

Educação de mulheres ribeirinhas no município de Breves

Cleide Carvalho de Matos¹, Manuelle Espíndola dos Reis²

¹Universidade Federal do Pará - UFPA. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Alameda IV, Parque Universitário. Breves - PA. Brasil. ²Universidade Federal do Pará - UFPA

Autor para correspondência/Author for correspondence: cleidematos@ufpa.br

RESUMO. Este artigo analisa a abordagem de gênero que permeia a proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves. Tal análise busca identificar o que se afirma sobre a mulher ribeirinha na referida proposta curricular e avalia quais conhecimentos sobre a mulher ribeirinha estão incluídos no documento. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. O documento analisado foi a proposta curricular das escolas do campo do município de Breves elaborada em 2012 e revisada em 2014. Os principais teóricos que fundamentam esta análise são: Scott (2005), Louro (2007, 2005), Meyer (2007), Oliveira (2004) e (Pinto, 2001). A proposta curricular das escolas do campo apresenta uma discussão frágil sobre gênero, pautada em uma concepção biológica que, ao dissimular a presença das diferentes identidades presentes na escola, as silencia. No documento analisado não se identifica referência alguma à mulher ribeirinha, suas histórias de luta e resistência ficam à margem das discussões de um documento que legitima o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Currículo, Mulher Ribeirinha.



Education of women riverside in the municipality of Breves

ABSTRACT. This work aims to understand the gender approach that permeates the curricular proposal of the elementary schools of the countryside of the municipality of Breves, to identify what is affirmed about the riverside woman in the mentioned curricular proposal and evaluates what knowledge about the riverside woman is included in the document. The study was realized through bibliographical and documentary research. The document analyzed was the curricular proposal of the schools of the countryside of the municipality of Breves, elaborated in 2012 and revised in 2014. The main theorists who foundation this work were Scott (2005), Louro (2007, 2005), Meyer (2007), Oliveira (2004), (Pinto, 2001). The curricular proposal of the countryside schools presents a fragile discussion about gender, based on a biological conception, in which we do not perceive the presence of the different identities, which, although silenced, are present in the school. In the document we did not identify any reference to the riverside woman, her stories of struggle and resistance were left aside from the discussions of a document that legitimizes what should be taught and learned in the countryside schools.

Keywords: Education, Genre, Curriculum, Riverside Woman.

Educación de las mujeres ribereñas en el municipio de Breves

RESUMEN. Este trabajo pretende comprender el abordaje de género que permea la propuesta curricular de la enseñanza fundamental de las escuelas del campo del municipio de Breves, identificar lo que se afirma o se supone sobre la mujer ribereña en la referida propuesta curricular así como, evaluar qué conocimientos sobre la mujer se incluyen y de qué forma se insertan en el documento. El estudio fue realizado por medio de la investigación bibliográfica y documental. El documento analizado fue la propuesta curricular de las escuelas del campo del municipio de Breves elaborada en 2012 y revisada en 2014. Los principales teóricos que fundamentaron este trabajo fueron Scott (2005), Louro (2007, 2005), Meyer (2007), Oliveira (2007), (2004), (Pinto, 2001). La propuesta curricular de las escuelas del campo presenta una frágil discusión sobre género, pautada en una concepción biológica, en la cual no percibimos la presencia de las diferentes identidades, que aunque silenciadas, están presentes en la escuela. En el documento no identificamos ninguna referencia a la mujer ribereña, sus historias de lucha y resistencia quedaron al margen de las discusiones de un documento que legitima lo que debe ser enseñado y aprendido en las escuelas del campo.

Palabras clave: Educación, Género, Currículo, Mujer Ribereña.

Introdução

Nas sociedades e grupos tradicionais da Amazônia, a afirmação da identidade feminina, no decorrer da história, apresenta papéis sociais multifacetados. Destes, segundo Amorim (1997, p. 39) é possível destacar dois aspectos fundamentais que constituem a imagem feminina da mulher camponesa: “a suposta ‘passividade’ das suas ações e os seus espaços políticos quase invisíveis”. As perspectivas representam imagens femininas que transmitem a impressão de uma mulher completamente submissa que depende do homem para sobreviver nos espaços econômicos, políticos e sociais. E apesar de desenvolverem as mesmas atividades que os homens, apresentarem força física igual à deles em atividades coletivas como no cunhado¹, o poder masculino ainda está impregnado (D’Incao; Cotta 2001).

Neste artigo, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Qual abordagem de gênero permeia a proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves? O que se afirma ou se supõe sobre a mulher ribeirinha no projeto curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves? Quais conhecimentos sobre a mulher ribeirinha estão incluídos no currículo escolar?

Problematizar as relações estabelecidas nos espaços escolares com referência à educação das mulheres ribeirinhas, sobre o conhecimento considerado válido para ser aprendido por homens e mulheres, envolve decisões sobre o que, o como, os porquês e o para quê conhecer. Por isso, é pertinente compreender a abordagem de gênero que permeia a proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves e identificar as afirmações ou suposições a respeito da mulher ribeirinha no interior da proposta da educação básica dessas escolas, abalizando os conhecimentos relativos ao feminino e de que forma estão incluídos no contexto.

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Para Lakatos e Marconi (1992, p. 44) a pesquisa bibliográfica é o “primeiro passo de toda pesquisa científica” [e tem como finalidade] “colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Esse modelo de pesquisa possibilita o levantamento das produções desenvolvidas sobre o tema e “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram” (Manzo, 1971, p. 32).

A pesquisa documental foi fundamental para explicitar o problema levantado, pois, “engloba todos os materiais ainda não elaborados escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica. Podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares, assim como em fontes estatísticas compiladas por órgãos oficiais e particulares” (Lakatos & Marconi, 1992, p. 43).

Analisamos a proposta curricular das escolas do campo do município de Breves elaborada em 2012 e revisada em 2014 pelos técnicos da Secretaria de Educação (SEMED) e professores das escolas do campo. A mesma estrutura-se de forma unificada do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e organiza-se nos seguintes eixos temáticos: Diversidade; Educação ambiental e sustentabilidade; Relação escola comunidade e Educação em direitos humanos. Consequentemente, cabe destacar que os eixos são antecidos por um texto que apresenta os principais conceitos que envolvem o tema.

Para sistematizar o conhecimento, este trabalho foi organizado em cinco seções. A primeira, a introdução; a segunda apresenta o aporte teórico que subsidiou a análise realizada e situa o objeto no contexto histórico de luta das mulheres por direitos sociais; a terceira

aborda o tema gênero e diversidade na Amazônia; a quarta discute a concepção de gênero presente na proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves e a quinta, a conclusão.

Discussão sobre gênero no contexto histórico de lutas por direitos sociais

Para o desenvolvimento da pesquisa aqui consubstanciada, utilizamos Scott (2005), Louro (2007, 2005), Meyer (2007), Oliveira (2004), (Pinto, 2001), entre outros, como referências teóricas que subsidiaram, de forma consistente, a análise e sistematização dos dados teóricos e documentais referentes ao objeto delimitado.

Scott (2005) afirma que a discussão sobre a adoção da categoria gênero esteve ausente das teorias sociais desde o século XVIII até o começo do século XX. Algumas teorias construídas nesse período apresentam análises fundamentadas na oposição masculino/feminino, mas o gênero como meio de falar de sistemas de relações sociais só começa a ser discutido no final do século XX.

No seu uso mais recente, o gênero parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao

determinismo biológico implícito no uso de termos como 'sexo'. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade. (Scott, 1995, p. 72).

Scott (1995, p. 73), destaca que “as pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas, como também iriam impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente”.

Para Meyer (2007), os estudos feministas no Brasil estão ligados ao movimento feminista. A autora define duas ondas do movimento feminista. A primeira está ligada ao movimento sufragista, praticamente iniciado com a proclamação da república em 1890 e finalizado em 1934 quando o direito ao voto foi estendido às mulheres. O segundo começou nos anos 1960 e 1970 em oposição aos governos da ditadura militar estendendo-se até o movimento de redemocratização do país, no início dos anos 1980. Esse segundo movimento objetivava discutir teoricamente o papel da mulher nos espaços de poder, bem como colocar em evidência a subordinação social e a invisibilidade política a que, historicamente, as mulheres são submetidas. Segundo a autora,

Tal subordinação e invisibilidade vinham sendo confrontadas, há

centenas de anos, por mulheres camponesas e de classe trabalhadora que, movidas pela necessidade cotidiana de assegurar sua subsistência, desempenhavam atividades fora do lar, na lavoura, nas oficinas de manufatura e, depois, nas primeiras fábricas que se instalaram com o processo de industrialização. (Meyer, 2007, p. 13).

Ainda neste artigo, a autora também trabalha o conceito de gênero e os desdobramentos de sua utilização. Meyer afirma que o termo gênero foi traduzido para o português somente no início da década de 1970 do século passado. Destacando que o mesmo agrega a noção de homem e mulher, ou seja, ambos passam a serem definidos, em termos conceituais, pelo mesmo vocábulo.

O conceito de gênero foi utilizado “para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas”. (Meyer, 2007, p. 15). Neste sentido, o gênero como construção social e cultural, “aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos construímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. (Meyer, 2007, p. 17).

Assim, a articulação entre gênero e educação se torna intrínseca, pois a escola

é uma das instituições na qual as pessoas aprendem a se reconhecer como homens ou mulheres. Por isso, esse processo educativo precisa ser problematizado. Para Louro (2007, p. 57), a escola entende muito bem quando se fala na construção das diferenças.

Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso... A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de criança, católicos de protestante. Ela também se fez diferente para ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

A escola que nos foi legada pela sociedade moderna ocidental é fundamentada nos binarismos que se manifestam das mais diferentes formas. Segundo Louro (2007), na escola existem alguns instrumentos que podem contribuir para a construção e/ou manutenção desses binarismos que são traduzidos em desigualdades nos espaços escolares, tais como:

...currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e ao mesmo tempo seus produtores. Todas essas questões precisam, pois, ser

colocadas em questão. (Louro, 2007, p. 64).

Se nós reconhecemos que a escola não apenas produz e/ou transmite conhecimento, mas que ela é um lugar em que se produzem identidades sociais, culturais, de gênero, de raça, de classe, por meio de relações desiguais e etc. “Então, certamente, encontramos justificativas, não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (Louro, 2007, p. 86).

A construção ou manutenção de identidades por meio do currículo escolar, no caso específico deste estudo – tal como contida na proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves – precisa ser analisada para compreendermos a abordagem de gênero que permeia a referida proposta, dado o termo mulher representar uma diversidade de identidades, marcada por fatores sociais, econômicos, de classe, de raça, de etnia, de sexualidade.

Para a discussão sobre o conceito de identidade, ancoramo-nos no trabalho de Woodward (2000), intitulado “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. Nele, a autora apresenta as identidades como construções históricas e socioculturais, questionando a forma como

as identidades são formadas e os processos envolvidos nessa formação e problematizando, também, em que medida as identidades são fixas ou fluidas e cambiantes. Do mesmo modo, o trabalho de Buarque e Vainsencher (2001) sobre a questão de “gênero e identidade” foi importante para essa discussão. Nessa produção, as autoras definem a socialização como elemento primordial para a constituição do homem e da mulher e, igualmente, para a construção das identidades de gênero. O estudo esboça que essas identidades foram construídas ao longo da formação cultural do ocidente, fundamentadas na fé e nas suposições científicas.

Dessa forma, organizou-se o feminino, referido na fêmea, a quem caberia a condição de um ser aprisionado à natureza, inferior em espírito, mais fraco fisicamente, submisso e dependente da inteligência e da força do outro para sobreviver, cujo campo de atividade principal, segundo as luzes da Modernidade, estaria restrito ao espaço doméstico, e o masculino referido no macho, a quem caberia a condição de um ser cultural, portanto transcendente aos limites naturais, superior, mais forte, que deveria ser protetor, o provedor e o controlador dos demais seres humanos, dono exclusivo do espaço público e regulador do espaço privado. (Buarque & Vainsencher, 2001, p. 231).

O gênero representa importante papel na legitimação das relações de poder,

imprimindo no homem a condição de ser superior, que pode transitar nos espaços público e privado. Nesse sentido, as atividades produtivas das mulheres são consideradas extensão de suas tarefas domésticas e, o homem é, por sua vez, considerado o agricultor e a mulher sua ajudante. Dessa forma, as limitações referentes ao gênero feminino restringem a ação da mulher no espaço público e, portanto, no mercado de trabalho e nas instâncias do poder.

Gênero e diversidade na Amazônia

Falar de educação no contexto amazônico implica penetrar no interior de uma realidade complexa do ponto de vista social, econômico, político, ambiental, cultural e educacional, caracterizado pelas diferentes formas de ocupação desse espaço. Segundo Oliveira (2004, p. 23),

Muitas vezes se analisa o amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sócio-biodiversidade, desconsiderando-se, inclusive a identidade de cada povo que vive e convive nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia. Cada uma dessas “Amazônias” representa um lugar de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares.

Ainda, segundo Oliveira (2004), as comunidades rurais ribeirinhas apresentam traços identitários que se evidenciam pela heterogeneidade e pela semelhança, caracterizando as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade. Dentre esses traços comuns dessas comunidades, destacam-se:

Inexiste saneamento básico; água tratada; unidades de água; energia elétrica (a energia, quando existe, é transmitida por meio de geradores a óleo ou a bateria) ... A habitação também é precária; a educação escolar, quando existe, vai da 1ª a 4ª séries somente, realizada por meio de escolas multisseriadas. (Oliveira, 2004, p. 34).

Em *Espaços Femininos: gêneros e identidade em comunidades rurais da Amazônia*, Amorim (1987) aborda os papéis sociais assumidos pelas mulheres rurais da Amazônia, contrapondo-se à imagem de mulher submissa, passiva, doméstica do lar, afirmando que “as mulheres têm domínio social, econômico e cultural sobre determinadas atividades”. (Amorim, 1987, p. 40). Dessa forma, ainda que indispensáveis ao desenvolvimento da economia camponesa, muitas mulheres não se conformam com o trabalho doméstico e ocupam outros espaços. “No trabalho das roças, as mulheres, além de garantirem a sobrevivência, obtém o *lucro do trabalho*, o que reforça sua contribuição na renda familiar na produção local, abrindo

espaços para novas conquistas”. (Amorim, 1987, p. 40, grifos da autora).

A pesquisa realizada por Pinto (2001), em *O fazer-se das mulheres rurais: a construção da memória e de símbolos de poder feminino em comunidades rurais negras do Tocantins*, problematiza as relações de poder que se estabelecem a partir das relações de gênero. Segundo Pinto, “o poder feminino encontra-se oculto, envolvido até mesmo nos discursos ideológicos, posto que a mulher, na maioria das vezes, é desenhada como uma *serva da família*” (Pinto, 2001, p. 467, grifo da autora). Neste artigo, a autora analisa as diversas formas de poder exercido e simbolizado pelas mulheres pesquisadas e seus espaços de poder.

Considerando-se todas as atividades exercidas pelas mulheres, desde a manutenção da roça até a fabricação da farinha, e comparando com as atividades masculinas é possível verificar que é equivocada a classificação das tarefas entre aquelas leves ou mais pesadas. Todas são tarefas que exigem esforços físicos vigorosos. Embora no plano ideológico, as atividades masculinas passam a assumir papel de destaque e importância, a que associa-se força do homem e o mando que este exerce sobre o chamado *sexo frágil*... Felizmente são ideias que aos poucos vão transformando-se, pois se analisarmos numa outra perspectiva percebemos uma trajetória de luta, força e poder das mulheres rurais. (Pinto, 2001, p. 471, grifos da autora).

Desse modo, o poder exercido pelas mulheres de forma velada transforma-se em instrumento de afirmação social, de construção de uma identidade que afirma a força das mulheres rurais, da sua inserção em espaços, historicamente, tidos como predominantemente masculinos, mas que sempre contaram com o trabalho feminino.

A pesquisa realizada por Santos (1997) – exposta em *A Mulher na Agricultura: contribuições, implicações e quereres* – ilustra as diferentes formas de inserção de homens e mulheres na área rural maranhense, ao discutir a divisão social do trabalho. Segundo a autora, “no roçado, por exemplo, as mulheres participam da coivara, queima, capina, colheita e processamento, e não participam da broca, da derrubada e da comercialização”. (Santos, 1997, p. 113).

A mulher participa praticamente de todas as etapas da produção da farinha de mandioca, inclusive da torragem, trabalho considerado pesado, desmistificando o dito que as atividades femininas são mais leves, mesmo assim, “o trabalho que fazem dentro do sistema produtivo não é valorizado, não tem status de produtora”. (Santos, 1997, p. 115).

Chama atenção o fato de a mulher não participar da comercialização da produção. Essa tarefa é atribuída ao homem, considerado o provedor da

família. É ele quem realiza as trocas comerciais, participando, assim, do espaço público. O trabalho da mulher na produção, embora já tenha alcançado importância social, ainda é considerado trabalho doméstico e, portanto, sem valor social. Esta visão decorre justamente da crença de que as mulheres são inferiores e dominadas pela “limitação” de sua capacidade produtiva. Nesse sentido, o seu trabalho é considerado de menor valor social.

Saffioti (1987 como citado em Amorim, 1997, p. 44, grifos da autora) afirma que:

A força dessa ideologia da *inferioridade* da mulher é tão grande que até as mulheres que trabalham na enxada apresentando maior produtividade que os homens, admitem *fraqueza*. Estão de tal maneira imbuídas desta idéia de sua inferioridade, que se assumem como seres inferiores aos homens.

Essas representações e concepções de gênero fazem parte de um contexto mais amplo: inserem-se na divisão sexual do trabalho no interior do sistema capitalista. Por isso, ao analisamos as relações de gênero no mundo do trabalho não podemos desvinculá-las das relações de classes. Segundo Antunes (2009, p. 109):

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de

uma *construção social sexuada*, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, *diferentemente* qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa *divisão sexual do trabalho*.

Ainda de acordo com Antunes (2009, p. 105), no sistema capitalista, geralmente, as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e, muitas vezes, fundadas em *trabalho intensivo* são destinadas às mulheres trabalhadoras. Ou seja, o trabalho feminino está, frequentemente, relacionado a áreas mais rotineiras, intensivas, que requerem menos qualificação e mais tempo de dedicação.

Quando o nosso olhar focaliza a dimensão de gênero nas relações de trabalho nos diferentes espaços de produção da vida material e cultural, observamos que a incorporação do trabalho feminino se dá de forma desigual e precarizada, traduzida por baixos salários, pela negação de direitos e pelas condições de trabalho.

As relações de poder estabelecidas no sistema de produção capitalista reverberam no contexto familiar da classe trabalhadora, de forma mais evidente, na divisão sexual do trabalho no espaço

doméstico, pois, neste recinto, as atividades desempenhadas pelos gêneros diferem completamente.

A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. (Antunes, 2009, p. 108).

Nas comunidades ribeirinhas o trabalho doméstico tem sido sinônimo de trabalho feminino, uma extensão da condição de ser mulher. É uma rotina intensa de trabalho que exige tempo e dedicação, considerando, ainda, a dupla jornada de trabalho.

Pinto (2001) ressalta que, em comunidades rurais negras, do Baixo Tocantins, a mulher, por meio do trabalho, consegue ultrapassar os espaços domésticos, libertando-se da dominação masculina, participando, inclusive, como liderança na sua comunidade. Desse modo, o trabalho contribui para a afirmação da mulher no espaço social.

Convivemos, na Amazônia, com uma realidade social bastante diversificada em termos de gêneroⁱⁱ, realidade que não pode ser desconsiderada ou deixada à margem pelas instituições educacionais, como por exemplo, o trabalho realizado por homens e mulheres nesse ambiente tão diverso e singular. Consideramos que a compreensão do trabalho desenvolvido pelos diferentes gêneros nas comunidades ribeirinhas é condição fundamental para a valorização do papel da mulher nesse espaço, além de instituir o trabalho como um eixo fundamental no currículo escolar.

Nesse aspecto, considera-se a relevância acadêmica e social da análise do documento “Proposta curricular dos anos iniciais do ensino fundamental para as escolas do campo do município de Breves” relativamente à abordagem de gênero, uma vez que nos referimos a uma população esquecida, tanto do ponto de vista econômico, político e sociocultural, quanto do da produção acadêmica atinente ao assunto (Álvares; D’Incao, 1995, apud Siqueira, 2006, p. 261).

Concepções de gênero presente na proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves

Breves é o maior município do arquipélago de Marajó, com uma população de 99.896 habitantes, segundo a

estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). “A economia do município baseia-se na pesca artesanal do peixe e camarão, na agricultura familiar de subsistência, na pecuária (em pequena proporção), no comércio, na extração do açaí e do palmito”. (Cristo, 2005, p. 115).

Podemos afirmar que as condições econômicas do município caracterizam a realidade das comunidades que vivem no campo de forma diversa, bem como pela contradição entre o trabalho feminino e masculino. Marx e Engels (1932), afirmam que a divisão do trabalho leva à distinção entre o trabalho do campo e da cidade e, conseqüentemente, à distinção entre o trabalho masculino e feminino, considerando que, para os autores, são as condições materiais que produzem o que os indivíduos são. Logo, o trabalho e o modo como o mesmo é exercido, bem como a posição que a mulher ocupa na divisão social do trabalho nas comunidades ribeirinhas determinam o que é ser mulher ribeirinha.

O Município de Breves possui 26.869 alunos matrículas na Educação Básica. Destes 18.573 estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e 8.296 nos anos finais. Do total de alunos acima citados 17.182 estão matriculados nas escolas do campo. (INEP, 2017). Os

dados nos revelam um quantitativo significativo de alunos e alunas que frequentam essas escolas.

Por isso, é fundamental analisarmos *A proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves* (SEMED, 2014) para compreendermos a abordagem de gênero que permeia tal proposta curricular. Entendemos que no momento em que a discussão sobre gênero engloba problematizações para além da polaridade homem/mulher, amplia-se o debate sobre as diversidades e diferenças existentes nas identidades de gênero. Louro (2005, p. 86) afirma que “homens e mulheres não se constituem, apenas, por suas identidades de gênero, mas também por suas identidades de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade... Homens e mulheres são, ao mesmo tempo, muitas ‘coisas’”.

De acordo com Louro (2007), a discussão sobre gênero precisa fazer parte do currículo escolar, pois as identidades são produzidas e reproduzidas a partir de diferentes instâncias, espaços, instituições, discursos, e a escola é uma dessas importantes instituições que institui identidades para meninos e meninas, jovens, homens e mulheres por meio do currículo, das normas, teorias, linguagem, metodologias de ensino, avaliação escolar, etc.

A abordagem numa perspectiva de gênero no referido documento nos leva a uma concepção curricular ocupada com as relações entre saber, identidade e poder que se estabelecem na escola, com a necessidade de um currículo inclusivo em termos de gênero, Silva (2004, p. 97) destaca que,

O currículo é entre outras coisas um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo.

Desse modo, não podemos ignorar as conexões existentes entre o currículo e o mundo social de mulheres e homens que constroem sua existência por meio do trabalho, do lazer, da educação, do conhecimento, da cultura, da religiosidade, etc., em comunidades ribeirinhas na Amazônia.

A questão de gênero é tratada na proposta curricular em tela no eixo diversidade; destacamos, porém, que o texto introdutório do referido eixo não apresenta uma concepção de gênero e não discorre sobre a questão, o que não significa que a escola não tenha uma concepção de gênero, pois, “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos

de avaliação constituem-se em espaços da construção das ‘diferenças’ de gênero, sexualidade, de etnia, de classe”. (Louro, 2005, p. 88).

Segundo Louro (2005), os processos de constituição do gênero recebem atenção e vigilância especial da escola, ou seja, as normatizações das instituições escolares disciplinam as identidades sexuais. “O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais”. (Louro, 2005, p. 89).

A Proposta curricular das escolas do campo trata a questão de gênero no primeiro ano do ensino fundamental restringindo-a à questão biológica, visto requerer como aprendizagem a identificação das diferenças de gêneros por meio de atividades que envolvem meninos e meninas. Nesse sentido, Louro (2005), enfatiza que a concepção vem sendo problematizada, principalmente, pelos estudos das feministas que acentuam o caráter essencialmente social na distinção entre os gêneros buscando demonstrar que “não são propriamente as características sexuais, mas tudo que se diz ou pensa sobre elas, tudo o que se representa, valoriza ou desvaloriza em relação aos sexos que, efetivamente constitui o masculino e o feminino numa dada

sociedade e num dado momento histórico” (Louro, 2005, p. 86).

No que tange à discussão sobre gênero, a proposta pedagógica aponta os seguintes conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano do ensino fundamental: “O respeito a meninas e meninos; A amizade entre meninas e meninos; Cores para meninos e meninas, por quê? Os brinquedos de meninos e meninas”. (SEMED, 2014, p. 38).

Ao trabalhar o conteúdo a respeito das especificidades de meninas e meninos é necessário muito cuidado, considerando que Pupo (2009) acredita que a escola reflete o sexismo que transpassa a sociedade, assim como as estruturas sociais, reforçando, desse modo, os preconceitos e privilégios de um sexo sobre outro contribuindo para a construção da identidade sexual de meninos e meninas.

A amizade entre meninas e meninos é outro conteúdo abordado na proposta pedagógica. Meyer (2007) destaca que a noção de gênero que sustenta o currículo escolar é singular dada a existência de diferentes formas de viver o gênero e a sexualidade, Entretanto, que as instituições escolares têm suas ações pautadas em um único modo considerado legítimo, normal de feminilidade e masculinidade, assim como uma única forma de vivenciar a

sexualidade, qual seja, o da heterossexualidade. Assim, aquele que foge a esse “padrão” é considerado desviante, subversivo.

Ao discutir gênero na escola é de fundamental importância compreender que a educação é uma prática social e histórica que se define no conjunto das relações sociais, determinadas, por sua vez, pelo modo de apropriação dos meios de produção. Desse modo, é necessário considerar que dado as contradições do sistema capitalista fazerem-se presentes na escola e, portanto, no currículo escolar, os conhecimentos selecionados enquanto objetos da ação educativa vinculam-se a determinada classe social representando, pois, a visão de mundo dessa classe.

Considerando que em uma sociedade capitalista a escola se torna produtora de mão de obra para atender às demandas do capital, as práticas sociais são subordinadas aos interesses do capital. Nesse sentido, a construção da concepção de gênero precisa ser debatida na escola como uma construção social para que a escola não aprofunde ainda mais as desigualdades de gênero.

A proposta apresenta conteúdos que precisam ser debatidos como: cores para meninos e meninas, por quê? De acordo com Lopes (2005), essa é uma das muitas situações que poderiam ser mencionadas,

pois, muito embora pareçam naturais, cabe à escola combater atitudes sexistas e estereotipadas são aprendidas cotidianamente. Cabe destacar que

...na era pré-cristã, quando se acreditava que algumas cores podiam expulsar os espíritos nefastos que rondavam os recém-nascidos. Como bebês do sexo masculino eram mais valiosos, passaram a ser vestidos com roupas azuis, cor associada aos espíritos do bem (por ser a mesma do céu). As meninas, quando recebiam alguma atenção, ganhavam roupas pretas, cor símbolo da fertilidade na cultura oriental. Foi só no século XIX que o rosa ganhou alguma ligação com a feminilidade, influenciado por uma lenda europeia que diz que as meninas nascem de rosas e os meninos de repolhos azuis. Esse padrão, no entanto, não se disseminou por todo o mundo. Por um bom tempo, na França, as meninas se vestiam de azul, por causa da tradição católica, que associa a cor à pureza da Virgem Maria. (Feijó, 2005, p. 01).

Nesse sentido, podemos perceber que a constituição de gênero é um processo histórico e não linear que se modifica de acordo com o tempo e o lugar em que nascemos, existindo, assim, diferentes formas de definir e viver a masculinidade e a feminilidade.

Os brinquedos de meninos e meninas é, também, um conteúdo presente na proposta curricular das escolas do campo e, assim como as cores, os mesmos também aparecem relacionados ao gênero. Do mesmo modo, o comportamento, o

trabalho, as brincadeiras, etc. As brincadeiras de menina (casinha, cuidar da boneca) são, de certo modo, representação de suas atribuições para a vida adulta, assim, aprendemos, desde cedo, por meio do grupo social “o que é de menino e o que é de menina”, considerando que “o modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero”. (Carrara, 2009, p. 40).

A proposta curricular das escolas do campo ainda discute gênero no 2º ano no eixo diversidade e no 5º ano, no eixo direitos humanos, tratando das atividades laborais desenvolvidas por homens e mulheres e a diferença entre sexo e sexualidade. No entanto, não esses conteúdos não são problematizados. A discussão sobre gênero não permeia todos os eixos da proposta, nem todos os anos, limitando-se aos 1º, 2º e 5º anos do ensino fundamental.

Cabe ainda destacar que, conforme o avançar nos anos do ensino fundamental, as aprendizagens requeridas e conteúdos se distanciam do eixo. Destarte, a articulação entre os eixos, a aprendizagem requerida e os conteúdos acontecem apenas nos três primeiros anos do ensino fundamental, não constituindo a discussão das disciplinas, menos ainda, de eixos como direitos

humanos que discute as diferentes formas de violação de direitos, sem referir a violação de direitos sofrida pelas mulheres ao longo da história.

A proposta apresenta eixos importantes, porém, em nenhum deles há o reconhecimento das diferentes identidades de gênero como homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais, etc. Louro (2005) entende que a invisibilidade dessas diferentes identidades pode se constituir em uma forma de afirmação das diferenças na busca de manter a norma, legitimando a identidade de homem e mulher.

Conclusão

A proposta curricular das escolas do campo é um documento fundamental, pois constitui a primeira proposta específica para as escolas do campo e contou com a participação dos profissionais destas escolas. Os eixos presentes na proposta também são relevantes por tratarem questões que inquietam a comunidade. No entanto, ao discutir sobre gênero, a proposta apresenta várias fragilidades, pois, ainda que a questão esteja anunciada no eixo diversidade, percebe-se que a discussão, no referido eixo, se dá apenas nos 1º e 2º anos do ensino fundamental e somente será retomada no 5º ano do ensino fundamental no eixo direitos humanos.

A concepção de gênero apresentada na proposta curricular é a biológica, não concebendo a constituição de gênero como um processo cultural e social em que a escola tem importante participação. Cabe ainda destacar o ocultamento das diferentes identidades de gênero na proposta, de modo que não se reconhece os homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais, etc. na proposta curricular das escolas do campo.

A proposta curricular traz questões relevantes sobre gênero, porém não apresenta a problematização sobre os temas abordados o que pode contribuir para a manutenção das desigualdades entre homens, mulheres, haja vista a proposta não indicar como tais assuntos serão abordados em sala de aula. No eixo direitos humanos é dada atenção especial às diferentes violações de direitos, inclusive do povo ribeirinho, sem se abordar a violação de direitos das mulheres ribeirinhas, a exemplo da violência doméstica, exploração sexual, emprego, renda, acesso à educação, saúde, etc.

A proposta curricular das escolas do campo apresenta, portanto, uma discussão frágil acerca das questões que envolvem gênero ao afirmar uma concepção biológica, em que não percebemos a presença das diferentes identidades que,

embora silenciadas, estão presentes na escola. No documento não identificamos também nenhuma referência à mulher ribeirinha, embora o mesmo apresente, no eixo direitos humanos, vários conteúdos relacionados à realidade ribeirinha. A mulher ribeirinha/marajoara e seu papel na comunidade, na agricultura, na pesca artesanal, seus saberes, seus conhecimentos, sua história de luta e resistência fica à margem das discussões de um documento que legitima o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas do campo.

Dessa forma, o gênero feminino é retratado de forma superficial, sem relevância social. Reforça o papel que Amorim (1997) caracteriza como mulheres passivas com espaços políticos quase invisíveis. Ao não problematizar a realidade social das mulheres ribeirinhas, a proposta mantém a concepção de gênero pautada na diferença entre os sexos, não contribuindo para a reflexão acerca das desigualdades sociais, econômicas, regionais, etc, produzidas pelo sistema capitalista que se amplificam ao relacionarmos as categorias *gênero* e *classe social*.

Referências

Amorim, M. J. P. (1997). *Espaços femininos: gênero e identidade em*

comunidades rurais na Amazônia. In Alvares, M. L. M., & Santos, E. F. (Orgs.). *Desafios de Identidade: espaço-tempo de mulher* (pp. 39-50). Belém/PA: Cejup.

Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo.

Buarque, C. M., & Vainsencher, S. A. (2001). Gênero e ONGs: a identidade da pequena agricultora. In Ferreira, M. et al. (Orgs.). *Os Saberes e os Poderes das Mulheres: a construção do gênero* (pp. 229-250). São Luis/MA: Edufma.

Carrara, S. (2009). Educação, diferença, diversidade e desigualdade In Barreto, A., Araújo, L., & Pereira, M. E. (Orgs.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (pp. 13-16). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Capturado em <https://www.ibge.gov.br>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar*. Obtido em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>.

Cristo, A. C. P. et al. (2005). Educação rural ribeirinha marajoara: desafios no contexto das escolas multisseriadas. In Haje, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará* (pp. 114-131). Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda.

D'Incao, M. Â., & Cotta, H. Jr. (2001). Transformações e permanências no espaço feminino na agricultura familiar. In D'Incão, M. Â. et al. (Orgs.). *Mulher e Modernidade na Amazônia* (pp. 429-465). Belém/PA: Cejup.

Feijó, B. V. (2005, 31 de março). Por que azul para meninos e rosa para meninas? [Web log post]. Recuperado de <http://super.abril.com.br/historia/porque-azul-para-meninos-e-rosa-para-meninas.18>

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed., São Paulo.

Louro, G. L. (2005). O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In Costa M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo* (pp. 85-92). 4. ed. Rio de Janeiro: DP&D.

_____. (2007). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Manzo, A. J. (1971). *Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis*. Buenos Aires: Humanistas.

Marx, K., & Engels, F. (2006). *A ideologia Alemã*. 1932. São Paulo: Editora Martin Claret.

Meyer, D. E. (2007). Gênero e educação: teoria e política. In Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo* (pp. 9-27). 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Oliveira, I. A. (Org.). (2004). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém-Pará: CCSE-UEPA.

Pinto, B. C. (2001). O fazer-se das mulheres rurais: a construção da memória e de símbolos de poder feminino em comunidades rurais negras do Tocantins. In D'Incao, M. Â. et al. (Orgs.). *Mulher e Modernidade na Amazônia* (pp. 467-479).

Belém/PA: Cejup.

Secretaria Municipal de Educação de Breves. (SEMED). (2014). *Proposta curricular dos anos iniciais do ensino fundamental para as escolas do campo do município de Breves*. Breves, PA.

Pupo, K. (2018, 21 de maio). *Questão de gênero na escola*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf

Santos, M. P. (1997). A mulher na agricultura: contribuições, implicações e quereres. In Alvares, M. L. M. et al. (Orgs.). *Mulher e modernidade na Amazônia* (pp. 111- 119). Belém: EEM/CFCH/UFPA.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 20(2) pp. 71-99.

Siqueira, A. D. (2006). Mulheres, relações de gênero e tomada de decisões em unidades do Pupo, K. (2018, 21 de maio). *Questão de gênero na escola*. Recuperado de métricas caboclas do estuário amazônico. In Adams, C. E., Murrieta, R. E., & Neves, W. E. (Orgs.). *Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade* (pp. 261-276). São Paulo: Annablume.

Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T. T., Hall, S., & Woodward, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-67). Petrópolis, RJ: Vozes.

ⁱ Mutirão realizado por comunidades do campo para desenvolver atividades de capina, plantação, colheita, etc. envolvendo a comunidade num sistema de rodízio. (D'Incao; Cotta 2001).

ⁱⁱ Importa destacar que a categoria analítica *gênero* possibilita a busca dos significados, das representações e das concepções tanto do gênero feminino, quanto do gênero masculino.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/05/2018
Aprovado em: 18/07/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018
Accepted on July 18th, 2018
Published on December 23th, 2018

Contribuições no artigo: As autoras foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Cleide Carvalho de Matos

 <http://orcid.org/0000-0003-3229-9441>

Manuelle Espíndola dos Reis

 <http://orcid.org/0000-0001-5211-3689>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Matos, C. C., & Reis, M. E. (2018). Educação de mulheres ribeirinhas no município de Breves. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1249-1267. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1249>

ABNT

MATOS, C. C.; REIS, M. E. Educação de mulheres ribeirinhas no município de Breves. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1249-1267, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1249>