões que envolvem as produções concernentes à roça, na qual Embaúba e Carandá afirmam o quanto é importante que existam poços para que haja o armazenamento e a distribuição de água para não prejudicar a produção das famílias que vivem das plantações e da criação de animais, bem como possibilite que outras famílias recorrem a esse tipo de atividade, por se configurar como uma especificidade que ocorre no campo. Torna-se uma luta, porque diariamente a comunidade tem que lidar com a dificuldade de acesso limitado da água que supre, de maneira geral, as necessidades básicas e de higiene; além disso, necessitam resistir e (re)existir mediante a essa situação, procurando outras formas (trabalhos e empregos) para poder sobreviver, mesmo que o desejo principal é se reproduzir a partir da produção nas terras.

Como Ipê expôs, a busca para se viver no campo se desdobra em possuir uma vida confortável em que justamente as condições materiais de existência sejam possíveis de se adquirir, o que demanda então as condições básicas e necessárias de permanência. Com relação à Figueira, narra que há uma ausência de empregos naquele território, refletindo na vida das/os jovens que, por não possuírem alguma ocupação diária, se casam prematuramente. Já Jenipapo destaca que essa realidade afeta diretamente as mulheres – como vimos as atividades na roça e nos quintais estão associadas aos homens – tendo em vista que se houvesse mais oportunidades de empregos, mais mulheres estariam inseridas no mercado de trabalho, isto é, na realização de trabalhos remunerados.

Reiteramos, desse modo, a complexidade da formação do território camponês, onde perpassam diferentes e diversos conflitos provenientes por essas relações de poder que submeteu, historicamente, a população através da dominação, exploração e opressão capitalista, provocando desdobramentos ainda na atualidade. O modo de produção e operacionalização capitalista dificulta a existência da reprodução camponesa, justamente por obstaculizar a concretização de condições materiais de existência e, como afirma Fernandes (2012), a população camponesa nesse território está imersa na subalternidade provocada pelas relações capitalistas, ao mesmo tempo que tentam se manter resistentes a esse sistema. Por isso mesmo, são relações de conflitos, relações de poder, relações cambiantes.

Ademais, as narrativas são extremamente significativas para pensarmos sobre como a construção das aprendizagens socioculturais sobre mulheres e homens influenciam na vida cotidiana. A carência de oportunidades de condições sustentáveis no campo são os desdobramentos de uma Reforma Agrária não efetuada adequadamente por diferentes questões, principalmente econômicas e políticas advindas dos conflitos de interesses políticos e mercadológicos. A “saída” que a população encontra, desde jovem, é o casamento, pois essa maneira de organização social é vista como forma de construir garantias de uma vida estável, delimitando a instituição do casamento heterossexual, atendendo também aos preceitos morais e religiosos.

A partir disso, outro ponto que podemos destacar se relaciona à questão das mulheres não possuírem as mesmas oportunidades de empregos²⁷, constituindo como uma minoria que

²⁷ Destacamos que os termos emprego e trabalho se diferem, tendo em vista que a concepção de trabalho (como já apresentada anteriormente), é entendida como atividades relativas não somente à sobrevivência (alimentação, vestimentas, necessidades de saúde), bem como atividades que contemplem produções culturais, artísticas, sociais, entre outras. Ou seja, trabalhar significa satisfazer as necessidades humanas, em contrariedade à definição de

realiza tal intento. O que enfatizamos é que a maioria das mulheres naquele território trabalha arduamente, todos os dias, todavia não são remuneradas e/ou possuem uma remuneração baixa de algum trabalho que realizam de maneira informal, havendo então a predominância de que são as mulheres que cuidam da casa e da família, justamente esse trabalho não pago, não visto como trabalho e que é invisibilizado (KOROL, 2018). Desse modo, concordamos com Jenipapo realmente é uma luta econômica, política e social, mediante ao contexto histórico de controle e dominação sobre os corpos e práticas sociais que se produzem pela estrutura patriarcal, capitalista, sexista e colonial.

Também houveram narrativas na perspectiva da questão educacional formal, isto é, a relevância que a educação escolar apresenta para a formação pessoal e profissional naquele território, como foram narrados por Figueira, Ipê e Bocaiúva (entrevistas, 2021), respectivamente:

Então, o que os pais reclamam muito, é que eles sonha que tem que ter um ônibus para levar esses filhos pra ir pra universidade pra fazer faculdade, [...] pra que os filho faça faculdade e até mesmo pra eles permaneça no campo né, porque se a gente busca pela identidade do campo, e aí se eles acha assim os filho acaba saindo, eles num vai retornar.

[...] nas escolas né, que eu acho que é o foco principal que a gente quer, a gente ensina as coisas do sítio pro nossos filhos, mas só que assim, a gente quer que estuda, né? É até irônico que você quer que aprende que faz as coisas aqui no sítio pra não ficar no sítio (risos), porque quer que estuda e vai pra fora né, pra ter uma profissão.

[...] aqui já reuniu o pessoal da região, associação e mais associação, aqui nós não temos um posto de saúde, que nós precisamos muito, melhoramento de estrada, ampliar mais em água aqui na região, então é as coisas mais necessitadas que a gente corre atrás aqui, e reforma pras escolas [...].

Em todo o texto temos enfatizado a existência e relevância que as duas escolas localizadas naqueles assentamentos apresentam para as/os camponesa/es, tal como a necessidade de uma Educação do/no Campo que contemple as especificidades constituintes daquele território. Na fala de Ipê identificamos que a camponesa reconhece a importância dos ensinamentos sobre “*as coisas do sítio*”, isto é, as particularidades de se viver no campo e desempenhar funções na roça, e também aponta que estudar possibilita que as crianças e jovens

emprego que, segundo Sguarezi e Borges (2011, p. 3) “se apresenta como a forma monetarizada do trabalho – mercadoria” que produz lucro ao sistema capitalista. Quando é apontado que as mulheres não possuem as mesmas oportunidades de emprego, diz respeito justamente a esse trabalho remunerado/assalariado ambientado dentro do modelo de produção capitalista, pois, como temos visto a partir das narrativas, nem todas as/os camponesas/es desse território vivem somente da produção na roça, necessitando desempenhar outras funções para sobrevivência.

saiam do campo para ter uma profissão. Depreende-se que a migração do campo para a cidade permitirá que as/os camponesas, principalmente as/os mais jovens, obtenham uma titulação que garanta a empregabilidade, que não será possível estando no campo.

Em sua pesquisa de dissertação de mestrado com a juventude camponesa numa comunidade de assentamentos organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, Cruz (2018) verificou que as/os camponesas/es desse território estabelecem uma relação entre cursar o ensino superior na cidade e a busca por uma melhora de vida, o que gera uma dicotomia entre ficar ou permanecer no campo. Todavia, a autora aponta que essas dúvidas são colocadas dadas as condições estruturais da ausência de políticas públicas para o campo que atendam às necessidades educacionais, econômicas, sociais e culturais.

No que se refere à fala de Figueira, a camponesa relata de modo direto e objetivo que não é disponibilizado ônibus para a comunidade com o intuito de transportá-las/os até uma universidade, demarcando então que esse tipo de locomoção é um desejo que perpassa naquele território: primeiro, porque após a educação básica, as/os camponesas/es (principalmente as/os jovens) possuem o interesse de cursar o ensino superior, todavia as condições materiais e de possibilidades dificultam que isso se realize; e segundo, a construção da identidade camponesa requer que as/os jovens permaneçam no território, havendo o receio de que a saída para estudar na cidade, reflita nesse distanciamento com o campo.

Tais questões também foram apontadas na dissertação de mestrado de Santos (2018) que em sua pesquisa com a juventude camponesa identificou que, apesar das/os jovens terem o desejo de permanecer no campo, é recorrente a migração para a cidade, pois dentro do território camponês em que vivem não existem oportunidades tanto de formação educacional-escolar após o ensino médio quanto pela escassez de possibilidades empregatícias e/ou trabalho remunerado. Sendo necessária, assim, a migração dessa população jovem do campo para a cidade, mudança esta que afeta também a percepção e os sentimentos das mães e dos pais dessas/es jovens, porque têm a preferência e o desejo que suas/seus filhas/os permaneçam no campo.

Mesmo com as incertezas, a educação escolar, escolarizável e universitária são reconhecidas como uma luta e busca constante frente às outras alternativas de (re)existência naquele campo, como Figueira (entrevista, 2021) ainda narra “[...] *ai o que eu mais procuro é incentivar a estudar, porque é o caminho certo né... seu pai pode deixar uma fazenda pra você, mas se você conseguir uma faculdade, a fazenda você pode perder ela, mas a faculdade você*

não vai perder nunca”. Há nas camponesas a perspectiva de pensar a escola como um importante lugar de estudos que direciona a permanência e valorização no campo. Por isso consideramos a Educação do Campo como importante no sentido de valorizar os conhecimentos e saberes que se (re)produzem no campo (CALDART, 2010).

Em relação à fala de Bocaiúva além de narrar a busca de reforma para as escolas, também destaca a necessidade de ampliação de abastecimento e distribuição de água e, especialmente de outros aspectos como a construção de estabelecimentos de saúde e aprimoramento das estradas que dão acesso para aqueles assentamentos. O que observamos pela sua fala é a organização coletiva que as pessoas que constituem as associações já realizaram busca de atendimento a essas demandas, todavia, inferimos por todo esse estudo, que isso ainda não se concretizou pela inexistência de políticas públicas que desse conta das necessidades e desejos dessas/es camponesas/es.

Ainda surgiram falas que se relacionam com a necessidade de construção de outros espaços de lazer para as comunidades dos assentamentos, tal como Ipê (entrevista, 2021) expôs “[...] *há algum tempo a gente vem pedindo essas academias, não tem? Essas academias que tem nas pracinha pública? Já foi feito o pedido, mas isso já tem mais de 3 anos e nada*”; e na mesma direção Figueira (entrevista, 2021) declara que:

Que nem uma academia, é um sonho da comunidade uma academia dessa que tem aí na cidade que geralmente político dá, [...] porque você coloca na comunidade, é uma diversão pra eles, eles vêm ali, faz uma ginástica, eles tem conhecimento, bate papo, não é só ficar dentro de casa, num celular, jogando e pra incentivar eles, mas é difícil, falta de pedir não tem não, a gente pede, mas não consegue não.

De modo geral, o território camponês está associado a esse lugar de acesso e permanência na terra, principalmente para o trabalho, para a reprodução econômica da vida. Contudo, é necessário validar essas outras atividades que se desenrolam dentro do território, pois fomenta esse aspecto das relações sociais e que (re)produzem aprendizagens cotidianas.

Há a busca da comunidade da fronteira Brasil-Bolívia pela academia ao ar livre, das mesmas existentes nos centros da cidade de Cáceres-MT, porém ainda não foi atendida. O trecho acima contribui para que possamos refletir que, se houvesse a oportunidade, seriam criados mais espaços nos assentamentos para o contato entre as pessoas, para criarem e recriarem suas próprias práticas de lazer e suas relações sociais.

Mesmo com todas as dificuldades que atravessam o campo brasileiro fomentadas pelas lógicas capitalistas, as/os camponesas/es seguem na tentativa de resistir e (re)existir em seus territórios, porque o campo abriu caminhos que essas/es participantes pudessem se constituir tanto no que se refere às relações de trabalho (casa e roça), mas também pelas relações educacionais tecidas dentro da escola e das interações para além da instituição como nos espaços de lazer e socialização.

As relações de vivências e de aprendizagens que se movimentam nesses diferentes espaços se entrecruzam constantemente e considerando a construção dos processos educativos, Gohn (2014, p. 41) defende “Acho que se deve olhar para as possibilidades da educação não formal, até para resolver e potencializar a educação formal”. A autora defende o trabalho em conjunto entre essas duas formas de trabalhar o processo educacional e, como já dito em outro momento, não como uma maneira de sobrepor-las, mas sim unir as diferenças para justamente tratar de diversos temas de modo articulado, através de ações coletivas, de programas de formação, por meio de processos educativos interativos que são extramuros escolares.

Na mesma medida, a trajetória da construção do território camponês e do trabalho realizado diariamente na roça podem ser discutidos dentro da cultura familiar e da comunidade, bem como no vínculo com as atividades a serem desenvolvidas dentro da escola. As relações empreendidas nesses lugares são educativas, todavia ainda se percebe a necessidade de questionar o que é permitido e interdito para os sexos/gêneros, perceber e reconstruir formas relacionais equânimes entre mulheres e homens a contribuir de maneira potencializadora para a autoidentificação e uma identificação mais plural enquanto camponesas e camponeses no território da fronteira Brasil-Bolívia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar sobre as relações de gênero é um trabalho complexo. Requer o questionamento de estruturas naturalizadas, legitimadas e, até mesmo, institucionalizadas histórico-socialmente. É um trabalho profundo e contínuo no caminho da compreensão de que as definições e/ou caracterizações que efetuamos nas páginas deste texto permanentemente inacabado, estão e são passíveis tanto de ampliação quanto de modificação, transformação que requer uma *práxis*. Refletir sobre os estudos de gênero e sexualidade é se contrapor ao ideário hegemônico e conservador, é buscar no exercício de uma *práxis* transcender e romper fronteiras edificadas, consideradas fixas e/ou intransponíveis.

Ao planejar a problemática desta dissertação, referente às construções de gênero provenientes de relações sociais educativas no território camponês, expandiu-se o desafio por se configurar como lugar que costuma ser alvo de pesquisas que privilegiam as discussões sobre as lutas por acesso e permanência nas terras, secundarizando temáticas como feminismo e estudos de gênero. “Mexer na terra” para levantar uma reflexão sobre as relações cotidianas de educação, trabalho e lazer entre mulheres e homens no território da fronteira Brasil-Bolívia, poderia representar questionar as formas que estruturas patriarcais, capitalistas e heterossexistas que se operacionalizam naquele campo no aspecto relacional da generificação. Então, prosseguimos rumo ao desafio.

Nas idas e vindas da intrínseca reelaboração metodológica, nosso caminhar foi confrontado pela fronteira produzida pela pandemia que desestabilizou, atipicamente, o percorrer da pesquisa, fronteira esta que requisitou ser cruzada da forma que as condições de possibilidades permitiram. Assim sendo, o envolvimento das/os participantes que compõem este estudo foi fundamental, a partir do “fazer com” elas e eles a pesquisa à distância na tentativa de não ser tão distantes. Todas as pessoas aqui citadas são participantes da pesquisa, pois cada diálogo propiciou que um passo adiante pudesse ser realizado, mesmo que o percurso tenha se alterado e se reprogramado por várias vezes, se constituindo como uma trajetória de aprendizados.

Nos próximos parágrafos procuramos mostrar como a realidade empírica dialoga com a literatura estudada, pois um território desconhecido é provocante, todavia, ao conhecê-lo, se viabiliza a construção de outras ferramentas teóricas-metodológicas de análise e prática. Nesse sentido, saímos da cidade e entramos no campo, ao investigar a historicidade dos assentamentos da fronteira Brasil-Bolívia a partir de outras/os autoras/es que nos antecederam nesse processo,

construímos o instrumento de coleta de dados (o roteiro de entrevista) com questionamentos que abordassem tanto as reflexões encontradas nesses referenciais teóricos quanto às novas problematizações subsidiadas pelo problema de pesquisa.

Posteriormente, todo o material produzido (teórico e empírico) respaldou a construção de categorias de análise, conseqüentemente, subcategorias e assuntos/temas próprios a alcançar o objetivo central desta pesquisa de mestrado, embasado em analisar os processos educativos generificadores de mulheres e homens (o permitido e o interditado) em suas relações sociais no/do campo na Fronteira Brasil-Bolívia.

Primeiramente, pelos referenciais teóricos, conhecemos algumas características pertencentes e pertinentes a esse lócus de pesquisa, especialmente no que se refere a entender que, mesmo imersas/os no sistema estrutural do modelo capitalista de (re)produção, apresentam-se tentativas e conquistas de/para uma vida camponesa. Desse modo, ao contextualizarmos acerca do território camponês da fronteira Brasil-Bolívia, situamos o local (espaço físico) em que estão localizados os sete assentamentos, os modos de (re)produção de trabalho e a conexão histórica com os Movimentos Sociais Camponeses.

Com base nas entrevistas realizadas, identificamos que justamente a formação dos assentamentos advém do processo de luta pela terra, na medida que as/os camponesas/es migraram de outras localidades – a maioria destas/es residiam anteriormente já em propriedades rurais, todavia eram terras pertencentes à outras pessoas – e acamparam naquele território, como forma de garantir uma parcela de terra que pela nossa frágil política pública de Reforma Agrária foi recortada e distribuída às pessoas devidamente cadastradas no INCRA.

O Estado de Mato Grosso possui o histórico da formação e reivindicação de lutas através dos Movimentos Sociais Camponeses, o que tem possibilitado a reprodução e a construção de outras perspectivas de vida no campo, no entanto, as/os participantes dessa pesquisa registraram que, apesar de ter havido um processo de luta, não ocorreu a partir desses movimentos sociais, mas sim de forma individual (por uma propriedade individual), no entanto, foram construindo um ambiente de cooperação entre os acampados. Evidenciamos “acampados”, no masculino, pois foram os homens das famílias que iniciaram a entrada nas terras.

Identificamos que os tipos de produções naqueles assentamentos referem-se a pecuária leiteira e de corte se configurando como o principal tipo de produção proveniente da roça, seguida pelas criações de suínos e aves. Em menor proporção sucede-se a agricultura, tendo em

vista um dos maiores problemas detectados no território: a falta de água. Tanto pelos referenciais utilizados quanto nas conversas com as/os camponesas/es nota-se, demasiadamente, a escassez de água (pelas limitações presentes no solo) que assola as comunidades da fronteira, se desdobrando assim em dificuldades na produção de alimentos. Essa situação se torna uma problemática, porque visibiliza que a Reforma Agrária não se operacionalizou de forma a garantir a permanência de maneira necessária para a reprodução da vida no campo.

Tal realidade se materializa em outra questão como a emergência em desempenhar atividades concomitantes à produção na roça, como forma de obter outra produção de renda para o mantimento e a manutenção com a alimentação e as contas mensais, essa realidade se reproduz ali naquele território e dialoga com o conceito de pluriatividade para tratar sobre a combinação de atividades laborais realizadas pelas famílias no campo fora da propriedade para garantir o mínimo de qualidade de vida em que atendam às suas demandas em específico. Algumas de nossas/os entrevistadas/os vivem e sobrevivem exclusivamente da produção na roça, contudo, a maioria delas/es executam outras funções – ou são profissionais (professoras/es, técnicas/os, gestoras/es) das escolas daquele território, ou trabalham em fazendas vizinhas aos assentamentos.

Ao trabalharmos os conceitos de território e fronteira adentramos na discussão de que esses dois conceitos se referem para além da dimensão física, mas também no que concerne aos aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos. São terrenos materiais e imateriais onde percorrem relações de poder. O campo, historicamente, tem sido um espaço de disputa entre Agronegócio e a luta pela sobrevivência camponesa (aquela que pretende cumprir a função social da terra), na medida que o primeiro monopoliza o território para o controle e exploração de recursos ambientais e humanos através da monocultura direcionada ao sistema de produção de *commodities* na lógica predatória capitalista; e o segundo, após o acesso às terras (seja por movimentos sociais ou não) visa conseguir permanecer na terra afim de construir um território de possibilidades de produzir e se reproduzir ali, através da policultura, apesar de todas as dificuldades brota a diversidade, abre o caminho da sobrevivência da comunidade e da população como um todo, pois são essas famílias que produzem a maioria do que chega à mesa das famílias da cidade.

Outro ponto, importante da pesquisa foi o diálogo entre os conceitos de território e fronteira, a respeito às relações de gênero, em como se operam práticas de opressão e dominação

em designar padrões de feminilidade e masculinidade no território camponês. Como apresentamos pelas teorias, gênero tem se constituído como um conceito para analisar os padrões impostos a mulheres e homens baseados nas diferenças sexuais, estes que se desdobram em diferentes formas de pensamentos e práticas que pela lógica hegemônica devem ser seguidas pelas pessoas.

As formas estruturais de poder que fomentam e conformam a sociedade como o patriarcado e heterossexismo legitimaram práticas excludentes de invisibilização e subordinação das mulheres aos homens, nesse sentido, que as atividades de trabalho no campo ocorrem e se reproduzem com base na divisão sexual/social do trabalho, regidos pelos princípios de separação e hierarquização, dado que às mulheres é atribuído o trabalho do cuidado com a casa/lar (âmbito reprodutivo) – nem visto como trabalho, não-remunerado – e aos homens o âmbito externo (âmbito produtivo) reconhecido e visibilizado.

As/os camponesas/os apresentaram-se receosas/os em narrar o que entendem sobre as relações de gênero, tendo em vista afirmarem o desentendimento e/ou desconhecimento sobre o tema, não sabermos dizer “do jeito certo”. Expuseram, melhor dizendo, questionaram se a expressão continha proximidades com a sexualidade (propriamente a orientação sexual), ao citarem termos como lésbica e gay.

Percebemos que as práticas cotidianas nos assentamentos representam vivências que interpelam as questões de gênero a todo momento, pois, mesmo que as/os participantes afirmaram não existir diferenças entre mulheres e homens, as narrativas posteriores expuseram que território da fronteira também se reproduzem práticas que distinguem funções baseadas no gênero, tal qual o trabalho da casa está associado às mulheres e o trabalho na roça aos homens, organização esta que retoma as discussões acerca da divisão social e sexual do trabalho.

Estabelecem-se fronteiras aos gêneros, ao delinear lugares/práticas/pensamentos possíveis a mulheres e homens, que de forma material e imaterial, permitem e interditam determinadas práticas/lugares a esses corpos. Evidenciou-se que essa conformação ocorre de maneira naturalizada, por isso mesmo é vista como “normal” ou “comum”, não sendo questionadas. Onde há relações de poder há resistências, por isso mesmo registra-se que, apesar da estrutura sexista da divisão dos trabalhos direcionados aos gêneros, as participantes desse estudo também realizam as atividades na roça junto aos seus maridos, em que ambos percebem essa presença feminina como potencial de força e mudança das perspectivas construídas histórico-culturalmente.

Observou-se que a palavra “ajuda” foi recorrente tanto pela narrativa das camponesas quanto dos camponeses, contribuindo para que esse aspecto esteja relacionado às extensões das atividades da casa, nas quais as mulheres não são remuneradas pelo trabalho desempenhado, em qualquer um dos dois âmbitos (interno/casa e externo/roça), estando naturalizado. Esse sistema gera uma sobrecarga de trabalho para as mulheres, ao mesmo tempo que não se constitui como um trabalho valorizado, isto quando é visto como trabalho. Esse processo demonstra as contradições existentes, mesmo com as manifestações que ocorreram ao longo dos anos (e ainda ocorrem), principalmente de movimentos feministas, de provocar a reflexão, questionar e instigar mudanças de inserção de mulheres em espaços de domínio masculino – relações que sofrem alterações dependendo da estrutura familiar abrangendo também os marcadores geracionais.

Tais questões nos direcionaram a refletir sobre os aspectos educacionais das aprendizagens de gênero, especificamente, no campo. Percebemos que a educação não se refere somente aos espaços escolarizáveis correspondentes às instituições escolares, âmbito onde se sucedem práticas educativas de educação formal. Ao adentrarmos no território camponês de assentamentos, contemplamos, especialmente, a concepção de educação não-formal entendendo-a como possibilidade para se aprender e, principalmente, construir e compartilhar conhecimento e saberes que não se aprendem na escola.

Para esta pesquisa, estabelecemos a escola como “ponto de encontro” de participantes que vivem naquele território, o que implicou questionarmos justamente as relações entre educação formal, não-formal e informal (aquela aprendida através dos processos de socialização). Embora as/os camponesas/es tenham afirmado que a escola não apresenta distinção entre espaços a serem ocupados por mulheres e homens, as narrativas posteriores demonstraram que a escola esquematiza um sistema de diferenciação aos gêneros ao situarem que nas aulas de Educação Física meninas e meninos praticam as modalidades esportivas separadamente e com predominância do futebol para os homens e voleibol para as mulheres. Essa distinção, é reflexo justamente dos espaços/instituições de aprendizagem cotidianos (família, igreja, escola, clubes, etc.) em que se disseminam estereótipos de gêneros, de corpos que são constantemente regulados para atender as normas.

Estritamente sobre a atuação docente das/os camponesas/es que são professoras/es das instituições escolares, identificamos que não existe um trabalho organizado e sistematizado no sentido de tratar sobre as temáticas das relações de gênero dentro da escola, mesmo que existam

aulas que o assunto é debatido e/ou nas rodas de conversa com as/os estudantes, ocorre de maneira esporádica, não havendo um trabalho cotidiano. Com base na observação pode-se inferir que outra determinante material que dificulta esse processo é a escola não dispor de materiais e de curso de formação para professoras/es para intervir nas aulas e na escola como um todo.

Isso se desdobra também nas relações construídas em outros espaços da comunidade, nos espaços de socialização e/ou de lazer, como tomamos conhecimento do que acontecem nas festas anuais como dia das mães, dia dos pais, dia das crianças e dia da água. A organização dessas festas também ocorre de maneira que cada um dos gêneros possuem as suas funções, nas quais mulheres se responsabilizam pela cozinha e os homens pelo churrasco e na realização de serviços “mais pesados”.

Mesmo diante desse cenário, as/os camponesas/es reconhecem o quanto a escola e a comunidade dos assentamentos apresentam-se de grande importância em suas vidas, possibilitando dar continuidade nos estudos básicos, de construir novas relações com outras pessoas, se constituindo como espaços de aprendizagens cotidianas. Tais relações reverberam substancialmente no modo como se enxergam e identificam no território, nas quais produzem a definição e autoidentificação camponesa e que viver no campo representa oportunidades de produzir na terra, bem como a dimensão de pertencimento, isto é, de identidade com/no território.

Percebe-se que ainda existem muitas lutas, há pelo que reclamar e buscar tanto no que se refere às dimensões econômicas-financeiras quanto às culturais, sociais e políticas. A escassez de água ainda se constitui como uma das maiores dificuldades de produção no território que limita, por vezes impede, as atividades de plantio e/ou pertencentes à roça, isso em certa medida inviabiliza a produção e a reprodução da vida. As possibilidades de trabalho remunerado são buscadas em outros espaços, pois a terra (solo) não oferece condições suficientes e necessárias de produção no território. Isso ressoa na forma como as/os participantes se entendem e se relacionam nesse campo.

São reconhecíveis as demandas das/os camponesas/es por um ônibus escolar que oportunize que jovens e adultos consigam prosseguir com os estudos e cursar o ensino superior, se concebendo como um sonho da população. Ademais, anseiam pela construção de um posto de saúde e de academias ao ar livre, em que todas essas questões estão associadas a contemplar

as necessidades educacionais, de saúde e de lazer da comunidade dos assentamentos da fronteira.

Concordamos que tais “reclamações”, buscas e desejos não destoam do que já devia existir por direito. Aos serem assentadas/os nas terras, as condições para a permanência deveriam ter sido consideradas e estabelecidas, porém o Estado declinou de intervir nesse processo, no qual as/os camponesas/es tiveram que pensar em estratégias (como a construção de poços a próprio custo) para conseguir se manter nas terras e edificar suas propriedades. Ressaltamos então, mais uma vez, os limites de uma Reforma Agrária e a importância de que a mesma ocorra de maneira consistente a oferecer condições de produção e reprodução no campo, abarcando todas as dimensões humanas.

Seguimos no entendimento que a problemática sobre a busca e luta pela terra deva ser considerada em concomitância com os estudos de gênero, pois, como situamos anteriormente, o próprio movimento de (con)formação desse território foi articulado e enfrentado pelos homens das famílias. Pensemos, assim, como as condições favoráveis e desfavoráveis de acesso e permanência no campo refletem na constituição e distribuição (delimitação) de atividades dentro da instituição familiar.

À vista disso, gênero foi um conceito muito importante de análise para identificarmos a existência – não só naquele território, mas a organização estrutural da sociedade – da instituição da divisão sexual do trabalho, provenientes das estruturas sexista, patriarcal e capitalista de poder e entre outras formas de opressão e exploração (machismo, colonialismo, misoginia, homofobia, etc.) que afetam de forma substancial as mulheres e, em certa medida, os homens ao esquematizarem formas “corretas” e “normais”, isto é, pensemos pelas condições de permitir e interditar através de padrões de feminilidade e masculinidade.

Por isso, gênero é construído. Não existe uma única forma de ser mulher ou homem, seja no âmbito público e/ou privado. No território da fronteira, identificamos que existem as práticas de resistências das mulheres ao irem também para a roça (espaço predominante masculino no campo) e colocarem em evidência a sua força. Apesar disso, não romantizamos essa realidade, pois o aspecto da “ajuda” que, na verdade, é a força da mulher, minimiza a presença e a luta cotidiana dessas mulheres, sobrecarregando-as e invisibilizando seu trabalho.

Pode se inferir que esse modelo em que se configura a sociedade hegemônica capitalista denota o aspecto das relações de aprendizagens articuladas entre as/os camponesas/es, em que a educação informal opera através das experiências e vivências com

outras pessoas, nas quais práticas e instituições sociais se relacionam a todo momento afim de construir mulheres e homens que se adequem aos padrões sociais e culturais estabelecidos, ou seja, gênero é aprendido, é ensinado, é (re)produzido. Ao abordarmos sobre a educação não-formal consideramos que a educação perpassa por outros espaços para além das instituições educacionais de ensino, como as relações cotidianas na comunidade camponesa, por exemplo.

Verificamos também pelas teorias, que existe um potencial de construção quando se estabelece um diálogo entre educação formal e não-formal, bem como de desconstrução com a educação informal ao considerarmos que as práticas de relações sociais constroem papéis de gênero, especialmente, limitantes e excludentes. É relevante ponderar a respeito da necessidade da construção de espaços para o diálogo a respeito dessas temáticas, isto é, das relações de gênero, da sexualidade, das relações camponesas e entre outras especificidades que permeiam o território da fronteira. Espaços estes de formação que possibilitem que professoras/es e/ou outras/os profissionais das escolas tenham a segurança, minimamente, de iniciar debates sobre o tema; como também as/os camponesas/es que compõem a comunidade possam refletir sobre suas experiências diárias, unindo pensamento e prática de transformação cotidianamente.

Percebemos que existe uma dificuldade quanto à organização da Educação do Campo no território da fronteira Brasil-Bolívia, ao considerar que as perspectivas históricas, culturais e políticas produziram limitações e lacunas para essa forma/possibilidade de se constituir a Educação no/do Campo efetivamente. Como podemos observar pelas narrativas, há a intencionalidade das/os camponesas/es em permanecer no campo e realizar tanto as atividades relacionadas ao trabalho e à profissão (geração de renda) quanto aos aspectos educacionais (escolar e universitário), em contraposição à ideia – e a realidade que se desenvolve nesse território – de terem que sair do campo para desempenhar tais atividades. Relevamos isso, porque o conceito é potente para se construir uma educação que paute em também reconhecer, valorizar e visibilizar as lutas camponesas. Uma educação que não se fundamente em princípios e/ou conhecimentos desconexos da realidade dessas pessoas, mas sim que contemple as reais demandas e condições que perpassam os assentamentos.

Nas idas e voltas, entre limites e potencialidades, as/os participantes se reconhecem e se identificam enquanto mulheres e homens camponesas/es, porque produzem na terra, mas principalmente vivem e (re)existem nela, sentem orgulho, a denominam como território de vida. Território constituído e atravessado por intensas relações de poder e de possibilidades. Fronteiras são levantadas, mas também cruzadas e/ou borradas. O permitido e o interdito a

mulheres e homens estão suscetíveis ao rompimento de barreiras impostas. Fronteiras podem ser territórios de troca e de compartilhamento ao se relacionar com outras formas possíveis de ser e estar no mundo.

Com esta dissertação, intencionamos ao menos questionar essas estruturas de poder limitantes estabelecidas, especialmente, questionar para perspectivar outras maneiras de construir relações significativas com as outras pessoas e consigo mesma/o. Sem concluir, mas considerar o contato/diálogo/conversa como espaços de formação, educação que comporta o potencial de intercâmbio de olhares, de aprendizagens no caminho de transpassar fronteiras de pensamentos e práticas dadas como definitivas e excludentes. Dialogar sobre essa questão é criar possibilidades de transformar essas relações cristalizadas em oportunidades de aprendizado no sentido de ressignificar não só o nosso olhar, mas nossa relação com os/as outros/as.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: Ivana Guilherme Simili. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 1. ed. Maringá: Eduem, 2011, v. 1, p. 37-47.
- ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (Org.). **Pequeno glossário da questão agrária**. Três Lagoas, 2004. (Mimeografado).
- ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.
- AMARAL, Débora Monteiro. **Mulheres da reforma agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra**. 2014. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, 2003.
- AZINARI, Amanda Pereira da Silva. **Constituir a vida numa região de fronteira: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.
- BRASIL. **Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades - SAAD**. Glossário da Diversidade. Santa Catarina, 2017.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília: Inkra MDA, 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Coleção Cadernos Temáticos, Santa Maria da Boa Vista-PE, ano 1, nº 1, p. 15-39, 2010.
- CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: CLAM, CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnicos-raciais**. Livro de conteúdo, versão 2009, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- CLAM, CENTRO LATINO AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnicos-raciais**. Livro de conteúdo, versão 2009, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CINELLI, Catiane. **A experiência das e vivida pelas mulheres camponesas: resistência e enfrentamento na luta diária pela libertação**. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Marcia Aparecida de Barros da. **Processo de Formação e Organização para o Trabalho Coletivo da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D'Oeste/MT**. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

CRUZ, Tânia Cristina da Silva; FERREIRA, Jonathas Felipe Aires. Economia Solidária, tecnologias sociais e relações de gênero: a agroecologia como ferramenta de inovação e tecnologia social para emancipação solidária das mulheres do campo. In: ZART, Laudemir Luiz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; MARTINS, Jucilene de Oliveira (Orgs.). **Fundamentos da produção social de conhecimentos**. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2019.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena et al (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. Editora: UNESP, 2009.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de Gênero**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FABRINI, João Edmilson. A resistência camponesa para além dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 10, nº. 11, p. 8-32, 2007.

FEDERICI, Silvia. **El patriarcado del salario**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília: Inra MDA, 2008a.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ª ed. Programa de Pós-Graduação – UNESP, São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

_____. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Maria José Costa. Da luta pela terra à luta pela reforma agrária no Brasil. **Revista GeoInterações**, Assú, v.1, n.1, p. 55-67, 2017.

FERREIRA, André Soares; SUTTANA, Renato. O sujeito fronteiriço: identidade ou diferença? In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA, Renato (Orgs.). **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão**. Dourados – MS: Editora da UFGD, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GARCÍA, Maria Franco. Feminismo, sujeitos políticos e territórios. In: ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO, Marcio; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Gênero e Sexualidade: Intersecções necessárias à produção de conhecimentos**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**, 9. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Portugal, IIª Série, n. 1, 2014.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Nós, mulheres negras, não precisamos de padrinho**. Brasil de Fato, Belo Horizonte. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/17/nilma-lino-gomes-nos-mulheres-negras-nao-precisamos-de-padrinho>>. Acesso em: 02 out. 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**, Rio de Janeiro, n. 2, v. 1, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Território(s) numa perspectiva latino-americana. **Journal of Latin American Geography**, Texas, v. 19, n. 1, p. 141–151, 2020.

HOOBS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 8ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados sobre os Municípios Brasileiros, 2020. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/panorama>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

IHU – Instituto Humanitas Unisinos. **A chacina dos Chiquitanos na fronteira com a Bolívia é assunto federal**, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/604467-a-chacina-dos-chiquitanos-na-fronteira-com-a-bolivia-e-assunto-federal>. Acesso em: 12 fev. 2021.

KERGOAT, Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. Editora: UNESP, 2009.

KOROL, Claudia. **Somos tierra, semilla, rebeldia**: Mujeres, tierra y territorio em América Latina. Biodiversidad y América Libre, 2016.

LOCATEL, Celso Donizete. Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 85-102, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), 2008.

MARTINS, Harrison Almeida. **Territorialização e resistência camponesa em Cáceres-MT**: potencialidades e dilemas nos assentamentos rurais da fronteira Brasil-Bolívia. 114f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado). Curso de Pós-Graduação em

Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

MASCENA, José Cláudio Monteiro. **A juventude e trabalho no campo: desafios e perspectivas de jovens assentados em áreas de reforma agrária no município Açailândia-Maranhão**. 2017. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial), Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

MATTOS, Michele Ziegler de; JAEGER, Angelita Alice. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 349-361, 2015.

MENDES, Simone Carvalho. O uso de [Ãw] e [Õ] no falar da comunidade Corixa: atitudes e crenças linguísticas. 2018. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Equidade**. 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=dpWV>>. Acesso em: 03 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOCHEUTI, Karina Nonato. Balanço de produção sobre aprendizagem cooperativa e educação superior. In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA**, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONDARDO, Marcos Leandro. O corpo enquanto “primeiro” território de dominação: o biopoder e a sociedade de controle. **Biblioteca online de ciências da comunicação**. Dourados, 2009.

MORAES, Eulene Vieira. **Narrativas de cotidianos: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na Fronteira Brasil/Bolívia**. 2015. 139f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **O MST: quem somos?** 2020. Disponível em: < <https://mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

PAULETTI, Jéssica. **As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018)**. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

PEIZINI, Angela Maria Leite. **Escola do campo em comunidades de fronteiras**. 2016. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PEREIRA, Maria de Lourdes Soares. **As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO**. 2014. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

POLITIZE. **O que é Equidade?** 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-equidade/>. Acesso em: 03 out. 2021.

PUHL, João Ivo. Práticas de economia solidária entre chiquitanos e populações rurais na fronteira Brasil-Bolívia. In: ZART, Laudemir Luiz; VAILANT, Clovis (Orgs.). **Incubação em economia solidária: empreendimentos em redes e resistência camponesa**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

RASNHESKI, Fernando. **Luta pela terra e a configuração da educação escolar: leitura de concepções a partir do Assentamento Raimundo Vieira, em Nova Guarita – Mato Grosso**. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

REIS, Toni (Orgs.) **Manual de comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018.

RIOT-SARCEY, Michèle. Poder(es). In: HIRATA, Helena et al (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. Editora: UNESP, 2009.

ROCHA, Viviane de Oliveira. A importância das questões de gênero no âmbito rural: as múltiplas atividades desenvolvidas por mulheres na zona rural do município de Manaus/ Amazonas. IN: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11**, Florianópolis, p. 1-9, 2017.

RODRIGUES, Alba Valeria Neiva. **As cercas que dividem o lugar de existência dos corpos discidentes da heterossexualidade compulsória: gênero, sexualidade e educação do campo**

no contexto de São Gabriel/BA. 2019. 55f. Relatório teórico-metodológico (Mestrado em Educação do Campo) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

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

SANTOS, Rafaela Ferreira; NEVES, Ronaldo José; MENDES, Maurício Ferreira; SILVA, Marcela de Almeida; NEVES, Sandra Mara Alves da Silva. Segurança alimentar, geração de renda e conservação do Cerrado: a experiência das mulheres extrativistas da fronteira Brasil x Bolívia. **Cadernos de Agroecologia**, Belém, v. 10, n. 3, 2015.

SANTOS, Samara Caroline. **Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de Nova Mutum-MT**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

SAQUET, Marcos Aurelio; BOZZANO, Horacio. Concepções e práxis de território na América Latina: aportes para o debate. **Revista Continentes**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 16, 2020.

SAQUET, Marcos Aurelio; GALLO, Alessandro. Fronteira, território e formação do sul do Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, n. 2, v. 35, p. 89-102, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCHNEIDER, Sergio. A pluriatividade no meio rural brasileiro: características e perspectivas para investigação. In: GRAMMONT, Hubert Carton de; MARTINEZ VALLE, Luciano (Orgs.). **La pluriactividad en el campo latinoamericano**. 1ª ed. Quito/Equador: Ed. Flacso – Serie FORO, v. 1, p. 132-161, 2009.

SGUAREZI, Sandro Benedito. Economia solidária e agroecologia: Juventude camponesa e projetos produtivos em assentamentos de reforma agrária. **Guaju, Revista Brasileira de Desenvolvimento territorial sustentável**. Revista Guaju. Matinhos, v.4, n.1, p. 25-42, 2018.

SGUAREZI, Sandro Benedito; BORGES, Juliano Luis. Emprego e as transformações no mundo do trabalho. **Revista Eletrônica de Administração e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, p. 1, 2010.

SILVA, Carlos Eduardo da. **Educação do campo e memória social: percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Edson Félix da. **Educação do campo: processos de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – município de Mirassol**

D'Oeste/MT. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

SILVA, Edvânia Aparecida. Mulher do campo: educação e relações de gênero. In: **XVII Congressos de Leitura do Brasil**, Campinas, v. 17, 2009. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2269.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, Tânia Paula da; BINZSTOK, Jacob. Espaços de resistência camponesa na fronteira Brasil-Bolívia: os assentamentos rurais em Cáceres-MT. In: **XV Encuentro de Geógrafos de América Latina – “Por una América Latina unida y sostenible”**. Havana. Memórias do XV Encuentro de Geógrafos de América Latina – “Por una América Latina unida y sostenible”. Havana-Cuba: Facultad de Geografía - Universidad de La Habana, v. 1. p. 394-405, 2015.

SILVA, Tânia Paula da. DAN, Vivian Lara Cáceres; VIEGAS, Luciana Pinheiro. Identidades, multiculturalismo e bases comunitárias para vivências solidárias nos territórios de Fronteira Brasil-Bolívia. **Ciência Geográfica**, Bauru, n. 21, vol. 1, p. 198-206, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVEIRA, Lidiane Nunes da; FIÚZA, Ana Louise de Carvalho. Roça como marca registrada no Brasil: novos significados do rural brasileiro. **Mundo Agrario**, Argentina, v. 20, n. 45, 2019.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Escolarizar o campesinato ou campesinar a escola? Uma experiência de escola em alternância no norte do Espírito Santo**. 2018. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

STELIDE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

TIBURI, **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRUJILLO, Elvia Vargas. **Sexualidad... mucho más que sexo: una guía para mantener una sexualidad saludable**. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, 2007.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; MEDEIROS, Priscila Martins. Pela desracialização da experiência: discurso nacional e educação para as relações étnico-raciais. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (Org.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Temáticas, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

VIVAS, Esther. Soberanía alimentaria: una perspectiva feminista. **Rebelión**, Espanha, 2009. Disponível em: <<https://rebellion.org/soberania-alimentaria-una-perspectiva-feminista/>>. Acesso em: 17 de jul. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WINK, Ingrid. **O educativo na construção da emancipação da classe trabalhadora na marcha mundial das mulheres: o processo de luta das mulheres no Rio Grande do Sul – Brasil**. 2016. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. **O gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação do/no campo de um interior baiano**. 2017. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ZART, Laudemir Luiz. **Caderno pedagógico: glossário de economia solidária**. Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 5, n. 1, Cáceres: UNEMAT Editora, 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Projeto de pesquisa: O projeto de dissertação configura-se em propor uma investigação nos campos temáticos dos estudos de gênero e de sexualidade com as/os trabalhadoras e trabalhadores que pertencem a assentamentos localizados na Fronteira Brasil/Bolívia, na cidade de Cáceres-MT. Tem como finalidade analisar como são constituídas as práticas educativas concernentes aos processos generificadores nas relações sociais entre mulheres e homens trabalhadoras/es (estudantes, profissionais técnicas/os e professoras/es) em assentamentos rurais.

Público-alvo: Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), profissionais técnicas/os e professoras/es das instituições escolares.

Dados de Identificação:

Nome Completo:

Grau de formação:

Local de residência (assentamento):

Eixo 1: Sobre a vida no/do campo (escola-comunidade)

- a) Há quanto tempo você vive no campo? Qual sua trajetória de consolidação no território do campo?
- b) O que é viver no campo para você?
- c) Existem diferenças entre viver no campo e na cidade? Se sim, quais? Se não, por quê?
- d) Quais são as suas funções/atividades diárias no assentamento e nos espaços da comunidade?

Eixo 2: Sobre as relações de gênero no/do campo (escola-comunidade)

- a) O que você entende por relações de gênero?
- b) Como se dão as relações cotidianas entre mulheres e homens no campo?
- c) Acredita que existam diferenciações entre atividades de mulheres e homens no campo? Quais?
- d) Como estão colocadas as atividades de trabalho na sua relação familiar cotidiana? Todos/as realizam um pouco de cada atividade ou há divisões específicas de tarefas?

e) Houve algum acontecimento que tenha vivenciado e percebido atitudes que diferenciaram o espaço da mulher e do homem no campo? Descreva.

Eixo 3: Generificação através de práticas educativas (escola-comunidade)

- a) Você acha que a escola constrói lugares que devam ser ocupados por mulheres ou homens? Se sim, como isso se constrói? Se não, explique como se dão as relações nesse espaço.
- b) No seu convívio com colegas de turma, professoras/es e profissionais da escola em geral, existem divisões e diferenciações nos espaços ocupados por mulheres ou homens? Descreva suas compreensões.
- c) Qual o significado do espaço escolar para sua constituição enquanto mulher/homem?
- d) Alguma coisa a mais que você gostaria de acrescentar? Que você gostaria de dizer?

Eixo 4: Trabalho pedagógico sobre as relações de gênero²⁸

- a) Você, enquanto professor/a, trabalha sobre essa temática em suas aulas ou discutem/discutiram sobre ela em algum momento do cotidiano da comunidade?
- b) Há demandas das/os estudantes para debater sobre as relações de gênero, tanto de vivências da escola quanto na comunidade?
- c) Quais são os desafios observados nos contextos sociais (escola, família, comunidade, igreja, etc.) para a discussão sobre o tema das relações de gênero?

Eixo 5: Interditado e Permitido: Na jornada cotidiana

- a) Descrever a jornada cotidiana de uma mulher e de um homem da comunidade.
- b) Quais as similaridades do cotidiano e as diferenças?
- c) Quais as lutas das mulheres na comunidade? Quais as lutas dos homens na comunidade?
- d) O que mais as mulheres reclamam e buscam? O que mais os homens reclamam e buscam?

²⁸ O eixo 4 foi destinado especificamente para a/o participante que se constituía como professora ou professor de alguma das escolas dos assentamentos localizados na fronteira Brasil-Bolívia.