



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ –  
CAMPUS CASTANHAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS  
AGROALIMENTARES MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO  
RURAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

**ALIENE DA SILVA SOUSA**

**PERSPECTIVAS DE REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NA RELAÇÃO  
ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA AGROVILA DE PLACAS, PITINGA, BREU  
BRANCO – PARÁ**

**CASTANHAL-PARÁ**

**2021**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ-  
CAMPUS CASTANHAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO  
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

***ALIENE DA SILVA SOUSA***

**PERSPECTIVAS DE REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NAS RELAÇÕES  
ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA AGROVILA DE PLACAS, PITINGA, BREU  
BRANCO – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, como parte das exigências do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Miranilde Oliveira Neves  
Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Kirla Korina Anderson  
Ferreira

**CASTANHAL  
2021**

---

S725p Sousa, Aliene da Silva

Perspectivas de representatividade da mulher na relação entre trabalho e educação na Agrovila de Placas, Pitinga, Breu Branco - Pará / Aliene da Silva Sousa. — 2021.

147 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Miranilde Oliveira Neves.

Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Kirla Korina Anderson Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, 2021.

1. Desenvolvimento rural - (PA). 2. Mulheres no desenvolvimento da comunidade. 3. Mulheres - Educação. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. II. Título.

CDD: 630.5098115



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ –  
CAMPUS CASTANHAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS  
AGROALIMENTARES MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO  
RURAL E GESTÃO DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

**ALIENE DA SILVA SOUSA**

**PERSPECTIVAS DE REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NAS RELAÇÕES  
ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA AGROVILA DE PLACAS, PITINGA, BREU  
BRANCO – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, como  
parte das exigências do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de  
Empreendimentos Agroalimentares, para obtenção do título de Mestre.

Data da Defesa: 22/04/2021

Conceito: APROVADA

Banca Examinadora

Miranilde Oliveira  
Neves:57381437287

Assinado de forma digital por  
Miranilde Oliveira  
Neves:57381437287  
Dados: 2021.05.31 11:04:58 -03'00'

Profª. Drª. Miranilde Oliveira Neves - Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal

Profª. Drª. Kirla Korina Anderson Ferreira – Coorientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém

Romier da Paixao  
Sousa:46331530215

Assinado de forma digital por  
Romier da Paixao  
Sousa:46331530215  
Dados: 2021.05.31 11:16:09 -03'00'

Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa - Membro Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal

Profª. Drª. Lilian Silva de Sales – Membro Externo  
Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal

*Dedico esta dissertação à minha querida mãe, pelo exemplo de mulher forte, que com muito carinho, me conduziu nos melhores caminhos, e à minha filha Maria Fernanda, que me fortalece diariamente a nunca desistir dos meus objetivos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Pensar na conclusão de mais uma etapa do meu processo formativo, me possibilita fazer o resgate da importância de cada uma das pessoas que conviveram comigo nestes dois anos de curso de mestrado. E, além disso, registro meus agradecimentos, no sentido da reciprocidade, mostrando que a elaboração deste trabalho contou com a participação de várias pessoas, mesmo direta ou indiretamente, e que agradecer é retribuir o carinho e atenção que me dedicaram.

Agradeço a Deus pelas inspirações que preenchem minha vida, principalmente nos dias de cansaço e correria. Obrigada por ter me despertado o interesse e a dedicação à Pedagogia, por ter me dado forças para levantar e escrever nas longas noites, por ter colocado cada uma dessas pessoas na minha vida e por estar me concedendo a alegria de ver este trabalho pronto.

Ao apoio que recebo da minha família.

Ao meu pai Antonio (inmemórian) que, ao me chamar de “Professorona”, demonstrava toda admiração que dedicava a mim.

À minha mãe Rosalina (minha Rosa), pelo exemplo de mulher que é para mim e por acompanhar minha trajetória “estudantil” e pelas lições diárias de amor, compreensão, carinho cuidado e respeito.

À minha pequena Maria Fernanda pela compreensão e companhia nas noites de estudo.

Aos meus irmãos, José Rivander, Rudney, Rafaela e Ana Karoline, por alegrarem meus dias, pelos sorrisos e brincadeiras que fazem todo o esforço valer a pena, pela dedicação incondicional e cumplicidade que existe entre nós, as quais foram imprescindíveis para a realização deste trabalho, por tomarem conta de mim e por inspirarem meus melhores sentimentos.

Igualmente, não posso deixar de mencionar e agradecer o carinho e preocupação das minhas cunhadas Amélia e Consuele, e do meu Cunhado Fábio.

Agradecimentos também são dedicados às minhas avós “Nonata” e “Dindinha” pelos exemplos de mulheres nordestinas, fortes e persistentes na condução da família.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal; em especial ao professor

Adebaro Reis e Romier da Paixão pelas indicações de leitura; às funcionárias da Secretaria do Programa, sempre atenciosas e cuidadosas e à minha turma de pós-graduação que promoveram muitos risos e assim, tornaram os dias de estudos muito mais divertidos. À minha querida orientadora, professora Miranilde Oliveira Neves, pelas inúmeras reuniões sobre o trabalho e pelas conversas que nem sempre foram só para a dissertação, mas que contribuíram para o meu amadurecimento profissional e pessoal. Por ser um exemplo de dedicação e por, acima de tudo, acreditar e confiar no meu potencial.

À professora Kirla, pela coorientação e condução dos meus estudos sobre relações de gênero e identidade.

Às famílias da comunidade da Agrovila de Placas, em especial às mulheres que me emprestaram minutos de seu tempo em conversas (às vezes demoradas) sobre família, trabalho e cotidiano que, mesmo sem entender muito bem o motivo de tantas perguntas, não me negaram informações.

A toda equipe de gestão e professoras da EMEF Marci Sebastião Nunes

À amiga de tantas idas e vindas, Zaline Wanzeler, pelo incentivo, pelas brincadeiras e por falar as coisas certas no momento certo, por manifestar preocupação e otimismo aos meus projetos.

Ao meu amigo Carlos por sempre atender minhas solicitações de fotos mais inusitadas e por vibrar comigo em cada etapa vencida.

Aos meus alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal pelo carinho e por compreenderem minhas ausências (mesmo que involuntárias) em virtude da realização deste trabalho.

## RESUMO

As famílias da região da Agrovila de Placas, Pitinga, Breu Branco – Pará eram caracterizadas na figura central do pai, e este, era normalmente, o administrador das economias e das influências sociais da família. Os filhos ajudavam o pai nos afazeres da terra, a mãe, juntamente com as filhas, eram as responsáveis pelas atividades domésticas. Mas no decorrer do tempo, as mulheres da Agrovila passaram a ocupar maior protagonismo nas atividades econômicas da comunidade. Diante dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma as mulheres concebem perspectivas de relações de representatividade entre trabalho e educação na Agrovila de Placas, Pitinga, Breu Branco – Pará e elaborar um caderno pedagógico com roteiros de sequências didáticas, o qual propõe atividades de leitura e escrita que promovem a valorização da identidade e cultura da comunidade, bem como o patrimônio natural, por meio do resgate, a preservação e o registro desse patrimônio, possibilitando assim, o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido pelas mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural da comunidade. A pesquisa recebeu um enfoque qualitativo, sendo constituída pela pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Inicialmente, buscou-se refletir sobre a importância das mulheres na construção social do trabalho no campo e a relação da educação do campo para a valorização da identidade da mulher camponesa e do trabalho realizado por estas, além de fazer um panorama histórico, social, econômico e político da Agrovila de Placas. Por meio da pesquisa de campo, foi possível coletar dados históricos da comunidade, bem como perceber como a comunidade compreende o trabalho das mulheres da comunidade, a influência da educação e do trabalho das mulheres com o desenvolvimento rural local. A análise dos dados coletados aconteceu por meio da tabulação dos dados e análise de discurso das entrevistas e do grupo focal, o que permitiu perceber como as mulheres da comunidade conseguem articular tarefas do espaço privado e de espaços públicos, tendo a família como centro de referência. O estudo possibilitou ainda documentar a história e os conhecimentos da comunidade, que resultou na preservação de acontecimentos e memórias, o que gerou o reconhecimento da relevância do trabalho realizado pelas mulheres da comunidade para a promoção do desenvolvimento rural local.

**Palavras-Chave:** trabalho; mulher; educação do campo; desenvolvimento rural.

## **Abstract**

The families in the region of Agrovila of Placas, Pitinga, Breu Branco- Pará were characterized in the central figure of the father, and this, was usually the administrator of the family's savings and social influences. The sons helped their father in the land chores, the mother, along with her daughters, were responsible for the household activities. But in the course of time, the women of the Agrovila began to play a more prominent role in the community's economic activities. Faced with this problem, the present work aims to analyze how women conceive perspectives of representative relations between work and education in Agrovila of Placas, Pitinga, Breu Branco – Pará and elaborate a pedagogical notebook with scripts of didactic sequences, which proposes reading and writing activities that promote the valorization of the community's identity and culture, as well as the natural patrimony, through the rescue, preservation and registration of this patrimony, thus making it possible to recognize the relevance of the work developed by women of the community for the rural development of the community. The research received a qualitative approach, consisting of bibliographic research and field research. Initially, we sought to reflect on the importance of women in the social construction of work in the field and the relation of rural education to the valorization of peasant women's identity and the work done by them, besides making a historical, social, economic, and political panorama of the Agrovila of Placas. Through the field research, it was possible to collect historical data about the community, as well as to perceive how the community understands the work of the women in the community, the influence of women's education and work on local rural development. The analysis of the collected data happened by means of graphing and discourse analysis of the interviews and the focus group, this allowed us to see how the women in the community manage to articulate tasks from the private space and public spaces, with the family as the center of reference. The study also made it possible to document the history and knowledge of the community that resulted in the preservation of events and memories, which generated recognition of the relevance of the work done by women of the community to promote local rural development.

**Keywords:** work; woman; rural education; rural development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 01 – Localização do Município de Breu Branco .....                                                                            | 17 |
| Figura 02 – Construção da Hidrelétrica de Tucuruí .....                                                                              | 64 |
| Figura 03 – Construção Coletiva da Igreja Santo Antônio .....                                                                        | 67 |
| Figura 04 – Foto aérea da cidade de Breu Branco .....                                                                                | 68 |
| Figura 05 – Encerramento da Formação para as mulheres da Agrovila de Placas sobre culinária alternativa com produtos da região ..... | 69 |
| Figura 06 – Confraternização Natalina da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas .....                                 | 69 |
| Figura 07 – Primeira Escola da Comunidade .....                                                                                      | 70 |
| Figura 08 – Preparação para o trabalho no roçado .....                                                                               | 71 |
| Figura 09 – Preparação para ajudar ao marido .....                                                                                   | 71 |
| Figura 10 – Quintal Produtivo .....                                                                                                  | 73 |
| Figura 11 – Cultivo de Laranja .....                                                                                                 | 73 |
| Figura 12 – Cultivo de Banana .....                                                                                                  | 73 |
| Figura 13 – Cultivo de Cacau .....                                                                                                   | 73 |
| Figura 14 - Cultivo de Maracujá .....                                                                                                | 73 |
| Figura 15 – Produção de Polpa de Frutas .....                                                                                        | 73 |
| Figura 16 – Cultivo de Pimenta do Reino .....                                                                                        | 74 |
| Figura 17 – Produção de Farinha .....                                                                                                | 74 |
| Figura 18 – Produção de Queijo Artesanal .....                                                                                       | 74 |
| Figura 19 – Pecuária como arranjo produtivo .....                                                                                    | 74 |
| Figura 20 – Supermercado .....                                                                                                       | 75 |
| Figura 21 – Lojas de Roupas .....                                                                                                    | 75 |
| Figura 22 – Loja de Produtos Agropecuários .....                                                                                     | 75 |
| Figura 23 – Posto de Saúde da Família .....                                                                                          | 76 |
| Figura 24 – Praça Pública .....                                                                                                      | 77 |
| Figura 25 – Praça Pública .....                                                                                                      | 77 |
| Figura 26 – EMEI Marina Brito .....                                                                                                  | 77 |

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 27 – EMEF Marci Sebastião Nunes .....                                                       | 77  |
| Figura 28 – EMEF Ver. Gelmez Lázaro .....                                                          | 78  |
| Figura 29 – EEEM José Lourenço – Anexo I .....                                                     | 78  |
| Figura 30 – D. Toinha .....                                                                        | 89  |
| Figura 31 – Mulher microempresária que se divide entre a organização da família e o trabalho ..... | 91  |
| Figura 32 – Família da entrevistada Consuele .....                                                 | 97  |
| Figura 33 – I Oficina - Sequência Didática .....                                                   | 102 |
| Figura 34 – I Oficina - Sequência Didática .....                                                   | 104 |
| Figura 35 – II Oficina – Identidade: Posso me reconstruir na prática? .....                        | 105 |
| Figura 36 – II Oficina – Trabalho em Grupo .....                                                   | 106 |
| Figura 37 - II Oficina – Trabalho em Grupo .....                                                   | 107 |
| Figura 38 – III Oficina – Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica.....          | 109 |
| Figura 39 – Caderno Pedagógico .....                                                               | 114 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Professores por sexo e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 ..... | 48 |
| Quadro 2: Perfil das Entrevistadas .....                                         | 87 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ELETRONORTE - Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A.

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação

GETAT - Grupo Executivo de Terras do Araguaia Tocantins

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PSF – Posto de Saúde da Família

UHE de Tucuruí - Usina Hidrelétrica de Tucuruí

## Sumário

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>                                                               | 15  |
| <b>2. MULHERES E O TRABALHO NO CAMPO</b>                                           | 22  |
| 2.1. A Importância das Mulheres na Construção Social do Trabalho                   | 22  |
| 2.2. Divisão sexual do trabalho                                                    | 28  |
| 2.3. A relação do trabalho da mulher e a representação social de mulheres no campo |     |
| 2.4. Relações sociais de gênero no meio rural                                      | 38  |
| <b>3. MULHER E EDUCAÇÃO NO CAMPO</b>                                               | 47  |
| 3.1. Educação e valorização da mulher                                              | 47  |
| 3.2. A Escola e a sua contribuição para representações educativas da mulher        | 55  |
| <b>4. AGROVILA DE PLACAS, PITINGA, BREU BRANCO, PARÁ</b>                           | 65  |
| 4.2. Constituição da Agrovila de Placas                                            | 65  |
| 4.3. Panorama: social, econômico e político da Agrovila de Placas                  | 74  |
| 4.4. A Relação do Empoderamento da Mulher e o Desenvolvimento Rural da Comunidade  | 80  |
| <b>5. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>                                                   | 86  |
| 5.2.1. Reflexões sobre Ser mulher                                                  | 93  |
| 5.2.2. Percepção do Trabalho das Mulheres                                          | 96  |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                     | 118 |
| REFERÊNCIAS                                                                        | 120 |
| APÊNDICE                                                                           | 128 |
| ANEXOS                                                                             | 146 |

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema relacionado à mulher e ao trabalho surgiu na graduação por meio do trabalho de conclusão de curso intitulado como Trabalho, Mulher e Pedagogia: como as relações sociais desenvolvidas entre a mulher, a pedagogia e o mercado de trabalho contemporâneo podem ser pensados pela Pedagogia. Posteriormente tive a oportunidade de ser presidente do Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres de Tucuruí - PA, podendo assim, conhecer mais sobre a ausência de políticas públicas destinadas para as mulheres do campo, o que me causou muita inquietação e curiosidade pela invisibilidade da mulher no campo.

No mestrado, ampliei a observação, destacando a participação das mulheres, para o desenvolvimento rural de comunidades no campo, dedicando atenção para as atividades que elas desenvolvem tanto no espaço doméstico quanto no espaço público, analisando a relação entre o trabalho e a educação.

Segundo Godoi e Aguiar (2018), um segmento significativo da população rural que vive nos campos, cerrados e florestas, não tem seu potencial de trabalho reconhecido, como é o caso das mulheres, que não têm sua influência direta nas relações de poder. Assim, a maneira como acontece a inserção das mulheres no processo econômico, reproduz também a representação do seu trabalho, como atividade secundária e marginal, apesar do trabalho delas, na maioria das vezes, influenciar a reprodução física e social da agricultura familiar e a preservação ambiental.

Desta forma, surge a questão de pesquisa: De que forma as mulheres concebem perspectivas de relações de representatividade entre trabalho e educação na Agrovila de Placas, Pitinga, Breu Branco - Pará?

Como pesquisadora, despertei o interesse por analisar as perspectivas de representatividade das mulheres na comunidade da Agrovila de Placas localizada no Distrito do Pitinga, no município de Breu Branco – Pará, a partir da relação entre trabalho e educação para o desenvolvimento rural local, por considerar que as experiências e vivências sociais não são reconhecidas e valorizadas tanto por elas, como pelos demais membros da comunidade. Portanto, o perfil das mulheres na Agrovila, sua determinação na resolução de problemas e as perspectivas de

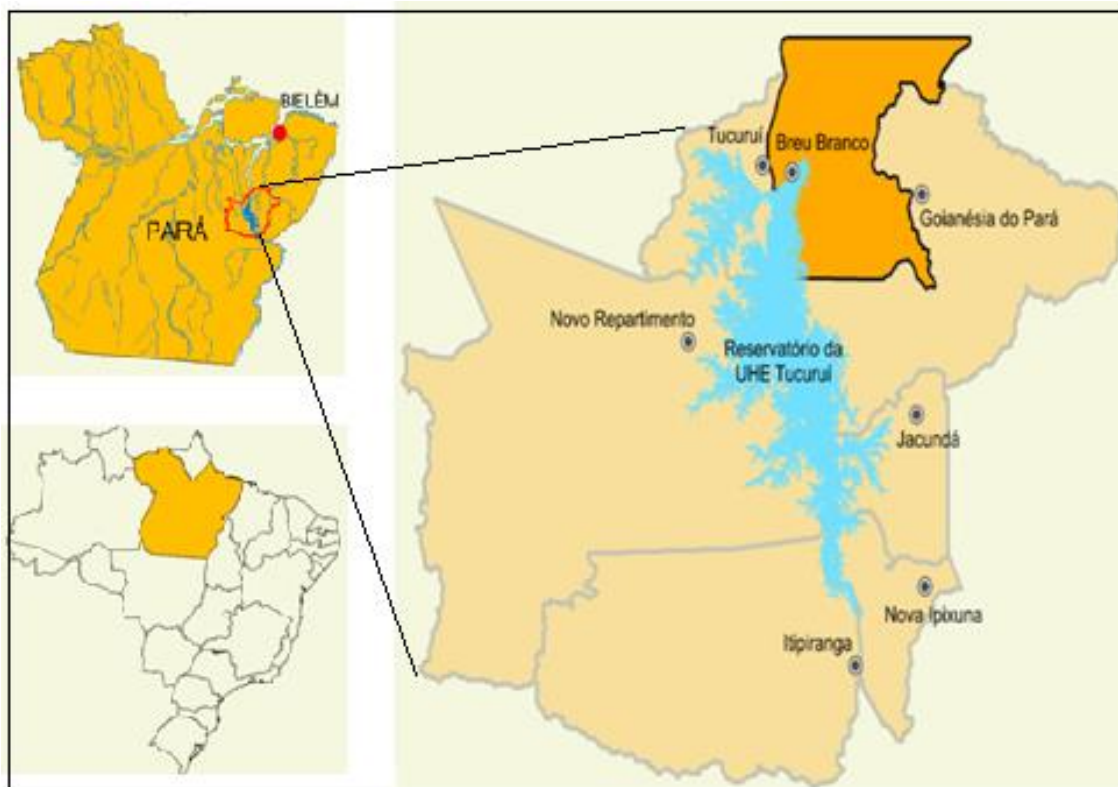
evolução nas diferentes atuações no âmbito laboral foram fatores determinantes para o surgimento da pesquisa.

Para tanto, foi necessário destacar como a comunidade percebe essa relação, bem como as mulheres se percebem dentro do desenvolvimento rural e qual a contribuição da escola para o desenvolvimento rural, com o foco na comunidade pesquisada por esta ser um espaço que tenho vínculos familiares e vivência de quase vinte anos, tendo a oportunidade de observar os avanços no que se refere à organização da comunidade e desenvolvimento político e econômico, pois de acordo com as sugestões de Tarallo (2007) e Ferreira & Cardoso (1994): a situação geográfica de cada território, a história que cerca a localidade selecionada, o povoamento que nela se processou, a situação econômica atual e passada, a questão demográfica, e enfim, o conjunto de caracteres que demarcam e distinguem esses municípios de outras áreas escolhidas, que de acordo com Ferreira & Cardoso (1994), é necessário ter em mente a realidade socioeconômica, os aspectos históricos e a importância da comunidade para o desenvolvimento rural local.

A agrovila de Placas fica localizada no distrito de Pitinga, em Breu Branco – Pará. A cidade de Breu Branco possui superfície de 4.015,36 km<sup>2</sup> e pertence à mesorregião do Sudeste Paraense e Microrregião de Tucuruí, situado à margem direita do reservatório da Usina Hidroelétrica de Tucuruí, no Rio Tocantins, limitando-se ao Norte, com os municípios de Baião e Moju; ao Sul, o município de Goianésia do Pará; a Leste, os municípios de Goianésia do Pará, Tailândia e Ipixuna do Pará; e a Oeste, os municípios de Tucuruí e Baião. A microrregião de Tucuruí faz parte da sub-bacia do Araguaia-Tocantins. Com cerca de 66 mil habitantes, de acordo com o site do IBGE 2019, apresentam baixa densidade populacional (13,32 hab/km<sup>2</sup>), sendo que cerca 30 mil habitantes estão localizados na zona rural, ou seja, a população urbana é pouco maior que a da zona rural.

Como relatado anteriormente, a Agrovila de Placas está localizada no distrito de Pitinga, a 43 km da sede do município de Breu Branco, e atualmente tem cerca de 2.000 moradores, distribuídos em todo perímetro da Agrovila, conforme pode-se verificar no mapa abaixo.

**Figura 1: Mapa de Localização do município de Breu Branco**



**Fonte:** Plano diretor de Breu Branco, 2006. Adaptado pela autora.

O desenvolvimento desta dissertação partiu do intuito de analisar a importância do trabalho das mulheres na Agrovila de Placas, Pitinga, em Breu Branco, no estado do Pará, a partir das perspectivas de relações de representatividade entre trabalho e educação que contribuem para o desenvolvimento rural local. Para tanto, foi realizada a pesquisa bibliográfica, por ser uma etapa fundamental em todo trabalho científico, o que proporcionou embasamento teórico à pesquisa de campo na Agrovila de Placas. Os sujeitos da pesquisa foram as mulheres trabalhadoras da comunidade que desenvolvem atividades econômicas que contribuem diretamente para o desenvolvimento rural local, considerando a grande relevância econômica e social do trabalho das mulheres que atuam desde o magistério, gestão de empreendimentos agroalimentares, colheita de pimenta-do-reino, enfermagem e comércio, garantindo, em muitos casos, a maior renda familiar. Assim, no decorrer da pesquisa, foi

realizada entrevista com 20 mulheres moradoras da comunidade, com perfis diferenciados tanto na faixa etária, quanto referente à escolaridade e à ocupação.

Devido à ausência de registros escritos relacionados a história da região, houve a necessidade de fazer um diagnóstico com os moradores pioneiros na região. Esta etapa possibilitou a obtenção de dados empíricos junto à comunidade pesquisada e consistiu em fazer o levantamento por meio de entrevista, conversas informais sobre o histórico da comunidade, bem como aspectos sociais, econômicos e culturais, que nortearam a escrita do trabalho e para melhor entendimento do espaço pesquisado.

Optou-se pela abordagem qualitativa que segundo Silveira e Sakamoto (2014), expõe “aspectos da realidade relacionados ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Descritiva, pois “está interessada em descobrir e observar fenômenos procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (SILVEIRA e SAKAMOTO, 2014, p.50).

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da análise de discurso, pois segundo Orlandi (2009), para a análise de discurso não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se essa mensagem resultasse de um processo em que alguém fala, refere a alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Logo, a escolha pela análise do discurso deveu-se ao fato de este ser um campo que permite conhecer de forma mais profunda o discurso das mulheres entrevistadas quanto ao reconhecimento de sua força de trabalho e sua relação com o desenvolvimento rural nas comunidades, em quais pontos convergem ou divergem em relação à importância que a comunidade dedica a elas e quais sentidos vêm sendo construídos ao longo de seus discursos ou interdiscursos, pois a partir da reunião desse *corpus* ficarão mais evidentes as identidades que são concebidas a partir de outras que certamente influenciam historicamente em cada discurso.

As fontes utilizadas na pesquisa foram livros, artigos e documentos oficiais tais como o Projeto Pedagógico das Escolas da Comunidade, o Plano de Trabalho da Coordenação da Educação do Campo da Rede Municipal, Atas de reuniões das Associações da Comunidade, Relatórios do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e Registros Fotográficos da Comunidade.

Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida em meio ao período da Pandemia do Covid-19, em que houve a necessidade da adesão de medidas preventivas e restritivas recomendadas pela OMS (Organização Mundial de Saúde), que influenciou diretamente no andamento da pesquisa, pois a suspensão das aulas presenciais e distanciamento social obrigou a aderir a adaptações na pesquisa de campo, bem como no planejamento e na elaboração do produto final.

Na ampliação do conhecimento, articulei o estudo sobre gênero, trabalho e educação para compreender as relações destas com o desenvolvimento rural, a partir da relação entre mulher e o trabalho no campo, das relações sociais de gênero no meio rural iniciando pela reflexão sobre a importância das mulheres na construção social do trabalho, e analisando a divisão sexual do trabalho, tendo como base Scoot (1986 e 2005), Louro (2008), Okin (2008), Brumer e Spanevello (2011) e Faria (2011); para relacionar o trabalho do campo e a representação social da mulher, bem como, as relações sociais de gênero no campo, tomei como base os estudos de Leal et al (2020), Butto (2011) e Faria (2011), assim, ajustei meu olhar para o entendimento de como as mulheres da comunidade da Agrovila de Placas conciliam suas atividades no espaço público e no espaço privado, procurando compreender quais critérios são utilizados e que prioridades são estabelecidas para esta relação.

A importância de falar das histórias de mulheres está diretamente relacionada ao fato de apresentar situações oportunas, ideias, perspectivas para todos que buscam refletir sobre o mundo contemporâneo e assim, esclarecer as relações entre mulheres de um determinado grupo, procurando apresentá-la como ser social que se articula a fatores sociais, transformações culturais e mudanças de ideias que nascem em determinados momentos e espaços.

Diante do avanço das sociedades, a história registra episódios relacionados à discriminação do homem contra a mulher, principalmente no que se refere à educação e trabalho, em que as relações sociais de sexo são conferidas, de forma prioritária às mulheres, às ocupações relativas ao trabalho doméstico, e aos homens, o trabalho produtivo.

No que se refere ao estudo sobre mulher e educação no campo, a relação entre educação e a valorização da mulher, tive como base Louro (1995 e 1997), Gaspari (2003), Hooks (2013), Arroyo (2012 e 2013) e Rocha e Molina (2014), para iniciar a discussão relacionada à contribuição da escola para as representações

educativas da mulher, a base do estudo foram Haddad (2012), Freire (1981), Arroyo (2012 e 2013) e Molina e Sá (2012), e para o estudo sobre identidade da mulher camponesa e o trabalho no campo, dialoguei com os estudos de Leal et al (2020), Scott (1995) e Telles (2014).

Entretanto, quando nos referimos à educação no meio rural, observamos que esta foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais dentro desta realidade brasileira. Desta forma, esta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de analisar dados sobre a Comunidade pesquisada, dentro da perspectiva do desenvolvimento rural, fazendo a relação do trabalho feminino com a educação, ao considerar que este fator é primordial para a garantia desse desenvolvimento, fazendo a interligação entre os saberes locais tradicionais e os saberes científicos produzidos nas escolas, o que possibilitou ainda a identificação do perfil das mulheres profissionais que contribuem diretamente para o desenvolvimento rural da comunidade, e a percepção nas mudanças das relações de trabalho na Agrovila de Placas, a partir do reconhecimento dos membros da comunidade.

Como estratégia para desenvolver o trabalho com o grupo focal, foram elaboradas oficinas pedagógicas. Esta fase aconteceu no decorrer de um ciclo com três oficinas desenvolvidas com as professoras do 1º ao 5º ano da EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Marci Sebastião Nunes em dois meses de atividades, por meio do prosseguimento das três oficinas com as professoras, cujo objetivo foi que ao final do ciclo fosse elaborado o roteiro do Caderno Metodológico de Sequências Didáticas para o Ensino de Leitura e Escrita de Língua Portuguesa, que além de contribuir para o ensino da construção da escrita, as sequências didáticas elaboradas, possam valorizar a identidade e cultura das mulheres da comunidade, bem como o patrimônio natural, por meio do resgate de curiosidades, de informações e do destaque dos elementos que fazem as manifestações culturais representativas e história das mulheres da comunidade, garantindo assim, o resgate, a preservação e o registro desse patrimônio, reconhecendo na escrita uma forma de comunicar, compartilhar, perpetuar e documentar conhecimentos, o que promoverá, a preservação dessas memórias, possibilitando o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido pelas mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural.

Ao final do ciclo das oficinas, aconteceu o planejamento coletivo das propostas de sequências didáticas que compõem o caderno metodológico. Vale

ressaltar que as propostas das sequências didáticas planejadas consideraram o currículo escolar e o conteúdo contempla o planejamento das ações das turmas para cada ano em curso.

A escolha pela construção de um caderno de sequências didáticas aconteceu por esta ser uma modalidade organizativa que possibilita a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, por meio da participação efetiva dos alunos, desde o início, informando-os o real objetivo da sequência didática no contexto da sala de aula até o final da sequência com a avaliação e informação dos resultados.

A partir de todas as questões destacadas, esta pesquisa apresentará inicialmente a relação das mulheres para com a representação social do trabalho, a divisão sexual do trabalho, relação do trabalho da mulher, a representação social das mulheres no meio rural e as relações sociais de gênero no meio rural. Logo após, a conexão entre a educação e a valorização da mulher, a escola e sua função para as representações educativas da mulher, a identidade da mulher camponesa e o trabalho no campo e por fim, o panorama histórico, social, econômico e político da Agrovila de Placas e a relação do empoderamento da mulher e o desenvolvimento rural da comunidade.

## **2. MULHERES E O TRABALHO NO CAMPO**

### **2.1. A Importância das Mulheres na Construção Social do Trabalho**

Na gramática, segundo Scott (1995), gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados. No entanto, as bases biológicas que definem a nossa existência são definidas pelos dois sexos, macho e fêmea. Logo, a produção social da existência em todas as sociedades conhecidas subentende na interposição simultânea de dois gêneros, o masculino e o feminino, que atuam como obras culturais, modelos de comportamento que são impostos ditatorialmente às pessoas em função do seu sexo, apesar disso, o termo gênero é usualmente o sinônimo de mulher, no entanto, para Scott (1995), é um equívoco a utilização do termo gênero para se referir às mulheres, pois de acordo com sua análise, gênero tem caracterização relacional que foi sendo trocado devido este, ter uma conotação mais objetiva e neutra que “mulheres”.

O conceito de gênero para Okin (2008) refere-se à institucionalização das diferenças sexuais e cuja concepção está relacionada não apenas a consideração de que as desigualdades sexuais são somente diferenças sexuais, mas características socialmente construídas. Scott (1986) explicou, em um artigo, que “gênero” é um termo usado por defensoras da área acadêmica de estudos sobre mulheres, que afirmavam que iria “fundamentalmente transformar os paradigmas disciplinares”, que os estudos sobre mulheres iriam “não apenas adicionar um novo tópico temático, mas também forçar um reexame crítico das premissas e padrões dos trabalhos acadêmicos”, o que revela a importância dessa discussão para a teoria política.

Dessa maneira, o termo gênero é utilizado para caracterizar as relações sociais entre os sexos, pois a construção dos gêneros acontece através da ação das relações sociais, considerando que é por meio da existência de gêneros que acontece a manifestação de uma desigual organização de responsabilidade na produção social da existência, visto que a sociedade determina uma distribuição de responsabilidades que vai além das vontades dos sujeitos, pois a ideia de

masculinidade se finda na rejeição imposta a aspectos femininos, visto que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas, pois as discriminações relacionadas a raça são frequentemente marcadas por questões de gênero e de classe, uma vez que por vezes as mulheres podem vivenciar discriminações, que podem ferir os direitos humanos, de formas diferentes das sofridas pelos homens.

Para Weitzman (2011), a sociedade está estruturada de maneira que as relações sociais de gênero se encontram com as relações de classe, raça e etnia, o que exige uma análise cuidadosa sobre gênero, com foco na teia de relações desiguais e suas relações, pois:

O desenvolvimento de gênero enquanto instrumento analítico tem proporcionado uma maior compreensão das várias categorias que determinem a identidade social (raça, classe, etnia, geração) e da complexa rede de relações de poder que afeta a posição assumida pelos indivíduos e coletivos no tecido social. (WEITZMAN, 2011, p 88)

Com base nisso, fica evidente a veracidade da circunstância da afirmação de que todas as mulheres estão sob a possibilidade de sofrer discriminação de gênero, pois, para Crenshaw (2002), outros fatores relacionados a suas identidades sociais, como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, refletem na maneira como os grupos de mulheres sofrem a discriminação, criando assim processos de vulnerabilidades exclusivos de determinados grupos de mulheres de maneira desproporcional.

Dessa forma, compreende-se que mulheres e homens estão cercados por relações socioculturais, que transcendem às questões biológicas, o que remete à adoção da categoria gênero em detrimento de sexo, sendo assim, uma forma de apontar para construções culturais, sobre as injunções socialmente pertinentes às mulheres e aos homens, pois o gênero se baseia nas diferenças sexuais que constituem as relações de gênero.

Ao lançarmos as discussões relacionadas a questões de gênero para questões sociais, percebemos que os modos pelos quais as sociedades caracterizam o gênero, favorecem-se dele para vincular as regras de relações sociais ou para elaborar o significado de experiência. Segundo Crenshaw (2002), a garantia de que todas as mulheres usufruem dos benefícios dos direitos humanos baseados no gênero, deve observar as maneiras pelas quais o gênero se intersecta com uma cadeia de outras identidades, e além disso, do modo como essas intersecções favorecem a fragilidade particular de diferentes grupos de mulheres.

Dessa maneira, a maneira como nos estabelecemos como homens ou mulheres, não é resultado apenas das manifestações biológicas, mas das ações, da cultura e da história, pois é a partir das nossas características biológicas, que nos é atribuído comportamentos, cores, objetos, bem como responsabilidades e funções.

Para Scott (1995):

A definição de gênero tem duas partes que estão diretamente relacionadas e devem ser consideradas, uma primeira que estabelece o gênero como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o segundo que coloca o gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p.16)

Outro fator relevante, é que não devemos restringir as questões de gênero apenas no sistema de organização da família e do lar como base da organização social, pois temos a necessidade de uma visão mais ampla que inclua, além do lar e da família, a discussão relacionada ao mercado de trabalho sexualmente segregado, o sistema político e a educação, considerando que estes também fazem parte do processo de construção social.

O gênero é utilizado para articulação das relações de poder, pois segundo Scott (1995), é por meio dele que o poder é articulado, visto que a síntese do termo gênero estrutura a percepção e a sistematização concreta e simbólica de toda vida social, pois além do gênero ser elaborado através da família, é construído igualmente na economia e na organização política, visto que a partir desse pensamento, compreendemos a correspondência entre gênero e sociedade, e as complexas conexões entre várias formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política estrutura o gênero e este, por sua vez, estrutura a política.

As divisões sociais acabam por separar os espaços aceitáveis e não aceitáveis para homens e para mulheres, pois segundo Salva (2014), as relações de gênero fazem parte das nossas vidas expondo diferenças, hierarquias, discriminações, porém, nem sempre são percebidas em decorrência da naturalidade com que as encaramos. A partir das relações de gênero, são criados espaços aceitáveis para homens e para mulheres, o que possibilita o surgimento de fronteiras e códigos de conduta, modelos de comportamento para os sujeitos, que tanto aceitam quanto os discriminam.

A naturalização dos padrões de comportamento é fortalecida pela família, escola e igreja, por serem instituições de grande influência social, que constroem o pensar e o agir.

Entendemos, portanto, que as diferenças são construções sociais realizadas mediante uma complexa rede que inclui família, escola, instituições religiosas, meios de comunicação, aspectos culturais, econômicos e políticos que interferem nos processos de sociabilidade por meio de códigos de conduta que orientam comportamentos aceitáveis para homens e mulheres, naturalizando-os. (SALVA, 2014, p.229)

As diferenças fazem surgir hierarquias que evidenciam maior influência social para as competências masculinas que são repassadas de geração para geração, e internalizam-se e difundem-se automaticamente, assim, são concebidas como fatores naturais.

No intuito de desmistificar tais imposições sociais, os movimentos feministas socialmente organizados, surgem no Ocidente, no século XIX, com manifestações em combate a discriminação feminina, que aconteciam com ações isoladas ou coletivas. De acordo com Louro (2003), os seus objetivos mais imediatos estavam, sem dúvida, ligados ao interesse de mulheres brancas de classe média. Os objetivos mais pressurosos estavam ligados ao direito do voto para mulheres, bem como reivindicações relacionadas à organização da família, ensejo aos estudos e acesso a determinadas profissões.

De acordo com Okin (2008), a maioria das feministas do século XIX e do início do XX, não se incomodou ou questionou as funções atribuídas a mulher no interior da família. De fato, o que era defendido estava relacionado aos direitos e oportunidades das mulheres, como a educação ou o voto, partindo do pressuposto de que isso faria dessas mulheres esposas e mães melhores, ou que as capacitariam para trazer sua sensibilidade digna, desenvolvida no espaço doméstico, para o mundo da política. Desse modo, ainda que a luta acontecesse contra a inferioridade no âmbito jurídico das esposas e exigissem direitos iguais para as mulheres na esfera pública, era natural a aceitação da conjectura prévia de que a associação estreita com a esfera doméstica e a responsabilidade da mulher por essa mesma esfera eram inevitáveis. Com o início da chamada “segunda onda” do feminismo nos anos 1960, algumas feministas tentaram defender a desconstrução de todas as barreiras contra a mulher no mundo do trabalho e da política, no entanto, concomitante a isso, defendiam a ideia de que a mulher tinha responsabilidades especiais na família.

No decorrer da história, as mulheres passaram a garantir seu espaço social, principalmente no que se refere à política e ao mundo do trabalho, no entanto, o argumento que mulheres e homens são diferentes biologicamente, faz com que a relação entre eles seja pautada nessa distinção, perpetuando o discurso secular de atribuições e responsabilidades estabelecidas. Para Louro (2003):

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2003, p. 21).

Ao direcionar a discussão para o território brasileiro, fica evidente que muitos direitos foram garantidos com a instituição da democracia e a publicação da Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 5º, cuja redação é “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 123).

Para Okin (2008), a distinção liberal existente entre o público e o doméstico é ideológico no sentido de que apresenta a sociedade a partir de uma perspectiva masculina tradicional baseada em pressupostos sobre diferentes condições e a naturalização de diferentes atribuições de homens e mulheres, e de como concebida atualmente, não contempla como um conceito central a uma teoria política que nos generaliza. Logo, a divisão doméstica do trabalho, e a prevalência da mulher à frente da criação dos filhos, são socialmente construídas, e portanto, questões de relevância política. A fusão crítica de destaques levantados pelas feministas possibilitou o entendimento do gênero como uma construção social e política, no entanto, não era definida pela diferença sexual biológica.

De acordo com Siliprandi (2015), as relações de poder influenciam as condições de atuação de homens e mulheres nos espaços de decisão sobre a orientação da sociedade e, conseqüentemente, na concepção de desenvolvimento rural. Para Schneider (2010), por muito tempo, o desenvolvimento rural foi relacionado ao conjunto de ações do Estado e de órgãos internacionais reservadas às influências em regiões rurais pobres que não conseguiam se integrar ao processo de modernização agrícola mediante o processo de modernização do que era considerado atrasado.

No entanto, de acordo com o Documento de Referência elaborado em 2013, a partir da 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, promovida pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário, o conceito de desenvolvimento rural não é entendido como modernização agrícola ou urbanização do campo, mas este desenvolvimento está relacionado à ideia de concepção de capacidades - humanas, políticas, culturais, técnicas etc.- que possibilitem às populações do campo agir para transformar e melhorar suas situações de vida, por meio de mudanças em suas relações com o Estado, com o mercado e com a sociedade civil.

Mas para que isto seja efetivado, é necessária a ampliação do acesso a recursos materiais e simbólicos dessas populações, por meio do acesso à terra, ao crédito, ao conhecimento e a informações, a bens e serviços - públicos e privados - e a oportunidades - de emprego, geração de renda, saúde, educação etc, as quais surgem, principalmente, a partir da garantia de políticas públicas que possibilitem a essas populações condições para que possam prepará-las contra o aumento dos riscos sociais, econômicos e ambientais normalmente associados ao processo de desenvolvimento, pois esse processo de mudança social é velada no que se refere ao desenvolvimento.

Os acontecimentos das relações de poder dentro de espaços privados são vistos como particularidade avessa a questões políticas, porém segundo Okin (2008), nem o domínio da vida doméstica, pessoal, nem aquele da vida não-doméstica, econômica e política, podem ser interpretados isolados um do outro, pois tais relações são diretamente interligadas. Assim, o reconhecimento da ideia de que as diferenças entre mulheres e homens surgem a partir da divisão do trabalho em ambiente familiar, deixa evidente a vasta relação da construção social sobre o gênero.

Explicações como essas para as diferenças entre os sexos em termos de aspectos centrais da própria estrutura social revelam a impossibilidade de desenvolver uma teoria política humana, em oposição a uma teoria patriarcal ou masculina, sem incluir a discussão sobre gênero e seu eixo principal, a família. (OKIN, 2008, p. 317)

Para Siliprandi e Cintrão (2015), o controle econômico e cultural ao qual as mulheres estão sujeitas na família justifica a dificuldade de expressão na vida pública e perpetua um círculo vicioso de ausência de direitos e de cidadania, e de participação desigual na sociedade, pois “as mulheres em geral e as pobres em

especial vivenciam, na sociedade, um sistemático processo cultural e político de expropriação das suas capacidades de agir publicamente e de exercício de seus direitos” (SILIPRANDI e CINTRÃO, 2015). O reconhecimento das contribuições das mulheres para a sociedade possibilita a superação de preconceitos existentes, pois segundo Siliprandi e Cintrão (2015), acontece por meio da garantia de acesso a políticas públicas como processo de emancipação humana de homens e mulheres por meio de políticas de cidadania.

## **2.2. Divisão sexual do trabalho**

Trabalho é definido por Saviane (2007), como o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, em que se desenvolve, se aprofunda, se aperfeiçoa e se complexifica ao longo do tempo, através de um processo histórico, sendo assim, a essência humana.

De acordo Andrey (2012), Marx tem as condições materiais como a base da sociedade, por considerar que a construção da sociedade acontece a partir dessa base e que a transformação social acontece a partir desta compreensão. Para Marx (1988), a característica fundamental do homem é o trabalho, pois é por meio do trabalho que o homem transforma a sociedade e concebe a história, uma vez que o trabalho permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, como também possibilita pressagiar o futuro e sugerir uma prática transformadora ao homem, e colocar a construção de uma nova sociedade como tarefa primordial.

Assim, a concepção materialista de Marx é conduzida pelo seu entendimento de natureza e da relação construída com essa natureza, pois o homem diferencia-se por modificá-la intencionalmente e por gerar produtos e instrumentos do que necessitam, logo a natureza humanizada é construída a partir do trabalho, como atividade consciente do ser humano.

Quando direcionamos a discussão de gênero para questões relacionadas ao trabalho, percebemos que o modo masculino, que colabora para a produção da existência, é diferente do feminino, uma vez que as atividades masculinas produtoras da existência estão sobrepostas em espaços distintos das femininas, que resultam em dois campos distintos: campo da sobrevivência, que se identifica com espaço doméstico; e o campo da transcendência, que se identifica com espaço público, pois apesar da mulher estar avançando no espaço profissional, suas

atividades, quase sempre, são controladas por homens e representadas como secundárias, de assessoria ou auxílio, na maioria das vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. Assim, a divisão sexual do trabalho dar-se com o homem provedor e a mulher como cuidadora, pois nas relações sociais do sexo são concedidas às mulheres as atividades referentes ao trabalho doméstico e aos homens, o trabalho produtivo.

Segundo Louro (2003), as relações entre homens e mulheres são constituídas a partir de diversas práticas sociais em que há, repetidamente, avanços, recuos, negociações e consentimentos, que instituem relações de poder que são reproduzidas e geram desigualdades e diferenças, tanto no campo social, político ou econômico. Tais relações ocorrem a partir da não consideração das atividades domésticas como trabalho, pois essas atividades são baseadas nos elos de casamento e correlações parentais, e muitas vezes, as relações de opressão e dependência eram camufladas pela cumplicidade familiar, em que se reservava às mulheres o cuidado à família, e ao homem, o provimento financeiro.

A divisão do trabalho entre os sexos torna-se essencial para uma dicotomia desde seus fundamentos teóricos, pois os homens são percebidos como aqueles responsáveis pelas funções relacionadas a esfera econômica e política e responsáveis por estas, enquanto as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e reprodução, pois para Okin (2008), as mulheres têm sido vistas como “naturalmente” inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família.

Admitir que a ideia de que as diferenças expressivas entre mulheres e homens surgem a partir da divisão do trabalho dentro do espaço familiar, pode contribuir para a entendimento da complexidade e a amplitude da construção social do gênero, pois segundo OKin (2008):

Explicações como essas para as diferenças entre os sexos em termos de aspectos centrais da própria estrutura social revelam a impossibilidade de desenvolver uma teoria política humana, em oposição a uma teoria patriarcal ou masculina, sem incluir a discussão sobre. gênero e seu eixo principal, a família. (Okin, 2008, p. 317)

Segundo Guedes e Sousa (2016), a partir do momento em que se reconhece o trabalho doméstico como atividade de trabalho, tanto quanto o trabalho profissional, caminhos foram abertos para se pensar, em termos, de como a divisão

sexual do trabalho é possibilidade de viabilizar as relações sociais de sexo em todos os campos do meio social.

A divisão do trabalho proveniente das “relações sociais de sexo” reservou às mulheres a esfera reprodutiva e aos homens, a esfera produtiva, estabelecendo uma relação assimétrica entre os sexos que cria e reproduz concomitantemente as desigualdades de papéis e funções na sociedade. As relações sociais entre os sexos se apresentam desiguais, hierarquizadas, marcadas pela exploração e opressão de um sexo em contraponto à supremacia do outro. (GUEDES e SOUZA, 2016, p.125)

O discurso de naturalidade da responsabilidade pelos cuidados com a casa e com a família atribuídas à mulher, independentemente de sua idade, nível de renda ou ocupação, limitou a vida delas ao espaço doméstico, com pouco valor social, enquanto ao homem era atribuída a responsabilidade pela produção material, à qual lhe confere mais poder no meio social. Assim, com as transformações socioeconômicas e a demanda pela independência feminina, sinalizou desvantagens relacionadas aos homens no desempenho econômico e social.

No século XIX, a partir da Revolução Industrial, desenvolvimento tecnológico, crescimento do uso de máquinas, as mulheres começam a ocupar postos de trabalho nas fábricas. No entanto, a inserção das mulheres no mercado de trabalho fica mais evidente quando elas precisam assumir postos de trabalho mediante a ausência dos homens que foram destinados a frentes de batalhas durante as Guerras Mundiais.

Com a consolidação do sistema capitalista, o desenvolvimento tecnológico, a mão de obra feminina passou a ser mais apreciada pelos empresários, devido ao seu menor valor. E apesar da inserção da mulher no mercado de trabalho, as tarefas domésticas ainda continuaram a ser de sua responsabilidade, fazendo assim, o acúmulo da dupla jornada de trabalho: a doméstica e a profissional, pois as responsabilidades de educação e demais cuidados, continuam sendo da mulher, permanecendo concepções culturais. Segundo Nascimento (2011):

Por ocasião da Revolução Industrial do século XIX, o trabalho feminino foi ainda mais aproveitado em larga escala, a ponto de ser preferida a mão-de-obra masculina. Os menores salários pagos à mulher constituíam a causa maior que determinava essa preferência pelo elemento feminino. (NASCIMENTO 2011, p. 908).

Apesar do ingresso das mulheres no mundo econômico, não ocorre um equilíbrio das funções atribuídas aos sexos, de maneira oposta, acontece o reforço dos preconceitos versados pelas mulheres, que atualmente partilham com os

homens, de maneira equilibrada ou não, o provimento da família, além das responsabilidades domésticas, o que acaba por perpetuar a desigual divisão sexual do trabalho, pois apesar das conquistas e das mudanças nas leis, a mudança cultural não acontece na mesma frequência.

Partindo desse pressuposto, fica evidente a discriminação da força do trabalho da mulher, o que fortalece as diferenças e atinge os princípios de equidade e a violação da dignidade humana. Tal processo apenas começa a ser transformado com a Constituição Federal de 1988, quando passa a ser afirmada a situação de igualdade entre homens e mulheres, o que possibilita à mulher o livre acesso ao mercado de trabalho, amparando 120 dias de salário maternidade, que de acordo com Nascimento (2011), a Previdência Social passou a garantir o salário-maternidade às trabalhadoras avulsas, empregadas, contribuintes individuais, facultativas, empregadas domésticas e seguradas especiais, por razão de parto, inclusive o natimorto, adoção ou guarda judicial para fins de adoção ou aborto não criminoso.

A atuação das mulheres no mercado de trabalho está diretamente relacionada a procedimentos para simplificar a harmonia entre o trabalho e família, visto que ainda é baixa a participação dos homens nas atividades domésticas. No entanto, a escassez de mecanismos comuns entre as atividades domésticas e o trabalho remunerado, acaba por gerar conflitos na mediação entre o trabalho pago com o trabalho não pago e o peso da responsabilidade relativa ao cuidado familiar.

Outro ponto relevante, é o fato de a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ser proibida a diferença salarial de exercícios, de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, o que contribuiu significativamente para independência financeira de muitas mulheres, dando novos rumos à estrutura econômica de família.

A segregação sexual nos espaços de trabalho, em que as mulheres, apesar de algumas transformações atuais e bem discutidas que aconteceram entre as elites, oportuniza o entendimento da circunstância destas até então encontrarem-se relacionadas às ocupações menos remuneradas e desprivilegiadas, o que para Okin (2008), justifica o fato de tornar economicamente “racional”, em muitas famílias, que as mulheres sejam responsáveis pela criação das crianças, o que mantém todo o ciclo de gênero em curso.

No entanto, de acordo com Guedes e Sousa (2016), o crescimento das mulheres no meio profissional não acontece simultaneamente ao processo de “desnaturalização” das tradicionais funções femininas e desconcentração do trabalho reprodutivo na figura de mãe. Assim, as modificações no mercado de trabalho têm influenciado diretamente o modelo de família convencional, (de homem provedor e da mulher cuidadora), uma vez que o atraso ou até mesmo a exclusão da maternidade estão cada vez mais latentes nos modelos sociais contemporâneos, agindo diretamente nas relações entre trabalho e família.

A relação de desenvolvimento econômico, social e político de uma nação, estado ou cidade que buscam atingir um grau considerável de crescimento, para Nascimento (2011), está diretamente ligada à forma de subsistências que acontece através de alguma atividade formal ou informal.

Ao relacionar a discussão para o campo, Butto e Hora (2008), coloca que a caracterização do trabalho da mulher no campo, como uma mera ajuda ao homem, contribui diretamente para a naturalização das desigualdades de gênero, e a superação desses conceitos está diretamente relacionada à valorização do trabalho da mulher e a contribuição deste para o desenvolvimento econômico e social.

Segundo Faria (2011), no campo, muitas das atividades produtivas praticadas pelas mulheres são tidas como extensão do trabalho doméstico, uma vez que a divisão sexual do trabalho também é ordenada entre o espaço da casa e do roçado. Assim, é necessário salientar que a divisão sexual do trabalho no campo, assim como em espaços urbanos, é relacionada ao trabalho que pode ser trocado no mercado, ou seja, à noção capitalista de trabalho. Dessa maneira, aconteceu um processo histórico de não reconhecimento e invisibilização do trabalho das mulheres no campo, desde o trabalho doméstico, quanto para o autoconsumo e o trabalho realizado no roçado, o que influencia diretamente na falta de autonomia econômica, pessoal e social das mulheres, bem como promove a exclusão delas nas decisões sobre a terra.

Sob esta lógica, o trabalho das mulheres passa a ser percebido como um *não* trabalho, um trabalho menor, uma ajuda, trabalho fácil, invisibilizado e desvalorizado. Para Shiva (1997), o trabalho das mulheres e os seus conhecimentos, estão definidos como “parte da natureza”, apesar de estarem baseados em práticas culturais e científicas complexas. (FARIA, 2011, p. 67)

Apesar do reconhecimento do benefício da gestão dos recursos executado pelas mulheres, conserva-se a divisão sexual do trabalho, visto que, de acordo com

Brumer e Spanevello (2011), os homens concebem as atividades exercidas por elas como ‘coisas de mulher’ e a participação na economia familiar como ‘ajuda’, complementar às atividades agropecuárias por eles desenvolvidas num espaço exclusivo deles. Para Brumer e Spanevello (2011):

Os homens trabalham e gerenciam as principais atividades econômicas dos estabelecimentos e garantem os recursos para as principais necessidades de manutenção dos membros da família, enquanto as mulheres ocupam-se com atividades que geram relativamente poucos recursos, mas o suficiente para comprar objetos para seu próprio uso - inclusive alguns que anteriormente não compravam -, ajudar os filhos que estão estudando e às vezes ajudar os maridos a pagarem dívidas (BRUMER e SPANEVELLO, 2011, p. 145).

Desse modo, fica claro que apenas por meio do seu trabalho, as mulheres ainda não conseguem desconstruir a dicotomia de “esfera produtiva” em relação a “esfera doméstica”, bem como a hierarquia de poder, levando em consideração que a participação dos homens para a economia familiar ainda é predominante as mulheres acabam por assumir apenas os gastos “extras” dela e dos filhos.

### **2.3. A relação do trabalho da mulher e a representação social de mulheres no campo**

O conjunto de interações entre indivíduos e grupos sociais em diferentes espaços, desde familiares, escolares ou no trabalho consiste nas relações sociais, que acontecem em diversos espaços sociais. Segundo Marx (1988), as relações sociais acontecem por meio das relações de trabalho, ou seja, por meio das forças produtivas e dos modos de relação dos meios de produção.

A relação do trabalho da mulher e a representação social de mulheres no campo fica perceptível quando encontramos dados estatísticos acompanhados e divulgados oficialmente. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, cerca de 15 milhões de mulheres, no Brasil, vivem em áreas rurais, o que representa 47,5% da população residente no campo. De acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua - PNAD de 2019, cerca de 50,3% das mulheres que vivem no campo são economicamente ativas, 30% não têm rendimento e 3% têm 15 anos ou mais de estudo. Ao considerar a cor e raça das mulheres habitantes nesta área, a pesquisa aponta que cerca de 56% se declaram como pardas, 35% como brancas, 7% pretas e 1,1% indígenas.

A significativa porcentagem de mulheres que vivem em áreas rurais no Brasil, tem contribuído bastante para superação de desafios relacionados às políticas públicas, pois os interesses pela política e influências nos movimentos de mulheres do campo na esfera pública, via de regra, por exemplo, traz contribuições importantes para que o coletivo de mulheres do campo seja reconhecido como sujeitos de direitos trabalhistas. Segundo Leal et al. (2020), a definição de espaços institucionais comprometidos em garantir políticas públicas que respondem às demandas das mulheres do campo, contribuem diretamente na promoção de visibilidade e construção da identidade política dessas mulheres.

Para Siliprandi e Citrão (2015):

Isso demonstra que a sua atuação, por meio de suas organizações e movimentos, tem conseguido não apenas dar-lhes visibilidade, mas, de alguma forma incidir sobre a agenda de políticas públicas e adquirir legitimidade junto à sociedade e ao Estado. (SILIPRANDI e CINTRÃO, 2015, p. 571).

Devido à atuação das mulheres do campo em movimentos sociais, de acordo com Leal et al. (2020), possibilitou a constituição e fortalecimento do coletivo, possibilitando sua afirmação como sujeitos políticos, assim como a aprendizagem de reinvenção das formas de fazer política.

Como exemplo de manifestação popular e política de mulheres do campo, temos a Marcha das Margaridas como uma das maiores e mais representativas do País, ao atuar articulada com os diversos setores públicos na busca por garantia de direitos e possibilidade de maior visibilidade das mulheres do campo, pois segundo Aguiar (2016), a Marcha das Margaridas tem criado impacto relevante na esfera pública, com conquistas para a cidadania dessas mulheres, por meio do diálogo com o Estado, o que tem reflexo direto sobre as políticas públicas, ao considerar a contribuição essencial delas na produção de alimentos e na economia local de cada região.

A relação entre a cidadania, as trabalhadoras do campo e as políticas públicas precisa ser discutida, pois, de acordo com Duval e Ferrante (2011), as práticas de autoconsumo e diversificação das atividades agrícolas, que realmente mobilizam as mulheres do campo, devem ser discutidas tanto a partir da lógica da economia convencional, quanto pela satisfação das necessidades humanas, e não somente pela lógica de mercado, pois dessa “maneira contempla a necessidade

absoluta do olhar feminista sobre a economia, comprometido com a biodiversidade, com os ecossistemas e com a produção para a vida.” (DUVAL e FERRANTE, 2011).

De acordo com Aguiar; Siliprandi e Pacheco (2009):

A agroecologia não cumprirá seu propósito de ser uma referência para o desenvolvimento rural equitativo e sustentável se não se ocupar, na teoria e na prática, do reconhecimento das contribuições das mulheres e das questões que dificultam a sua participação como sujeitos plenos de direitos, tanto na vida social como na atividade produtiva e na construção do conhecimento agroecológico (AGUIAR; SILIPRANDI; PACHECO, 2009, p. 48).

Conforme o Censo Agropecuário de 2017 publicado pelo IBGE, quase 20% dos empreendimentos rurais do Brasil são geridos por mulheres, o que retrata um aumento pouco considerável, dado que em 2006, o percentual de mulheres do campo que atuam na gestão de propriedades era de 12%. “É um salto significativo, mas ainda é muito pouco, quando sabemos que de 70% a 80% dos alimentos são produzidos pelas mulheres rurais, principalmente os alimentos para autoconsumo”, afirma MASCARENHAS (2019).

De acordo com o relatório do Censo Agropecuário de 2017 publicado pelo IBGE, em relação à cor e raça das mulheres habitantes da área rural, mais de 56% delas se declaram como pardas, 35% brancas, 7% pretas e as indígenas compõem 1,1% da população rural feminina. No que se refere à economia, entre as mais de 11 milhões de mulheres com mais de 15 anos de idade que viviam na área rural em 2015, apenas pouco mais da metade (50,3%) eram economicamente ativas. O relatório ainda destaca que, ao considerar o rendimento médio das mulheres do campo, cerca de 30% ganhavam entre meio e um salário mínimo e quase 30% não tinham renda.

Segundo Butto e Hora (2014), apesar do importante avanço no período de 2006 a 2011, é evidente a necessidade de destacar que ainda permanece a concentração das mulheres nas atividades econômicas relacionadas ao autoconsumo, como horticultura e criação de aves e pequenos animais, indicando a necessária alteração da divisão sexual do trabalho no campo.

O seu trabalho é considerado como uma mera extensão dos cuidados dos filhos e dos demais membros das famílias, um trabalho concebido como uma ajuda, decorrente também do ocultamento do trabalho delas. Essa invisibilidade fica evidente nas estatísticas oficiais sobre a duração da jornada de trabalho: as mulheres na agropecuária trabalhavam praticamente a metade da jornada média dos homens. (BUTTO e HORA 2014, p.14)

Apesar de todas as desigualdades presentes no campo, a necessidade de vencer a invisibilidade e fortalecer o reconhecimento do protagonismo das mulheres do campo tem sido objeto de muitas ações políticas dos movimentos de mulheres e da auto-organização de mulheres em movimentos sociais heterogêneos, o que isso possibilita o fortalecimento de lutas coletivas pela afirmação delas como agricultoras, como sujeitos políticos que questionam as desigualdades e as relações de poder presentes de maneira muito latente no meio rural, a partir da reivindicação pela igualdade de direitos econômicos e sociais.

Segundo Butto e Hora (2008), desde final da década de 1990, os coletivos de mulheres do campo começaram a reivindicar pautas específicas relacionadas a temas de crédito, políticas de comercialização e assistência técnica especializada visando o destaque da contribuição do trabalho das mulheres do campo com diversas formas de reprodução social da agricultura familiar camponesa o que destaca a qualidade da segurança alimentar e nutricional da família.

Baseado na maioria dos países, na organização e reivindicação dos coletivos de mulheres, o Brasil passou a institucionalizar políticas públicas de igualdade de gênero com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em 2002, com a responsabilidade de articular e coordenar as políticas governamentais, de assegurar a transversalidade e a participação da sociedade civil e demais esferas governamentais. No que se refere a políticas de desenvolvimento rural, até o início dos anos 2000, segundo Butto (2011), o trabalho das mulheres era caracterizado como mera ajuda aos homens, no entanto, o Estado brasileiro iniciou ações em prol da igualdade de gênero no processo de redemocratização do país, com ações afirmativas para facilitar o acesso às políticas de desenvolvimento rural, o que possibilitou uma maior representação social dessas mulheres.

Outro fator que contribuiu significativamente com a representatividade social no trabalho das mulheres do campo surgiu no campo da reforma agrária. De acordo com Butto (2011), houve a demanda da ampliação do acesso das mulheres à terra através de uma readequação do SIPRA (Sistema de Informações nos processos de Reforma Agrária), a revisão dos cadastros, dos contratos e dos títulos definitivos para determinar a obrigatoriedade da titulação conjunta da terra para os lotes de assentamentos constituídos por um casal. Assim:

A titulação dos assentamentos de forma conjunta é obrigatória em situações de casamento e de união estável, prevê que se a terra estiver em processo de titulação e houver uma separação, em respeito ao código civil, a terra ficará com a mulher desde que ela tenha a guarda dos filhos. Diante de uma separação os homens ou as mulheres passam a requisitar outra vez o acesso à terra, sendo prioridade na condição de beneficiados/as quando da criação de novos assentamentos da reforma agrária. (BUTTO, 2011, p.27)

Apesar da ausência de estatísticas oficiais sobre pessoas sem documentação, pesquisas amostrais indicam que a maior concentração de população indocumentada está no campo e são mulheres. Segundo Butto (2011), uma parcela significativa de mulheres deixa de ter acesso às políticas da reforma agrária devido à ausência de documentação, o que influenciou os movimentos de mulheres e organizações mistas a investir em ações de conscientização e pressão ao Estado para garantia de acesso das mulheres à documentação civil, o que garante o acesso às políticas públicas para além das políticas de reforma agrária.

A migração das mulheres para a cidade devido à ausência de oportunidades de trabalho e renda no campo tem sido objeto de análise em pesquisas. Para Faria (2011), as mulheres partem a procura de uma autonomia pessoal e maior escolaridade, considerando a dificuldade de acesso à educação e ainda a invisibilidade de seu trabalho na produção agrícola. O fato da participação das mulheres na produção agrícola em geral ser destinada ao autoconsumo, no cultivo de hortaliças e pequenos animais que acontece em espaços domésticos, como o quintal, a renda gerada é utilizada para pequenas despesas da família o que influencia a invisibilidade do trabalho das mulheres.

Neste sentido, Weitzman (2011), defende que além das dificuldades acima citadas, o fato da predominância do pensamento que a família enquanto unidade produtiva garante o atendimento dos interesses da mulher e dos filhos como integrante e beneficiária do “núcleo familiar”, apenas com a participação do homem como participante das atividades propostas pelos projetos, pois “a apresentação da *família* como sujeito das intervenções ainda contribui para o alijamento das mulheres das discussões e decisões relativas à economia e à produção agrícola” (WEITZMAN, 2011, p. 20).

No entanto, o estímulo à participação das mulheres na esfera produtiva deve ser conduzida paralelamente à problematização da divisão sexual do trabalho, para que seja evitada a naturalização da sobrecarga do trabalho das mulheres nos campos produtivo e reprodutivo. Visto que, de acordo com Weitzman (2011), a

resistência na divisão dos “cuidados” e do trabalho doméstico tem um impacto sobre a organização das atividades de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER - e deve ser pautada na agenda de discussões das organizações que prestam esses serviços.

Brumer e Spanevello (2011), coloca que a manutenção da tradicional divisão do trabalho entre homens e mulheres e a não discussão das funções de homens como os principais provedores da família e as funções das mulheres como meras coadjuvantes do processo é visto como um problema, pois homens e mulheres não consideram isso como um problema. Pois, para Zorzi (2008), dessa forma, o equilíbrio da família é mantido, uma vez que as condutas construídas historicamente e influenciadas pela obediência sociocultural a que estão inseridas, ainda são resistentes tanto para homens, como para as mulheres, e assim tudo permanece em “seu lugar”.

De acordo com Brumer e Spanevello (2011), ainda que tenha ocorrida algumas mudanças, como, por exemplo, a conquista de autonomia econômica, as mulheres permanecem como as responsáveis pelo trabalho doméstico, pois ainda é considerado socialmente como uma atribuição sua.

Conforme Siliprandi e Cintrão (2011), a agricultura familiar é caracterizada como uma forma de produção na qual a unidade de trabalho se mistura com a organização familiar, em que ambas são regidas pela divisão sexual do trabalho e funções sociais entre homens e mulheres, adultos, jovens e idosos, e definida por uma hierarquia. Assim, os espaços de produção, as atividades e identidades sociais são definidos, no qual é atribuída às mulheres adultas as atividades domésticas e de reprodução familiar, e aos homens, a geração de renda e o domínio dos espaços afirmados como “produtivos”, o que invisibiliza o protagonismo da força de trabalho e sua representação social em espaços públicos.

#### **2.4. Relações sociais de gênero no meio rural**

As relações de gênero no campo promovem a reflexão sobre a participação das mulheres na luta pelo direito à terra, por políticas públicas, por melhoria nas condições da comunidade, que vai além das atribuições sociais historicamente impostas, tais como o de procriar e cuidar da família, pois a mulher tem assumido novas responsabilidades para além da esfera doméstica. Além de proporcionar uma

reflexão relacionada à função que elas representam no meio em que vivem, considerando que as relações de poder estão diretamente relacionadas à naturalização da subordinação e opressão de mulheres nesses espaços e que são reproduzidas nas atividades do cotidiano da família.

Assim, a invisibilidade do trabalho da mulher no campo (Rua e Abramovay, 2000) não se configura apenas no cenário doméstico, por exemplo, nos momentos que antecedem o assentamento, ou seja, nos períodos de acampamento ou em momentos em que é necessária qualquer mobilização, a mulher tem funções a serem desempenhadas e a sua participação torna-se estratégica. Ela vai à luta reivindicando pautas para o coletivo, mas sistematicamente são pautas que priorizam as atividades desempenhadas pelos homens, e as necessidades específicas do universo feminino são silenciadas. Esta minimização da mulher na esfera doméstica ou a manipulação na esfera pública são produtos da dominação masculina, que muitas vezes, de tão naturalizada, tornou-se imperceptível para ambos os sexos.

Outro ponto que evidencia as relações de poder no campo, é a divisão sexual do trabalho, quando, para Herrera (2012), cabe ao homem a responsabilidade do trabalho produtivo da agricultura e a mulher o trabalho relativo aos cuidados domésticos e de cunho reprodutivo. No entanto, Medeiros (2008) destaca que as atividades das mulheres no campo não estão restritas ao cuidado reprodutivo, uma vez que elas realizam atividades de produção de alimentos, lavouras e que não são consideradas como parte produtiva da agricultura. Além disso, na maioria dos casos, estas mulheres do campo, não têm suas identidades reconhecidas, pois são mais conhecidas como a filha ou esposa de determinado agricultor.

Esses fatores são reconhecidos como naturais, no entanto são estruturados por uma relação social entre homens e mulheres, baseada na divisão sexual do trabalho. Segundo Kergoat (1998), a divisão sexual do trabalho se organiza a partir de dois princípios: da separação (trabalho de homem e trabalho de mulher) e hierarquização (o trabalho dos homens é mais valorizado). A partir desses princípios, decorrem práticas sociais distintas, que atravessam todo o campo social, ou seja, uma sociedade sexuada, estruturada transversalmente pelas relações de gênero.

De acordo com Faria (2011), a relação entre produção e reprodução explicita a coexistência das mulheres nas esferas produtiva e reprodutiva, bem como sua

valorização diferenciada no mundo produtivo e no trabalho assalariado. Além do mais, independente do tipo de colocação econômica da mulher, sua responsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado com a família, continua sua, quase que exclusivamente:

Para as mulheres, a realização dessas atividades integra sua identidade primária, uma vez que a maternidade é considerada seu lugar principal. Introjetada profundamente pelas mulheres, a sua vivência está marcada pela exigência de ser "uma boa mãe", ser dócil, compreensiva, enfim, saber cuidar. Na verdade, esse discurso da boa mãe é uma construção ideológica que contribui para que as mulheres continuem aceitando fazer o trabalho doméstico como algo inerente ao ser mulher. (FARIA, 2011, p. 39)

A dificuldade de as mulheres participarem da vida pública, como em reuniões do coletivo, seja de movimentos sociais, sindicatos, associações que façam parte, no primeiro ano de vida dos filhos, é uma particularidade que acaba por afastá-las da vida pública. Vale ressaltar, que não se trata de colocar as crianças como um obstáculo, mas que a exigência sob a mulher de ter que desempenhar o papel de mãe é permanente, o que pode acabar por afastá-la de espaços de discussões coletivas.

Segundo Faria (2011), existem limitações nas relações familiares impostas pelo marido, quando este restringe a participação das mulheres em espaços públicos, além disso, ainda são frequentes a insegurança e o medo de exercer atividades na esfera pública. Devido a necessidade de fortalecer a autoestima das mulheres, para Faria (2011), é necessário fortalecer políticas de acesso ao crédito, comercialização e gestão e controle financeiro voltadas para mulheres, pois ainda são espaços dominados pelos homens.

Analisar as relações de gênero no campo deve possibilitar o olhar para esta família não mais como um conjunto uniforme, mas evidenciando e garantindo a participação da mulher em todas as discussões e esferas das atividades, tanto domésticas, quanto em espaços de decisões e de produção.

Segundo Esmeraldo (2008), os espaços de convivência voltam a ser espaços sexuados: mulheres, homens e jovens têm seus espaços de convivência demarcados pelo sexo e pela idade, pois o espaço dos homens é o da esfera pública: o bar, o futebol, reuniões de sindicatos e associações, e a comercialização da produção do lote, é também "responsável" do ser masculino. O espaço das mulheres é o espaço do lote e o da esfera doméstica, qual seja, cuidado da casa, da horta, das crianças (VALENCIANO, 2005).

No campo, mesmo o espaço produtivo, ser considerado como um espaço de convivência entre homens e mulheres, nele a mulher tem uma função sempre relacionado à submissão, porque é sempre uma “ajuda” que está prestando ao marido, pois suas obrigações estão diretamente no espaço doméstico. Assim, a jornada diária da mulher no campo, relacionada para as atividades produtivas e de cunho reprodutivo permanecem obscuras à sociedade e para as próprias famílias do campo, devido ao processo histórico de hierarquização do trabalho no espaço familiar, originárias da divisão sexual do trabalho.

A discussão econômica em torno do trabalho no campo, muitas vezes, está relacionada à experiência dos homens, no entanto, para Faria (2011), o fato das mulheres combinarem a produção no quintal com atividades domésticas contribui para a invisibilização do seu trabalho e seu aporte econômico. Vale ressaltar, que isso acontece tanto no que se refere ao autoconsumo, quanto na própria renda auferida na comercialização da produção do quintal.

As estatísticas, segundo Herrera (2012), subestimam a contribuição da mão-de-obra feminina ao trabalho produtivo, uma vez que o trabalho realizado pelas mulheres nas lavouras não é reconhecido, e quando constatado geralmente é visto como uma ‘ajuda’ ao marido ou como parte das atividades domésticas, pois elas não são recebidas nenhum valor monetário.

Segundo Faria (2011), para ampliar a discussão sobre o trabalho das mulheres no campo na esfera mercantil, é necessário reconhecer as experiências e práticas de mulheres em diversos contextos, como na agroecologia, que promove a reflexão feminista na agroecologia, que trabalha desde o conceito da produção do quintal à produção com a construção da biodiversidade, contextualizando e valorizando o trabalho das mulheres em todos os espaços econômicos.

A naturalização da organização do espaço doméstico relacionado à mulher, possibilita a inconsciência da repressão a que são submetidas. Assim, segundo Garcia (2004), aquelas que participam mais da vida pública não compreendem o processo que possibilitou a chegada delas ao nível em que se encontram e acreditam que a decisão de participar ou não dos espaços públicos esteja atrelada à opção pessoal e não às limitações de gênero.

Outra situação relevante está relacionada ao acesso à educação, pois há alguns anos, pesquisas apontam que mulheres têm mais acesso à educação, no entanto, isso não representa a supressão das desigualdades entre homens e

mulheres, que fica claro no campo. Rua e Abramovay(2000), afirmam que a ideologia presente na escola reproduz as desigualdades entre os gênero, pois pouco enfatiza na formação para o desenvolvimento humano, em lugar disso, prepara os indivíduos para o mercado de trabalho ou mão de obra, pois a educação é vista não apenas como forma de as pessoas se tornarem economicamente mais produtivas, mas como uma condição para a liberdade.

Rua e Abramovay (2000) nos explicam que entre os países latino-americanos, o Brasil tem a taxa mais elevada de jovens no campo que estudam e trabalham ao mesmo tempo, entretanto, existe um alto número de jovens que abandonam os estudos antes do alcance da independência financeira. Assim, a quantidade de jovens, do sexo masculino, que deixam de estudar para se dedicarem às atividades agrícolas apresentam números muito elevados. Enquanto, que a quantidade de mulheres que continuam a vida escolar é equiparada, a partir da justificativa da pouca da expectativa de sucederem as atividades da família no campo e a possibilidade de ingressar em outros trabalhos.

O meio rural, ainda está estruturado para atender necessidades masculinas, tendo o homem como principal figura desse espaço, e a partir desta perspectiva, fica evidente que a educação pode contribuir (por meio de currículos ultrapassados e práticas que reforçam tais estruturas) para o processo de controle desse contexto, quando o número de mulheres que estudam, apresenta a justificativa de que seus pais não legitimam a importância do trabalho que elas realizam no lote, logo têm mais anos de escolaridade porque sua atividade laboral é marginalizada. Enquanto isto, professores afirmam que os meninos têm mais dificuldade para aprender e são indisciplinados, por isto, justificam a evasão deles da escola para trabalharem no campo.

De acordo com Saffiotl (2004), mesmo com todas as contradições, é a possibilidade de acesso à educação que aproxima homens e mulheres da independência, autonomia e exaltação da autoestima. Assim, vale ressaltar que é importante a defesa por uma educação direcionada para as necessidades e discussões presentes no campo, através da percepção da realidade pelos que a constroem.

O estudo sobre o meio rural possibilita a investigação de um espaço estruturado nas regras masculinas, em que os homens têm mais atuação no controle do lote e o trabalho das mulheres é pouco reconhecido. Devido a essa

questão, é muito comum a saída de mulheres jovens do campo em busca de trabalho assalariado fora do lote da família com a argumentação da falta de trabalho que gere renda dentro do lote. E ainda quando subsistem no lote, colaboram com a produção, mas não têm salário, e o trabalho passa a ser associado como uma ajuda, como obrigação e não como trabalho de fato, o que ocasiona, a migração dessas mulheres para centros urbanos, mas continuam vivendo em circunstâncias precárias.

Na realidade do campo, é muito habitual a saída das mulheres, principalmente jovens, filhas de assentados, em busca de trabalho assalariado, fora do lote familiar, com a justificativa de que falta trabalho que gere renda dentro desses espaços. No entanto, quando estas mulheres permanecem no lote, colaboram efetivamente na produção, mesmo sem salário, o que reflete diretamente na falta de autonomia e independência delas.

O nível de emancipação das mulheres do campo, bem como a participação destas na administração dos lotes, fica evidente ao percebermos o trabalho por elas realizados, e sua participação em decisões familiares, e mesmo que o homem tenha a voz ativa no seio familiar, fica nítida a importância da mulher nas decisões coletivas.

A organização política e social das mulheres do campo, que é fruto de muitas mobilizações nacionais, como a Marcha das Margaridas e a Articulação Nacional da Agroecologia, e segundo Butto (2011), passa a possibilitar condições favoráveis para o planejamento e efetivação de políticas públicas para mulheres camponesas e a afirmação de uma agenda feminista no desenvolvimento rural e na busca por igualdade de gênero que teria reflexo direto na igualdade de classes. Dentre as discussões relacionadas a organização social das mulheres do campo, atualmente tem crescido, de acordo com Butto (2011), a demanda de ações relacionadas a visibilidade das variadas formas de reprodução social da agricultura familiar camponesa, com destaque ao trabalho das mulheres para a busca pela melhoria da segurança alimentar e nutricional das famílias e do manejo sustentável da biodiversidade.

De acordo com Hooks (2013), a perspectiva da vida familiar é associada a uma ideia de segurança, pois fica subentendido que estamos sempre mais seguros junto a gente do nosso próprio grupo, raça, classe, religião e assim por diante.

Por mais que as estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus-tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada está longe de se um espaço “seguro”, que as vítimas de violência têm maior probabilidade de serem atacadas por pessoas semelhantes a elas que por estranhos misteriosos e diferentes, esses mitos conservadores se perpetuam. (HOOKS, 2013, p. 43)

De acordo com Pimbert (2009), as mulheres do campo compõem a maior força de trabalho dos sistemas alimentares e cooperam significativamente para a segurança alimentar e para a economia local das comunidades. A relação entre as mulheres e a segurança e soberania alimentar é estreita, visto que são elas as responsáveis pela maior parte do trabalho de produção e comércio de alimentos, e estão diretamente envolvidas com a alimentação da família. A produção para o autoconsumo, em grande parte, são de responsabilidade das mulheres, assim, elas conservam grande parte dos conhecimentos tradicionais sobre plantas, sementes e técnicas de plantio.

Infelizmente o não reconhecimento e desvalorização do trabalho das mulheres em suas propriedades, bem como de seus conhecimentos sobre os plantios, muitas vezes refletem na saída das mulheres jovens para os centros urbanos. De acordo com Faria (2011), os impactos nas vidas das mulheres que saem das propriedades familiares no campo para trabalhar, podem ser drásticos, principalmente para as jovens, uma vez que é comum a saída de jovens em busca de trabalho assalariado fora do lote com a alegação de que falta trabalho que gere renda na propriedade, principalmente entre as mulheres. No entanto, quando ficam, contribuem na produção, mas não tem salário, o que reflete na falta de independência financeira.

Para Faria (2011), a divisão sexual do trabalho e as relações patriarcais, marcam significativamente a presença e a concepção das mulheres no campo, uma vez que as relações patriarcais no campo atribuem funções as mulheres nas relações familiares, em geral com foco nelas como mães, esposas e donas de casa. Dessa maneira, para Faria (2011):

As relações patriarcais no campo fazem com que a família seja compreendida como um todo homogêneo em que o homem representa os interesses do conjunto e detém o poder de decisão. Dessa forma a partir da família se organiza uma hierarquia de gênero e geração centrada no poder dos homens sobre as mulheres e filhos(as). (Faria, 2011, p. 38)

Contudo, existe uma presença relevante das mulheres no artesanato e nas agroindústrias alimentícias como arranjos da produção agrícola, no entanto, o

acesso ao crédito, à comercialização e à capacitação muitas vezes não lhes é garantida. Segundo Faria (2011), para o êxito dessas atividades econômicas, é imprescindível capital de giro, diversificação dos espaços de comercialização e aperfeiçoamento dos produtos, além da necessidade de analisar a capacitação, a ampliação dos produtos e ponderar a necessidade de agregar valor aos produtos.

A inserção de mulheres do campo em espaços diferentes do espaço doméstico (como artesanato e agroindústrias), possibilita a participação delas na esfera pública, uma vez que essa participação, as qualifica para ações políticas e ressignifica suas responsabilidades enquanto sujeito no espaço público e doméstico, contribuindo assim para a inquietação relacionada a invisibilidade política, social e econômica das mulheres do campo, e influencia coletivos de mulheres a discussões e enfrentamento das desigualdades sociais, de bens e serviços e desigualdade culturais que pode levar a democratização do campo brasileiro. De acordo com Fischer (2006), a ação política das mulheres possibilita a ruptura de paradigmas de invisibilidade pública, devido um entrelaçado de relações sociais que pressupõe interações e saberes redefinindo relações de poder inclusive em espaços privados.

Assim, fica evidente que a participação das mulheres em espaços públicos contribuem diretamente para o desenvolvimento rural de suas comunidade, uma vez que as mulheres são fundamentais para a construção do conhecimento agrícola e segundo Weitzman (2011), as políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) deve levar em consideração as contribuições das mulheres para suas comunidades com inovações, a partir de suas práticas cotidianas, pois é necessário garantir a busca para a igualdade nas relações sociais de gênero nos projetos sociais desempenhados na construção da ATER, o que torna-se um desafio para as organizações governamentais e não governamentais. De acordo com Weitzman (2011):

É preciso descobrir estratégias que proporcionem a transformação das relações sociais do gênero no contexto da agricultura familiar e deixá-las transparecer na espinha dorsal dos projetos e políticas sociais. Para reverter o quadro de assimetria nas relações sociais, também se faz fundamental garantir a existência de ações específicas e afirmativas para grupos discriminados e excluídos. (Weitzman, 2011, p. 108)

No interior da família, podemos perceber diferentes maneiras de controle e acesso a terra demais recursos produtivos, e de acordo com Siliprandi e Cintrão (2011), mesmo as mulheres trabalhando praticamente em todas as tarefas da

propriedade, muitas vezes não participam da decisão sobre os usos dos recursos ou propriedade da família e não têm acesso à renda gerada por seu trabalho, pois “Nas estatísticas oficiais, as mulheres agricultoras são maioria entre os “membros não remunerados” da família. Essa forma de organização da unidade produtiva leva a um comprometimento da autonomia pessoal e financeira das mulheres”. (SILIPRANDI e CINTRÃO 2011, p. 155)

Assim, a não participação das mulheres nas decisões familiares é um desafio refletido no processo de democratização, pois a possibilidade dessa participação reflete no reconhecimento dos direitos de cidadania das mulheres, que segundo Siliprandi e Cintrão (2011), ter acesso direto aos recursos possibilita o exercício de negociação com o parceiro no domicílio, a visibilidade na sociedade e o aumento do poder de decisão fora do domicílio, o que reflete diretamente nas relações sociais de gênero meio rural.

### **3. MULHER E EDUCAÇÃO NO CAMPO**

#### **3.1. Educação e valorização da mulher**

A relação entre a educação e a valorização da mulher está diretamente ligada a fatores históricos. Segundo Louro (1997), a escola, como instituição, passou (e ainda passa), por transformações sociais para acompanhar o contexto histórico, seguindo os interesses políticos e econômicos da sociedade. Assim, a educação escolar, segue sua expansão e suas necessidades ditadas pelos interesses sociais.

No século XVII, apesar da conservação das ideias preconceituosas de que a mulher não poderia possuir simultaneamente a beleza e a razão, algumas buscavam aprimorar e alcançar conhecimentos intelectuais por meio de leitura. Nesse contexto, os conventos no Brasil, se estruturaram como espaços em que as mulheres tiveram acesso à educação, uma vez que não havia um sistema formal de educação feminina. Entretanto, de acordo com Gaspari (2003), a educação nos internatos femininos reafirmava a mentalidade da época sobre a postura de preparar adequadamente as jovens a partir das expectativas da sociedade, justificando que uma característica marcante desse período, foi a de pensar a diferença feminina, acentuada pela inferioridade, baseada nos direitos naturais.

Posteriormente, fica evidente que a mulher foi excluída do processo educativo ao longo do século XIX e grande parte do século XX, uma vez que, de acordo com Gaspari (2003), a educação feminina seria contrária à sua natureza, porque deveria ser limitada ao saber doméstico, pois as mulheres deveriam ficar à margem do conhecimento científico. Assim, a educação feminina não deveria transcender para a esfera do trabalho público e a sociedade que lutava tanto por liberdade, passou a “permitir” que as mulheres fizessem parte dela, mas como mães guardiãs dos bons costumes e como seres preparados a servir o homem.

De acordo com Telles (2014), a luta pelo reconhecimento da história das mulheres possibilita a discussão relacionada a maneiras específicas de exploração, discriminação e violências, uma vez que a opressão sobre a mulher se constitui em costumes e normas impostas socialmente, independente de raça e classe, que influenciam diretamente o contexto social. Desse modo, pensar a valorização da mulher relacionada ao processo histórico de acesso à educação, evidencia a contradição das oscilações marcadas na trajetória das mulheres no espaço público,

uma vez que o acesso da mulher à educação teve interferência direta de sua classe social e raça.

De acordo com Telles (2014), a partir da análise do processo contraditório que ocorreu ao longo dos séculos XIX a XX, fica evidente que a mulher passa de excluída do processo educativo para então protagonista da expansão da educação enquanto um ser capaz de formar cidadãos aptos a integrar a sociedade. Para Reis (1993), as oscilações que marcam a trajetória das mulheres no espaço público proporcionam o estabelecimento e sustentação das diferenças nas posições ocupadas por homens e mulheres nos espaços sociais, como na família, na educação e no trabalho. Dessa maneira, o fortalecimento de uma sociedade machista nos séculos XIX e XX fica evidente com a visão não igualitária entre os sexos, a partir do padrão binário de masculino e feminino com base em preconceitos e estereótipos.

As contradições em torno da história da mulher no processo educativo acontecem pelo fato de ter sido marginalizada ao mesmo tempo em que foi constituída com características fundamentais para exercer a função de mãe e primeira educadora em concordância com o discurso positivista, no final do século XIX. O antagonismo existente no início da formação educacional brasileira, as escolas eram diferenciadas, com padrões específicos de ser homem e ser mulher, para Louro (1995) ao vincular as práticas cotidianas à educação dos gêneros, conseqüentemente, gerava a crescente desigualdade entre os sexos, uma vez que esses eram tratados como fundamentalmente desiguais.

Segundo Almeida (1988), as escolas femininas, no final do Século XIX se prendiam em desenvolver determinadas habilidades manuais, adequadas com o que se concebia como atividades relacionadas à natureza da mulher, com objetivo de facilitar a entrada de meninas das classes populares no mercado de trabalho. As poucas escolas foram fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas, e em maior número para os meninos. Para ambos os sexos ensinava-se ler, escrever, contar e as quatro operações matemáticas. A diferença aparecia quando se lecionava para os meninos, fundamentos de geometria; para as meninas, bordado e costura. Neste sentido, era óbvio que a educação das meninas e dos meninos não fazia parte de um processo único, universal, naquela sociedade, pois as divisões de classe, etnia e raça tinham função importante na determinação das formas de educação aplicadas na formação de homens e mulheres daquele período.

Apenas nas últimas décadas do Século XIX, surge a necessidade da educação para a mulher vinculando-a à modernização da sociedade, à manutenção da família, e à construção da cidadania. A preocupação em vincular o conceito de trabalho à “ordem e progresso”, levou os condutores da sociedade a recrutar as mulheres das camadas populares para o magistério. Segundo Telles (2014), por meio do projeto de formação do novo cidadão, a mulher passou a ocupar o espaço escolar e sua presença indica a combinação da emancipação da escola com a pretensão da emancipação individual, visando igualdade e oportunidade profissional, apesar da necessidade de atender ao projeto republicano, pois a partir disso, caberia a elas formar novos trabalhadores e trabalhadoras.

Entretanto, ainda que a República formalizasse a separação entre a Igreja Católica e o Estado, permanecia como predominante a moral religiosa, que apelava tanto para a missão sagrada da maternidade, quanto para a manutenção da pureza feminina, implicando no recato, no pudor, na busca constante de uma perfeição moral, na aceitação de sacrifícios, e na ação educadora dos filhos e filhas.

Para tanto, o magistério passou a ser visto como um sacerdócio, e se identificaria mais com características femininas. Assim, com esse discurso justificava-se a saída dos homens das salas de aula, possibilitando-lhes a dedicação a outras profissões, muitas vezes mais vantajosas financeiramente e legitimava a entrada das mulheres nas salas de aula. Segundo Telles (2014), desde o final do século XIX, propagou-se a presença feminina na educação da criança, na função de guia da infância, mãe-professora, como atribuição “natural” da mulher, cooperando com a escola como formadora de consciências.

Atualmente, o professor e a professora, tornaram-se figuras centrais nas políticas educacionais não só no Brasil, mas na América Latina, apesar de ainda o número de mulheres presentes no magistério ser extremamente superior ao de homens.

**Quadro: 1 Professores por sexo e etapa de ensino – Brasil – 2009 / 2013 / 2017**

|      |           | BRASIL    |      | ED. INFANTIL |      | ANOS INICIAIS |      | ANOS FINAIS |      | ENSINO MÉDIO |      |
|------|-----------|-----------|------|--------------|------|---------------|------|-------------|------|--------------|------|
|      |           | N         | %    | N            | %    | N             | %    | N           | %    | N            | %    |
| 2009 | FEMININO  | 1.535.919 | 82,7 | 365.664      | 96,8 | 670.359       | 90,0 | 577.652     | 73,6 | 295.335      | 64,2 |
|      | MASCULINO | 321.359   | 17,3 | 11.896       | 3,2  | 67.474        | 9,1  | 207.557     | 26,4 | 164.688      | 35,8 |
|      | TOTAL     | 1857278   |      | 377.560      |      | 737.833       |      | 785,209     |      | 460.023      |      |
| 2013 | FEMININO  | 1.644.717 | 81,5 | 463.860      | 96,9 | 675.710       | 90,1 | 570.673     | 71,1 | 312.717      | 61,6 |
|      | MASCULINO | 372.354   | 18,5 | 14951        | 3,1  | 74.656        | 9,9  | 232.229     | 28,9 | 194.900      | 38,4 |
|      | TOTAL     | 2.017.071 |      | 478.811      |      | 750.366       |      | 802.902     |      | 507.617      |      |
| 2017 | FEMININO  | 1.683.772 | 82,0 | 538.708      | 96,6 | 677.219       | 88,9 | 527.146     | 68,9 | 303.900      | 59,6 |
|      | MASCULINO | 395.138   | 19,0 | 18.833       | 3,4  | 84.518        | 11,1 | 237.585     | 31,1 | 205.894      | 40,4 |
|      | TOTAL     | 2.078.910 |      | 557.541      |      | 761.737       |      | 764.731     |      | 509.794      |      |

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Assim, percebe-se que os dados apresentados comprovam a predominância das mulheres em todas as etapas da educação básica. Uma vez que a equivalência entre mulheres e homens modifica à medida que avançam as etapas de ensino, com a diminuição do número de mulheres e aumento do número de homens docentes nas etapas mais avançadas de ensino. Na educação infantil e nos anos iniciais, a presença das mulheres está, em média cerca de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual diminui para valores próximos de 69% e 60% em 2017 (respectivamente). No que se refere à participação dos homens, há uma progressão de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no Ensino Médio.

De acordo com o estudo exploratório elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil. Inep, 2009), embora, cálculo geral apresente que a maioria dos professores que atuam em docência serem mulheres, tal perfil de preponderância sofre alterações ao passo que aumenta as etapas de ensino, isto é, preponderância acentuada das mulheres no ensino

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com acréscimo sucessivo da presença masculina nas etapas finais da educação básica.

Outro ponto que merece destaque está relacionado à Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2014a), que destaca o período entre 2002 e 2013, com um aumento de 64,4% no número de homens no magistério, as mulheres ainda representavam cerca de 83,1% dos docentes, o que aponta que a função do magistério, até então, é uma condição clássica imposta socioculturalmente para parte feminina da população. De fato, o fundamento de ocupações naturalmente ditas como masculinas e femininas, atualmente, não mais justificável, no entanto, há uma insistência em uma herança cultural, ainda muito constante sobre a concepção de gênero que “[...] supõe um processo ambivalente onde se incluem a hierarquia, interdependência e complementaridade entre homens e mulheres” (APPLE, 1995, p.144) e, ademais possibilita às relações sociais algumas subjetividades nas relações de poder.

Para Carvalho (2018), de fato, a evolução do movimento entre homens e mulheres presentes na docência ao longo dos anos, fica evidente, apesar de haver uma tendência mais notório nos anos finais, a presença da mulher no magistério ainda hoje é justificada como uma “boa” oportunidade de trabalho para as mulheres,

Assim, de acordo com os dados do Censo do Professor, (IBGE, 2012), a ideia de que características como: cuidado, afeto, carinho, que anteriormente eram atribuídas ao magistério, ainda estão presentes ao percebermos a presença em massa das mulheres nos anos iniciais do processo de escolarização, o que fortalece a representação social sobre mulheres e crianças.

A busca de elementos para facilitar a compreensão dos números relacionados à docência resulta no entendimento dessa profissão como uma construção social, conforme Bourdieu (1989), que a caracteriza como produto de um trabalho social de construção do grupo e de uma representação dos grupos que se introduziu suavemente ao mundo social. A compreensão da identidade da profissão docente como resultante de um processo histórico de construção social a partir de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, revela-se imperativa para a sua caracterização e diferenciação em relação a outras profissões.

O movimento pela emancipação feminina foi paralelo à inserção feminina em espaços profissionais. De acordo com Telles (2014), a superação das desigualdades e injustiças sociais, a luta contra a invisibilidade em segmentos sociais estava como

alvo das reivindicações e conquistas femininas. No entanto, apesar das conquistas ocorridas nas primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres a algumas profissões e ao ensino superior, valores como o de “mulher-mãe” imprescindivelmente pura e assexuada se fortalecia, assim, a mulher teria características para exercer melhor profissões como as ligadas à saúde e educação, sem deixar a desejar nas atividades domésticas.

De acordo com Almeida (2004), gradualmente o trabalho feminino deixou de ser inspirado apenas pelos atributos de vocação e missão, passou a ser considerado como uma exigência, no cenário econômico do século XX, diante das mudanças, não somente como uma profissão em si, mas inclusive, em relação ao ingresso financeiro, proporcionando melhoria na economia da família.

Outro fator relevante, foi o crescimento da escolaridade obrigatória e a procura pelo ensino básico, na transição do século XIX para o século XX, foram influenciadores para que o poder público concebesse a mulher como mais apropriada ao ensino da infância. De acordo com Telles (2014), nesse mesmo período, devido ao processo de industrialização, surgiu a necessidade de propagação do ensino por meio da democratização da escola primária, dessa maneira a possibilidade da profissionalização das jovens de poucos recursos por meio do magistério, que fez surgir as escolas normais.

A inserção das mulheres nesse campo profissional passou a ser uma reivindicação e exigência, e em poucas décadas elas conseguiram ocupá-lo, mas além da exigência, outros fatores como necessidade da mão de obra, a expansão do número de escolas e a queda do poder aquisitivo, contribuíram para tal fato. Segundo Telles (2014), características inatas de mãe e esposa, seria sustentáculo para a família, e por conseguinte, à pátria, assim, tornara-se uma boa base para a constituição de sujeitos sociais moldados para viverem em harmonia na sociedade, como se esperava para o momento.

A escola normal era uma das únicas vias de acesso da parcela feminina a uma educação escolarizada objetivando também a profissionalização dessas mulheres, alternativa para a instrução feminina assim também como, formar mão de obra qualificada para um ensino que tinha como objetivo a expansão da instrução escolar, à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos do país (TELLES, 2014, p.14).

A importância da educação feminina ficou evidente a partir da consideração da vocação natural da mulher para lecionar, possibilitando assim, a entrada dela no

espaço público. De acordo com Telles (2014), as mulheres ainda continuavam subalternas ao poder patronal que impunha as regras de conduta da sociedade. Assim, era necessário educar a mulher para desempenhar a função de instruir os homens.

No entanto, a mulher alcançou por meio do magistério, a independência financeira e social, para Telles (2014), a presença da mulher na escola, seja como estudante, seja como profissional, é resultado da necessidade preeminente na reestruturação do capital. Assim, fica evidente que o processo de feminização do magistério, bem como o processo de proletarização e maior controle do trabalho pedagógico pelo Estado, teve início no final do século XIX, e fortaleceu-se completamente no século XX em paralelo com a criação da escola primária de ensino obrigatório em meio ao discurso da vocação natural da mulher para o magistério. De acordo com Louro (1997), o magistério tornou-se a oportunidade de trabalho permitida para as mulheres, o que será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa de fato, se feminizar.

Dessa maneira, fica evidente a relação entre a educação e a valorização da mulher. Todavia, ao direcionar estas discussões no contexto do campo, surge o questionamento relacionado à profissionalização docente, bem como a formação dos profissionais que atuam nas escolas do campo e a percepção da comunidade para com estas pessoas. Se, em linhas gerais, os professores sofrem com desvalorização e péssimas condições de trabalho, quando afunilamos esta questão para o meio rural percebemos o quanto a situação fica mais crítica. De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014), ao focar na formação de professores das escolas do campo, é necessário considerar a precariedade física, administrativa e pedagógica, que evidencia a imagem de um professor, muitas vezes, qualificado na posição de “leigo” com a justificativa de ausência de profissionais qualificados.

Ao considerar que as políticas de formação de educadores do campo não tiveram lugar de destaque na história da educação brasileira, por acreditar que “a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural”, reforçando a afirmação que “acaba-se o rural e acabam-se juntos os problemas da educação rural” (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 77), mas não foi o que aconteceu, e com isso surgiram problemas relacionados à educação no meio rural, considerando que um deles está diretamente relacionado à formação dos docentes que atuam neste meio. A precariedade da oferta escolar no meio rural é justificada como uma

questão complexa, pois vínculos inerentes com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem as ideias de escola e de campo devem ser considerados, inclusive no currículo escolar.

Hooks (2013), promove uma reflexão sobre a ausência da abordagem do ensino considerando discussão consciência da raça, do sexo e da classe social parte, muitas vezes, do medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas, o que poderia causar de certa forma, o descontrole social. E pensar na educação ofertada aos sujeitos do campo é necessário considerar a interseccionalidade como forma de questionar as múltiplas formas de preconceito e opressão sofridas em todo processo histórico de formação desses territórios.

Segundo Arroyo (2012), a Educação do Campo justifica-se como uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo, em relação à etnia, raça ou gênero, no que se refere ao acesso à educação básica e superior. No entanto, a desigualdade referida não é apenas no acesso, mas de permanência e conclusão, visto que a escola no campo, muitas vezes, não considera que os saberes e a cultura dos sujeitos compõem o território, o que pode promover o distanciamento e desinteresse por esse modelo de educação.

Para Hooks (2013), é necessário:

[...] construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. (HOOKS, 2013, p. 57)

Apesar da mudança no cenário educacional, como ressalta Hooks (2013), o movimento na tentativa da garantia de direito à educação para todos, aconteceu sem conseguir garantir a qualidade e universalidade na oferta, pois, de acordo com Haddad (2012), ampliou-se o número de vagas, sem as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social.

Arroyo (2013), afirma que o direito ao conhecimento não está reduzido apenas a aprender habilidades e capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, mas está relacionado às indagações cotidianas dos estudantes que formulam e reformulam seus significados diários, pois nas diretrizes curriculares

falta dinâmica social e experiências sociais que estão presentes no cotidiano de todos que fazem a escola.

Ao aproximar a discussão de educação e trabalho, Arroyo (2012) afirma que o reconhecimento do trabalho como princípio educativo requer a análise do caráter sexista e racista do padrão de trabalho, especificamente em nossa formação social. Assim, o caráter sexista e racista do padrão de trabalho, preserva as diversas formas de exploração, pois a identidade de trabalhadores e trabalhadoras percorre as diversidades de contextos culturais e históricos que não anula as diferenças de gênero, raça e etnia, e acabam por ser fortalecidas nas relações de exploração.

### **3.2. A Escola e a sua contribuição para representações educativas da mulher**

Apesar de durante muito tempo, a educação ser tratada como um privilégio de poucos, como consequência de diversas lutas sociais, segundo Haddad (2012), passou a ser concebida como direito humano, ou seja, deve ser garantida a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal.

Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente. (HADDAD, 2012, p.217)

No Brasil, o direito à educação está garantido no artigo 205, da Constituição Federal de 1988, ao qual se refere “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Reconhecer o direito à educação é garantir a oferta desta para todas as pessoas, e sobretudo, para Haddad (2012) a equidade educativa significa dar oportunidades de acesso, permanência e conclusão da educação básica, concomitante ao ensino de qualidade, independente de origem étnica, racial, social ou geográfica.

A educação do campo é pautada nos fundamentos da formação integral do cidadão e cidadã e da função da escola como um processo político, assim, evidencia-se como seguimento importante para a luta e solidificação da consciência da importância da educação para a garantia de direitos, pois conforme Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), educação do campo considera temas importantes para o trabalhador do campo, como trabalho, cultura, reforma agrária e produção agrícola, temas estes que simbolizam as lutas sociais dos camponeses que apontam a concepção de campo, de educação, bem como anseio de formação aos sujeitos do campo. Assim, Freire (1981), afirma que um dos equívocos da educação está relacionado ao fato de reduzir a ação transformadora da educação do campo a um ato mecânico, ou seja, a estrutura do latifúndio apenas cederia lugar ao assentamento, como algo automático, minimizando assim, os camponeses, sem considerar sua cultura e conhecimentos empíricos.

Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. Capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. (FREIRE, 1981, p.26)

Ao dialogar com Freire, Alencar (2011) destaca que a educação do campo surge da necessidade de uma educação que visa à valorização da população campesina na representação de lutas, direitos e reconhecimento da cidadania, para além do desenvolvimento sustentável do campo. No entanto, a educação rural, difere em suas práticas e discursos nos valores relacionados ao centro urbano, o que contribuem para a migração e a negação de culturas, identidades e saberes do povo campesino, havendo assim, a negação dos sujeitos do campo e territórios de luta, saberes, cultura e identidade.

Considerar a diversidade existente no campo, para Arroyo (2012), garante um dos princípios básicos da Educação do Campo de que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer da história. Assim, o reconhecimento da diversidade do campo, de que somos diferentes em gênero, em raça, em etnia, favorece o projeto de educação que considera a história dos sujeitos. Pensar na atuação das mulheres no contexto da educação do campo, permite entender a educação como norteadora das relações estabelecidas no meio rural, pois a educação é vista como meio para transformação social. Nesse sentido, Molina e Sá (2012) ressaltam que:

A educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 329)

Corroborando com Molina e Sá (2012), esta pesquisa visa revelar exatamente a importância da mulher na agrovila de Placas, pois esta possui a maior representatividade do trabalho feminino presente no espaço escolar, com cerca de 85% dos cargos ocupados pelas mulheres. Assim, vale ressaltar a relevância do trabalho delas, na educação, para o desenvolvimento rural local, com reconhecimento da comunidade.

A educação do campo, em sua essência, concebe a formação do ser e a função social da escola como processo político, assim, de acordo com Arroyo (2013) existe um crescimento no número de escolas e de coletivos docentes que conseguem um clima de aprendizagens coletivas integrando os alunos e seus saberes, por meio da formação continuada de professores do campo, que considera as vivências e experiências sociais de educandos e educadores. O fortalecimento da relação entre a construção do conhecimento e as experiências não deve acontecer a partir da hierarquização dos saberes, visto que as experiências das lutas, dos trabalhos de homens e mulheres do campo devem ser considerados nos currículos das escolas, valorizando, assim, homens e mulheres desses territórios.

O crescimento da diversidade social e cultural dos grupos que lutam pela emancipação social, para Arroyo (2013), mostra as relações sociais, políticas e culturais em que a riqueza de experiências sociais que desenham nossa história, produz uma riqueza de conhecimento que devem ser consideradas no período de escola.

Na construção do currículo escolar, é necessária toda atenção nos aspectos pedagógicos, dado que o material didático não deve fortalecer representações sociais que minimizem grupo social, étnico, racial, de gênero, ou região, requerendo assim, contextualização e informações de possíveis valores contrários aos que devem ser trabalhados com os estudantes como os relacionados a sexismos ou racismo. Visto que, de acordo com Arroyo (2013), às escolas públicas chegam os filhos e filhas dos coletivos sociais sobre os quais pesam, ainda, preconceitos e representações sociais inferiorizadas. Assim, a escola deve ser vista como um espaço de afirmação e reconhecimento positivo dos grupos sociais não

inferiorizadas por preconceitos relacionados a questões sociais, raciais, de gênero, idade ou região.

Sobretudo, a garantia da diversidade social e cultural dos grupos sociais nos currículos das escolas do campo, com a valorização das experiências sociais dos sujeitos, a partir do pressuposto de que toda experiência carrega conhecimentos, é além de apenas escolher um tema de estudo, e não deve ser visto como um pretexto para articular as disciplinas do currículo de maneira fragmentada, pois quando isso acontece pode perder a riqueza de significados que são intrínsecos às experiências humana.

Quando os sujeitos, suas vivências e indagações e os significados formadores se esquecem, o estudo perde densidade cognitiva e pedagógica; os sujeitos não nos emprestam temas de estudo para logo serem esquecidos. Se suas vivências viram apenas um tema de estudo, aqueles que as vivem caem no esquecimento. Falta-nos privilegiar os sujeitos e seus significados. (ARROYO, 2013, p.133)

O conhecimento popular dos grupos sociais, incluindo as mulheres dos campos, devem ser reconhecidos em seus currículos como trabalhadores e trabalhadoras, como responsáveis diversos em âmbitos sociais, político, econômico, cultural e intelectual, uma vez que estes são sujeitos com experiências que merecem ser reconhecidas como conhecimento com elevado valor cultural e histórico.

Um dos lamentáveis efeitos da ausência dos sujeitos na reconstrução de nossa história e nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de histórias. É negar às crianças e aos adolescentes o direito a saberem-se sujeitos de história. É reproduzir o não conhecimento deles e dos coletivos a que pertencem como sujeitos. Reproduzir a injusta e segregadora visão de que a história, a produção da riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertence, não são autores, mas meros beneficiados da história, da riqueza e da cultura e dos conhecimentos que outros produzem (ARROYO, 2013, p. 141)

A reflexão relacionada à valorização de grupos sociais e culturais, como o grupo de mulheres, deve ser considerada para contribuir com o processo de fortalecimento da democracia, por meio da escola como meio de transformação e superação de preconceitos sociais e culturais. De acordo com Hooks (2013), a abordagem de temas acerca dos quais os alunos têm uma certa sensibilidade, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa e até de conflitos. Assim, para que de fato seja possível promover tais reflexões, é necessário que se estimule discussões e análise sobre esses temas e seus significados na

sociedade, visando o reconhecimento de que as pessoas são diferentes, no entanto tais diferenças são relacionais, e que verdades, discursos e histórias são construídos para o privilégio de uns em detrimento a outros.

A escola do campo, em especial, deve possibilitar que os sujeitos que fazem parte desse território possam refletir sobre a linguagem e as atitudes não-sexistas que defenda a articulação e a negociação das diferenças de gênero na comunidade, visando assim, à valorização das representatividades das mulheres, bem como todos os arranjos produtivos que participam e de toda a riqueza de saberes e cultura que acumulam em suas vivências.

### **3.3. A identidade da mulher camponesa e o trabalho no campo**

Os homens e mulheres do campo, por muito tempo, foram notados como números, destinados assim, ao esquecimento, no entanto, existe uma necessidade em compreender os camponeses como sujeitos históricos, com uma história, identidade e cultura, que buscam na agricultura familiar a essência de suas lutas, necessitando assim, de políticas públicas focadas para a garantia da segurança alimentar, o cumprimento de fato da reforma agrária e a elaboração e aplicação efetiva de um programa de educação do campo, realmente abrangente.

Ao discutir identidade das mulheres camponesas, é necessário considerar o uso do termo gênero, pois, em conformidade com Telles (2014), o uso do termo gênero tem sido usado como sinônimo de “mulheres”, o que é considerado pela autora como um equívoco, pois tal pensamento proporciona um esvaziamento do debate, pois coloca em dúvida a relevância da história de mulheres.

Conforme Sales (2007), as mulheres estão sempre sendo incluídas entre os que precisam ser representados, mas, aquelas que estão nos movimentos sociais têm comprovado que as diferenças entre homens e mulheres não podem afirmar falta de competência política das mulheres. As atividades desenvolvidas pelas mulheres, como cuidado com a casa, abastecimento da água, criação de pequenos animais, cultivo das hortas, por acontecerem nas mediações da casa da família e nos quintais, não são consideradas como trabalho, mesmo as atividades no roçado, no período de plantio e colheita, são vistas apenas como ajuda. Para Sales (2007):

Por não desenvolver todas as etapas do roçado, e por ser uma atividade liderada pelo homem adulto, esse trabalho é qualificado como ajuda, tanto no interior da família como nos sindicatos e órgãos públicos, o que inviabilizou durante muito tempo o reconhecimento das mulheres como trabalhadoras e, conseqüentemente, a garantia de seus direitos sociais. (SALES, 2007, p. 441)

A invisibilidade do trabalho da mulher camponesa incita a certeza de que não basta as mulheres serem produtoras, é necessário que haja reconhecimento, para que possam se reconhecer e discutir sobre temas relevantes como direitos, identidade e cidadania. Os coletivos de mulheres trabalhadoras rurais fomentam a importância da documentação e promovem discussões sobre direitos, assim, de acordo com Sales (2007), a organização das trabalhadoras estimula o pensamento sobre as desigualdades de gênero, e, a partir desse olhar, as trabalhadoras começam a discutir sobre a invisibilidade do seu trabalho na agricultura familiar camponesa.

O fortalecimento da identidade da mulher campesina inicia a partir do momento em que ela passa a se reconhecer como trabalhadora, e passam a perceber suas atividades produtivas, inclusive as desenvolvidas no âmbito familiar, independentes do arranjo, tem relevância econômica, e passa a não ser mais concebida meramente como uma “ajuda”.

De acordo com Scott (1995), a inclusão da mulher na história, bem como a percepção de sua atuação e presença, apenas é concretizada a partir do momento em que a própria mulher toma consciência plena de sua importância, de sua função e de sua atuação na sociedade, e reconhecimento da desigualdade e opressão a que está submetida. Assim, a identidade mulher camponesa, bem como o reconhecimento do seu trabalho devem ser fortalecidos em instancias sociais, como escolas, igrejas, associações, que possibilitam discussões, para que sejam desconstruídas teorias do patriarcado, que para Hooks (2013), parte da crença essencialista e sexista de que a dominação do sexo feminino pelo masculino é “natural”.

De acordo com Hooks (2013), o emprego aleatório de termos como “teoria” ou “feminismo” indica certa banalização dos termos, uma vez que não revela necessariamente práticas e hábitos de ser e de viver incorporados a ação e engajamento na luta feminista, pois “podemos viver e atuar na resistência feminista sem jamais usar a palavra feminismo” (HOOKS, 2013, p.86), o que possibilita o entendimento das consequências das relações do patriarcado como potência que

desenha a identidade de mulheres, bem como a ideia de binarismo, como o masculino e o feminino.

A atuação política e as influências dos coletivos de mulheres do campo em espaços públicos, geralmente, contribui significativamente para o reconhecimento dessas mulheres como trabalhadoras rurais. Para Leal et al. (2020), a atuação das mulheres ressignifica a sociabilidade no mundo rural, atuando no espaço privado – na família, na vizinhança, na religiosidade. Segundo Hooks (2013), a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as produções da feminilidade, uma vez que as mulheres negras e de cor têm maiores esforços para desconstruir a categoria mulher, o que dificulta ainda mais a atuação política das mulheres do campo.

As mulheres camponesas, timidamente, realizam articulações entre o espaço privado, como a família, e o espaço público, como a comunidade, promovendo assim, o reconhecimento do seu trabalho, e o esclarecimento de sua importância e suas funções no contexto camponês, como fundamental para o desenvolvimento desse espaço. Uma vez que, nos espaços produtivos das unidades familiares, de acordo com Sales (2007), as mulheres mantêm o cultivo de seus alimentos em sistemas de policultivos em quintais produtivos, geralmente são os espaços ao redor da casa, que diz respeito ao espaço de produção da mulher, em que colocam em evidência os saberes populares agregados no convívio familiar e comunitário.

De acordo com Filipak (2017), os quintais produtivos são vivências sociais das mulheres do campo na permanente busca por um espaço de trabalho produtivo que combina com os trabalhos de produção, domésticos e de cuidados que historicamente e socialmente são impostos a elas. Dessa maneira, as mulheres do campo favorecem a segurança alimentar por meios dos quintais produtivos que se destacam por influenciarem a alimentação da família, com hortaliças, condimentos, frutas, proteína animal e plantas medicinais, além de promover um retorno por meios de trocas e vendas.

De acordo com Leal et al. (2020), mesmo com a relevância do trabalho das mulheres nos quintais produtivos, as desigualdades de gênero se manifestam nas relações de trabalho nas quais as atividades executadas pelas mulheres são reconhecidas apenas como “ajuda”, resultante de sua responsabilidade quanto esposa e mãe. Dessa maneira, quando há uma relevância aos quintais produtivos como espaços de produção, fica evidente a modificação na função social que as

mulheres assumem nas unidades familiares de produção, ficando evidente assim, sua valorização.

O reconhecimento da contribuição das mulheres no cultivo e produção de alimentos, torna-se evidente nas relações sociais, bem como nas relações econômicas nas unidades familiares, a partir da análise econômica das famílias, que apesar do produto de trabalho delas não ser considerado como agregador de valor monetário, essa prática afirma a contribuição delas na economia de maneira acentuada, porém não valorizada. Porém, de acordo com Leal et al. (2020), um grande desafio está na necessidade de organização para que mulheres produtoras no campo tenham acesso às redes de comercialização para que tenham acesso à renda monetária, e possibilitando assim a construção de sua autonomia e emancipação.

Outro ponto importante para ressaltar, de acordo com Woortmann (2011), está relacionado aos conhecimentos das mulheres como detentoras e guardiãs de valores culturais e sociais da família e da comunidade, tais como os conhecimentos a cerca de ervas medicinais, cultivo e manejo de remédios feitos por elas mesmas, assim como novenas e orações para proteção das famílias, ou seja, este outro âmbito do autoconsumo referente à produção de remédios caseiros da qual a religiosidade e a magia são fortes elementos, que acontece no entorno do espaço doméstico, deve ser ressaltado como ponto relevante da construção e reconhecimento da identidade das mulheres camponesas.

O acesso à terra, para as mulheres camponesas, da mesma forma, está relacionado à soberania alimentar, uma vez que elas que zelam pela produção da alimentação da família, desde atividades agrícolas à elaboração da comida. No entanto, para Brumer (2005), as mulheres inclusive podem alcançar alguma renda ao produzirem e comercializarem, ou inclusive, quando têm ocupação ou emprego fora do lote, priorizam esse ganho de renda em oposição ao trabalho do lote. Para Leal et al. (2020), apesar de possuírem outras fontes de renda, as mulheres propendem a aplicar a renda obtida na propriedade ou em produtos para a família, como, por exemplo, em complemento nutricional dos filhos, enquanto os homens, muitas vezes, não têm a visão em despesas familiares.

A função das mulheres na passagem e construção de saberes e cultura é de grande relevância, uma vez que estas são as principais responsáveis pela naturalidade com que acontece, pois por meio do autoconsumo, as mulheres são as

agentes de construção de um conjunto de alternativas produtivas que garantem que tenham o controle do desenvolvimento sustentável da comunidade, na busca efetiva da garantia da segurança alimentar da família. Segundo Siliprandi (2015), a diversificação de atividades no meio rural atribui a mulher, o reconhecimento de suas funções, desde a esfera doméstica, a esfera política, perpassando pela reprodução cultural, por meio do conjunto de saberes tradicionais construídos nas histórias de grupos sociais.

Dessa maneira, torna-se relevante o reconhecimento da valorização e fortalecimento da identidade da mulher do campo, inclusive para a garantia da perpetuação da cultura e saberes tradicionais constantes na comunidade por meio da produção simbólica, para a definição dos grupos de convivência, em que as atividades se relacionam e tornam-se base da cultura, convivência e economia da comunidade. Pois, conforme Leal et al. (2020), em relação ao ambiente doméstico, a responsabilidade das mulheres se expande para o entrono da casa, incluindo assim as produções de hortas, cultivo de plantas medicinais, ervas, temperos e criações de pequenos animais nos quintais, que são espaços produtivos de grande diversificação. Assim, fica evidente que as mulheres do campo são guardiãs de uma pluralidade de conhecimentos tradicionais referentes a plantas, sementes, técnicas de plantio e cultivo, o que torna evidente a sua responsabilidade pela difusão desses saberes para as gerações, o que contribui diretamente para a preservação da cultura e identidade local.

Vale ressaltar ainda que as mulheres no campo começam a trabalhar desde muito cedo, às vezes, ainda crianças “cuidam” da casa e dos irmãos mais novos, ou ainda na agricultura, com o trabalho de roçado, colheita, cuidado dos animais, ou “ajudando” o pai. Fica evidente assim, segundo Bruno et al. (2011), que o trabalho da mulher, nesses espaços, é concebido como mera ajuda ao trabalho executado pelo homem (pai ou marido), o que fortalece a construção de estereótipos sociais da mulher como incapaz de trabalhar, valorizando assim a ideologia dominante e transcorrente em todos os grupos e categorias sociais.

Dessa maneira, ao promover a reflexão sobre a relação da identidade da mulher camponesa e o trabalho no campo, torna-se essencial pensar sobre a importância do processo educativo, uma vez que a educação proporciona autonomia e independência dos sujeitos, principalmente quando esta é direcionada para as necessidades e conflitos presentes no campo, por meio da compreensão da

realidade de seus territórios por aqueles que a constroem, fortalecendo, assim, a cultura e identidade desses sujeitos. Sendo esta concepção contrária à essência da educação rural, pois a educação do campo demanda a educação no sentido de construção de autonomia e respeito a todos os sujeitos do campo.

#### **4. AGROVILA DE PLACAS, PITINGA, BREU BRANCO, PARÁ**

##### **4.2. Constituição da Agrovila de Placas**

A Agrovila de Placas está localizada no distrito de Pitinga, a 43 km da sede do município de Breu Branco, localizado à margem esquerda do rio Tocantins, a 30 km de distância da cidade de Tucuruí, no Sudeste do estado do Pará. Segundo dados do site do IBGE, atualmente, a cidade de Breu Branco tem cerca de 66 mil habitantes, apresentando baixa densidade populacional (13,32 hab/km<sup>2</sup>), sendo que cerca 23 mil habitantes estão localizados na zona rural, ou seja, a população urbana é pouco maior que a da zona rural. Segundo Rivania Silva, Agente Comunitária de Saúde, atualmente a comunidade da Agrovila de Placas, tem cerca de 2000 pessoas, distribuídas em todo perímetro da Agrovila.

O município de Breu Branco surgiu a partir de um povoado localizado à margem esquerda do rio Tocantins, a cerca de 43km de distância da Vila de Alcobaça, atualmente cidade de Tucuruí, e originalmente, o município era habitado por índios Assurinins e tinha vínculo econômico e político diretamente ligado ao município de Tucuruí; no entanto, legalmente, o território pertencia ao município de Moju.

Segundo o Inventário da Oferta Turística de Breu Branco, elaborado e publicado em 2012 pela Secretaria Especial de Desenvolvimento Econômico e Incentivo à Produção em parceria com a Prefeitura Municipal de Breu Branco, o processo de estruturação político-institucional e de formação sociocultural do município foi diretamente influenciada pela implantação de grandes projetos federais na região, iniciadas no século XVI com a fiscalização militar para proteção da Amazônia Brasileira. Seguindo, no século XX, com os projetos da Estrada de Ferro Tocantins, rodovia Transamazônica e, posteriormente, a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que foram determinantes para o processo de ocupação e desenvolvimento da região. No início da década de 1970, com o começo da construção da UHE de Tucuruí, o reservatório a ser formado pelo barramento do rio Tocantins deixaria toda a Vila de Breu Branco submersa, assim, iniciou-se a movimentação de algumas lideranças locais, na busca da transferência da população para uma área da União, destinada à Aeronáutica, localizada na margem posta do rio Tocantins. No entanto, além da transferência da Vila, esperava-se das Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A. – ELETRONORTE, o assentamento dos

produtores rurais e também suas glebas inundadas, o que não aconteceu, pois, os lotes rurais não foram disponibilizados, gerando assim, os primeiros conflitos e reivindicações da população com a empresa. Vale ressaltar, que neste mesmo período, toda a região no entorno da cidade de Tucuruí sofria fortes pressões migratórias, inclusive, de pessoas desempregadas com e sem qualificação adequada para atuação em frentes de trabalho das obras. Além disso, havia um grande fluxo de pessoas originárias do campo, com demanda por terras na região, principalmente na década seguinte, de 1980.

**Figura 2: Construção da Hidrelétrica de Tucuruí**



Fonte: Retirado de <<https://oglobo.globo.com/economia/hidreletricas-polemica-envolve-volta-de-reservatorios-5764763>> Acesso em: março/2021

A partir da necessidade de solucionar questões sociais decorrentes da crescente demanda por terras na região nesse período, o Governo Federal investiu na implantação do Grupo Executivo de Terras do Araguaia Tocantins - GETAT, órgão que fora responsabilizado pelo assentamento dos remanejados em função da formação do Lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí – UHT, além de pessoas oriundas do fluxo migratório. Contudo, antes da efetivação dos primeiros assentamentos organizada pelo GETAT, parte da população que seria beneficiada pelo projeto ocupou uma área situada na margem direita do Rio Tocantins, conhecida como Gleba da Aeronáutica, próxima ao Sítio no qual fora implantada a

nova Vila de Breu Branco, e apesar de muitos esforços para a remoção dos ocupantes da área, não foi possível, devido à forte mobilização e resistência da população.

Dessa maneira, a ELETRONORTE resolveu assentar parte das famílias atingidas pela barragem ao longo da Rodovia PA 264, que liga Breu Branco a Goianésia do Pará. Para tanto, possibilitou dois assentamentos: o primeiro, mais próximo ao núcleo urbanos e o segundo, na altura do km 42 da mesma estrada, trecho conhecido como PA Moju. Posteriormente, foi criado o Assentamento denominado Gleba Alcobaça, que atualmente é o distrito do Pitinga, que conta com alguns projetos de assentamentos, dentre eles, o Assentamento PA Yasmin.

De acordo com o Memorando nº 068 de 07 de dezembro de 2001 do INCRA – Unidade Avançada de Tucuruí que formaliza o processo de criação do projeto de criação do Projeto de Assentamento PA Yasmin (em anexo), teve como objetivo oportunizar a quem desejava contribuir com o progresso da região e melhoria da qualidade de vida de suas famílias, bem como a regularização de ocupações desordenadas que estavam se prolongando por anos. O assentamento PA Yasmin tem área de 10.154,8103 ha, com um total de 174 famílias assentadas, com o ato de criação datado de 10 de maio de 2002, com forma de obtenção de transferência, datado de 01 de março de 2002, segundo o relatório de Projetos de Reforma Agrária, emitido em 30 de agosto de 2019.

Conforme o Diagnóstico Preliminar Gleba Alcobaça, a proposta de criação do Projeto de Assentamento PA Yasmin teve como base as reivindicações formuladas pelos Movimentos Sociais atuantes na região. No que se refere ao uso da terra, o Assentamento PA Yasmin, tinha como principais atividades a pecuária e a agricultura, com destaque para a produção da cultura de Pimenta do Reino e Urucum, criação de pequenos animais, piscicultura e lavoura de subsistência. No que se refere às características da vegetação, a área situa-se na formação fitoecológica intertropical de floresta ombrófila densa, aberta, apresentando características fisionômicas diferentes da primitiva, visto a antropização da área, e apenas uma pequena parte com característica primitiva, outra coberta por pastagem plantada e pequenas culturas. No que se refere aos recursos hídricos, área é constituída de vários córregos, igarapés e lagos, sem denominação, e com limites ao lago da UHE de Tucuruí.

O clima da região é tropical chuvoso, bastante úmido com dois períodos distintos, um chuvoso e outro seco ou de estiagem. O período chuvoso abrange os meses de novembro a abril e o período de estiagem, perdura nos meses de maio a outubro, a justificativa para este tipo de clima, é devido à predominância da massa equatorial continental norte, responsável pelas abundantes chuvas, em decorrência de alterações dos fatores climáticos. A umidade relativa do ar apresenta-se bastante alta, ficando em média anual em torno de 85%, nebulosidade em 60%, devido ao índice de evaporação e umidade relativa do ar.

A colonização do Projeto de Assentamento PA Yasmin, o qual localiza-se no distrito do Pitinga, iniciou a partir da ação da ELETRONORTE em assentar parte das famílias atingidas pela barragem, o que fez surgir várias agrovilas, que serviram de apoio ao meio rural. Segundo o Diagnóstico Preliminar da Gleba Alcobaça, o Projeto de Assentamento PA Yasmin, apresentava várias situações de ocupações originadas das mais variadas situações, como ocupações espontâneas, outras motivadas pela construção da UHE Tucuruí e pela extração de minério devido à presença, no município de Breu Branco, da empresa Camargo Correa Mineração.

Dentre as agrovilas que surgiram na ação da ELETRONORTE em assentar famílias, destaca-se a Agrovila de Placas, que assim foi denominada por sua formação inicial acontecer no local em que estava fixada a placa do Projeto GETAT, servindo assim, como o primeiro ponto dos colonos oriundos da cidade de Tucuruí. A Agrovila de Placas, foi constituída na década de 1980, com inícios de Projetos de Assentamentos do Governo Federal, com distribuição de lotes para famílias atingidas pela barragem e oriundas de vários estados brasileiros, principalmente, Maranhão, Ceará e Espírito Santo. Apesar da região demograficamente pertencer ao município de Moju, as questões relacionadas a políticas públicas eram atendidas pelo município de Tucuruí.

Com o apoio dos movimentos sociais e a Pastoral da Terra, por volta de 1986, as primeiras famílias que chegaram à região da Agrovila de Placas, organizaram-se em comunidade e construíram a Igreja de Santo Antônio, que passou a ser o ponto de encontro social das famílias, além de ser a primeira ação coletiva dos moradores, o que possibilitou melhor convivência entre a comunidade, criando e promovendo assim o vínculo realmente comunitário.

**Figura 3: Construção Coletiva da Igreja de Santo Antônio**



Fonte: Acervo da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas, 1987

Posteriormente, a comunidade se organizou em regime de mutirão para a construção da primeira escola, a qual visava atender aos filhos, que até então, não tinham possibilidades para estudar. Devido à falta de professores formados na região, a prefeitura de Tucuruí, contratou pessoas da própria comunidade, como professores leigos, para trabalharem na escola que funcionava em regime multisseriado, atendendo às crianças das famílias da comunidade.

Em consequência da remoção da antiga Vila de Breu Branco, inundada pelo reservatório da UHE Tucuruí, e os primeiros assentados rurais, principia o movimento pela emancipação de Breu Branco, que através da Lei nº 55.703, de 13 de dezembro de 1991, cria o município de Breu Branco, com o território municipal a ser constituído por áreas outrora pertencentes aos municípios de Tucuruí, Moju e Rondon do Pará, com a emancipação, o município de Breu Branco teve como encargos iniciais a organização do município e o fomento da integração das localidades e vilas incorporadas ao novo território, que até aquele momento, não tinham ligação econômica, política ou cultural com o município instituído.

**Figura 4: Foto aérea da cidade de Breu Branco em 1991**



Fonte: Retirado de <<http://jornaldetucurui.blogspot.com/2015/12/breu-branco-comemora-24-anos.html>> Acesso em março/2021.

Em 1992, foi fundada a Associação dos Agricultores da Agrovila de Placas, com incentivo à agricultura permanente da pimenta-do-reino e criação de gado leiteiro que passou a gerar renda para as famílias da região. Neste mesmo período, a rede de energia elétrica foi instalada, a priori através de motor gerador e posteriormente, em 1998, a rede elétrica passou a ser instalada por meio do Programa *Luz para Todos*, atendendo à comunidade da Agrovila e demais comunidades da região.

A partir da fundação da associação, a comunidade passou a se organizar em Cooperativa, e em 1994 fundou a Cantina Comunitária, onde os associados trocavam produtos cultivados na propriedade por gêneros alimentícios e produtos de limpeza, o que gerou um sistema de economia solidária que possibilitou maior organização econômica das famílias, bem como melhor organização política da comunidade.

A associação se preocupou, desde o início de sua fundação, em qualificar seus associados, por meio do apoio de movimentos sociais presentes na região. A figura abaixo demonstra claramente esta questão.

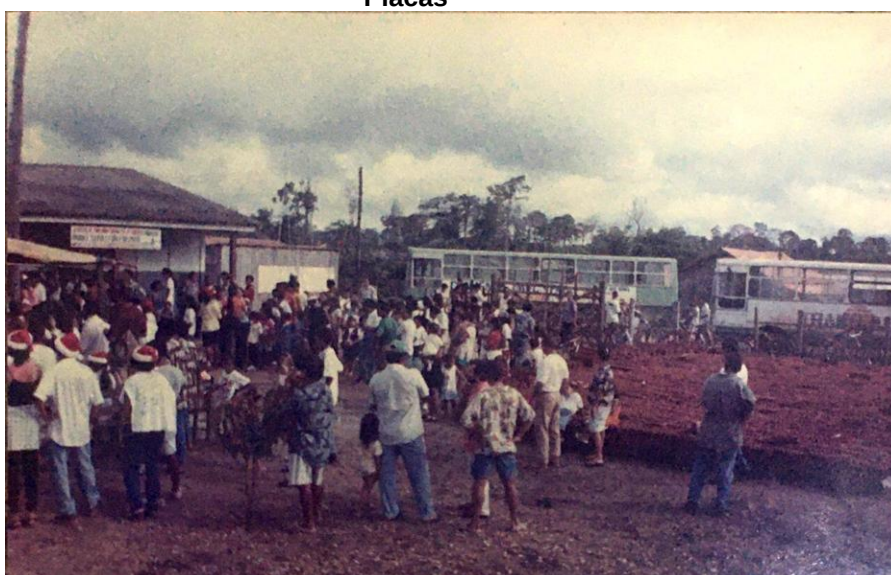
**Figura 5: Encerramento da Formação para as mulheres da Agrovila de Placas sobre culinária alternativa com produtos da região**



Fonte: Acervo da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas, 1996

Outra atividade realizada constantemente pela associação eram as confraternizações relativas às comemorações culturais, como Páscoa e Natal. Elas representavam um momento de entretenimento e convívio social que possibilitavam maior integração das famílias. A figura abaixo, representa o momento de confraternização natalina que acontecia no centro comunitário da comunidade.

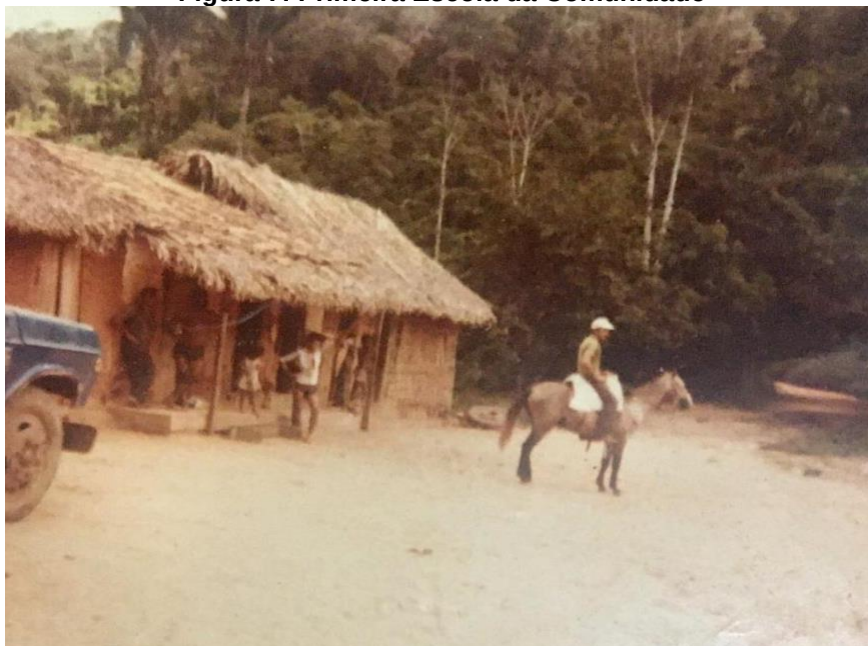
**Figura 6: Confraternização Natalina da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas**



Fonte: Acervo da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas, 1991

Em relação à educação, até 1998 a escola da região funcionava apenas em regime multisseriado e atendiam apenas crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A partir de então foi implantado o ensino fundamental completo na sede da Agrovila de Placas com a construção da EMEF Marci Sebastião Nunes, com contratação de professores que tivessem formação de magistério.

**Figura 7: Primeira Escola da Comunidade**



Fonte: Acervo da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas, 1993

Posteriormente, em meados de 2005, aconteceu o primeiro movimento de organização política das mulheres da comunidade, que se uniram e fundaram a Associação das Mulheres, a qual ajudou na organização da cantina, com a participação efetiva delas no processo de produção e comercialização dos produtos, favorecendo assim a autonomia e envolvimento das mulheres nos processos de desenvolvimento da comunidade. Apesar do envolvimento político das mulheres para constituição da agrovila de Placas, inclusive, com organização de associação e cooperativa, atualmente a associação está desativada e não há nenhum colegiado de representatividade política das mulheres dessa comunidade.

**Figura 8: Preparação para o trabalho no roçado**



Fonte: Acervo da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas, 1997

**Figura 9: Preparação para ajudar ao marido**



Fonte: Acervo da Associação de Produtores Rurais da Agrovila de Placas, 1997

Em 1999, a comunidade da Agrovila de Placas elegeu o Sr. João Aguiar Bezerra, conhecido como Sr. Jabuti como vereador, tendo assim, representado a comunidade na Câmara Municipal de Breu Branco no período de 2000 a 2004, o que contribuiu significativamente para a representatividade da comunidade junto ao

poder público, bem como para o desenvolvimento da comunidade. Atualmente, a comunidade conta com um vereador morador da comunidade, o Sr. José Matos Oliveira, que atua desde 2017 na Câmara de Vereadores em prol de melhorias da comunidade, no que se refere a comunicação, através da instalação de antena de sinal de celular e internet, ambulância para atendimento 24 horas, estradas, perfuração de poços artesianos. Vale destacar que a comunidade não conta com nenhuma representante mulher na Câmara de Vereadores, apesar uma ter pleiteado vaga para o cargo público no último período eleitoral.

Dessa maneira, fica evidente que no decorrer da constituição da Agrovila de Placas, as mulheres tiveram participação marcante, desde o momento de ocupação dos lotes, no início da organização política da comunidade, na organização da família, até os dias atuais com o trabalho doméstico, trabalho nos lotes, nas escolas, no comércio local, na organização política da comunidade.

#### **4.3. Panorama: social, econômico e político da Agrovila de Placas**

A discussão relacionada ao panorama social, econômico e político da Agrovila de Placas torna-se relevante por possibilitar a análise sobre de que forma as mulheres concebem as perspectivas de relações de representatividade entre trabalho e educação na comunidade, o que contribui para ampliação da visão dos sujeitos.

As principais atividades econômicas desenvolvidas na Agrovila de Placas atualmente são: pecuária (em pequenas e grandes propriedades), agricultura familiar, por meio da fruticultura, horticultura, cultivo de cacau e pimenta-do-reino, empreendimentos agroalimentares, com a produção de polpa de frutas, pequeno laticínio que fabrica queijo regional e produção de farinha de mandioca, pesca artesanal, comércio varejista e serviços públicos, como mostram as figuras abaixo coletadas durante a pesquisa de campo:

**Figura 10: Quintal produtivo**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 11: Cultivo de Laranja**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 12: Cultivo de Banana**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

**Figura 13: Cultivo de Cacau**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

**Figura 14: Cultivo de Maracujá**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

**Figura 15: Produção de Polpa de Frutas**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

**Figura 16: Cultivo de Pimenta do Reino**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

**Figura 17: Produção de Farinha**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

**Figura 18: Produção de queijo regional**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

**Figura 19: Pecuária em pequena propriedade**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

A composição econômica, no que se refere à parte comercial, na Agrovila de Placas, compõe-se de um supermercado, uma loja de produtos agropecuários, uma farmácia, dois postos de gasolina, uma loja de móveis eletrodomésticos, quatro lojas de roupas, uma academia, duas lanchonetes, duas padarias, um restaurante e uma papelaria. No que se refere à produção, há uma agroindústria de farinha e outra de polpa de frutas, como se pode verificar nas figuras a seguir:

**Figura 20: Supermercado**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 21: Lojas de Roupas**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 22: Loja de Produtos Agropecuários**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

O comércio local é um dos arranjos produtivos da região, que promove o movimento econômico, uma vez que os além de atender às necessidades básicas dos moradores da Agrovila, os moradores das comunidades vizinhas e das vicinais nas imediações se deslocam para compras o que promove interação e dispensa a necessidade de maiores gastos com idas ao centro urbano. Assim, os moradores e comunidades vizinhas que acompanham a construção da agrovila, conseguem identificar como os empreendimentos acima citados, têm contribuído, ao longo dos anos para o desenvolvimento rural local.

Com o aumento populacional e para suprir as necessidades relacionadas à saúde, em meados de 1994 foi inaugurado o primeiro Posto de Saúde da região. A estrutura do posto era básica, com apenas um técnico de enfermagem para atendimento das demandas da comunidade, mas atualmente, em relação à assistência à saúde, a comunidade conta com um Posto de Saúde da Família – PSF, com uma enfermeira permanente para atendimento de emergência e vacina, e consultas periódicas, bem como duas técnicas de enfermagem e uma ambulância para deslocamento em caso de emergência. É importante destacar que não há pavimentação asfáltica em toda a Agrovila, apenas na avenida principal; também não há rede de esgoto, e a maioria das casas têm fossa séptica. O fornecimento de água acontece por meio de poço artesiano, cuja manutenção é de responsabilidade da Prefeitura Municipal e a coleta de lixo acontece uma vez por semana, conforme calendário mensal.

**Figura 23: Posto Saúde da Família**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

No que se refere a espaços relacionados para o convívio social há uma praça, dois campos de futebol, dez igrejas (sendo uma católica e nove evangélicas), um centro comunitário em que acontecem encontros da festividade junina, bingos e rifas comunitários, e um espaço para demandas da Prefeitura Municipal, em que funciona como espaço para a comunidade encaminhar as demandas relacionadas aos serviços municipais de fornecimento de água, coleta de lixo, manutenção das estradas, e outras necessidades que surgem. A seguir, registros feitos durante a pesquisa de campo.

**Figura 24: Praça Pública**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 25: Praça Pública**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

A área educacional abrange atualmente uma Escola Municipal de Educação Infantil (Escola Municipal de Educação Infantil Marina Brito) que atende crianças de 4 e 5 anos, duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEMF Marci Sebastião Nunes e a EMEF Vereador Gelmez Lázaro da Fonseca) e uma Escola Estadual de Ensino Médio anexo I da Escola Estadual de Ensino Médio José Lourenço com sede na cidade de Breu Branco. Segundo dados das secretarias das escolas, no ano de 2020, a EMEI Marina Brito acolhe cerca de 250 alunos de educação infantil; a EMEF Marci Sebastião Nunes, alunos 800 alunos, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; a EMEF Vereador Gelmez Lázaro da Fonseca atende 700 alunos, de 6º ao 9º do Ensino Fundamental; e a EEEM José Lourenço – Anexo I, que atende 370 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio na modalidade regular de ensino, somando um total de cerca de 2000 alunos que moram na sede da Agrovila de Placas, e vicinais que ligam a região.

**Figura 26: EMEI Marina Brito**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 27: EMEF Marci Sebastião Nunes**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 28: EMEF Ver. Gelmez Lázaro**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

**Figura 29: EEEM José Lourenço – Anexo I**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

No decorrer do trabalho de campo, ficou evidente na fala das entrevistadas, a importância da escola para o desenvolvimento rural local, uma vez que a escola promove a educação formal das crianças, adolescentes e jovens, além de ser um espaço de convívio e socialização das famílias, ainda possibilita o emprego dos servidores públicos que desenvolvem suas atividades laborais. Outro ponto importante mencionado pelos entrevistados é o fato de o transporte escolar possibilitar o deslocamento das crianças e pais que moram nas vicinais até à agrovila para que possam efetuar pequenas vendas, trocas e compras, o que movimenta a economia local.

#### **4.4. A Relação do Empoderamento da Mulher e o Desenvolvimento Rural da Comunidade**

A construção histórica de que mulheres e homens provêm com capacidades diferentes para realizar determinadas atividades, ocasiona na invisibilidade do trabalho das mulheres e institui socialmente a ideia de que o trabalho masculino é superior. Ademais, no meio rural ainda há a presença forte das relações patriarcais que interfere diretamente na realidade das mulheres, pois de acordo com Butto et al. (2014), na maioria das situações, a direção da família é determinada pelos homens, pois o poder hierárquico masculino, centrado na figura do pai ou do marido, representa e define as decisões. Assim sendo, as mulheres dispõem de seus desejos e opiniões oprimidos e o trabalho produtivo e reprodutivo que executam, acaba por ser desvalorizado.

A importância do trabalho das mulheres no campo não consiste apenas na participação em atividades agrícolas ou não agrícolas, mas está estreitamente relacionada a costumes, valores e tradições, representando assim, parte primordial no processo sociocultural e econômico do campo. Na Agrovila de Placas, o trabalho das mulheres está de acordo com o contexto mencionado acima, uma vez que as mulheres da comunidade são protagonistas em diversas frentes de trabalho, tanto agrícolas, quanto não agrícolas, e influenciam assim, os costumes e tradições da comunidade, o que possibilita o empoderamento dessas mulheres, uma vez que a independência financeira promove a construção e valorização da autonomia dessas mulheres e viabiliza o desenvolvimento rural local.

Pensar na relação do empoderamento da mulher do campo e desenvolvimento rural possibilita o reconhecimento da ligação entre elevação da autoestima e da autoconfiança e a remuneração pelo trabalho, uma vez que com o aumento renda e o controle do seu dinheiro, para Brumer e Spanevello (2011), acontece o favorecimento das relações sociais com os homens e demais membros das comunidades, com a participação mais ampla nas despesas de consumo e na tomada de decisões importantes no seio da família, bem como maior envolvimento em espaços políticos. Assim, o empoderamento caracteriza-se como um processo de elevação de poder no controle meios externos e da autoestima, que possibilita o incentivo das capacidades internas, que tem como consequência a autonomia em suas escolhas e em suas atuações.

Vale ressaltar, que autonomia econômica é superior à autonomia financeira, uma vez que, para Butto et al. (2014), a autonomia econômica das mulheres concerne à capacidade de elas serem provedoras de seu próprio sustento, bem como de seus dependentes, com o poder de decisão sobre a melhor forma de fazê-lo. Dessa maneira, o fato de as mulheres, desde a infância, terem grande parte de seu tempo dedicado para ao atendimento das necessidades dos membros de suas famílias e de suas comunidades, favorece para que as mulheres não tenham a oportunidade de acesso à autonomia econômica, pois a autonomia depende da formação, do acesso aos bens comuns, ao crédito e aos serviços públicos.

Além disso, as mulheres precisam gerenciar a disponibilidade para o trabalho remunerado com a trabalho de cuidado da família, no intuito de alcançar a autonomia econômica. Na situação de gestão do tempo de cuidado da família e trabalho remunerado, a mulher passa a garantir uma renda extra, que possibilita que

contribuam economicamente para a melhoria das condições da família, o que reflete diretamente na satisfação pessoal. No contexto da Agrovila de Placas, as entrevistadas manifestaram a valorização e o reconhecimento: “a gente se sente valorizada porque também pode ajudar os filhos, e também ajudar o marido a tocar a terra”, ressaltou D. Mizalen, evidenciando pela fala que elas internalizam a sua posição de “ajudadoras”.

Diante da conjuntura da pesquisa de campo, ficou perceptível ainda, na Agrovila de Placas, a influência da cultura e dos valores patriarcais que estruturam e justificam as relações sociais, assim como o estado político e social que os sujeitos ocupam na sociedade. Segundo Bruno et al. (2011), na sociedade, a esfera de reconhecimento do trabalho acontece em dois polos, estes divididos em trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, em que o trabalho produtivo refere-se ao trabalho do domínio masculino, este mais valorizado e aceito socialmente e o trabalho reprodutivo desenvolvido pelas mulheres, e exercido dentro ou fora do espaço doméstico.

Para Brumer e Sapanevello (2011) à medida que as mulheres têm acesso a novos espaços e começam a administrar recursos financeiros, fica evidente o aumento da autoestima e de poder delas no campo, no entanto, a possibilidade inserção das mulheres do campo em espaços públicos e acesso a recursos financeiros, é ainda mais difícil devido à falta de políticas públicas voltadas para elas.

Segundo Butto et al. (2014), as políticas públicas se fundamentam como mecanismos imprescindíveis do Estado na intervenção da realidade social das mulheres do campo, no entanto, é importante salientar que ações dinamizadoras das políticas criadas, para que estas consigam de fato atingir os objetivos de promover ações afirmativas de acesso à renda.

O Anuário das Mulheres Brasileiras publicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) em 2011, afirma que, ao considerar 27% dos empregos permanentes de agropecuária, apenas 5% são frentes de trabalho feminino e quando a estatística é direcionada a trabalhos temporários (de períodos específicos de colheita ou de descasca de mandioca para produção de farinha, por exemplo), totalizam 17% para homens, apenas 6,1% são ocupados por mulheres.

Na escala mundial, as agricultoras participam ativamente da produção de alimentos básicos, e são responsáveis por grande parte dos gêneros alimentícios produzidos. De acordo com a edição 2010-2011 da publicação “O Estado Mundial da Agricultura e da Alimentação”, produzida pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO, 2011), destaca que, caso as mulheres tivessem os mesmos recursos de produção disponibilizados aos homens, o aumento na produtividade de suas lavouras seria de 20 a 30%.

Contudo, quando comparamos tais dados a outras projeções, a situação fica ainda mais alarmante, pois caso as condições entre homens e mulheres do campo fossem igualitárias, a produção agrícola dos países em desenvolvimento sofreria um aumento de 2,5 a 4%, tendo reflexo direto na redução de 12 a 17% no número de pessoas que passam fome no mundo. Dessa forma, é indiscutível o reconhecimento da relevância do trabalho da mulher na produção agrícola, como caminho para apontar políticas públicas de incentivo e valorização do trabalho da mulher no campo. Infelizmente, quando nos deparamos com as desigualdades entre homens e mulheres em espaços públicos, como agências bancárias, acesso a programas e crédito rural, fica evidente a falta de acesso desses recursos pelas mulheres.

De acordo com Brumer e Spanevello (2011), o acesso a créditos destinados para as mulheres, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) Mulher possibilitou muitas mulheres a circular em espaços como agências bancárias, bem como a dialogar com os gerentes e até mesmo serem conhecidas pelo próprio nome, e não apenas como esposa de “fulano”. Na Agrovila de Placas, fica evidente a atuação das mulheres em trabalhos que contribuem diretamente para o desenvolvimento da comunidade, tanto na agricultura, na criação de pequenos animais, na pecuária, nas agroindústrias, no comércio, no magistério, no posto de saúde, quanto no trabalho doméstico e na agricultura de mudanças socioeconômicas no cotidiano das mulheres do campo, o que favorece subsistência da família.

Na pesquisa de campo, houve relatos das mulheres, que devido ao investimento que puderam fazer na propriedade da família, foi possível evitar a migração da família para a cidade, uma vez que foi possível iniciar outra atividade mais rentável, ou mesmo, criar postos de trabalho para os filhos, sem ter a necessidade deles irem exercer atividades fora da propriedade da família.

Além do Pronaf Mulher, outro programa que favorece a autonomia econômica das mulheres do campo, é o instituído pela Lei 11.947/2009 que presume que no mínimo 30% dos recursos financeiros destinados à merenda escolar sejam adquiridos de agricultores familiares e empreendedores familiares rurais, sem licitação; além de estabelecer a utilização de alimentos que respeitem a cultura e os hábitos alimentares de cada região atendida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem; a participação da comunidade no controle social para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada; e o incentivo à aquisição de gêneros alimentícios produzidos em âmbito local preferencialmente pela agricultura familiar, priorizando os assentamentos da reforma agrária e as comunidades indígenas e quilombolas. Tais iniciativas favorecem o fortalecimento da agricultura familiar, e em consequência as mulheres, o que promove o desenvolvimento rural.

No contexto da Agrovila de Placas, o PNAE possibilita que pequenos agricultores familiares forneçam itens produzidos em propriedades da comunidade, como verduras, legumes, açaí e polpa de frutas, promovendo assim a renda entre as famílias e garantindo a segurança alimentar dos alunos.

Por meio da participação nesses programas, as mulheres começam a frequentar espaços públicos, antes feito apenas pelos maridos, o que fortalece o reconhecimento externo e a elevação da autoestima e confiança em si mesmas. Assim, segundo Hernandez (2009), o fato de sair do espaço privado e circular por espaços públicos, que socialmente é atribuído aos homens, representa autonomia, ganho simbólico e econômico importante para as mulheres. As principais contribuições da autonomia financeira da mulher do campo estão relacionadas ao aumento da autoestima, devido ao fato de elas se sentirem capazes de administrar todo o andamento do trabalho, da produção à comercialização, além de participar financeiramente para o conforto da família, e ainda, por vezes ajudar na quitação de despesas da propriedade.

É perceptível que a possibilidade de acesso às políticas públicas, por meio de programas, influencia diretamente nas relações sociais nas comunidades rurais e no controle dos territórios. Assim, para Butto et al (2014):

Seja nas relações entre homens e mulheres, entre as mulheres e sua comunidade e, ainda, na relação destas com o meio ambiente, as mulheres atestam que ocorreram mudanças e que estas têm uma profunda relação com a sua auto-organização em movimentos. Assim, percebe-se que nos territórios onde há maior organização das mulheres, amplia-se sua capacidade de intervenção social e de acesso à renda e às políticas públicas. (Butto et al, 2014, p. 110)

A partir da consolidação das atividades produtivas agrícolas e não agrícolas desenvolvidas pelas mulheres do campo, acontece uma alteração na organização do espaço doméstico, o que configurou a necessidade de uma reorganização das responsabilidades com o trabalho doméstico e do cuidado no seio familiar. No entanto, de acordo com Butto et al. (2014), essa reorganização é entendida com as mulheres assumindo tarefas nos espaços públicos, as atividades produtivas, ou em espaços políticos.

O trabalho produtivo e remunerado das mulheres sofre interferência do trabalho doméstico, uma vez que a dedicação ao cuidado e às tarefas domésticas diminui a possibilidade em assumir atividades produtivas e comerciais, assim, justifica-se a necessidade de reorganização das funções no espaço doméstico.

Avaliar a importância de as mulheres do campo terem acesso à renda transita na análise da participação delas na divisão das despesas familiares, pois de acordo com Butto et al. (2014), a autonomia econômica influencia o bem-estar, por meio de mudanças que interferem positivamente nas condições individuais e nas tomadas de decisão no seio familiar, uma vez que os fatores externos influenciam essas decisões têm relação direta com o empoderamento das mulheres a partir da independência financeira.

O trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres das comunidades do campo promove o desenvolvimento rural local, visto que, o seu entendimento e execução possibilita o comprometimento de segmentos sociais como a escola, e o fluxo dos recursos no interior da comunidade e região.

O desenvolvimento rural também está diretamente relacionado aos sentimentos manifestados pelos moradores por seu território, uma vez que os laços pessoais de reconhecimento recíproco na aceitação dos princípios, modos de viver em comum, assim para Bonnemaïson (2002), a correspondência entre o homem e o lugar onde vivem, está carregada de afetividade e exprime a relação cultural, possibilitando assim, um sentimento de pertencimento. Assim, o desenvolvimento rural possibilita a criação e o fortalecimento dos sujeitos a partir de elementos

culturais, de valores e do estilo de vida da comunidade, provocando o interesse em participar de decisões de interesse público, com foco em aspectos essenciais para o sucesso coletivo, fortalecendo assim, a identidade da comunidade.

No contexto da Agrovila de Placas, é perceptível o sentimento de pertencimento à comunidade, pelas mulheres entrevistadas, uma vez que os laços pessoais de reconhecimento exprimem amor e afetividade atribuídos ao lugar, principalmente, ao recordarem o processo histórico de ocupação e organização deste, assim, torna-se evidente a relação do reconhecimento de sua importância como mulher para o desenvolvimento da comunidade.

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para analisar a importância do trabalho das mulheres na Agrovila de Placas, Pitinga, em Breu Branco, no estado do Pará, a partir das perspectivas de relações de representatividade entre trabalho e educação que contribuem para o desenvolvimento rural local é necessário reconhecer e avaliar a complexidade de fatores que intervêm na concepção de trabalho e do reconhecimento da função social da escola para os membros da comunidade. Nessa perspectiva, é necessário ainda compreender o trabalho das mulheres como um processo que influencia diretamente o desenvolvimento rural local, bem como a influência da escola para este desenvolvimento.

Devido à ausência de pesquisas e registros sobre o histórico da região, sentiu-se a necessidade de realizar um diagnóstico inicial, o qual aconteceu por meio da pesquisa de campo, o que possibilitou a obtenção de dados empíricos da comunidade pesquisada, considerando o conhecimento prévio e conversas informais com os pioneiros da região. Posteriormente à organização do diagnóstico inicial, foram iniciadas as entrevistas-estruturadas, abordando formalmente cinco itens principais: 1. Informações pessoais, com perguntas relacionadas ao estado civil, escolaridade, ocupação principal e o tempo de residência na comunidade; 2. organização familiar, com foco na atividade laboral principal da entrevistada; 3. Situação econômica sobre a renda familiar, se a família tem propriedade rural, qual a produção desenvolvida na propriedade e como é realizada a gestão das finanças da família; 4. Percepção sobre o trabalho das mulheres da comunidade e; 5. Percepção sobre a importância da escola para o desenvolvimento rural da comunidade. No roteiro da entrevista (apêndice I), constavam questões semiestruturadas que

possibilitaram a inserção de outras perguntas para aprofundamento do diálogo. Vale destacar que a entrevista foi realizada com 20 mulheres moradoras da comunidade que desenvolvem ou desenvolveram atividades relevantes para o desenvolvimento rural da comunidade.

A análise do material coletado permitiu evidenciar, principalmente, os discursos sobre a temática gênero, trabalho, educação e desenvolvimento rural, em articulação com os setores de atuação das mulheres da comunidade, considerando a faixa etária e o nível de escolaridade das entrevistadas.

A abordagem priorizada na pesquisa foi a qualitativa, com o intuito de interpretar as falas relacionadas às suas funções e responsabilidades relacionadas aos cuidados e manutenção da família, assim como de que maneira percebem suas interferências das transformações sociais e econômicas sobre as relações com comunidade, considerando sua condição de filha, esposa e mãe.

Estudar a Agrovila de Placas possibilitou a percepção do cotidiano local, até o acessível, devido ao período, além de oportunizar o diálogo com a realidade mais ampla em que as famílias estão postas, permitindo compreender a relação do trabalho das mulheres com o desenvolvimento rural da comunidade, bem como identificar a relação que estas concebem sobre a relevância da educação para a valorização do patrimônio histórico e cultural da comunidade, promovendo assim, a inclusão da escola ao desenvolvimento rural.

Durante a pesquisa de campo, foi dedicada atenção ao ambiente de trabalho, na busca pela compreensão sobre o significado das falas e ações que são construídas no cotidiano que possibilitou associar o discurso à situação em que foi produzido. Para tanto, foram relacionadas às repostas mutuamente com as situações presenciadas, a partir da análise de discurso, visto que para Orlandi (2009), a análise de discurso considera a linguagem como a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, fazendo a relação entre o sujeito na sua história e as condições de produção da linguagem, ou seja, relaciona à linguagem à sua exterioridade.

Assim, estar em campo permitiu conhecer mais intensamente o discurso das mulheres entrevistadas quanto ao reconhecimento de sua força de trabalho em sua relação com o desenvolvimento rural local, bem como sua concepção da importância da escola para este desenvolvimento, seja no lugar de mãe, de aluna ou de

trabalhadora, além de perceber quais são os sentidos que elas constroem em seus discursos ou interdiscursos.

Além das entrevistas, a pesquisa de campo dedicou-se à observação direta do cotidiano da comunidade e conversas informais com sujeitos, uma vez que a observação permitiu fazer a relação entre os fatos citados nas entrevistas e o cotidiano, favorecendo a compreensão, a partir da reflexão e dos significados que constituem o contexto em estudo.

O contexto da vida das mulheres da Agrovila de Placas e a maneira como a organizam são elementos de fundamental importância ao entendimento sobre as questões de gênero, trabalho e educação, pois influenciam as práticas cotidianas das famílias da comunidade.

### **5.1. Perfil das Entrevistadas**

No decorrer da pesquisa, foram entrevistadas 20 mulheres moradoras da comunidade, com perfis diferenciados tanto na faixa etária, escolaridade e ocupação. Apesar de as entrevistas terem acontecido em meio ao período de Pandemia do COVID-19, houve uma recepção calorosa por parte das mulheres entrevistadas, algumas já conhecidas pela entrevistadora em momentos anteriores ao da pesquisa, e outras foram apresentadas por um ente próximo da entrevistada, o qual também a acompanhou durante as entrevistas, pois já é um morador e professor da comunidade com quem as entrevistadas têm certo vínculo.

Todas as entrevistas ocorreram presencialmente, com todos os cuidados necessários: uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento, e sempre em espaços abertos e ventilados, além da garantia ética de não identificação das entrevistadas, sendo atribuído código para cada entrevistada, as quais também assinaram permissão de uso de imagem e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No quadro a seguir, estão organizadas informações para melhor visualizar alguns dados, compondo assim, o perfil das entrevistadas.

**Quadro 2: Perfil das entrevistadas**

| <b>Cód. Ident.</b>   | <b>Idade</b> | <b>Tempo que mora na comunidade</b>                           | <b>Escolaridade</b>            | <b>Principal ocupação</b>                                           |
|----------------------|--------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Fabiana</b>       | 36 anos      | 33 anos                                                       | Superior Incompleto Magistério | Assessora parlamentar do vereador morador da comunidade             |
| <b>D. Cida</b>       | 51 anos      | 3 anos (mas tem propriedade na comunidade há mais de 12 anos) | Ensino Fundamental Incompleto  | Proprietária de Agroindústria (casa de polpa)                       |
| <b>Elizadia</b>      | 53 anos      | 27 anos                                                       | Superior Completo              | Professora                                                          |
| <b>Rita</b>          | 57 anos      | 35 anos                                                       | Superior Completo              | Professora                                                          |
| <b>Cláudia</b>       | 48 anos      | 26 anos                                                       | Superior Completo              | Técnica Pedagógica                                                  |
| <b>Consuele</b>      | 36 anos      | 34 anos                                                       | Superior Completo              | Empresária (Proprietária do Supermercado da Comunidade)             |
| <b>D. Toinha</b>     | 57 anos      | 34 anos                                                       | Fundamental Incompleto         | Aposentada como produtora rural                                     |
| <b>D. Socorrinha</b> | 61 anos      | 18 anos                                                       | Fundamental Incompleto         | Comerciante (Proprietária de loja de roupas)                        |
| <b>Arliane</b>       | 36 anos      | 27 anos                                                       | Superior Completo              | Professora                                                          |
| <b>Eliane</b>        | 45 anos      | 20 anos                                                       | Superior Completo              | Professora                                                          |
| <b>D. Helena</b>     | 63 anos      | 20 anos                                                       | Ensino Médio Completo          | Microempresária (proprietária de loja de roupa)                     |
| <b>D. Lourdes</b>    | 75 anos      | 34 anos                                                       | Analfabeta                     | Aposentada como produtora rural                                     |
| <b>Priscila</b>      | 29 anos      | 4 anos (mas morou na comunidade durante a adolescência).      | Superior Completo              | Enfermeira                                                          |
| <b>D. Beata</b>      | 81 anos      | 34 anos                                                       | Fundamental Incompleto         | Aposentada como produtora rural                                     |
| <b>D. Liêta</b>      | 76 anos      | 33 anos                                                       | Analfabeta                     | Aposentada como produtora rural / proprietária de uma pequena venda |
| <b>Neguinha</b>      | 45 anos      | 33 anos                                                       | Ensino Médio Completo          | Empresária (proprietária do posto de gasolina)                      |
| <b>D. Camila</b>     | 60 anos      | 20 anos                                                       | Ensino Fundamental Incompleto  | Microempreendedora (proprietária de casa de farinha)                |
| <b>D. Beatriz</b>    | 52 anos      | 25 anos                                                       | Ensino Médio Completo          | Microempreendedora (proprietária do laticínio)                      |
| <b>Misalen</b>       | 63 anos      | 27 anos                                                       | Ens. Fundamental Incompleto    | Aposentada como produtora rural                                     |
| <b>Silvinha</b>      | 48 anos      | 17 anos                                                       | Ens. Superior Completo         | Professora                                                          |

Elaborado pela autora (2021).

Com relação ainda ao perfil das entrevistadas, todas elas declararam ter um companheiro, seja em união estável ou em casamento registrado juridicamente, e três são viúvas, mas contam com a presença dos filhos homens que moram com elas ou moram próximas a eles, os quais acabam por dar assistência a elas e fazem a gestão ou as ajudam na gestão da propriedade rural. Durante a entrevista, ficou fortemente marcado da fala delas, a necessidade da presença masculina, seja como pai, marido ou filho para sentirem-se mais seguras e respeitadas, pois a autoridade que é historicamente dada ao homem no grupo familiar é repassado culturalmente.

Tendo em vista o que foi observado, bem como os dados coletados, a abordagem qualitativa permitiu atentar para como os indivíduos vivenciam e compreendem a realidade pesquisada, com ênfase nas relações sociais que não podem ser mensuradas quantitativamente como expectativas, reciprocidade e crenças. Assim sendo, na percepção das práticas de trabalho das mulheres, torna-se necessário refletir sobre as perspectivas de gênero, que determinam as possibilidades de inserção delas no trabalho, principalmente em determinadas situações, antes não aceitáveis.

Os dados da pesquisa de campo revelam que a facilidade de transporte, acesso à escola para os filhos, as relações com a comunidade e com o meio ambiente e, conseqüentemente, a organização e a execução dos trabalhos na casa e na propriedade modificaram-se drasticamente do período do início da formação da comunidade, para o momento atual.

## **5.2. Sobre a representatividade do trabalho da mulher no campo**

O processo de reflexão sobre a importância das mulheres que vivem no campo, perpassa em entender as funções que estas desempenham no trabalho, na economia e na organização familiar, para a efetivação do desenvolvimento rural, por meio de seu trabalho remunerado ou não remunerado, pois estas garantem a vida no campo. Dessa maneira, as entrevistas com as mulheres da Agrovila Placas, evidenciam a percepção destas sobre a representatividade e influência para a transformação da comunidade.

*“Naquele tempo, era tudo muito difícil. A gente vinha caminhando lá da beira da estrada (referindo-se ao km 22 da Rodovia PA263), com o rancho nas costas, ninguém tinha transporte e o ônibus só entrea pra cá, uma vez por semana. Hoje a gente tem estrada, tem energia, tem escola e tem até sinal de telefone.” (Depoimento de D. Toinha, 57 anos)*

**Figura 30: D. Toinha**



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020

Na fala das entrevistadas ficou evidente o processo de migração vivenciado pelas famílias em busca de transformações econômicas, sociais e políticas, a partir do final de década de 1980, influenciado pela “ocupação” e “desenvolvimento” da Amazônia. Assim, segundo Grisa e Schneider (2015), as mudanças relacionadas às iniciativas públicas de desenvolvimento rural na Amazônia foram distribuídas em três gerações políticas, mas sem manter uma linearidade temporal com inter cruzamento ao longo do tempo.

Com o objetivo de compreender a concepção das entrevistadas em relação à contribuição do trabalho das mulheres para o desenvolvimento rural da comunidade, ficou nítido que na opinião das mulheres, essa visão varia de acordo com a idade e com o nível de escolaridade delas, pois as mais jovens consideram que o trabalho das mulheres é de extrema relevância para o desenvolvimento rural, no entanto, as mulheres com mais idade e com menos escolaridade, não conseguem perceber

essa importância. Os discursos abaixo demonstram bem essa disparidade sobre tais concepções e comprovam o quanto é necessário promover momentos de reflexão e de valoração da força feminina no campo:

*“Eu nunca trabalhei não. Eu cuidava da casa e dos filhos, fazia a comida para os trabalhadores, ajudava no tempo da colheita da roça de arroz, quando faltava trabalhador, eu fazia serviço do vaqueiro e era parteira das mulheres daqui. Hoje eu sou viúva e recebo o benefício. Mas nunca trabalhei não, apenas ajudava meu marido mesmo”. (D. Lourdes, 75 anos)*

*“Antigamente, as mulheres daqui ajudava os maridos na roça. Eu mesma, fazia a comida dos trabalhadores, no tempo de colher o arroz, eu levava minha filha pequena para a roça e ela dormia na rede enquanto eu ajudava meu marido. Quando a gente chegou aqui, não tinha escola e nós nos juntamos e construímos uma escola para os nossos filhos estudarem e como não tinha professora e eu tinha estudado até a 7ª série, eu fui contratada pela prefeitura para ensinar as crianças, fazer a merenda e limpar a escola. E eu só trabalhei nesse tempo mesmo”. (D. Toinha, 57 anos)*

*“As mulheres não trabalham, só algumas que são as professoras e as enfermeiras do postinho de saúde. As outras não fazem nada, só cuidam da casa e dos filhos, fazem a comida e ajudam os maridos mesmo.” (D. Beata, 81 anos)*

É evidente nos comentários das entrevistadas, o quanto é preciso ampliar as ideias sobre a representatividade do trabalho feminino no campo. Reconhecerem-se como fundamentais em todo o processo de trabalho ainda é uma trajetória em andamento, mas é necessário, pois:

As mulheres que vivem no meio rural desempenham um papel essencial na economia rural e são agentes-chave para garantir a vida das zonas rurais, facilitar a renovação das gerações, evitar o despovoamento e alcançar um desenvolvimento social economicamente e ambientalmente sustentável, tanto do meio rural como de toda a sociedade. (CALVO, 2019, p.27)

Por meio do trabalho de campo, foi possível perceber que a organização do cotidiano das famílias, emerge do pensamento e das ações das pessoas como seres sociais pertencentes a grupos que determinam suas funções, e é determinada por eles em seus espaços. De acordo com Berger e Luckmann (1998), diante do processo de socialização, desde crianças, estão expostos a ensinamentos de comportamentos que devem ser desenvolvidos de acordo com a posição social que atua ou que atuará, como valores sociais que regulam as práticas de trabalho de homens e mulheres.

Assim sendo, as atividades do cotidiano, como se organizar para ir ao trabalho, realizar o trabalho doméstico ou o cuidado da família são executados a

partir de atribuições compartilhadas pelo grupo que determinam a função de cada membro, dividindo assim, as atividades de cada um.

**Figura 31: Mulher microempresária que se divide entre organização da família e trabalho**



Fonte:

Pesquisa de  
Campo, 2021

Na  
Agrovila de

Placas, diante do contexto pesquisado, é clara a ideia de que as práticas de trabalho das mulheres são vistas e representadas na postura de identidade social para o trabalho doméstico, dessa maneira, as mulheres são as principais responsáveis pela organização do lar e da família.

## 5.2. Análise das Entrevistas

### 5.2.1. Reflexões sobre Ser mulher

A partir do questionamento sobre “O que é ser mulher?” feito para as entrevistadas, foi possível refletir sobre a concepção da trajetória das mulheres da comunidade de diferentes idades, escolaridade e ocupações. Os discursos abaixo expressam um certo “romantismo” relacionado ao pensamento de ser mulher.

*“Eu nunca pensei em o que é ser mulher, mas eu acho que ser mulher é ser mãe, ser esposa, cuidar da família, ser educadora, é ser companheira, trabalhadora, pois me sinto realizada com meu trabalho, mas também gosto muito de me divertir”. (D. Cida, 51 anos)*

*“Mulher é ser feliz, é ser bonita, é cuidar, mas também ser cuida, é amar, mas também ser amada. As mulheres precisam ser mais valorizadas”. (Elizaldia, 53 anos)*

*“Ser mulher é: se superar a cada dia, é inovar, é ser autêntica, é ser mãe, é ter que dar carinho, é ser livre e dona de si, é ser bela, é ser feliz consigo, é ser imagem de Deus, é uma criação especial do símbolo do amor.” (Cláudia, 48 anos)*

*“Mulher é um ser muito importante, eu me sinto muito importante em ser mulher, ser mãe, porque a mãe de Jesus foi uma mulher exemplar, nós temos a vida da gente, tem a família para cuidar, mesmo assim cumprindo os compromissos que temos como batalhadora, como trabalhadora. E por isso eu me orgulho de ser mulher”. (D. Toinha, 57 anos)*

*“Ser mulher é ser exemplo de mãe, de esposa, de trabalhadora. É ser forte e batalhadora”. (D. Liêta, 76 anos)*

*“Ser mulher é ser uma boa mãe, esposa e amiga. É cuidar da família, é ser exemplo”. (D. Beata, 81 anos)*

*“Ser mulher representa muita coisa, mas pra mim a maior delas é a capacidade de criar a maior experiência de todas... gerar e a partir daí amar incondicionalmente, representando no seu âmago toda a beleza e força que só uma mulher é”. (Silvinha, 48 anos)*

Ao relacionar os discursos das entrevistadas à idade e escolaridade, torna-se visível que as mulheres com mais idade e menor escolaridade dispõem de um discurso conservador de mulher que reforça a naturalização da maternidade e do casamento como questões impostas socialmente, como condicionante da identidade feminina. A naturalização de funções socialmente atribuídas às mulheres está relacionada à classificação de atividades na infância que se conserva até a idade adulta, no entanto fica evidente algumas contradições nas falas, em conceber a mulher como alguém que deve cuidar da família, mas que ser livre, ser cuidada, mas também dona de si, e esses elementos subvertem a lógica do romantismo de suas fala.

Entretanto, outras entrevistadas com perfil diferente - menos idade e com mais escolaridade - expuseram seus pensamentos, com destaque para a sobrecarga de trabalho e naturalização da maternidade e a busca intensa por reconhecimento social:

*“Ser mulher é vencer uma luta todo dia. Cada dia é uma luta com o trabalho, casa e filhos. É ter que estar sempre bonita pro marido, é estar sempre forte para os filhos, e ainda é ser chamada de sexo frágil”. (Cícera, 35 anos)*

*“Ser mulher é lutar todo dia pra ser respeitada, para ter direito”. (D. Socorrinha, 61 anos)*

*“Ser mulher é ser multi, pois dizem que somos guerreiras, mas na verdade existe uma sobrecarga de trabalho que muitas vezes causa estresse, ansiedade, esgotamento físico e mental, mas poucas pessoas reconhecem”. (Eliane, 45 anos)*

*“Ser mulher é ser resistência, força e coragem, é ser batalhadora. É muito difícil ser mulher. A gente tem que ser firme e sensível”. (D. Helena, 63 anos)*

*“Ser mulher é ser três em uma: mãe, trabalhadora e dona de casa. A sociedade cobra muito da mulher e pouco reconhece a gente, por que se você não tem marido os outros não querem te respeitar”. (D. Camila, 60 anos)*

A fala da Eliane, revela a estrutura machista e patriarcal da sobrecarga do trabalho doméstico e produtivo da mulher. No entanto, a fala da Priscila, remete a um discurso que transparece incômodo com imposições sociais relacionadas à imposição da obrigatoriedade do casamento e da mulher como reprodutora, demonstrando o desejo ao respeito pelas escolhas das mulheres:

*“Ser mulher é lutar diariamente para ser respeitada, é trabalhar mais do que o homem e ainda ter que estar sempre pronta, sempre bonita. É ter que ser frágil e forte ao mesmo tempo. É lutar para respeitarem suas escolhas, quando estas estão fora do padrão (como escolher não casar, não ser mãe...)”. (Priscila, 29 anos)*

Nos discursos das entrevistas a seguir, fica evidente que apesar de demonstrarem insatisfação com as imposições sociais, também apresentam uma visão romantizada da maternidade como reafirmação da identidade feminina, o que causa uma certa contradição:

*“É muito difícil ser mulher, mas também é muito bom. Porque a mulher trabalha, tem que ser boa mãe e ainda boa esposa. Sofre preconceito quando é a chefe da família, quando trabalha muito ou quando não trabalha”. (Neginha, anos)*

*“Ser mulher é um esforço diário, mas ao mesmo tempo é muito gratificante por que sei que consigo dar minha contribuição diária para minha família, minha propriedade e toda comunidade, pois me vejo como mãe, avó e agricultora”. (D. Mizalen, 63 anos)*

Outro ponto interessante foi observado no discurso da D. Lourdes, pois faz relação à evolução dos direitos das mulheres no que se refere ao direito à educação, ao direito ao trabalho remunerado e maior autonomia em suas escolhas:

*“Ser mulher hoje é diferente do meu tempo. Hoje a mulher pode estudar, trabalhar, no meu tempo a gente não podia fazer nada, só cuidar da casa e dos irmãos. Pra casar, eu tive que fugir, e meu marido também não deixava eu estudar. Hoje a mulher pode fazer o que quiser”. (D. Lourdes, 75 anos)*

Os discursos a seguir apresentam uma postura mais crítica, no que se refere aos direitos das mulheres, a busca pela equidade e reconhecimento social.

*“Ser mulher é ter direito à voz sem que seja retalhada, bloqueada, é ter o seu lugar conquistado, poder defender e lutar pelos seus direitos, mas principalmente é ser batalhadora, pois precisamos batalhar para conquistar espaços, para ter respeito, para que ouçam nossa voz, além de ter que ser doméstica, ela é mãe, é irmã, é profissional, então ser mulher é tudo isso. (Fabiana, 36 anos)*

*“É ser uma guerreira, é ser algo inexplicável, porque a mulher é pra tudo, pois eu pelo menos, luto, luto pra tudo, luto pra conquistar tudo que tenho, eu me considero uma guerreira, pois sou uma pessoa que lutou por que conquistei na vida e por isso me considero como um exemplo de mulher forte”. (Rita, 57 anos)*

*“Ser mulher é ser forte, pois muitas de nós, somos o pilar de uma família, em uma sociedade que nem sempre reconhece. Quantas vezes ouvi um não, quantas vezes observei que não era reconhecida profissionalmente pelo fato de ser mulher”. (D. Beatriz, 52 anos)*

No contexto da Agrovila de Placas, as mulheres têm o trabalho doméstico como característica definida de identidade social, e assim, são as principais responsáveis em realizar os serviços de casa, o que em alguns discursos das entrevistadas aparece como natural e em outros aparece como algo que causa inquietação e desconforto, pois o trabalho doméstico também tem um papel importante na produção, é preciso criar essa consciência, não é só uma ajuda, mas como base do processo.

### **5.2.2. Percepção do Trabalho das Mulheres**

A partir do item da entrevista sobre o trabalho desenvolvido na propriedade da família, foi observado que cerca de 40% das entrevistadas responderam que trabalham na propriedade, 40% responderam que não desenvolvem nenhum trabalho na propriedade da família e 20% responderam que não trabalham na propriedade, mas que “ajudam” os maridos em algumas atividades como plantio e colheita de frutas e pimenta do reino, alimentação dos animais, ou organização dos produtos para comercialização. Assim, de acordo com Melo (2002), fica evidente que o trabalho da mulher na agricultura familiar não identificado devido à falta de organização social e por não gerar renda, logo, este é visto como gratuito ou mera ajuda, pois nesse caso, o trabalho doméstico acontece na propriedade da família, por isso não é reconhecido como trabalho.

No entanto, durante as entrevistas, todas confirmam que desenvolvem as atividades domésticas, além do cultivo de hortaliças, plantas medicinais e criação de

pequenos animais para o consumo da família, mas que não consideram isso como trabalho, mas “uma obrigação” quanto mãe, esposa e filha, dessa maneira, fica perceptível, que todas elas percebem o quintal como extensão da casa e como um espaço delas para o cuidado para com a família.

De acordo com Herrera (2013), mesmo com o esforço de movimentos sociais de mulheres no campo em busca do reconhecimento de suas funções como trabalhadoras, a agricultura de base familiar ainda se configura vigorosamente marcada pela divisão sexual do trabalho, em consequência de resíduos históricos, que indicam as diferenças entre homens e mulheres.

Assim, fica claro a percepção sobre trabalho produtivo e reprodutivo desenvolvidos pelas mulheres da Agrovila de Placas, uma vez que consideram o trabalho doméstico como naturalmente uma função feminina.

Ao serem questionadas sobre o recebimento de salário ou valor monetário referente às atividades ou trabalhos desenvolvidos na propriedade da família, 25% responderam que recebem valor monetário por mês, conforme a produção; 60% responderam que não recebem nenhum valor monetário e 15% responderam que não recebem nenhum valor monetário, mas que investem parte do salário que recebem em outros empregos, como na propriedade da família.

As entrevistadas comentaram ainda que quando produzem algo no quintal, além do que será consumido pela família, por exemplo, na horta, vendem para os vizinhos e o dinheiro serve para comprar alguma coisa que falta para a casa ou para os filhos. Para Herrera (2013), o percurso diário da mulher no meio rural é minimizado pela sociedade, uma vez que a maioria das atividades exercidas por elas não se delimitam nas categorias reconhecidas formalmente pela sociedade como trabalho, assim, é válido considerar o trabalho da mulher como um conjunto de atividades invisíveis à sociedade, mas que ultrapassa em muito, as práticas absolutamente relacionadas ao trabalho doméstico.

De acordo com Faria (2011), as agricultoras familiares também realizam atividades produtivas, como o plantio e a colheita da produção para o autoconsumo da família, a ordenha de vacas, a produção de queijo e pão e, inclusive, práticas orientadas para a pequena escala de comercialização de produtos agrícolas, ainda que realize atividades voltadas para o fim produtivo da agricultura, designadas geralmente como “masculinas”, a mulher é vista como uma “ajudante” e normalmente recebe baixa remuneração (ou mesmo nenhuma remuneração) por

seu trabalho. Dessa maneira, para Brumer (2004), justifica as atividades agrícolas exercidas por elas serem reconhecidas como extensão inerente às suas atribuições de mãe e esposa.

No que se refere à gestão das finanças das famílias, 20% das entrevistadas responderam que elas próprias são as responsáveis em planejar e executar esta gestão, 35% responderam que elas e os maridos juntos organizam e fazem a gestão dos recursos financeiros e 45% afirmaram que os maridos são responsáveis nessa organização.

**Figura 32: Família da Entrevistada**



*“Meu marido trabalha na escola, eu trabalho em casa e nós dois trabalhamos no comércio. Fazemos os pedidos para os fornecedores, decidimos se iremos fazer algum sorteio, promoção ou doações. Ele resolve as questões do banco, e eu resolvo as questões da contabilidade. Ele leva as crianças para a escola e eu ensino a tarefa em casa. Decidimos onde vamos investir ou qual o destino das férias em família. Mas eu sou mais controladora do dinheiro”. (Consuele. 36 anos)*

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021

Dona Cida, uma das entrevistadas, respondeu que organiza a gestão da família em parceria com o marido, que faz retirada de um valor mensal como pró-labore para ela, e decidem juntos os investimentos que farão. Dessa forma, fica evidente nas entrevistas das mulheres, que apesar da participação delas nas atividades produtivas da propriedade, ainda prevalece a identificação da ideia da presença masculina na gestão das finanças da família, bem como sua presença nos espaços de decisão e nos espaços públicos como agências bancárias, o que evidencia as relações de poder na família. De acordo com Siliprandi (2015), as relações poder determinam as condições de participação dos homens e mulheres nos espaços de decisão sobre a sociedade, o que influencia diretamente no desenvolvimento rural.

*“Nós decidimos juntos em que iremos investir, o que iremos plantar e quem iremos contratar para a colheita. Eu prefiro contratar mulheres porque elas são mais caprichosas e me atendem quando eu peço, e os homens só atendem meu marido. Contratar as mulheres me deixa mais segura que a colheita será melhor.” (D. Cida. 51 anos)*

No depoimento acima, é notório o fato de a mulher se sentir mais segura com o trabalho de outras mulheres, e a segurança está diretamente ligada às relações de poder, que alguns homens se sentem ameaçados ao serem liderados por mulheres.

A compreensão sobre as práticas de trabalho consideradas como masculinas e femininas, acontece devido às imposições sociais relacionadas aos gêneros, que apontam diferentes opiniões sobre o sexo (definido biologicamente), são construídos a partir de processos de socialização, assim as atribuições exercidas por homens e mulheres não são iguais em todas as regiões ou localidades, pois variam de acordo com os fatores culturais que implicam diretamente nas funções atribuídas aos indivíduos.

Com relação à percepção sobre a relevância do trabalho das mulheres para o desenvolvimento rural da Agrovila de Placas, de acordo com os dados coletados, 70% das entrevistadas consideram que o trabalho das mulheres contribui para o desenvolvimento rural da comunidade, 20% consideram que contribui muito e 10% consideram que o trabalho das mulheres não contribui para o desenvolvimento rural da comunidade. Assim, vale ressaltar que o número revelado na pesquisa é muito significativo, pois demonstra a consciência que elas têm na contribuição do seu trabalho para a comunidade, mesmo que não seja reconhecido por outros membros dessa comunidade, o que precisa ser considerado.

No entanto, é perceptível no cotidiano da Agrovila de placas a invisibilidade do trabalho feminino, apesar da importância do trabalho das mulheres no espaço doméstico, as desigualdades de gênero se expressam nas relações de trabalho em que as atividades realizadas pelas mulheres são reconhecidas como “ajuda” por consequência da sua função de esposa. Logo, de acordo com Leal et al. (2020), valorizar os quintais como espaços produtivos contribui diretamente para a modificação da concepção da função que as mulheres assumem nas unidades familiares de produção.

Para Herrera (2013), a trajetória diária da mulher no meio rural, no que se refere a atividades produtivas e/ou de caráter reprodutivo mantêm-se veladas à sociedade e às próprias famílias do campo, em razão do processo histórico de

hierarquização do trabalho no interior das famílias, inclusive no que se refere à gestão das finanças, construída socialmente por meio da divisão sexual do trabalho.

No que se refere à contribuição da escola para o desenvolvimento rural da comunidade, todas as entrevistadas concordam que as escolas da comunidade contribuem muito para o desenvolvimento, dentre as respostas, algumas que marcaram o momento de registro foram:

*“Sim, é através da educação que são repassados os conhecimentos para as crianças, e elas são os futuros trabalhadores da comunidade, pois o caminho de transformação do mundo é a educação. E o trabalho das professoras é a base dessa transformação, pois todas as crianças passam pelas mãos das professoras, que aqui no caso da comunidade, a educação fica muito como responsabilidade da escola”. (Fabiana, 36 anos)*

*“Sim, por que a escola ensina as crianças, as professoras são formadas, e ajuda a educar bem as crianças e ajuda as mães. Antes as professoras não eram formadas, aqui não tinha nada, e isso é graças ao trabalho de todos. E a associação das mulheres faziam movimento para não ficar isolados, pra trazer professores formados e hoje os professores são todos daqui. E a escola também ajuda a movimentar o comércio da vila”. (D. Toinha, 57 anos)*

*“Sim, pois vejo a educação como instrumento de transformação social, melhoria na qualidade de vida e ferramenta de mudança. Eu por exemplo, morava aqui, fui para Belém estudar, me formei, casei e voltei para comunidade, para contribuir com meus conhecimentos”. (Priscila, 29 anos)*

*“Sim, porque a escola ensina as crianças, tira eles da rua, a escola alimenta as crianças, e ainda pode fazer com que eles tenham um futuro melhor. Porque a vida sem estudar é mais difícil, até o trabalho é mais pesado. Se você estudar você pode ter uma profissão, aprender técnicas boas e melhorar as terras da família”. (D. Beatriz, 52 anos)*

*“Sim, porque a escola ensina as crianças, e assim elas podem melhorar de vida. Por exemplo, minha filha estudou nessa escola e hoje ela é professora lá. Tem o salário dela e hoje tem uma vida melhor do que a minha. Eu não pude estudar e sofri muito por isso, mas ela estudou, passou no concurso e hoje vive bem”. (D. Mizalen, 63 anos)*

Para Silvinha, o apoio recebido pelas figuras masculinas (primeiramente o pai, e posteriormente, o marido), foi determinante para concluir o ensino médio com habilitação para o magistério, conseguir o primeiro trabalho como professora, e depois efetivar-se por meio de concurso público como professora da rede municipal.

*“Meu pai sempre falou que eu iria ser pedagoga, e mesmo sem entender direito, fortaleci o desejo dentro de mim. Casei cedo, tive três filhos e acabei abandonando a escola, o que deixou meu pai triste. Quando cheguei aqui na comunidade falei com meu marido sobre o desejo de concluir o ensino médio e combinamos que ele ficaria com os filhos enquanto eu estivesse na escola. Assim fizemos e consegui terminar o curso de magistério em 2006. No seguinte fui contratada pela prefeitura para dar aula aqui nessa escola e em 2008, passei no concurso. Depois foi só alegria, fiz meu curso de pedagogia nas férias e até especialização e melhorei muito minha vida e a vida da minha família”. (Silvinha, 48 anos)*

O discurso acima, evidencia o quanto o apoio da família, principalmente da figura masculina como o pai e posteriormente, o companheiro pode ser determinante para que a mulher tenha a educação como possibilidade de conquista e melhoria da qualidade de vida no campo, e que possa exercer suas funções laborais desejadas.

Outro ponto comentado pelas entrevistadas foi o fato de o “movimento” da escola contribuir para a economia da comunidade, pois no período de aula, além das crianças, as mulheres que moram nas vicinais, também usam o transporte escolar para se deslocar até a vila para trocar ou vender suas produções como feijão, hortaliças, banana, abacate, galinhas, patos, leite e artesanatos.

Dessa maneira, pela fala das entrevistadas, a comunidade reconhece a contribuição das escolas para o desenvolvimento da comunidade desde aspectos sociais a aspectos econômicos, pois acreditam que na educação como possibilidade de melhoria na qualidade de vida, veem a escola como espaço de convívio social, e como uma possibilidade de trabalho, de “uma vida melhor”. Assim, a educação responsabiliza-se por uma função, segundo Ribeiro (2013), de ensinar as populações do campo para a adaptação ao processo de subordinação capitalista, que evidencia perfis urbanos, ao associar a expulsão da terra com a formação de mão de obra para o capital.

Cláudia, técnica pedagógica, que trabalhou em quatro escolas da comunidade, e atualmente em duas, relata que um dos principais problemas é o fato da escola não ter um currículo voltado para a educação do campo, pois não existe assessoria pedagógica ou formação continuada para os profissionais da escola que possibilite essa discussão, assim as ações desenvolvidas na escola são muito voltadas para o urbano, o que influencia significativamente a saída do jovem do campo em busca de melhorias de vida na cidade. Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito ao educando, uma vez que a escola deve além disso, respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunicaria.

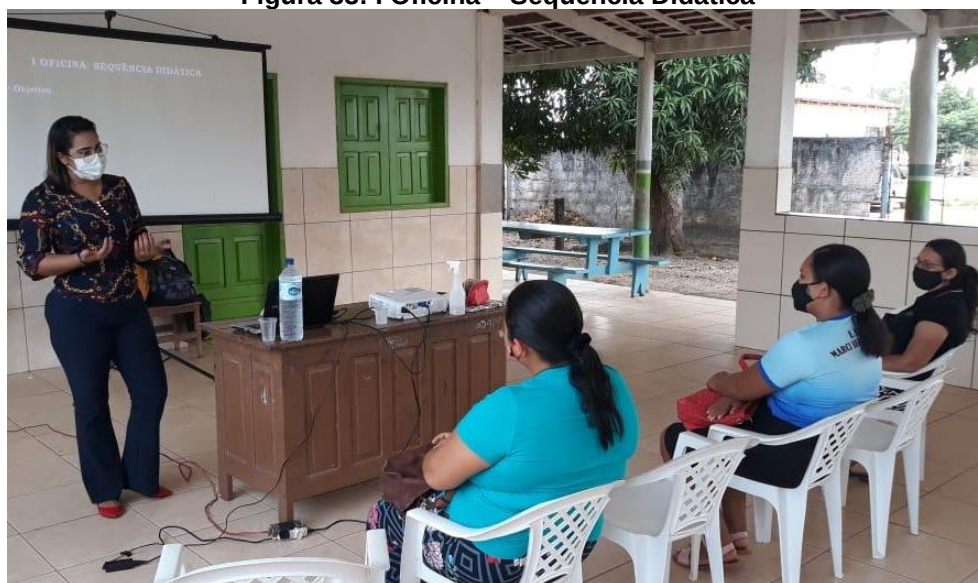
A partir dessa entrevista foi possível observar, na fala de outras entrevistadas, a concepção de que a escola seria a possibilidade de o jovem sair do campo, e que muitos pais e mães investiam nesse pensamento como alternativa de uma vida melhor, o que possibilitou a reflexão sobre o currículo escolar, com foco na EMEF Marci Sebastião Nunes. Aprendemos, assim que essas mulheres trazem “uma história de lutas por autorias, por afirmações e por reconhecimentos que tem entre outros espaços e fronteiras o território dos currículos na prática das escolas”. (ARROYO, 2013, p.34)

### **5.3. Análise do Grupo Focal**

Com o intuito de compreender mais claramente as possíveis limitações e possibilidades de representação das mulheres nas relações de trabalho e educação na agrovila de Placas, bem como para elaborar um caderno de sequências didáticas com atividades de leitura, escrita e artes, foi desenvolvido um ciclo de oficinas com as professoras da EMEF Marci Sebastião Nunes, o que possibilitou a reflexão por meio do grupo focal.

A primeira oficina teve como tema Sequência Didática, e como objetivo promover a reflexão do conceito e da organização da sequência didática e sua articulação com a prática em sala de aula e público alvo as professoras que atuam com as turmas de 1º ao 5º ano da EMEF Marci Sebastião Nunes, no entanto, pude contar com a participação do diretor e do coordenador pedagógico que a princípio não manifestou interesse em participar, mas no decorrer das atividades, decidiram permanecer. A primeira oficina, assim como as demais, aconteceu presencialmente, no entanto, adotamos todas as orientações recomendadas da OMS, como uso de álcool gel, uso de máscara e distanciamento social.

**Figura 33: I Oficina – Sequência Didática**



Fonte: Acervo da autora, 2020

A formação foi dividida em seis etapas. A primeira etapa teve como objetivos mapear como as professoras trabalham com produção textual, possibilitar a reflexão sobre a proposta de trabalho e sobre a concepção de ensino e a proposta metodológica sugerida, por meio de um desenho que representasse as lembranças de experiências interessantes com produção de texto em seu tempo de escola. Ao final da atividade, as professoras relataram que as atividades de produção textual que recordavam remetiam a práticas de cópias e redações sobre férias, sem nenhum objetivo exposto pelos professores e que estas remetiam a práticas tradicionais de ensino.

Posteriormente, os participantes foram convidados a refletir sobre como as práticas lembradas contribuíram para o desenvolvimento da escrita, se tais ações ainda estão presentes em sala de aula e como são as práticas de produção textual trabalhadas atualmente, e ainda, teriam que identificar quais as concepções de ensino e escrita reveladas nos procedimentos metodológicos adotados nas experiências recordadas, fazendo relação com suas práticas atuais. Na ocasião, os participantes relataram que nas suas práticas atuais são seguidos os gêneros textuais indicados pelo currículo encaminhados da Secretaria da Municipal de Educação, que na maioria das vezes, não conseguem garantir o acesso dos alunos aos variados gêneros textuais, que não há preocupação em definir claramente a eles sobre a intencionalidade de comunicação destes textos trabalhados, concordaram

que os textos produzidos a partir do uso social da leitura e da escrita são mais significativos para os alunos, e atribuíram isso à falta de formação continuada.

O segundo momento teve como objetivo ativar o conhecimento prévio dos participantes sobre sequência didática e promover a reflexão sobre o “porquê” e “como” trabalhar sequência didática, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios sobre o conceito, os objetivos, as etapas da sequência didática e as maiores dificuldades em planejar. Mas, foi perceptível que todas as duplas tiveram dificuldade em sistematizar as respostas. Mas com base na leitura coletiva do texto “Sequência didática e o ensino de gêneros textuais” de Heloísa Amaral, e análise de uma sequência didática do gênero Biografia, puderam refletir sobre a organização do ensino da produção de textos com a sequência didática, bem como identificar os objetivos e as etapas da sequência didática.

Analisando, o grupo, fica perceptível que a leitura do material contribuiu para a compreensão a importância de seguir as etapas da sequência desde o compartilhamento da proposta, processo de revisão até a comunicação do aprendizado.

Os participantes ressaltaram que este tipo de atividade apenas foi apresentado para eles em espaços acadêmicos, e atribuíram a dificuldade que muitos têm na produção textual a ausência dessa etapa no processo de ensino da escrita nos anos iniciais de escolarização, outro ponto colocado foi o trabalho com o “erro” apenas como substituição pelo “certo”, e não como processo de reflexão sobre o que pode ser melhorado, e que têm muitas dificuldades em não interferir na escrita dos alunos, pois acabam por repetir práticas de seus professores, e atribuíram isso também à ausência de formação continuada de professores.

**Figura 34: I Oficina – Sequência Didática**



Fonte: Arquivo da autora, 2020

A segunda oficina teve como tema *“Identidade: Posso me reconstruir na prática?”*, o objetivo de compreender a importância do reconhecer-se e dos fatores que contribuem para a afirmação docente feminina no campo. A oficina teve como público-alvo 10 professoras que atuam nos anos iniciais do E.M.E.F. “Marci Sebastião Nunes”, o aumento significativo no número de professoras participante aconteceu devido à boa repercussão da primeira oficina. Além das dez professoras, houve a participação de um professor de outra escola da comunidade e do diretor, que apesar da grande demanda de questões administrativas para resolver, pôde participar.

A formação foi dividida em seis etapas, sendo que a primeira teve como objetivo promover a reflexão sobre a identidade feminina por meio da leitura de textos que retratam a identidade de mulheres fazendo a relação com o cotidiano, estimuladas por questionamentos, como: “Você se identifica com o trecho do texto?” e “Qual a relação do texto com seu cotidiano?”. Cada participante pôde compartilhar suas opiniões sobre o trecho do texto, bem como a relação com seu cotidiano.

**Figura 35: II Oficina – Identidade: Posso me reconstruir na prática?**



Fonte: Arquivo da autora, 2021

Os participantes relataram que se identificavam com os trechos dos textos, que remetiam a valorização da mulher, da fase de amadurecimento das mulheres, da beleza e da força de mulheres. A professora Silvinha, relatou que se identificou o com trecho do poema “Retrato” de Cecília Meireles, por considerar que com o tempo o corpo muda, o rosto muda, mas que cada cabelo branco, cada ruga que apareceu nela, é fruto de sua história e a ajuda a entender quem ela se tornou.

Posteriormente, os participantes foram convidados a assistirem a um vídeo sobre a vida e obra de Clarice Lispector e refletir como a literatura apresenta e representa a história do país, bem como perceber a importância de conhecer os autores, e compreender que a literatura está diretamente relacionada com a história e o momento político do país.

Na terceira etapa, os professores foram divididos em dois grupos, para leitura coletiva, compreensão e apresentação de textos. Cada grupo foi estimulado a fazer a relação do texto com seu cotidiano e fazer a relação com sua prática pedagógica. O grupo 1, fez a leitura do texto “Eu sei mas não devia”, de maneira dinâmica, e compararam o texto com o cotidiano, a partir da ideia de acomodação ao considerar que a capacidade de adaptação é fundamental, no entanto, é necessário ter cuidado para não nos acostumarmos com “o belo” e também, não nos acostumarmos com o que não tem propósito para nós.

*“Se eu moro em algum lugar e tenho uma bela vista, toda vez que abrir a janela, eu devo contemplar a vista como se estivesse vendo pela primeira vez, pois é muito perigoso nos acostumar com o belo da vida, uma vez que ele está presente o tempo inteiro, em todos os lugares. Ao mesmo tempo em que não devemos nos acostumar, mudar também pode nos trazer inquietações. Ou seja, mudar de trabalho, mudar de carreira pode ser saudável, mas é um processo que exige muita dedicação e tem aí um conteúdo de sacrifício, pois é necessário ter em mente que no processo de mudança existe o desconforto, o inesperado”. (Rita, 57 anos)*

Ao refletir sobre o texto sobre a relação com sua prática pedagógica, o grupo enfatizou a necessidade de avaliar e ressignificar suas práticas, partindo do pressuposto que não podemos nos “acostumar” e sim, nos reinventar.

**Figura 36: II Oficina - Trabalho em grupo**



Fonte: Arquivo da autora, 2021

O grupo 2, fez a leitura do texto “A moça tecelã” e relacionou o texto com o cotidiano, e enfatizou protagonismo que devemos ter em nossas escolhas e vivências, que somos as principais responsáveis por nossas ações e nas consequências que estas trazem. Ao fazer a reflexão com a prática pedagógica, as participantes falaram da necessidade da construção do conhecimento, a partir de vivências cotidianas e da necessidade de planejar e replanejar sempre que necessário.

**Figura 37: II Oficina – Trabalho em Grupo**



Fonte: Arquivo da autora, 2021

Na quarta etapa, após a audição da música “Metamorfose Ambulante” de Raul Seixas, os participantes fizeram a leitura e reflexão da letra. Para a professora Arliane, a letra da música de Raul Seixas reverencia a ideia de romper com padrões sociais, evidenciados no verso “aquela velha opinião formada sobre tudo”. Segundo a professora Arliane, que tem formação em letras, ao analisar separadamente as palavras “Metamorfose” e “Ambulante”, percebeu que há uma preferência em mudar, sem preocupar-se com o lugar, desde que continue se transformando. Para a professora Rita, nos versos “Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, fica evidente como as coisas são relativas, pois não existe um único ponto de vista, uma verdade absoluta, pois podem existir diferentes perspectivas, reflexões e considerações, nos possibilitando assim, rever os conceitos e ressignificar as práticas.

Posteriormente, houve a roda de conversa, com o objetivo de promover uma reflexão sobre “Quem somos?”, considerando o contexto individual e o contexto coletivo da EMEF Marci Sebastião Nunes e o coletivo da Comunidade de Placas, cada participante falou sobre um acontecimento que tenha marcado sua prática docente no início da carreira, como agiu naquela situação e o que mudaria ou se agiria da mesma maneira se fosse hoje, e ainda como tal fato contribuiu para a

construção de quem é hoje. A professora entrevistada Rita relatou uma experiência que teve com uma aluna adolescente que abandonou a escola devido a uma gravidez não planejada, e que se fosse hoje, teria acolhido melhor a aluna, ao invés de a ter julgado. Outras professoras também relataram que teriam acolhido mais os alunos, com práticas pedagógicas mais relacionadas à realidade da comunidade. A professora Elizaldia relatou que todos os alunos que passaram pela sua vida profissional, contribuíram com a construção de quem ela é hoje e que as experiências que cada criança trouxe para a escola, influenciou diretamente para a melhoria da sua prática.

A fala das professoras evidencia que a reflexão sobre a prática pedagógica promove tensões de identidade profissional, o que para (Arroyo 2013), é a grande mudança ou diferença em como nos identificamos como profissionais, pois toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais, o que reflete diretamente em sala de aula.

O segundo tópico da reflexão na roda de conversa foi “A importância de se autoavaliar após cada dia em que saímos de uma sala de aula”. Em unanimidade, todas as professoras relataram a dificuldade da autoavaliação, pois essa prática de reflexão, por mais que considerem importante, não sabem como fazê-la.

*“É mais fácil avaliar o aluno, do que avaliar sua prática pedagógica, pois a autoavaliação requer muita criticidade, então é mais fácil culpar o aluno do que o professor, a escola ou o sistema”. (Arliane, 36 anos)*

A autoavaliação é necessária por possibilitar a reflexão sobre a prática docente e sobre as necessidades dos alunos, pois de acordo com Arroyo (2013), quando as crianças e os adolescentes manifestam sua condição humana tão precarizada, induz que planejem as aulas a partir de indagações sobre as vivências dos alunos, pois: “O que a turma traz para a sala de aula, como vivem, se socializam, pensam o mundo, se pensam, condicionam o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições”. (ARROYO, 2013, p. 28)

O terceiro ponto de reflexão da roda de conversa foi “No seu trabalho como docente, você se espelha em alguém?”, ou ao contrário: “Você se recorda de uma docente ou um docente que foi seu professor ou professora no(a) qual jamais deseja se espelhar?”. A partir dessa reflexão, as professoras relataram que têm memórias positivas de professores em que se espelham, inclusive, a professora Arliane relatou que as professoras Elizaldia e Rita foram marcantes para sua formação e que

contribuíram muito para sua escolha em ser professora. A professora Silvinha relatou que prefere não se lembrar dos professores, pois tem lembranças de experiências não positivas com alguns, no entanto, tenta em sua prática fazer o melhor, pois sabe o quanto de prejuízo as marcas de experiências negativas com professores podem causar na vida de crianças, adolescentes e adultos.

Ao final desse encontro, todos afirmaram a relevância dessas reflexões tanto para sua formação pessoal e profissional, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas. A professora Arliane evidenciou que as reflexões sobre a identidade das mulheres a ajudaram a se “olhar” melhor, a perceber o quanto é importante se conhecer para ser reconhecida.

A terceira oficina teve como tema “Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica”, e teve como objetivo de aprofundar os conhecimentos do grupo no que se refere a conceito e características de Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica, promovendo uma análise à importância do currículo escolar integrado à aprendizagem significativa. Os conteúdos abordados foram a definição de currículo escolar, a relação entre o currículo escolar e a prática pedagógica cotidiana e práticas motivadoras para aprendizagem significativa. Os participantes foram os mesmos da oficina anterior.

**Figura 38: III Oficina – Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica**



Fonte: Arquivo da autora, 2021

A oficina foi dividida em cinco etapas. A primeira etapa teve como objetivo promover a reflexão sobre o trecho do texto “Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos

muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.”, do escritor Danilo Gandin, In “Planejamento Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico” – Celso dos S. Vasconcellos, em que os participantes foram estimulados a pensar sobre a relação do trecho do texto com a sua prática docente.

Os participantes relataram que se identificavam com o trecho do texto, no entanto, tiveram dificuldade em fazer a relação do trecho do texto com suas práticas pedagógicas. Assim, conforme íamos construindo o diálogo de que “a semente, a terra, os ventos, e a chuva” que conhecemos, são os nossos alunos, os currículos escolares, nossas práticas, que devemos avaliar e reavaliar constantemente.

Na segunda etapa, os participantes foram convidados assistirem o vídeo “O Saber e o sabor”, um documentário com depoimentos de grandes educadores como Madalena Freire, Tereza Perez e Rubem Alves, que estimulam profundas reflexões sobre o ato de educar para a vida. A professora Rita, comentou que o documentário retrata muito bem que quando os alunos aprendem, o processo de aprendizado torna-se prazeroso, nos causando uma sensação agradável. Para a professora entrevistada Silvinha, o aluno demonstra mais prazer em estar na escola, quando a aprendizagem acontece. A professora Arliane, reforçou que quando sentimos esse sabor delicioso do aprendizado, este se torna viciante e que nos deixa dependentes. E ao final o grupo concordou com a reflexão de que o documentário nos ajuda refletir sobre o prazer delicioso da aquisição dos saberes, do processo de aprendizado.

A dicotomia entre conhecimentos e experiências sociais promove o desprezo por essas experiências não apenas nos educandos, e seus grupos sociais e raciais, mas dos próprios sujeitos. Assim, para Arroyo (2013):

Enquanto não avançarmos na superação das velhas dicotomias, e hierarquias de classe, de gênero e raça, de experiências sociais e humanas e de conhecimentos não avançaremos no reconhecimento dos saberes dos mestres e dos educandos ou apenas os aproveitaremos como pré-conhecimentos, de coletivos, e de mentes pré-rationais, pré-científicas, pré-letradas. (ARROYO,2013, p. 79)

Posteriormente, os participantes foram organizados em grupos para leitura dos textos e refletirem sobre pontos relacionados a currículo, gênero e diversidade cultural. Cada grupo após a leitura dos textos fez a exposição das reflexões. O grupo 1, chegou à conclusão que a EMEF Marci Sebastião Nunes não trabalha questões de gênero, com a justificativa de que não se sentem preparadas para o debate com

as crianças, uma vez que achavam que o trabalho sobre gênero estava diretamente relacionado ao trabalho sobre sexualidade, porém justificaram que após as discussões das oficinas entenderam que o trabalho com gênero é muito além e precisam de mais momentos de formação para se apropriarem melhor das discussões. Em seguida o Grupo 2, questionou que caso a escola trabalhasse o “Dia das Mulheres”, “Dia das Mães”, “Dia dos Pais”, “as profissões”, entre outros conteúdos, não seria um tipo trabalho com gênero. E ao final, os grupos acordaram que a EMEF Marci Sebastião Nunes trabalha questões de gênero, porém em conteúdos pontuais e que precisam repensar estas ações no currículo. No segundo questionamento, o Grupo 1 chegou a conclusão que a EMEF Marci Sebastião Nunes ainda segue um modelo clássico de ensino, com base no plano de ensino encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação de Breu Branco, sem considerar as especificidades da comunidade e os sujeitos que lá habitam. O grupo 2, concluiu que a EMEF Marci Sebastião Nunes, tenta inserir a diversidade cultural apenas em momentos pontuais como no período de Festa Junina, e nas aulas de ensino religioso, no entanto pude perceber que nas aulas de ensino religioso trabalham apenas o “Religiões Cristãs”, nos momentos de orações, que as comemorações Cristãs, como Páscoa e Natal. Na outra reflexão do grupo, os componentes chegaram à conclusão de que reconhecem que não conseguem trabalhar a diversidade cultural como realmente deveriam, que podem ser trabalhados outras questões de diversidade, como os costumes alimentares da comunidade, que é fruto da diversidade dos estados dos imigrantes, as festas que acontecem anualmente, como vaquejada, rodeio, Festejo do Santo Padroeiro.

O Grupo 3, chegou a conclusão de que, na EMEF Marci Sebastião Nunes, defendem as diferenças, mas têm muita dificuldade em inserir o tema no currículo e em suas práticas pedagógicas. Os temas que conseguem trabalhar com mais propriedade são os relacionados ao racismo, às questões de classe e deficiência, mas outros temas como gênero, diversidade cultural, eles têm mais dificuldade, e relataram que a falta de formação continuada influencia diretamente nessa dificuldade. Continuando a reflexão, o Grupo 3 concluiu que a EMEF Marci Sebastião Nunes, infelizmente ainda segue padrões estereotipados, e atribuem isso à falta de discussões, estudos e formação continuada para que possam ter mais propriedade para promover essas discussões com toda a comunidade escolar.

Posteriormente, aconteceu a discussão sobre as práticas motivadoras para a aprendizagem significativa, partir do questionamento “Qual a função da escola?”, e unanimemente os participantes responderam que “Função da escola é ensinar a ler e escrever”. Com base no estudo anterior, iniciou-se a reflexão sobre o fato de a escola não estar cumprindo com sua função social, suposto que, muitos alunos não conseguem adquirir os conhecimentos para a série/ano em curso, o que justifica os crescentes números de reprovação e evasão escolar.

A etapa seguinte, consistiu em refletir sobre o conceito e as características da aprendizagem significativa, fazendo relação desta com a função do Professor como Motivador da Aprendizagem e a prática social da leitura e da escrita. A partir das reflexões os participantes perceberam a importância de trabalhar as práticas sociais de leitura e escrita, não apenas para o processo de aprendizagem, mas inclusive para o trabalho de valorização da identidade e diversidade cultural. Na discussão sobre as metodologias ativas, os participantes puderam perceber a importância do processo de aprendizagem que tem como principal característica a inserção do estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. E apesar de concordarem com o conceito, os participantes relataram a dificuldade em colocar em prática as discussões, devido à insegurança, medo de mudar suas práticas e sair de suas zonas de conforto.

A quinta etapa consistiu no planejamento coletivo das sequências didáticas que compõem o Caderno Pedagógico: Roteiro de Sequências Didáticas com atividades de leitura, escrita e artes para serem trabalhadas com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é valorizar a identidade e cultura, com ênfase nas mulheres da comunidade da Agrovila de Placas, bem como o patrimônio natural, por meio do resgate de curiosidades, de informações e do destaque dos elementos que fazem as manifestações culturais representativas e história das mulheres da comunidade, garantindo assim o resgate, a preservação e o registro desse patrimônio, reconhecendo na escrita uma forma de comunicar, compartilhar perpetuar e documentar conhecimentos, possibilitando a preservação dessas memórias e possibilitando o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido pelas mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural da comunidade da comunidade.

As professoras foram agrupadas de acordo com o ano/ciclo nos quais trabalham, para construção coletiva dos temas e objetivos das sequências didáticas. Após o planejamento, elas compartilharam o planejamento para que as demais participantes pudessem contribuir para o enriquecimento do conteúdo e atividades de cada sequência. As propostas de sequências didáticas planejadas para serem desenvolvidas com as turmas, considerando o nível de leitura e escrita dos alunos e o currículo da escola foram: 1. Entre Versos e Prosas: Sarau e varal de versos das Mulheres da Comunidade; 2. Dos quintais para a escola: saberes de nossas mulheres evidenciados; 3. Tradições culinárias da Comunidade: Entre saberes e sabores; 4. Museu de memórias das Mulheres da Agrovila de Placas e; 5. Memórias das Mulheres da comunidade trazidas pelas mãos das crianças.

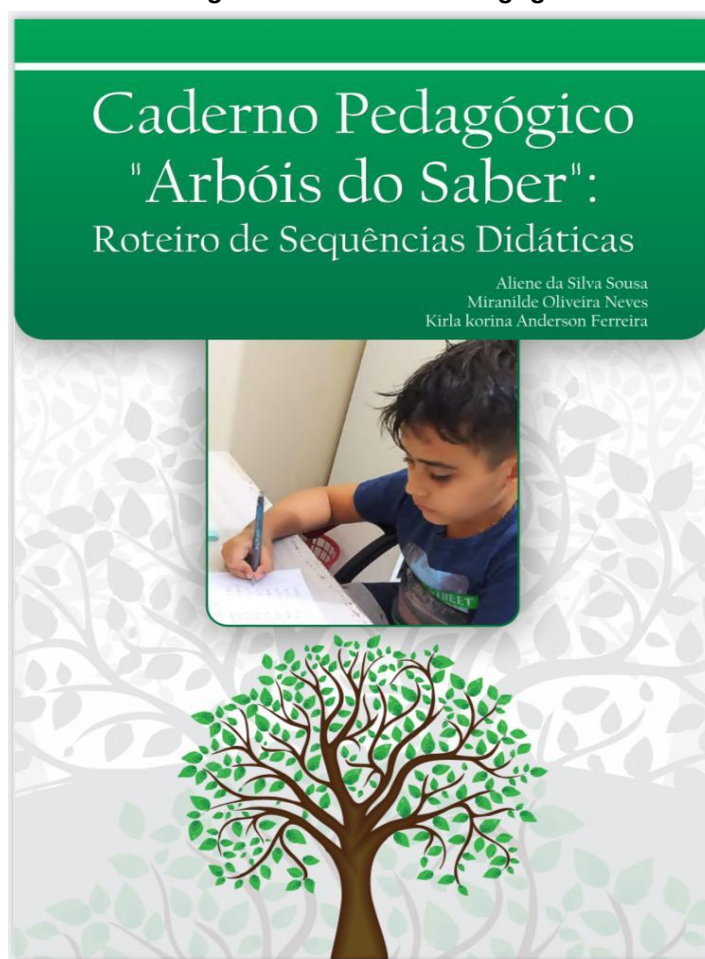
Para finalizar, foi realizada a avaliação dos encontros, em que todos afirmaram a relevância dessas reflexões tanto para sua formação pessoal e profissional, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas. A professora Arliane, colocou sua satisfação em participar das discussões e quanto as reflexões contribuem para sua formação profissional e pessoal. A professora Elizaldia evidenciou que essas formações deveriam ter mais frequência e que espera poder colocar em prática os conhecimentos construídos o quanto antes com seus alunos. A professora Rita, ressaltou a ansiedade no retorno às atividades com os alunos para que possa colocar em prática os aprendizados construídos durante o período de formação.

Ao final, a avaliação do ciclo de oficinas com o grupo focal, possibilitou a reflexão da experiência como muito positiva, uma vez que discutimos conceitos e fizemos relação com a construção do currículo da escola e reflexões sobre as práticas pedagógicas ali estabelecidas. Outro fator importante, foi a disponibilidade do grupo de professoras em repensar suas práticas e reconhecer a importância das discussões para a efetivação da aprendizagem dos alunos, além do compromisso em colocar em prática as sequências didáticas que serão sistematizadas no Caderno Pedagógico.

#### 5.4. Caderno Pedagógico: possibilidades de intervenções significativas

A partir do conhecimento sobre a história erigida pelas professoras na comunidade e a necessidade de intervenção quanto às atividades no componente curricular Língua portuguesa, construiu-se o Caderno Pedagógico “Arbóis do Saber”, o qual se constitui como orientador do processo organização, planejamento e execução de atividades direcionadas a estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e visa promover o reconhecimento do trabalho das mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural da comunidade da Agrovila de Placas, no Distrito do Pitinga, em Breu Branco – PA, podendo ser adaptado para aplicação em qualquer comunidade que pretenda valorizar a força feminina nas ações cotidianas que contribuem com o crescimento econômico do país, em especial, no campo.

Figura 39: Caderno Pedagógico



Fonte: Sousa (2021)

O Caderno Pedagógico configura-se como um recurso metodológico inovador no sentido de propor ações pedagógicas interdisciplinares com sugestões de atividades de leitura, escrita e artes, que devem ter como fluxo de execução o roteiro planejado para que favoreça o aprendizado dos alunos de maneira gradativa, associada à flexibilidade do planejamento, ou seja, é recomendado planejar, fazer, verificar e replanejar, para o alcance dos objetivos de cada sequência, na elaboração e execução das ações, como meio para valorizar as identidades e culturas da comunidade, bem como o patrimônio natural, mediante o resgate de curiosidades, de informações e do destaque dos elementos que fazem as manifestações culturais representativas e história da comunidade, garantindo assim, o resgate, a preservação e o registro desse patrimônio, reconhecendo na escrita uma forma de comunicar, compartilhar, perpetuar e documentar conhecimentos, resultando na preservação dessas memórias, possibilitando o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido pelas mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural da comunidade.

Os roteiros de sequências didáticas constituintes do Caderno Pedagógico referem-se às propostas planejadas coletivamente com as professoras da EMEF Marci Sebastião Nunes, a partir do ciclo de oficinas desenvolvidas, considerando o princípio da percepção pedagógica acerca das questões abordadas e a dificuldade na organização do currículo escolar. Neste sentido, elementos da interdisciplinaridade, da organização curricular, características da comunidade foram considerados na proposição das sequências didáticas, bem como os produtos pensados ao final para comunicação da aprendizagem.

A estrutura do Caderno Pedagógico “Arbóis do Saber” é composta por sete tópicos: 1. Apresentação; 2. Por que trabalhar com Sequências Didáticas na infância; 3. Entre versos e prosas: Sarau e Varal de versos das Mulheres da comunidade; 4. Dos quintais para a escola: Saberes de nossas mulheres evidenciados; 5. Tradições culinárias da comunidade: Entre saberes e sabores; 6. Museu de memórias das Mulheres da Agrovila de Placas e; 7. Memórias das Mulheres da comunidade trazidas pelas mãos das crianças.

Com base nestes tópicos, as sequências didáticas são estruturadas com objetivos, público alvo, quantidade de aulas para execução, sugestão de produto final e descrição das etapas para alcance dos objetivos.

O produto desta pesquisa torna-se relevante, por apresentar proposições de atividades a partir do trabalho de sequências didáticas como modalidade organizativa que favorece a valorização das identidades e culturas da comunidade, bem como o patrimônio natural, mediante o resgate de curiosidade, de informações e do destaque dos elementos que fazem as manifestações culturais representativas e história da comunidade, garantindo assim, o resgate, a preservação e o registro desse patrimônio, reconhecendo na escrita uma forma de comunicar, compartilhar, perpetuar e documentar conhecimentos, resultando na preservação dessas memórias, possibilitando o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido pelas mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural da comunidade.

A dificuldade de organizar o currículo da escola, bem como desenvolver atividades que possam fazer relação da valorização da cultura e da identidade da comunidade com situações sociais de leitura e escrita, relatadas no decorrer das oficinas pedagógicas realizadas com a equipe da EMEF Marci Sebastião Nunes estimulou a escolha coletiva dos temas das sequências didáticas com foco em Língua Portuguesa e Artes. A partir dos relatos das professoras, fui estimulada como professora da Rede Federal de Educação em contribuir para a construção do conhecimento da comunidade, e em paralelo contribuir para o desenvolvimento rural dos sujeitos que ocupam aquele território.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização da pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo possibilitou promover a articulação entre a teoria e o cotidiano do espaço pesquisado, em que foi possível fazer a análise da percepção do trabalho das mulheres para o desenvolvimento rural da Agrovila de Placas, bem como os sujeitos daquele território concebem a importância da relação entre trabalho e educação para este desenvolvimento. Foi possível perceber como as mulheres da comunidade conseguem articular tarefas do espaço privado (doméstico) e espaços públicos, tendo a família como centro de referência. O estudo permitiu documentar a história e os conhecimentos da comunidade, que resultou na preservação de acontecimentos e memórias, o que possibilitou o reconhecimento da relevância do trabalho realizado pelas mulheres da comunidade para a promoção do desenvolvimento rural local.

A realização do ciclo de oficinas pedagógicas em uma das escolas da comunidade possibilitou a aproximação com a prática pedagógica e com o currículo a escola, possibilitando assim a reflexão sobre a concepção das professoras sobre a relação do trabalho que elas realizam para com o desenvolvimento rural da comunidade, bem como para a valorização da identidade das mulheres da comunidade.

Outro ponto considerável da realização das oficinas foi a possibilidade de reflexão sobre o currículo da escola e como esta pode contribuir para a valorização do trabalho das mulheres da comunidade, em que as percepções permitiram a construção das propostas das sequências didáticas sob o olhar das professoras que conhecem e vivem naquele espaço. Essa dinâmica favoreceu o diálogo dos estudos da pesquisa bibliográfica, os dados coletados na pesquisa de campo e a elaboração do produto, evidenciando a relevância da pesquisa para a comunidade.

Ao final da pesquisa foi elaborado um caderno pedagógico com roteiros de sequências didáticas para serem desenvolvidas com as turmas do 1º ao 5º ano, tendo em vista a valorização da identidade e cultura da comunidade, como o patrimônio natural, por meio do resgate de curiosidades, de informações e do destaque dos elementos que fazem as manifestações culturais representativas e história da comunidade, garantindo assim, o resgate, a preservação e o registro desse patrimônio, reconhecendo na escrita uma forma de comunicar, compartilhar, perpetuar e documentar conhecimentos, garantindo assim, a preservação dessas

memórias, possibilitando o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido pelas mulheres da comunidade para o desenvolvimento rural.

A intencionalidade no aprofundamento da pesquisa surgiu a partir dos relatos das professoras em evidenciar a dificuldade das escolas públicas do campo em organizar o currículo, bem como desenvolver atividades que possam fazer relação da valorização da cultura e da identidade das comunidades do campo com situações sociais de aprendizagem relacionadas a todos os componentes curriculares. Assim, pode-se dizer, que os de relatos das professoras e da equipe gestora, favorece o estímulo da contribuição da Rede Federal de Educação para a construção do conhecimento de comunidades do campo e em paralelo, para o desenvolvimento rural dos sujeitos que ocupam esses territórios.

Uma das lições aprendidas pelas participantes da pesquisa, após as oficinas ministradas, foi que as suas identidades como docentes estão em constante construção e influenciam na gestão pedagógica em sala de aula, o que consequentemente promoverá um ensino na Agrovila, nas turmas do 1º ao 5º ano, mais adaptado à realidade local e respeitando as especificidades da Região, pois nossos estudantes precisam ter suas vozes ouvidas e o espaço do campo precisa promover o diálogo, afinal, como diz Arroyo: “Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantá-la” (ARROYO, 2001, p. 47) e é ela quem sempre promoverá a nossa contínua e permanente formação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. V.; SILIPRANDI, E. & PACHECO, M. E. **Mulheres no congresso brasileiro de agroecologia**. *Revista Agriculturas*, 6, 4, p. 32-48, 2009.

AGUIAR, V.V.P. **Mulheres rurais, movimentos sociais e participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas**. *Política & Sociedade*. Florianópolis, Vol. 15. Edição Especial. 2016.

ALENCAR, M. F. dos S. **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do campo: discurso e prática**. Tese (Doutorado). Universidad Del Mar (Udelmar): Chile, 2011

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1988.

ALMEIDA, J. S.de. **Mulheres na educação: missão, vocação e estino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004, p.59-94.

ANDERY, Maria Amélia Pie Abid. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 436 p.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. **Currículo e a Pedagogia de Paulo Freire**. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa** - 5ª ed. – Petrópoles, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Diversidade**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 233 - 238

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BONNEMAISON, J. **Viagem em torno do território**. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z.(orgs.). Geografia cultural: um século (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-131.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 1989.

BRASIL: **Constituição de 1988** – 27 ed. – São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 11.947/2009 e as novas diretrizes do Programa Nacional de alimentação Escolar**, disponível em [http://rebrae.com.br/artigo/alim\\_rebrae.pdf](http://rebrae.com.br/artigo/alim_rebrae.pdf). Consultado em 26/11/2020

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Documento de Referência da 2ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário**, disponível em <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias>. Consultado em maio de 2021.

BRUMER, A. SPANEVELLO, R. **Entre o sonho e a realidade: o crédito rural para mulheres da Agricultura Familiar na Região Sul do Brasil**. In Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para mulheres no meio rural/ Andrea Butto, Isolda Dantas, orgs. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

BRUMER, A. **Gênero e geração em assentamentos de reforma agrária**. In: FERRANTE, V.L.S.B.; ALY JR, O. *Assentamentos Rurais: impasses e dilemas (uma trajetória de 20 anos)*. São Paulo: INCRA, 2005, p.351-371.

BRUMER, A. **Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul**. Revistas de Estudos Feministas. Florianópolis, 2004.

BRUNO, R. et al. **Organização produtiva das mulheres assentadas da Reforma Agrária**. In Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para mulheres no meio rural/ Andrea Butto, Isolda Dantas, orgs. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

BUTTO, A. **Políticas para as mulheres rurais: Autonomia e cidadania**. In Autonomia e Cidadania: Políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural/ Andrea Butto, Isolda Dantas, orgs. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

BUTTO, A. et al. **Mulheres Rurais e autonomia: Formação e articulação para efetivar políticas públicas nos territórios da cidadania**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014.

BUTTO, A; HORA, K.E.R.; **Políticas públicas para mulheres rurais no contexto dos territórios de cidadania**. In Mulheres Rurais e autonomia: Formação e articulação para efetivar políticas públicas nos territórios da cidadania. Andrea Butto et al. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014

BUTTO, A; HORA, K.E.R.; **Mulheres na Reforma Agrária no Brasil**. Mulheres e a Reforma Agrária: a experiência recente no Brasil / org. Adriana L. Lopes, Andrea Butto – Brasília: MDA, 2008.

CARVALHO, M. **Perfil do Professor da Educação Básica** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CALVO, C. **O apoio às mulheres rurais é questão de justiça e de direitos fundamentais**. In Lutadoras: mulheres rurais no mundo / Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - 2ª ed. – São José, Costa Rica, 2019.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G., CALDART, R.S., MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2020.

COLASANTI, M. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

COLASSANTI, M. **A moça tecelã**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Global, 2004

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Anuário das Mulheres Brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011.

DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Nota técnica nº 141 de outubro de 2014: Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica*. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DUVAL, H. C.; FERRANTE, V. L. S. B. Metodologia em ação: a importância de se apreender invisibilidades nos assentamentos rurais. *Retratos de Assentamentos*, v. 14, p. 31-68, 2011.

ESMERALDO, G. **Ruídos com Marcas de Transgressões Ancoradas em Mulheres Assentadas**. In: Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil/ Adriana L. Lopes, Andrea Butto Zarzar (Orgs). Brasília: MDA, 2008. 240p.; Nead Debate; 14.

FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. **O Estado Mundial da Agricultura e da Alimentação**. Roma, FAO, 2011.

FARIA, N. **Mulheres Rurais na economia solidária**. In Autonomia e cidadania: políticas de organização produtiva para mulheres no meio rural/ Andrea Butto, Isolda Dantas, orgs. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

FERREIRA C. & CARDOSO, S. **A dialectologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

FILIPAK, Alexandra. **Políticas Públicas para Mulheres Rurais no Brasil (2003-2015): análise a partir da percepção de mulheres rurais e de movimentos sociais mistos**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), *Universidade Estadual Paulista*, Marília, 2017.

FISCHER, Isaura Rufino. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Massangana, 2006.

FREIRE, Paulo F934a **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p. 21cm (O Mundo, Hoje, v. 10)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

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

GANDIN, D. **Pescadores**. In “O Planejamento Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico” – Celso dos S. Vasconcellos. Editora Libertad. São Paulo 2008

GASPARI, L. T. **Educação e Memória: Imagens Femininas nas “Gêmeas do Iguaçu” nos anos 40 e 50**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, E.P; AGUIAR, V.P.A. **Mulheres e Territórios vividos em contextos rurais: um olhar sobre a política do desenvolvimento rural**. Dossiê Desenvolvimento, Poder, Gênero e Feminismo, 2018

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. (Org.). **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

GUEDES, D. R; SOUSA, L. P; **A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década**. *REVISTA: ESTUDOS AVANÇADOS* 30 (87), 2016

HADDAD, S. **Direito a Educação** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p.217 – 224

HERNÁNDEZ, C. **Política de crédito rural com perspectiva de gênero: um meio de “empoderamento” para as mulheres rurais?** Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HERRERA, K. M.; **Uma análise do trabalho da mulher rural através da perspectiva da multifuncionalidade agrícola.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática da Liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2012.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2013.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** In: HIRATA, H; LABORIE, F; DOARÉ, H; SENOTIER, D.(Orgs.). Dicionário crítico do feminismo. Editora Unesp, 1998.

LEAL, L. et al. **Quintais Produtivos como espaços da Agroecologia desenvolvidos por mulheres rurais.** Perspectivas em Diálogos: Revista de Educação e Sociedade, Navaí, v.7,n.14, p.31-54, jan./jun. 2020.

LOURO, G. **Mulheres na sala de aula.** In: PRIORE, Mary Del & BASSANEZZI, Carla (Orgs). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, G. **Gênero, educação e história: construção e desconstrução.** In: Educação e realidade. Porto Alegre, v. 20, n.2, p.101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Guacira Lopes Louro. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M., **Metodologia do Trabalho Científico.** 8ª ed. Editora Atlas. São Paulo, SP – 2017

MARX, Karl. **O Capital.** Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988

MASCARENHAS, Geise. **Mulheres rurais se destacam em diferentes atividades e e buscam visibilidade para seus direitos.** Retirado de <<http://www.agricultura.gov.br/noticias/mulheres-rurais-se-destacam-em-diferentes-atividades-e-buscam-visibilidade-para-seus-direitos>> Acesso em 24 de outubro de 2019

MEDEIROS, L. S. de. **Assentamentos rurais e gênero: temas de reflexão e pesquisa.** In: Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil/ Adriana L. Lopes, Andrea Butto Zarzar (Orgs). Brasília: MDA, 2008. 240p.; Nead Debate; 14.

MELO, L. A. **Injustiças de Gênero: o trabalho da mulher na agricultura familiar.** Trabalho apresentado no *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. Ouro Preto, 2002.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; **EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO;** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014; <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

MONTEIRO, M. de A. **Dossiê Amazônia Brasileira I: Meio século de mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional.** São Paulo. Estudos Avançados, abril de 2005.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro **Curso de Direito do Trabalho.** 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 1434.

NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora. 1992.

OKIN, Susan Moller. **Gênero, o público e o privado.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 16 (2): 440, maio – agosto /2008

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos.** Editora Pontes. Campinas/ SP, 2009

PIMBERT, M. P. **Mulheres e soberania alimentar.** In: Mulheres construindo a Agroecologia. *Revista Agriculturas*, v. 6, n. 4, dez. 2009. p. 41-45. Disponível em: <[http://aspta.org.br/wpcontent/uploads/2011/05/Agriculturas\\_v6n4.pdf](http://aspta.org.br/wpcontent/uploads/2011/05/Agriculturas_v6n4.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BREU BRANCO & CONSÓRCIO ENGVIX. **Plano Diretor de Breu Branco.** Breu Branco, 2006.

REIS, Maria Cândida Delgada. **Tessitura de Destinos: mulher e educação.** São Paulo: EDUC, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** – 2ª ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RUA, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Painéis?”** Brasília: Ed. Unesco, 2000

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SALES, Celecina. **MULHERES RURAIS: TECENDO NOVAS RELAÇÕES E RECONHECENDO DIREITOS.** Revista: Estudos Feministas, Florianópolis, 15(2): 240, maio-agosto/2007

SALVA, S.; RAMOS, E. S.; OLIVEIRA, K. **Relações de Gênero e Educação: Fronteiras invisíveis que demarcam modos de ser.** Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 217-240, jan./jun. 2014

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, jan-abr, vol.12, num 034. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, SP, 2007. pp 152 – 165.

SECRETARIA ESPECIAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E INCENTIVO À PRODUÇÃO & PREFEITURA MUNICIPAL DE BREU BRANCO. **Inventário da Oferta Turística de Breu Branco,** Breu Branco, 2012.

SILVEIRA, I. SAKAMOTO, C. **Como Fazer Projetos de Iniciação Científica.** São Paulo: Paulus, 2014.

SCHNEIDER, S. **Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate.** Revista de Economia Política, vol. 30, nº 3 (119), pp511-531, julho-setembro, 2010

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez. 1995.

SCOTT, Joan W. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis.” *American Historical Review*, v. 91, n. 5, 1986. p. 1053-1075.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e agroecologia: transformando o campo, as florestas e as pessoas.** – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILIPRANDI, E.; CINTRÃO, R. **Mulheres rurais e políticas públicas no Brasil: abrindo espaços para o seu reconhecimento como cidadãs.** In: GRISA, C.; SCHNEIDER, S. (Org.). *Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

TARALLO, Fernando. **Pesquisa sociolinguística,** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

TELLES, Antonia. **A presença da Mulher no contexto da história da educação (1960-1980)**, X ANPED, Florianópolis, out. 2014

WEITZMAN, R. **Mulheres na assistência técnica e extensão rural**. In Autonomia e Cidadania: Políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural/ Andrea Butto, Isolda Dantas, orgs. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

WOORTMANN, E.F. **Práticas eco-agrícolas tradicionais: ontem e hoje**. *Retratos de Assentamentos*, Araraquara, v.14, n.2, Nupedor/Uniara, p.15-32, 2011.

VALENCIANO, R. C. **A Participação da Mulher na Luta pela Terra: Discutindo Relações de Classe e Gênero**. Dissertação – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

ZORZI, Analisa. **Uma análise crítica da noção de empoderamento com base no acesso das agricultoras ao Pronaf-Mulher em Ijuí-RS**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Duas vias: uma sob posse do(a) pesquisador(a) e outra do(a) entrevistado (a).

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado/a e aceitei participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **PERSPECTIVAS DE REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA AGROVILA DE PLACAS, PITINGA, BREU BRANCO – PARÁ** desenvolvida pela profa. Aliene da Silva Sousa. Recebi informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas que:

1. Participarei deste estudo, por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa;
2. Minha participação neste estudo não trará nenhum dano à minha integridade física, social e emocional;
3. Sempre que necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
4. Minha colaboração se fará por meio de entrevista concedida ao/a pesquisador/a;
5. O sigilo será garantido e não será revelado, em nenhuma circunstância, o nome de qualquer participante;
6. A divulgação das informações obtidas nesta pesquisa só será feita entre os(as) profissionais estudiosos(as) do assunto;
7. A qualquer momento, poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
8. As informações por mim fornecidas serão úteis para a produção de conhecimento na área das ciências sociais e educação, gerando debates e publicações que podem contribuir para a melhor qualificação da abordagem da temática representatividade da mulher na relação de trabalho e educação em contexto amazônico e nacional;

Após ter lido e conversado com o(a) entrevistador(a), os termos contidos neste consentimento, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Castanhal, \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável pela pesquisa

APÊNDICE B: CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E  
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

**Cessão Gratuita De Direitos De Depoimento Oral E Compromisso Ético De Não  
Identificação Do Depoente**

Pelo presente documento, **eu**, \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_ emitido pelo(a): \_\_\_\_\_,

domiciliado/residente em (Av./Rua/no/complemento/Cidade/Estado/CEP):

\_\_\_\_\_  
**declaro ceder à Pesquisadora:** ALIENE DA SILVA SOUSA, CPF: 942.250.793 -  
68, RG: 1107960999, emitido pelo(a): SSJO/MA, residente em TUCURUI-PA, **sem  
quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a  
plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e  
documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a),  
na cidade de BREU BRANCO, Estado PARÁ, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, como  
subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado Profissional em  
Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do  
Instituto Federal do Pará- Campus Castanhal.** A pesquisadora acima citada fica  
consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e  
culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem  
como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de  
garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **A  
pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato,  
identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à  
minha verdadeira identidade.**

Castanhal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO ENTREVISTADO

## APÊNDICE C: MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM CRIANÇA/ADOLESCENTE

### Modelo De Termo De Autorização De Uso De Imagem Criança/Adolescente

Neste ato, \_\_\_\_\_,  
nacionalidade \_\_\_\_\_ estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de  
identidade RG nº. \_\_\_\_\_ inscrito no CPF/MF sob nº  
\_\_\_\_\_, residente à  
\_\_\_\_\_,  
município de \_\_\_\_\_/Estado: \_\_\_\_\_, responsável pelo  
menor \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** o uso da  
imagem do mesmo entre fotos e documentos, para ser utilizada na escrita da  
dissertação da pesquisa de mestrado intitulada PERSPECTIVAS DE  
REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E  
EDUCAÇÃO NA AGROVILA DE PLACAS, PITINGA, BREU BRANCO – PARÁ como  
subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado Profissional em Desenvolvimento  
Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará- Campus  
Castanhal. Bem como, em todo o material de divulgação da referida publicação  
desta: (I) folder de apresentação; (II) home page; (III) cartazes; (IV) mídia eletrônica  
(painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). A  
presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem  
acima mencionada em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão  
da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a  
ser reclamado a título de direitos conexos à imagem da criança/adolescente ou a  
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Castanhal - Pará, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Telefone p/ contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D: MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ADULTO

### Modelo De Termo De Autorização De Uso De Imagem Adulto

Neste ato, \_\_\_\_\_,  
nacionalidade \_\_\_\_\_ estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de  
identidade RG nº. \_\_\_\_\_ inscrito no CPF/MF sob nº  
\_\_\_\_\_, residente à  
\_\_\_\_\_,  
município de \_\_\_\_\_/Estado: \_\_\_\_\_, **AUTORIZO** o uso da  
minha imagem entre fotos e documentos, para ser utilizada na escrita da dissertação  
da pesquisa de mestrado intitulada PERSPECTIVAS DE REPRESENTATIVIDADE  
DA MULHER NA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA AGROVILA DE  
PLACAS, PITINGA, BREU BRANCO – PARÁ como subsídio à construção de sua  
dissertação de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de  
Empreendimentos Agroalimentares do Instituto Federal do Pará- Campus Castanhal. Bem  
como, em todo o material de divulgação da referida publicação desta: (I) folder de  
apresentação; (II) home page; (III) cartazes; (IV) mídia eletrônica (painéis, vídeo-  
tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). A presente autorização  
é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em  
todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade  
declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a  
título de direitos conexos à imagem da criança/adolescente ou a qualquer outro, e  
assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Castanhal - Pará, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Telefone p/ contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ENTREVISTA PARA AS MULHERES DA COMUNIDADE

### **Roteiro para entrevista para as mulheres da comunidade**

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar de que forma as mulheres concebem perspectivas de relações de representatividade entre trabalho e educação na Agrovila de Placas, Pitinga, Breu Branco – Pará.

- Entrevista \_à/ao\_\_\_\_\_
- Código da entrevista:
- Data da entrevista:
- Local da entrevista:
- Nome:
  
- Faixa Etária:
  - ( ) entre 20 e 25 anos      ( ) entre 26 e 30 anos
  - ( ) entre 31 e 35 anos      ( ) entre 36 e 40 anos
  - ( ) entre 41 e 45 anos      ( ) entre 46 e 50 anos
  - ( ) entre 51 e 55 anos      ( ) entre 56 e 60 anos
- Gênero:
- Estado Civil:
- Nasce na Agrovila? Ou veio de outra cidade, estado?
- Tempo em que mora na comunidade:
- Área de Formação:
- Função que exerce no momento:
- Renda familiar:
- A família possui propriedade rural?
- Você trabalha na propriedade? Se sim, há quanto tempo?
- Você recebe pelo trabalho que executa na propriedade?

- Quem faz a gestão das finanças da família?
- Você considera que o trabalho das mulheres contribui para o desenvolvimento rural da comunidade?
- Você considera que a escola contribui para o desenvolvimento rural da comunidade?

## APÊNDICE F: PLANEJAMENTO I OFICINA PEDAGÓGICA

### Planejamento I - Oficina Sequencia didática

**Objetivo:** Promover a reflexão do conceito e da organização da sequência didática e sua articulação com a prática em sala de aula.

**Tempo Previsto:** 5 horas

1. **Etapas:** A produção de texto em sala de aula.

#### 1º Momento:

- As participantes serão convidadas a voltarem ao tempo de escola e relembrem uma experiência interessante que tiveram com produção de texto;
- Serão questionadas sobre: “Quem era o professor? Como ele interagiu com os alunos (elogiava, sentava junto ou mantinha-se distante)? Que atividades ele costumava propor para a turma escrever?”;
- Cada uma fará um desenho que represente essa cena.

#### 2º Momento:

- As participantes serão convidadas a compartilhar suas lembranças;
- Inicialmente irão observar os desenhos das outras, tentando identificar o autor de cada desenho por meio das semelhanças com a sua representação;
- Formarão duplas e conversarão sobre o que os desenhos revelam, identificando quais as concepções de ensino da escrita que estão subentendidas nas práticas recordadas;
- Posterior a reflexão, um membro da dupla irá socializar a discussão;
- Serão anotadas as observações de cada grupo;
- Faremos um varal com os desenhos;

#### 3º Momento:

- O grupo vai refletir sobre as questões:  
“Como as práticas lembradas contribuíram para o desenvolvimento da escrita?”  
“Elas ainda estão presentes em sala de aula?”  
“Hoje, como são as práticas de produção textual?”
- Além da troca de experiências, as participantes deverão perceber que existe uma concepção de ensino e aprendizagem em toda prática de sala de aula.
- As participantes serão estimuladas a identificar quais eram as concepções de ensino da escrita revelada nos procedimentos metodológicos adotados nas experiências recordadas, comparando-as com as práticas atuais.
- As conclusões do grupo serão anotadas para serem retomadas posteriormente;

- Finaliza com a leitura coletiva do texto: “O que são gêneros textuais?” (Fonte: Kit Itaú de Criação de Textos - Prêmio Escrevendo o Futuro- 3ª edição 2006 –P. 2 e 3)

## **2. Por que trabalhar sequência didática?**

### **1º Momento:**

- Apresentação da animação: HQ – sequência didática

### **2º Momento:**

- Levantamento dos conhecimentos prévios sobre as etapas da sequência didática;
- Reflexão sobre como organizar o ensino da produção de texto na perspectiva de gêneros;

### **3º Momento:**

- As participantes irão refletir sobre a importância da sequência didática para o trabalho com gêneros textuais;
- Inicialmente, as participantes serão organizadas em duplas para que possam refletir sobre a questão disponibilizada p cada dupla;

Questões norteadoras para cada dupla:

1. O que são as sequências didáticas?
  2. As sequências didáticas são usadas somente para o ensino da escrita?
  3. Qual a relevância do uso da sequencias didáticas como modalidade organizativa para o ensino da escrita?
  4. Quais as maiores dificuldades em planejar sequencias didáticas para os diferentes gêneros textuais?
  5. Quais as etapas de realização e aplicação de uma sequência didática de gêneros textuais?
- Finaliza com a roda de conversa sobre as conclusões de cada dupla.

### **4º Momento:**

- Leitura coletiva do texto “Sequencia didática e ensino de gêneros textuais”;
- Cada dupla retoma a resposta, identificando o quanto se aproxima ou se distancia das ideias apresentadas no texto.

## **3. O Passo-a-passo da sequência didática**

### **1º Momento:**

- Início a conversa relacionando as etapas de uma sequência didática.
- Analisaremos uma sequência didática, cujo gênero selecionado foi Biografia.

### **2º Momento:**

- Iremos ler um texto biográfico e identificar quais as informações que constam no texto;

#### **4. A importância da construção de texto coletivo**

##### **1º Momento:**

- Iniciamos com os questionamentos:  
 “Quem trabalha com a produção de texto coletivo?”  
 “Com quais objetivos?”  
 “Que estratégias utilizam?”  
 “Quais as maiores dificuldades?”

##### **2º Momento:**

- Leitura do texto: “A construção do texto coletivo”;
- Socialização das impressões e reflexões sobre a leitura do texto:  
 “O que mais chamou atenção no texto?”  
 “Que mudanças fariam em suas primeiras conclusões?”  
 “O texto deu pistas e/ou indícios para contornar algumas dificuldades levantadas anteriormente?”  
 “A leitura do texto ajudou a pensar em novas estratégias para fazer uma produção coletiva com os alunos?”

#### **5. Revisar o dito e o escrito**

##### **1º Momento:**

- Faremos com as participantes, o levantamento das etapas da sequência didática (espera-se que elas falem da revisão como uma dessas etapas);
- Será ressaltado neste momento, a importância do processo de revisão dos textos, bem como a atuação do professor tanto na revisão, quanto no aprimoramento do texto escrito;
- Temos algumas sugestões de questionamentos que ajudam o aluno a pensar a situação de comunicação de seu texto:  
 “O que eu quero dizer?”  
 “Como posso dizer?”  
 “Com que finalidade?”  
 “Para quem ler?”  
 “Onde será publicado? (No mural da escola? No quadro de avisos da sala? No caderno?)”

##### **2º Momento:**

- Os participantes serão as participantes duplas.

- Cada dupla receberá três textos escritos por alunos, para leitura e posterior identificação de qual produção está mais próxima do gênero textual Biografia;
- Depois, cada dupla indica possíveis intervenções para aprimoramento da produção, por exemplo: “Que informações podemos acrescentar para que o texto fique mais atrativo para o leitor?”

## **6. O caminho das pedras**

### **1º Momento:**

- As participantes serão organizadas em duplas;
- Serão distribuídos cartões com os as etapas da sequência didática e outros com as definições dessas.
- As duplas deverão organizar a ordem da sequência didática, pareando com as definições.

### **2º Momento:**

- Socialização da organização de cada dupla, conferindo com o resultado de cada grupo, para que não haja dúvidas sobre o passo da sequência didática.
- Análise da sequência didática Biografia.

**Finalização:** é muito importante que, ao final da sequência, os professores se autoavaliem para saber se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados.

**Avaliação:** O processo de avaliação ocorrerá durante toda a oficina, e ao final, cada participante fará uma autoavaliação para verificar se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados.

## APÊNDICE G: PLANEJAMENTO II OFICINA PEDAGÓGICA

### II Oficina: Ressignificações da Prática Docente

**Objetivo:** Compreender a importância do reconhecer-se e dos fatores que contribuem para a afirmação docente feminina no campo, a partir de textos de Lya Luft, Adélia Prado, Marina Colossanti e música de Raul Seixas.

**Tempo Previsto:** 6 horas

**Conteúdos a serem trabalhados:** a construção da identidade presente nos textos de Adélia, Lya, Marina e Raul e sua relação com a formação docente e atuação em sala de aula, associando-as a relatos de experiência e propostas de construção de novas ideias a serem implementadas em sala de aula.

#### **Materiais necessários para a execução da sequência didática:**

- textos impressos ou em slides de Adélia, Lya e Raul a serem selecionados pela professora;
- slides para exposição do assunto.
- papéis contendo as frases para a dinâmica inicial.

**Avaliação:** ocorrerá durante a participação na II Oficina (leitura dos textos, comentários e desenvolvimento das atividades propostas).

#### **Organização da sequência:**

##### **1º Passo: reflexão e ação – percebendo a importância da leitura**

- Em trios, cada participante deve refletir sobre as frases abaixo:

“Quando nasci um anjo esbelto,

desses que tocam trombeta, anunciou:

vai carregar bandeira.

Cargo muito pesado pra mulher,

esta espécie ainda envergonhada.” (Adélia Prado)

“Quando dói, grito ai,

quando é bom, fico bruta,

as sensibilidades sem governo.

Mas tenho meus prantos,

claridades atrás do meu estômago humilde

e fortíssima voz pra cânticos de festa.” (Adélia Prado)

“Doía como um prazer.

Vendo que não mentia ele falou:

as mulheres são complicadas. Homem é tão singelo.  
Eu sou singelo. Fica singela também  
Respondi que queria ser singela e na mesma hora,  
singela, singela, comecei repetir singela.” (Adélia Prado)

“Minha mãe, como quem sabe que vai escrever um poema,  
decidiu inspirada: chuchu novinho, angu, molho de ovos.  
Fui buscar os chuchus e estou voltando agora,  
trinta anos depois. Não encontrei minha mãe.” (Adélia Prado)

“A mim que desde a infância venho vindo,  
como se o meu destino,  
fosse o exato destino de uma estrela,  
apelam incríveis coisas:  
pintar as unhas, descobrir a nuca,  
piscar os olhos, beber.” (Adélia Prado)

Vem a lua, vem, retira  
as algemas dos meus braços.  
Projeto-me por espaços  
cheios da tua Figura.  
Tudo mentira! Mentira  
da lua, na noite escura. (Cecília Meireles)

“Não queiram entender minhas palavras:  
não me dissequem, não segurem entre vidros  
essas canções, essas asas, essa névoa.  
Não queiram me prender como a um inseto  
no alfinete da interpretação:  
se não podem amar o meu poema, deixem  
que seja somente um poema.” (Lya Luft)

“Que o outro não me considere sempre disponível, sempre necessariamente compreensiva, mas me aceite  
quando não estou podendo ser nada disso.  
Que, finalmente, o outro entenda que mesmo se às vezes me esforço, não sou, nem devo ser, a mulher-  
maravilha, mas apenas uma pessoa: vulnerável e forte, incapaz e gloriosa, assustada e audaciosa - uma  
mulher.” (Lya Luft)

“A mulher de 40 anos apenas começa a viver. Apenas começa a acumular alguma bagagem de vida; é  
mais capaz de autoconhecimento, de contemplação das coisas e, simultaneamente, de mais abertura para

fora. Olhar o outro sem a toda hora testar: estou linda, estou desejável, estou dentro dos padrões, sou gostosa, pareço inteligente?” (Lya Luft)

“Sonhe com aquilo que você quer ser,  
porque você possui apenas uma vida  
e nela só se tem uma chance  
de fazer aquilo que quer.” (Clarice Lispector)

“Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfago,  
— não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.” (Cecília Meireles)

“Eu não dei por esta mudança,  
Tão simples, tão certa, tão fácil:  
— Em que espelho ficou perdida  
a minha face?” (Cecília Meireles)

“Como tenho a testa sombria,  
derrame luz na minha testa.  
Deixe esta ruga, que me empresta  
um certo ar de sabedoria.” (Cecília Meireles)

- Cada participante irá expor, para toda a turma, as opiniões sobre os trechos que receberam relacionando-os a questões imperativas em nosso cotidiano.

## **2º Passo: conhecendo Clarice Lispector**

- Vídeo sobre
- Slides explicativos sobre o processo

## **3º Passo: Trabalho com textos da autora Marina Colassant**

**1º Texto: Eu sei mas não devia.**

**2º Texto: A moça tecelã**

Os participantes irão ser separados em dois grupos.

Cada grupo ficará com um texto para leitura, compreensão e apresentação, podendo escolher a melhor técnica para apresentação (encenação, desenho, seminário...)

### **Intervenções:**

- Qual a relação dos textos com o seu cotidiano?
- Qual a relação dos textos com sua prática pedagógica?

#### **4º Passo: Metamorfose Ambulante**

Audição da música “Metamorfose Ambulante” – Raul Seixas

Em grupos de três, os participantes irão refletir sobre estrofes da música, fazendo relação com a prática pedagógica.

#### **5º Passo: Quem somos?**

O grupo será organizado para uma roda de conversa com o objetivo de promover uma reflexão sobre “Quem somos?” considerando o contexto individual e o contexto coletivo da escola e da comunidade.

**Intervenções: Pensar sobre as possíveis questões e intervenções para a discussão.**

#### **Sugestões:**

- Cite um fato que marcou a sua prática docente no início da carreira, como agiu naquela situação e o que mudaria ou agiria da mesma forma se fosse hoje? Em que sentido, isso contribuiu para a construção de quem você é hoje?
- Para vocês, qual a importância de se autoavaliar após cada dia em que saímos de uma sala de aula, seja uma sala presencial ou mesmo hoje em uma sala virtual?
- No seu trabalho como docente, você se espelha em alguém? Ou ao contrário: você recorda de uma docente ou um docente que já foi seu professor ou professora no(a) qual jamais deseja se espelhar? Compartilhe essa experiência conosco.

**Finalização:** é muito importante que, ao final da sequência, os professores se autoavaliem para saber se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados.

**Avaliação:** O processo de avaliação ocorrerá durante toda a oficina, e ao final, cada participante fará uma autoavaliação para verificar se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados.

## APÊNDICE H: PLANEJAMENTO III OFICINA PEDAGÓGICA

### III Oficina: Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica

**Objetivo:** Aprofundar os conhecimentos do grupo no que se refere a conceito e características de Currículo, Aprendizagem Significativa e Prática Pedagógica, promovendo uma análise a importância do currículo escolar integrado à aprendizagem significativa.

**Tempo Previsto:** 6 horas

**Conteúdos a serem trabalhados:** Definição de currículo escolar, relação entre o currículo escolar e a prática pedagógica cotidiana e práticas motivadoras para aprendizagem significativa.

#### **Materiais necessários para a execução da sequência didática:**

- textos impressos e slides com os conteúdos que serão trabalhados
- papéis contendo as frases para a dinâmica inicial.

**Avaliação:** ocorrerá durante a participação na III Oficina (leitura dos textos, comentários e desenvolvimento das atividades propostas).

#### **Organização da sequência:**

##### **1º Passo: reflexão sobre o trecho do texto:**

“Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente.”

Danilo Gandin, In “Planejamento Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico” – Celso dos S. Vasconcellos – Editora Libertad – SP.

- Cada participante será estimulado a pensar sobre a relação do texto acima com a prática docente.

##### **2º Passo: O saber e o sabor**

- Vídeo sobre
- Roda de conversa sobre o vídeo

##### **3º Passo: Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire**

- Leitura do trecho do livro: Pedagogia do Oprimido
  1. Capítulo 1 – Não há docência sem discência
    - 1.7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;

1.8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;

1.9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

- Os participantes irão se organizar em trios para responder os questionamentos;
  1. Como o currículo, na EMEF Marci Sebastião Nunes está trabalhando às questões de gênero?
  2. A EMEF Marci Sebastião Nunes ainda se segue um modelo clássico de ensino?
  3. Como a EMEF Marci Sebastião Nunes insere a diversidade cultural no currículo e na prática pedagógica?
  4. Como podemos valorizar a diversidade cultural?
  5. As diferenças estão sendo levadas em consideração?
  6. A escola não está seguindo padrões estereotipados (uniformizados, fixados)?
- Cada grupo irá expor a reflexão sobre os questionamentos;

#### **4º Passo: Práticas Motivadoras para a Aprendizagem Significativa**

- Apresentação do conceito de Aprendizagem Significativa.
- Discussão sobre a função social da escola.
- Metodologias ativas
- Apresentação do vídeo: The Potter

#### **5º Passo: Planejamento coletivo das propostas de sequências didáticas**

- Organização dos grupos por turmas que lecionam;
- Consulta a matriz curricular da rede municipal para reflexão sobre as possíveis temáticas de sequências didáticas e análise dos gêneros textuais possíveis para o trabalho com cada ano/turma;
- Compartilhamento das propostas dos grupos;
- Sistematização das propostas de temas para as sequências didáticas que irão compor o caderno pedagógico.

**Finalização:** é muito importante que, ao final da sequência, os professores se autoavaliem para saber se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados.

**Avaliação:** O processo de avaliação ocorrerá durante toda a oficina, e ao final, cada participante fará uma autoavaliação para verificar se os objetivos propostos pelo professor foram alcançados.

## ANEXOS



**MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA  
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA  
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO SUL DO PARÁ SR(27)  
UNIDADE AVANÇADA DE TUCURUÍ**

MEMº/INCRA/UA/TUCURUÍ/GAB/Nº 068/2001,

Em, 07/12/2001

**DO: GABINETE DA UA/TUCURUÍ**

**AO: PROTOCOLO**

**ASSUNTO: FORMALIZAÇÃO DE PROCESSO**

Solicitamos formalizar processo com a documentação anexa, nas seguintes condições:

**INTERESSADO (A): UNIDADE AVANÇADA DE TUCURUÍ  
ASSUNTO: CRIAÇÃO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO YASMIN  
(135 UNIDADES AGRÍCOLAS)**

**CÓDIGO: 73601.5**

Referido processo deverá ser encaminhado ao GAB.

**GILVAN RIBEIRO DOS REIS**  
Executor de Projeto - DAS. 201.2  
PORT./INGRA/P/Nº 476/00