



Revista Brasileira de Educação do Campo
Epistemologia de “nosotras”: mulheres do campo, das
águas e das florestas
3(4) Set./Dez. 2018



REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM
HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA
V. 3, N. 4, DOSSIÊ TEMÁTICO
ISSN: 2525-4863



REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
RBEC

THE BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNAL OF RURAL
EDUCATION (Countryside)



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

EXPEDIENTE / MASTHEAD

Reitor / Rector of the University
Prof. Dr. Luis Eduardo Bovolato

Vice-Reitora / Vice- Rector
Prof. Dra. Ana Lúcia Medeiros

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação / Research and PostGraduate Pro-Rector
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Administração e Finanças / Administration and Finance Pro-Rector
Prof. Me. Jaasiel Nascimento Lima

Pró-reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários / Student and Community Issues Pro-Rector
Prof. Dr. Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-reitor de Avaliação e Planejamento / Evaluation and Planning Pro-Rector
Prof. Dr. Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-reitora de Graduação / Graduation Pro-Rector
Prof. Dra. Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-reitora de Extensão e Cultura / Extension and Culture Pro-Rector
Prof. Dra. Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas / People Management Pro-Rector
Prof. Me. Érica Lissandra Bertolossi Dantas

Diretor do Campus de Tocantinópolis / Chief Tocantinópolis Campus
Prof. Dr. Nataniel da Vera Cruz Gonçalves Araújo

Coordenador do curso de Educação do Campo, campus de Tocantinópolis / Coordinator of the Course Rural Education Tocantinópolis campus
Prof. Ms. José Jarbas Pinheiro Ruas Junior

[PT] Revista Brasileira de Educação do Campo
Periodicidade semestral

Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis
Avenida Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000 –
Centro, Tocantinópolis - TO
Coordenação do Curso de Educação do Campo com
Habilitação em Artes e Música
Telefones de contato: (63) 3471-6020 / 3471-6037
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br
rbec@uft.edu.br
Site da revista:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>
Editoração da revista: Gustavo Cunha de Araújo

[EN] Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside)

Publication frequency: quarterly
Federal University of Tocantins, Tocantinópolis, Brazil
Avenue Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000
Tocantinópolis - TO
Course of Rural Education (countryside) with qualification in
Arts and Music
Contacts: +55(63) 3471-6020 / 3471-6037
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br
rbec@uft.edu.br
Journal website:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>
Graphic Design Journal: Gustavo Cunha de Araújo

Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 3, n. 4, 348p., Dossiê Temático. 2018.

Dados Internacionais de Catalogação na publicação **Biblioteca do Campus de Tocantinópolis, Tocantins – TO**

R454 Revista Brasileira de Educação do Campo / publicação do Departamento de Educação do Campo, Curso Educação do Campo com habilitação em Arte e Música, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis. - v. 3, n. 4 (Dossiê Temático. 2018). - Tocantinópolis (TO).
2018.

Quadrimestral
ISSN: 2525 – 4863
Editoração: Gustavo Cunha de Araújo

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da alternância. 3. Movimentos Sociais. 4. Artes e Música. 5. Educação. I. Título.

CDD 370.11

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

EQUIPE EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

EDITOR CHEFE / EDITOR IN CHIEF

Gustavo Cunha de Araújo, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

EDITOR ASSISTENTE / EDITORIAL ASSISTANT

Cícero da Silva, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

EDITORES ASSOCIADOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ASSOCIATE EDITORS

Beatrice Kabui Icheria, Faculty of Education/University of Pretoria, Pretória, África do Sul

Pere Puig Calvó, Departament de Ciències de l'Educació, Universitat Internacional de Catalunya, Catalunya, Espanha

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL / INTERNATIONAL EDITORIAL STAFF

Antonia Darder, School of Education, Loyola Marymount University, Los Angeles, United States

Bernard Charlot, Sciences de l'éducation, l'Université Paris 8, Paris, França

Carlos Manique, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Daniel Schugurensky, School of Public Affairs and School of Social Transformation, Arizona State University, Arizona, Estados Unidos

Dušan Stamenković, Faculty of Philosophy and CogSci Center, University of Niš, Sérvia

Fernando Hernández, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, Universidade de Barcelona – UB, Espanha

Inés Dussel, Departamento de Investigaciones Educativas Del CINVESTAV-IPN, Cidade do México, México

Jean-Louis Ichard, Institut INFOCAP, Formation des acteurs du monde agricole et rural, Paris, França

Jordi González García, Facultad de la Educación, Universitat Internacional de Catalunya, Catalunya, Espanha

Lídice Mesa Gómez, Reitoria, Universidade de Artemisa, Artemisa, Cuba

Luisa Isabel Rodriguez Bello, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela

Manuel José Jacinto Sarmento Pereira, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Pedro dos Santos Ribeiro Mucharreira - Universidade de Lisboa, Portugal

Martina Paatela-Nieminen, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finlândia

Roberto García-Marirrodiga, Facultad de Educación Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, Espanha

SECRETÁRIO DA REVISTA / SECRETARY OF THE JOURNAL

Saulo Eglain Sá Menezes, Prefeitura Universitária/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

REVISÃO / PROOFREADING OF THE JOURNAL

Cícero da Silva, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Gustavo Cunha de Araújo, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA E PROJETO GRÁFICO DA REVISTA / DESKTOP PUBLISHING AND GRAPHIC DESIGN

Gustavo Cunha de Araújo, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

FOTO DA CAPA / COVER PHOTO JOURNAL

Gustavo Cunha de Araújo, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

VERSÕES ON-LINE / ONLINE VERSIONS:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>

E-MAIL

rbec@uft.edu.br

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL / NATIONAL EDITORIAL STAFF

Adelaide Ferreira Coutinho, Departamento de Educação II/ UFMA, São Luiz, Maranhão, Brasil

Agnaldo Rodrigues da Silva, Departamento de Ciências Humanas/UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Analise de Jesus da Silva, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Anderson Fabrício Andrade Brasil, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Cássia Ferreira Miranda, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Clarice Aparecida Santos, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

Edson Caetano, Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação/UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Fábio Pessoa Vieira, Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, Bahia, Brasil

Fátima Costa de Lima, Departamento de Artes Cênicas/UESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Fernando José Martins, Centro de Educação e Letras/UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Geraldo Márcio Alves dos Santos, Departamento de Administração Escolar/UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Gerda Margit Schutz Foerst, Centro de Educação/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Helena Quirino Porto Aires, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Idemar Vizolli, Departamento de Matemática/UFT, Arraias, Tocantins, Brasil

Ilma Ferreira Machado, Faculdade de Educação/UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Janete Maria Lins de Azevedo, Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos da Educação/UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil

João Batista Pereira de Queiroz, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

José Carlos Miguel, Departamento de Administração e Supervisão Escolar/UNESP, Marília, São Paulo, Brasil

José Jarbas Pinheiro Ruas Júnior, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Juliana Chioca Ipolito, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Kaê Stoll Colvero, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza/UNILAB, Fortaleza, Ceará, Brasil

Klivia Cassia Freitas de Sousa, Departamento de Ciências Sociais/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Leon de Paula, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Líliá Neves Gonçalves, Instituto de Artes/UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Lourdes Helena da Silva, Departamento de Educação/UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Maria de Lourdes Bernartt, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas/UTFPR, Pato Branco, Paraná, Brasil

Maciel Cover, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Mara Pereira da Silva, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Marco Aurélio Gomes de Oliveira, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Mário Borges Netto, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Marcus Facchin Bonilla, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Michêle Sato, Departamento de Ensino e Organização/UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Miguel González Arroyo, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Mônica Castagna Molina, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

Natascha Eugênia Janata, Departamento de Estudos Especializados em Educação/UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Neusa Maria Dal Ri, Departamento de Administração e Supervisão Escolar/UNESP, Marília, São Paulo, Brasil

Rafael Litvin Villas-Boas, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

Ribamar Ribeiro Júnior, Departamento de Ensino/IFPA, Marabá, Pará, Brasil

Rogério Omar Caliarí, Departamento de Ensino/IFES, Colatina, Espírito Santo, Brasil

Salomão Antônio Mufarrej Hage, Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém, Pará, Brasil

Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Sônia Maria dos Santos, Faculdade de Educação/UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Sérgio Botton Barcellos, Instituto de Ciências Humanas e da Formação/FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Wilson José Soares, Departamento de Ensino/IFMT, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil

Tereza Mara Franzoni, Departamento de Artes Cênicas/UESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Ubiratan Francisco de Oliveira, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

[PT] FOCO, ESCOPO E MISSÃO

A Revista Brasileira de Educação do Campo, de periodicidade quadrimestral, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaio e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Jovens e Adultos do Campo; Formação Docente; Povos Indígenas e Educação; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica que fomente importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação quadrimestral do Departamento de Educação do Campo, curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Publica textos em português, espanhol e inglês. A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

[EN] AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), quarterly publication, publishes original articles resulting from theoretical and/or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policies; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a qualified scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, especially in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title required), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a quarterly publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor course of Rural Education (Countryside Education) and specialization course in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city. It publishes papers in Portuguese, Spanish and English. The journal receives manuscripts in continuous flow. It is an open access Scientific Journal. No charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs.

[SP] TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista Brasileña de la Educación Rural, tres veces al año, publica artículos originales resultantes de teóricos y / o archivos temáticos de investigación empírica, ensayos y reseñas de temas relacionados con el campo de la educación rural en diferentes campos de la investigación, tales como: Historia de la Educación Rural (campo); Los Movimientos Sociales; Políticas Públicas; Pueblos Indígenas y la Educación; Formación del Profesorado; la Jóvenes y Adultos Campo; Didácticos y Pedagógicos Prácticas en Artes y Música; Arte en la Educación Rural; Interculturalidad en Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Cuestión Agraria y Campesinado.

La misión de la revista es ser un instrumento de calidad de la comunicación científica que promueve debates importantes en el campo de la educación, sobre todo en el ámbito de la Educación Rural de los brasileños y extranjeros maestros e investigadores de doctorado y estudiantes acompañados por sus tutores (titulación mínima doctor), para el progreso científico en el campo y para la producción de conocimiento.

La Revista Brasileña de la Educación Rural es una publicación tres veces al año del Departamento de Educación Rural, Licenciatura en Educación Rural con especialización en Artes y Música de la Universidad Federal de Tocantins, campus Tocantinópolis. Publica textos en portugués, español e Inglés. La revista recibe manuscritos en continuamente. Es una revista científica abierta y libre, sin pagos de tasas de presentación y publicación de los textos presentados en la revista.

FONTES DE INDEXAÇÃO / INDEXING DATABASES

Indexadores Nacionais e Internacionais (Bases de Dados, Diretórios, Catálogos, Repositórios):

[CROSSREF](#)

[DOAJ](#)

[CLARIVATE ANALYTICS \(EMERGING SOURCES CITATION INDEX\)](#)

[PORTAL DE PERIODICOS DA CAPES](#)

[CLASE](#)

[IRESE](#)

[ERIHPLUS](#)

[DIMENSIONS](#)

[REDIB](#)

[ERIC \(EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER\)](#)

[HINARI \(RESEARCH FOR HEALTH\)](#)

[AGORA JOURNALS](#)

[FAO - FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS](#)

[FLACSO \(ARGENTINA\)](#)

[OPEN SCIENCE DIRECTORY / EBSCO](#)

[ROAD](#)

[LATINREV](#)

[EDUBASE \(SBU/UNICAMP\)](#)

[DIRETÓRIO DE PERIÓDICOS NACIONAIS EM EDUCAÇÃO](#)

[ULRICH'S WEB](#)

[SUMÁRIOS.ORG](#)

[LATINDEX](#)

[DIADORIM](#)

[GOOGLE ACADÊMICO \(GOOGLE SCHOLAR\)](#)

[EZ3/ELETRONIC JOURNALS LIBRARY](#)

[MIAR \(UNIVERSITAT DE BARCELONA\)](#)

[ACTUALIDAD IBEROAMERICANA \(INDICE INTERNACIONAL DE REVISTAS\)](#)

[PKP \(PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT\)](#)

[DATAVERSE HARVARD](#)

[E-JOURNALS.ORG](#)

[SHERPA/ROMEO](#)

[OASIS BR](#)

[LA REFERÊNCIA](#)

[RCAAP](#)

[LIBRARIES \(UNIVERSITY OF MINNESOTA\)](#)

[WORLDCAT \(OCLC\)](#)

[ZENODO](#)

[MENDELEY](#)

[ACADEMIA.EDU](#)

[ACADEMICKEYS](#)

[JOURNALTOCS](#)

[CITEULIKE](#)

[LIVIVO \(ID=1002342\)](#)

[ZEITSCHRIFTENDATENBANK \(ZDB\) \(2866207-6\)](#)

[ZDB OPAC \(2866207-6\)](#)

[E-LIS \(REPOSITORY E-PRINTS IN LIBRARY & INFORMATION SCIENCE\)](#)

[RESEARCH - DIRECTORIO DE REVISTAS \(JOURNALS & AUTHORS\)](#)

[BASE](#)

[OPENAIRE](#)

[LIVRE \(REVISTAS DE LIVRE ACESSO\)](#)

[RESEARCH BIB \(ACADEMIC RESOURCE INDEX\)](#)

[SCILIT \(THE SCIENTIFIC LITERATURE DATABASE\)](#)

[SCIENCE LIBRARY INDEX](#)

[REDES SOCIAIS \(FACEBOOK\)](#)

[REDES SOCIAIS \(TWITTER\)](#)

SUMÁRIO / CONTENTS

Expediente / Masthead

Epistemologia de “nosotras”: mulheres do campo, das águas e das florestas i
Graziela Rinaldi da Rosa, Cheron Zanini Moretti
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4pi>

Artigos / Articles / Artículos

Descautivar o pensamento pedagógico latino-americano: (Des)colonização e (Des)patriarcalização a partir da crítica feminista 1105
Cheron Zanini Moretti, Graziela Rinaldi da Rosa
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1105>

Epistemologias de Nosotras, Feminismos e Teoria da Selva na construção do conhecimento: aportes das mulheres Zapatistas 1128
Lia Pinheiro Barbosa
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1128>

Feminismo camponês e popular: uma história de construções coletivas 1156
Michela Katiúscia Alves dos Santos Calaça, Isaura Isabel Conte, Catiane Cinelli
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1156>

Problematizando o trabalho invisível das mulheres e a divisão sexual de trabalho no campo: uma parceria entre educação popular e feminismo O projeto Trabalho Artesanal com Mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra MST 1184
Carla Negretto, Márcia Alves da Silva
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1184>

Mulheres, trabalhos e histórias: uma análise das trajetórias de vida em uma Comunidade Teuto-Brasileira do RS 1202
Tatiana Souza de Camargo, Muriel Closs Boeff
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1202>

Trajetoórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e discontinuidades 1221
Deiviani de Oliveira, Luan Eudair Bridi, Miriã Lúcia Luiz, Regina Godinho Alcântara
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1221>

Educação de mulheres ribeirinhas no município de Breves 1249
Cleide Carvalho de Matos, Manuelle Espíndola dos Reis
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1249>

Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo 1268
Moises Marques Prsybyciem, Almir Paulo dos Santos, Rejane Fernandes da Silva Vier, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1268>

A escrita de educandas do campo sobre sentidos da prática pedagógica em escolas do campo 1294
Elisvânia Nunes Braz, Nilsa Brito Ribeiro
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1294>

Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação 1316
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, Carmem Lúcia Eiterer
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1316>

Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950) 1345
Rony Silva, Ilka Miglio Mesquita
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1345>

Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo	1372
<i>Alisson Silva da Costa, Cláudia Valeria Assis Dansa, Nathalia Barros Ramos</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1372	

Teorías feministas en el aula: una experiencia de formación e investigación con estudiantes de Ciencias de la Educación	1393
<i>Weimar Giovanni Iño Daza</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1393	

Política Editorial / Editorial Policy

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors

Epistemologia de “nosotras”: mulheres do campo, das águas e das florestas

Graziela Rinaldi da Rosa¹, Cheron Zanini Moretti²

¹Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Instituto de Educação-Campus São Lourenço do Sul. Mal Floriano Peixoto, 2236, Centro. São Lourenço do Sul - RS. Brasil. ²Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Autor para correspondência/Author for correspondence: grazirinaldi@gmail.com

A Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), ISSN 2525-4863, periódico do Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, lança o seu quarto número do volume 3, referente ao terceiro quadrimestre de 2018. Este número traz 13 artigos, aprovados dentre os manuscritos recebidos ao longo de 2018, conforme chamada pública para esse dossiê.

O mesmo foi idealizado na ocasião do III Seminário das Mulheres do Campo, das Águas e das Florestas (2017) que tem acontecido anualmente na Universidade Federal do Rio Grande/FURG coordenado pela professora Graziela Rinaldi da Rosa e realizado em parceria com diversos grupos, coletivos, instituições e mulheres de movimentos sociais, como, por exemplo, as mulheres líderes dos quilombos, mulheres do MST, do Movimento de Consciência Negra, entre outras. Os seminários têm contado especialmente com o protagonismo de lideranças do Coletivo Feminista Dandaras/FURG. Durante os seminários estabelecemos diálogos com uma significativa diversidade de mulheres de povos tradicionais, como, por exemplo, quilombolas, indígenas, pomeranas, agricultoras familiares, ciganas, mulheres da cadeia produtiva da pesca, benzedeadas, mulheres de povos de terreiro, entre outras.

Assim, com a inserção da professora Graziela Rinaldi em estágio de Pós-Doutoramento, sob supervisão de Cheron Zanini Moretti, pensamos ser relevante reunir trabalhos científicos que expressassem as diferentes experiências educativas dessas mulheres e seu vínculo com teorias do conhecimento. Além disso, no âmbito do Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), a caminhada de pesquisa apontava para a necessidade de relacionar Educação do Campo, mulheres e epistemologias.

Assim, entendemos que existem “formas de fazer e de pensar” o conhecimento a partir da realidade das mulheres do campo, das águas e das florestas. E, passamos a denominar de “epistemologia de nosotras” àquelas produzidas pelas e para as mulheres, em sua maioria, relacionadas à perspectiva feminista; mas também, a busca de diálogos com as experiências, os saberes e os fazeres produzidos pelas mulheres, em especial, em território latino-americano. Assim, quando publicizamos a chamada para o recebimento de manuscritos para a composição desse dossiê, a fizemos com a evidente intenção de “convocar” os/as

pesquisadores/as à reflexão sobre a experiência comum das mulheres que a escrevem a sua agência histórica desde as margens.

Organizamos o sumário desse dossiê partindo das discussões sobre *epistemologia*, seguindo para aquelas que relacionam o campo da *educação popular* com o *feminismo*; em seguida, um grupo de artigos sobre mulheres em seus *povos tradicionais* para, então, seguir com *trajetórias de vida*, experiências de *escritas* e concluir com processos de *formação das mulheres* na educação do campo. Esperamos que essa ordenação faça sentido quando de sua leitura atenta e crítica.

Conforme mencionamos, o primeiro conjunto de artigos corresponde à discussão epistemológica. O dossiê é inaugurado pelo artigo intitulado **Descautivar o pensamento pedagógico latino-americano: (des) colonização e (des) patriarcalização a partir da crítica feminista** de autoria de Cheron Zanini Moretti, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e de Graziela Rinaldi da Rosa, da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), bolsista PNPd/Capes na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Nesse artigo, as autoras apresentam e desenvolvem as ideias de *descautivar*, descolonizar e despatriarcalizar a pedagogia a partir de teóricas feministas latino-americanas tomando-as como “fontes”, as quais nos ajudam a (re)criar bases epistemológicas de “nosotras” ante as epistemologias dominantes. As aproximações e diálogos entre várias feministas levaram à compreensão de “sororidade” e de “ética feminista” como parte imprescindível de um pacto de complexas relações no fortalecimento experiências comuns das mulheres, em especial, quanto ao saber/conhecer, poder e ser. Nesse movimento, além dos caminhos para *descautivar*, descolonizar e despatriarcalizar essas relações, concluem que há outros para (re)existir e resistir na consubstancialidade entre raça, classe e gênero.

Em seguida, de autoria de Lia Pinheiro Barbosa, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), encontra-se o artigo intitulado **Epistemologias de Nosotras, Feminismos e Teoria da Selva na construção do conhecimento: aportes das mulheres Zapatistas**. Captando o chamado público para esse dossiê, a autoria apresenta alguns elementos do que considera ser *epistemologia de nosotras*, articulando-a a concepção de *luta das mulheres* erigida pelas indígenas Zapatistas, em Chiapas, México. A partir da experiência zapatista, destaca elementos teórico-epistêmicos e políticos que articulam o que denomina *feminismo insurgente, revolucionário, rebelde e autônomo* dessas mulheres indígenas camponesas.

No que podemos considerar “segundo grupo de artigos”, encontramos **Feminismo camponês e popular: uma história de construções coletivas**, de Michela Calaça, da Universidade Federal Rural do semiárido (UFERSA) e doutoranda da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), de Isaura Isabel Conte e de Catiane Cinelli, ambas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Nesse artigo, as autoras descrevem e analisam o processo de construção do Feminismo Camponês e Popular no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), destacando o fato de que o feminismo camponês e popular ser um fenômeno recente, fruto da identidade coletiva das mulheres do referido movimento. Além disso, a partir de metodologias participativas, observam que a sua construção acontece na articulação com outras organizações camponesas de mulheres e feministas tendo como base o trabalho, a defesa da agroecologia e a libertação.

Em seguida, tomamos contato com o trabalho desenvolvido por Carla Negretto e Márcia Alves da Silva, pesquisadoras na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sob o título: **Problematizando o trabalho invisível das mulheres e a divisão sexual de trabalho no campo: uma parceria entre educação popular e feminismo**. Nesse artigo, as autoras desenvolvem algumas reflexões sobre a experiência de pesquisa com mulheres assentadas da Reforma Agrária, desde 2014, no interior do município de Pinheiro Machado/RS. Para tanto, exploraram o espaço social e as experiências de vida, dando vozes às mulheres na relação

com o seu trabalho, debatendo juntamente com os homens aspectos da reprodução social que divide atribuições, tarefas e lugares entre os gêneros. Articulam educação popular e feminismo para problematizar a invisibilidade e a divisão sexual do trabalho.

Em **Mulheres, Trabalhos e Histórias: uma análise das trajetórias de vida em uma Comunidade Teuto-Brasileira do RS**, Tatiana Souza de Camargo e Muriel Closs Boeff, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) apresentam as intersecções entre duas pesquisas realizadas em um mesmo município de colonização alemã, localizado na Encosta da Serra Gaúcha. Dessa forma, puderam compreender as contribuições das trajetórias de vida para a organização da comunidade, principalmente em termos de alternativas de trabalho e estratégias educativas em Educação do Campo, para a sucessão geracional da agricultura familiar no município e, em especial, a incorporação da temática de gênero para a qualidade de vida desta população. Esse é, portanto, o artigo que inaugura uma sequência de outros que têm como foco a trajetória de mulheres camponesas.

Deiviani de Oliveira, Luan Eudair Bridi, Miriã Lúcia Luiz, Regina Godinho de Alcântara, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) buscam compreender a trajetória de mulheres camponesas no Espírito Santo de um longo período (de 1930 a 2017). Para tanto, analisam os discursos e as narrativas de quatro camponesas capixabas disponíveis nos Cadernos da Realidade dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/UFES. Destacam a mulher ocupando os espaços domésticos, o modelo patriarcal de família e de sociedade. Como descontinuidades nessas trajetórias, evidenciam: a inserção no processo de escolarização, o protagonismo no âmbito doméstico, comunitário e nos espaços mais amplos da sociedade, como a Universidade. O artigo está intitulado: **Trajetórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e descontinuidades**.

Na relação das mulheres com os povos tradicionais, temos a contribuição de autoria de Cleide Carvalho de Matos e Manuelle Espíndola dos Reis, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Sob o título de **Educação de mulheres ribeirinhas no município de breves**, o artigo analisa a abordagem de gênero que permeia a proposta curricular do ensino fundamental das escolas do campo do município de Breves, tomando em conta os conhecimentos sobre a mulher ribeirinha incluídos no documento. As autoras concluem que a proposta curricular das escolas do campo apresenta uma discussão frágil sobre gênero, pautada em uma concepção biológica que, de um modo geral, silencia as mulheres. Ainda, no documento analisado, observam que não se identifica referência alguma à mulher ribeirinha, suas histórias de luta e resistência.

No artigo **Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo**, Moises Marques Prsybyciem e Almir Paulo dos Santos, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)- Campus Erechim, Rejane Fernandes da Silva Vier e Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Ponta Grossa, apresentam como objetivo compreender o contexto das mulheres indígenas Kaingang no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, discutindo aspectos como as experiências educativas da participação feminina na construção do conhecimento científico e o empoderamento da mulher indígena com sua inserção na educação superior. De acordo com as suas análises, essas mulheres possuem uma elevada representatividade no curso de Licenciatura em Educação do Campo e que a sua presença na educação superior contribui para a construção da autonomia, para o empoderamento e a resistência dos povos indígenas. Além disso, apontam a importância da participação das mulheres kaingangs na construção do conhecimento científico e sua ressignificação, levando em consideração as dinâmicas sociais e culturais dos povos do/no campo.

Na sequência, damos a conhecer o artigo intitulado **A escrita de educandas do campo sobre sentidos da prática pedagógica em escolas do campo**. A partir dele, reunimos alguns artigos que têm como foco a escrita. Assim, Elisvânia Nunes Braz, do Instituto Federal do Pará (IFPA) e Nilsa Brito Ribeiro da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) buscam apreender as diferentes vozes que permeiam as representações das mulheres sobre o fazer pedagógico em escolas do campo. Como resultados analíticos, identificaram nos relatórios de estágios das educandas, a presença de discursos sobre o "como fazer" pedagógico; e para a relação conflituosa entre os saberes escolarizados e os saberes do cotidiano dos sujeitos da aprendizagem. Concluem, ainda que provisoriamente, que os discursos dos sujeitos apresentam desafios e potencialidades abertos à multiplicidade de vozes.

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Carmem Lúcia Eiterer, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em **Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação**, apresentam práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas com pouca escolarização. Para tanto, utilizaram-se da história oral, de diário de campo constituído a partir dos eventos de letramento observados nas CEBs e de entrevistas, com a finalidade de identificar formas de acesso e apropriação de materiais escritos pelas mulheres. Assim, puderam apreender os significados, os papéis e as concepções que as líderes das CEBs atribuem à leitura e à escrita, especificamente a partir de algumas histórias de apropriação. As autoras também puderam interpretar que as diferentes formas de participação nas culturas do escrito dessas mulheres se pautam na mediação entre o oral e o escrito.

Também tomando como foco trajetórias e histórias de vida, Rony Rei do Nascimento Silva, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Ilka Miglio de Mesquita, da Universidade Tiradentes (UNIT) buscaram compreender o trabalho, a escola e a trajetória no magistério com aposentadas. Analisaram narrativas de dezesseis professoras e consideraram que, apesar das condições de precariedade de instalações e da formação de seus professores, as mulheres tiveram importante papel na institucionalização do ensino primário em Sergipe. O artigo está intitulado **Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930 - 1950)** correspondendo a um contexto histórico brasileiro específico de crescente urbanização.

Por fim, apresentamos o último "bloco" de artigos. Os mesmos correspondem ao "subtema" que é o da formação de educadoras. Em **Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto *tecendo a cidadania no campo***, Alisson Silva da Costa, Cláudia Valéria de Assis Dansa e Nathália Barros Ramos, da Universidade de Brasília (UnB) analisam o trabalho pedagógico de educadoras participantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A partir dos limites e desafios apontados pelas educadoras no projeto "tecendo a cidadania no campo", identificaram a dificuldade em atualizar a prática docente ao público da EJA; a falta de aproximação com uma abordagem de educação libertadora; a escassez de material didático e dificuldade com a escrita e leitura por parte das educadoras. Como achados, destacaram algumas motivações e expectativas em relação ao projeto, tais como: o prazer de ensinar e poder participar de momentos de troca de experiências; a consciência e o dever de ajudar o próximo; a necessidade de alfabetização dentro do assentamento; a busca por melhorias na realidade; entre outros.

No artigo intitulado **Teorías feministas en el aula: una experiencia de formación e investigación con estudiantes de Ciencias de la Educación** de Weimar Giovanni Iño Daza, da Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia) podemos conhecer através da descrição e apresentação, uma experiência de formação e de pesquisa em teorias feministas da universidade do autor. A partir das disciplinas de Sociologia Geral e Sociologia da Educação no curso de Ciências da Educação percebe-se a relação entre as teorias feministas com a

educação, cuja ênfase se encontra no feminismo ecológico e no feminismo comunitário. Os principais resultados apontam que as aulas podem gerar espaços de discussão e diálogo, de modo que a educação formal a partir de uma pedagogia comunitária feminista pode ser transformador, além de desconstruir o sistema patriarcal e neocolonial. O autor considera, ainda, que as aulas desenvolvidas nas referidas disciplinas se constituem em espaços de conscientização, de empoderamento e ruptura dos círculos de opressão e de saber patriarcal.

Dessa forma, podemos retomar as ideias do artigo que abre esse Dossiê, vinculando teoria e prática descolonial e despatriarcal na construção de uma *epistemología de nosotras*, uma vez que a epistemología dominante invisibiliza e/ou nega a (re)existência e a resistência de outras formas de saber, poder e ser. Quais as contribuições de uma epistemologia própria para a vida em comum? Essa e outras questões se abriram na leitura desses 13 artigos.

Como organizadoras desse Dossiê temático, agradecemos a cada um dos/das autores/as pela submissão de seu manuscrito ao periódico e, igualmente o nosso agradecimento, ao conjunto de avaliadores/as *ad hoc* que contribuíram para a qualificação dessa edição ao emitirem os seus pareceres.

Agradecemos, de modo muito especial, aos editores da Revista Brasileira da Educação do Campo pela possibilidade de colocarmos em discussão as epistemologias produzidas por mulheres no contexto da educação e dos povos do campo, das águas e das florestas.

Desde o sul do Brasil, desejamos uma boa leitura.

Graziela Rinaldi da Rosa e Cheron Zanini Moretti.

Informações do Editorial / Editorial Information

Conflitos de interesse: As organizadoras deste Dossiê declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este Editorial e a este número publicado.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Graziela Rinaldi da Rosa



<https://orcid.org/0000-0002-0347-2949>

Cheron Zanini Moretti



<https://orcid.org/0000-0002-6297-3129>

Como citar este Editorial / How to cite this Editorial

APA

Rosa, G. R., & Moretti, C. Z. (2018). Epistemologias de “nosotras”: mulheres do campo, das águas e das florestas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), i-v. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4pi>

ABNT

ROSA, G. R.; MORETTI, C. Z. Epistemologias de “nosotras”: mulheres do campo, das águas e das florestas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. i-v, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4pi>

***Descautivar* o pensamento pedagógico latino-americano: (Des)colonização e (Des)patriarcalização a partir da crítica feminista**

Cheron Zanini Moretti¹, Graziela Rinaldi da Rosa²

¹Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário. Santa Cruz do Sul - RS. Brasil. ²Universidade Federal de Rio Grande - FURG
Autor para correspondência/Author for correspondence: cheron.moretti@gmail.com

RESUMO. Nesse artigo, nos propomos a desenvolver as ideias de *descautivar*, descolonizar e despatriarcalizar a pedagogia a partir de teóricas feministas latino-americanas tomando-as como “fontes”, as quais nos ajudam a (re)criar bases epistemológicas de “nosotras”, ante as epistemologias dominantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que se apoiou em Francesca Gargallo, Luz Maceira Ochoa, Cláudia Korol, Maria Lugones, Marcela Lagarde, entre outras. As suas aproximações e diálogos nos levam à compreensão de “sororidade” e de “ética feminista” como parte imprescindível de um pacto de complexas relações no fortalecimento experiências comuns das mulheres, em especial, quanto ao saber/conhecer, poder e ser. No movimento de transformação da Educação Popular e da Pedagogia, encontramos caminhos para *descautivar*, descolonizar e despatriarcalizar essas relações, mas também como caminhos para (re)existir e resistir na consubstancialidade entre raça, classe e gênero.

Palavras-chave: Descolonização do conhecimento, Despatriarcalização do conhecimento, Epistemologia Feminista, Educação Popular, Pedagogia Latino-americana.



***Descautivar* the Latin American pedagogic thought: (Des)colonization and (Des)patriarchalization from the feminist critique**

ABSTRACT. In this paper, we propose to develop the ideas of “*descautivar*”, decolonizing and depatriarchalizing the pedagogy from Latin American theorists feminist, taking them as "sources", which help us (re)create bases epistemological of "us" before the dominant epistemologies. This is a qualitative bibliographic research that was supported by Francesca Gargallo, Luz Maceira Ochoa, Cláudia Korol, Maria Lugones, Marcela Lagarde, among others. Their approximations and dialogues lead us to the understanding of "sorority" and "feminist ethics" as an essential part of a pact of complex relationships in strengthening common experiences of women, especially as to knowing, power and being. In the transformation movement of Popular Education and Pedagogy, we find ways to “*descautivar*”, decolonize and depatriarchalize these relations, but also as ways to (re)exist and resist in the consubstantiality between race, class and gender.

Keywords: Knowledge Decolonization, Knowledge Depatrialization, Feminist Epistemology, Popular Education, Latin American Pedagogy.

***Descautivar* el pensamiento pedagógico latino americano: (Des)colonización y (Des)patriarcalización a partir de la crítica feminista**

RESUMEN. En este artículo, nos proponemos desarrollar las ideas de *descautivar*, descolonizar y despatriarcalizar la pedagogía desde teóricas feministas latinoamericanas tomándolas como "fuentes", las cuales nos ayudan a (re)crear bases epistemológicas de "nosotras" ante las epistemologías dominantes. Se trata de una investigación cualitativa de base bibliográfica que se apoyó en Francesca Gargallo, Luz Maceira Ochoa, Cláudia Korol, Maria Lugones, Marcela Lagarde, entre otras. Sus aproximaciones y diálogos, nos llevan a la comprensión de "sororidad" y de "ética feminista" como parte imprescindible de un pacto de complejas relaciones en el fortalecimiento de experiencias comunes de las mujeres, en especial, en cuanto al saber/conocer, poder y ser. En el movimiento de transformación de la Educación Popular y de la Pedagogía, encontramos caminos para *descautivar*, descolonizar y despatriarcalizar esas relaciones, pero también como caminos para (re)existir y resistir en la consubstancialidad entre raza, clase y género.

Palabras clave: Descolonización del conocimiento, Despatriarcalización del conocimiento, Epistemología Feminista, Educación Popular, Pedagogía Latinoamericana.

Introdução

La esperanza de las educadoras populares feministas es que toda la educación popular sea feminista y antiracista, incorporando un análisis de género, usando una metodología integrada y enfocándose en la persona entera. Esta es una metodología que puede usarse con mujeres y hombres en todo tipo de lucha y que representa un paso más en la transformación en marcha de la educación popular (Nadeau, 1996, p. 35).

Nas palavras de Denise Nadeau (1996) identificamos a declarada esperança na transformação da Educação Popular através da incorporação, tanto em sua análise quanto em suas metodologias, da perspectiva gênero. Passadas duas décadas desde essa referência à necessidade de enfoque à pessoa em sua integralidade, podemos dizer que as mulheres têm assumido cada vez mais a si próprias como objeto de preocupação na produção acadêmica e científica, além de fortalecer as suas práxis na Educação Popular. Muitos passos foram dados em sua marcha da transformação, como esperava Nadeau, ainda que falte muito para a conquista da igualdade entre gêneros, em especial, na produção e distribuição do conhecimento.

Os lugares e os contextos em que as mulheres se encontram são variados e a consubstancialidade entre classe, raça/etnia e gênero tem ampliado as possibilidades de visibilidades de *nosotras*ⁱ. Assim, as

mulheres das florestas e dos povos tradicionais, as indígenas, as quilombolas, as pomeranas, os povos dos mares e as pescadoras, os povos do campo e as agricultoras familiares e as suas práticas sociais têm figurado em estudos mais recentes, contribuindo para romper silenciamentos e invisibilidades. De acordo com Perrot (2017), há discursos e imagens que encobrem as mulheres, assim como também existem muitas “fontes” que falam sobre elas.

Fontes que emanam delas, nas quais se pode ouvir suas vozes diretamente. Podem ser achadas em bibliotecas, local do impresso, dos livros e dos jornais; como nos arquivos público ou privados. Lugares solitários e complementares, que não deveriam ser excludentes, mas que se diferenciam, entretanto, por um grau maior ou menor de espontaneidade discursiva (Perrot, 2017, p. 25-26).

No entanto, para além da identificação desse enclausuramento e discursividade, compreendemos ser relevante ir às próprias mulheres para compreender a produção do “conhecimento situado”ⁱⁱ. De acordo com Lowy “as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade, frequentemente incorporam a visão do mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais,

membros das classes dominantes” (2009, p.40).

Assim, optamos por trabalhar com o pensamento de algumas mulheres que compõem, em nosso entendimento, um conjunto de características que nos levam a compreender seu pensamento como “fontes pedagógicas”, ou seja, que têm a ver com a “reconstrução de uma teoria pedagógica que, ao olhar para trás e reencontrar-se com a sua memória, possa ao mesmo tempo se abrir para novos horizontes no presente” (Streck, Adams & Moretti, 2010, p. 9). Trata-se, também, de uma opção ética, crítica e feminista, uma vez que o feminismo tem sido a contribuição mais importante para a reflexão-ação sobre as condições das mulheres (Lagarde, 2005).

Nesse sentido é que:

Tomamos del feminismo varias pistas para pensar nuestras perspectivas políticas; entre ellas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. (Korol, 2007a, p. 17).

Ao olharmos “desde abajo y desde el Sur” (Carrillo, 2014) para as fontes pedagógicas, observamos caminhos metodológicos para a história do pensamento pedagógico latino-americano. Nesse caminho, que é também epistemológico, se reconstrói a partir do que pensam e fazem as mulheres no campo da educação.

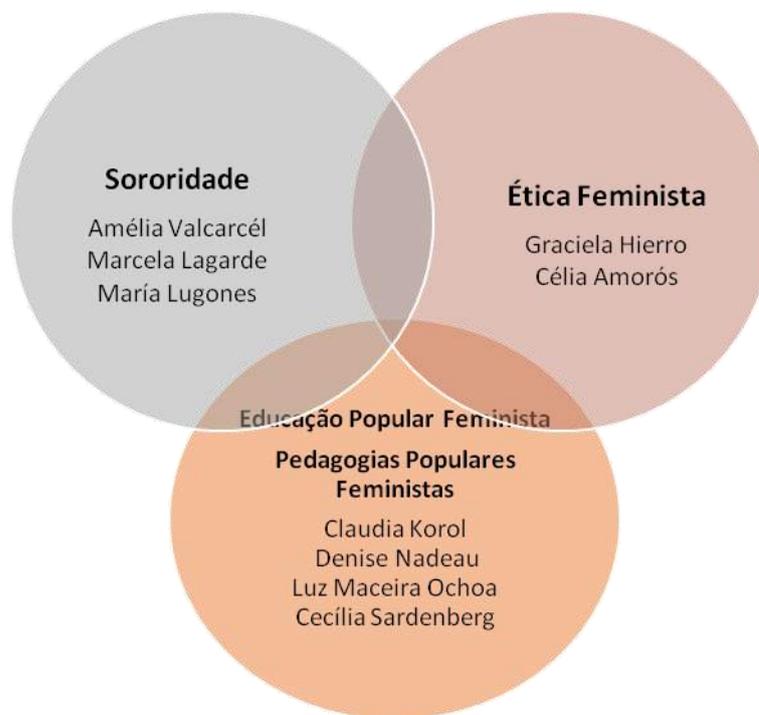
As mulheres como “fontes da/na pedagogia latino-americana” demanda um trabalho de revisão bibliográfica. Nesse caso, em particular, demanda por uma busca exploratória numa perspectiva feminista. Trata-se, ainda, de identificar um campo de saberes e práticas vivos, dinâmicos, e em movimentoⁱⁱⁱ com as mulheres.

Para um mapeamento inicial, identificamos e listamos as mulheres citadas direta e indiretamente na obra de Paulo Freire^{iv}. Em seguida, identificamos as latino-americanas e a sua vinculação com perspectivas emancipatórias. Com isso, buscamos ampliar nossa revisão de literatura, buscando outras mulheres cujas abordagens já partem dos estudos ou da crítica feminista ao sistema-mundo (patriarcal-colonial-imperial-capitalista).

Fomos às “fontes que emanam delas, nas quais se pode ouvir suas vozes” com vistas à *descautivar*, despatriarcalizar e

descolonizar/descolonializar^v o pensamento pedagógico.

Imagem I: Tríade das bases epistemológicas das “fontes pedagógicas” feministas da/na América Latina.

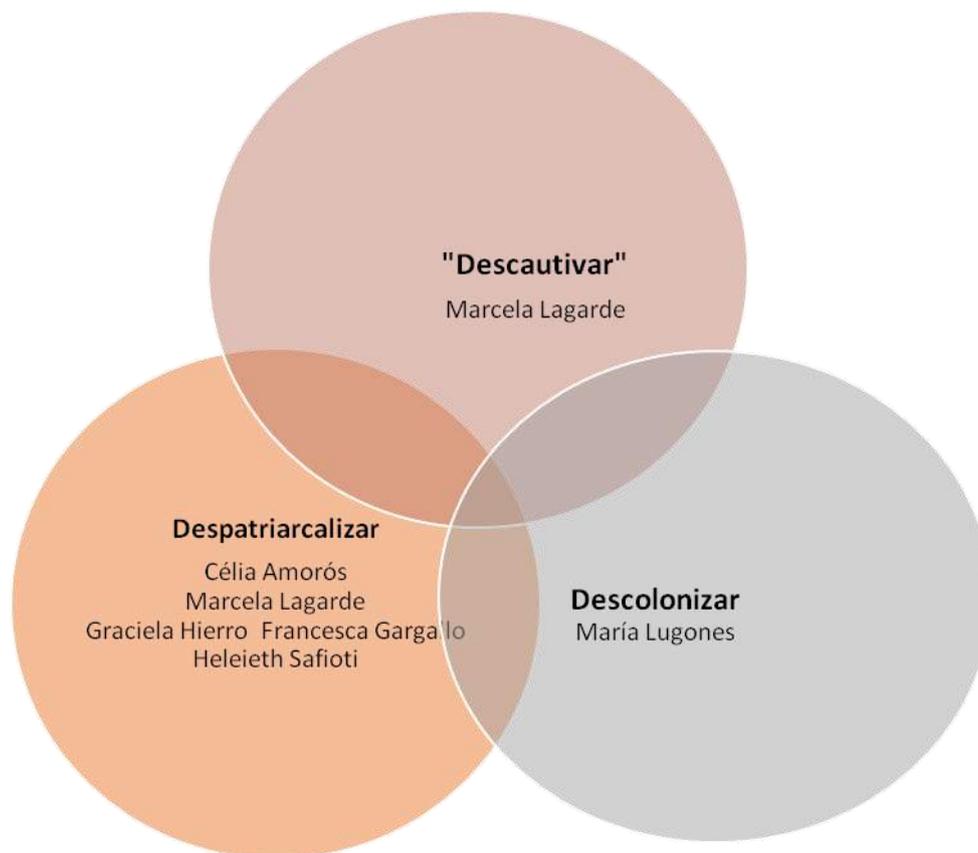


Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras (2018).

Para tanto, Hierro (1990) tem nos apoiado para pensar a “ética feminista”; Amorós (1991), Lagarde (1994, 2005, 2006), Saffioti (2013, 2015) e Gargallo^{vi} (2004), nos ajudam quantos às ideias feministas latino-americanas, na perspectiva de despatriarcalizar o pensamento. Enquanto Ochoa (2008), Korol (2007a, 2007b), Nadeau (1996) e Sardenberg (2006, 2011) contribuem para pensar as Pedagogias Feministas, assim como a Educação Popular, Lugones (2008, 2014a, 2014b) nos provoca a refletir numa

perspectiva descolonizadora do conhecimento. Já Valcárcel^{vii} (1997) e, novamente, Lagarde (1994, 2005, 2006) nos inspiram a *descativar* as “fontes pedagógicas”^{viii} da/na América Latina e a conhecer mais sobre o “pacto entre as mulheres”, chamado “sororidade”. Nesse sentido, pudemos compreender que a Educação Popular feminista e as pedagogias populares feministas na América Latina possuem relevantes trabalhos, e potência epistemológica^{ix}.

Imagem II: *Descautivar*, Descolonizar e Despatriarcalizar as fontes pedagógicas da América Latina.



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras (2018).

Nesse artigo, nos propomos a desenvolver a ideia de *descautivar*, descolonizar e despatriarcalizar a pedagogia a partir de teóricas feministas latino-americanas tomando-as como “fontes”, as quais nos ajudam a (re)criar bases epistemológicas de “nosotras”. Logo, apresentamos o conceito de *descautivar* na relação com as ideias de despatriarcalizar e descolonizar a educação e a pedagogia a partir da experiência comum das mulheres. As suas aproximações e diálogos, nos levam à “sororidade” e a “ética feminista” como parte imprescindível de um pacto de

complexas relações no fortalecimento experiências descolonizadoras do poder, do saber/conhecer e do ser. A partir da sororidade e da ética feminista apresentamos, também, alguns caminhos epistemológicos para (re)existir e resistir.

***Descautivar*, *Despatriarcalizar* e *Descolonizar* o conhecimento**

Falar de “fontes”, nos remete a (re)conhecer mulheres protagonistas da educação na América Latina. Também nos possibilita a aproximação com práticas educativas elaboradas na perspectiva

feminista, práticas essas que nos possibilitam caminhos para descolonizar, despatriarcalizar e *descautivar* o pensamento pedagógico latino-americano.

O patriarcado constitui-se a partir da concentração de recursos e propriedade nas mãos dos homens, definindo um sistema de heranças ligados a uma genealogia por via varonil. As mulheres, sendo-lhes atribuído um papel essencialmente circunscrito a casa, foram marginalizadas em relação às instituições de poder político, de transmissão de conhecimento e de formação profissional (Macedo & Amaral, 2005, p. 145).

A crítica ao patriarcado não é nova. Saffioti (2015, p.111), nos explicou que “há, sem dúvida, uma economia doméstica, ou domesticamente organizada, que sustenta a *ordem patriarcal*”. Nesse sentido, despatriarcalizar significa denunciar também a condição de oprimidas, em que as mulheres vivem, bem como as dominações e opressões que sofrem. “O importante a reter é que a base material do patriarcado não foi destruída, não obstante os avanços femininos, quer na área profissional, quer na representação no parlamento brasileiro e demais postos eletivos políticos” (Saffioti, 2015, p. 112).

Nós mulheres aprendemos as normas patriarcais e as reproduzimos, nos oprimimos entre nós mesmas. Nesse sentido, esse “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”

(Saffioti, 2015, p. 47), também nos ensina a pensar e agir de forma patriarcal, andocêntrica, colonizadora, opressora, contra nós mesmas. E aqui está uma questão central para a educação, a relevância dos estudos feministas nesse campo para ensinarmos e aprendermos com outras gerações a romper com o patriarcado e suas amarras.

Despatriarcalizar significa na problematização aqui apresentada repensar a produção e distribuição do próprio conhecimento, para além das tarefas realizadas (e não realizadas) por gêneros; repensar produções e distribuições das noções de identidade de cada um dos sexos, conseqüentemente das relações de poder, de autoridade e de privilégios; denunciar o favorecimento historicamente tomado pelos homens, em todos os espaços e práticas sociais, bem como nas práticas de ensino; fazer a crítica ao patriarcado no âmbito da educação; estudar outras fontes.

A trama é muito mais complexa do que parece, por isso nos apropriamos do conceito *descautivar*, de Marcela Lagarde (2005). Ela nos fala dos cativos das mulheres e explica que “las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de

sus vidas y del mundo (Lagarde, 2005, p. 37). Para a feminista mexicana, nesse cativoiro, a autodeterminação e a vida das mulheres é tomada pelas instituições e “pelos outros” através das obrigações com o “ser feminino” materializado nas vidas estereotipadas e sem alternativas. “Todo esto es vivido por las mujeres desde la subalternidad a que las somete el dominio de sus vidas ejercido sobre ellas por la sociedad y la cultura clasista y patriarcales, y por sus sujetos sociales”. (Lagarde, 2005, p. 37).

Os cativoiros das mulheres se caracterizam pela falta de liberdade das mulheres. Os cativoiros são lugares que muitas sofrem, vivenciam violências e dores, lugar onde são oprimidas. Por outro lado, explica que nos cativoiros as mulheres também sobrevivem criativamente, e frente às opressões sofridas algumas são felizes. Dessa forma, Lagarde construiu essa categoria “como síntesis del hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal. El cautiverio define politicamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión”. (Lagarde, 2005, p. 36-37).

Nesse sentido, encontramos nas mulheres como sendo fontes pedagógicas

da América Latina, ação-reflexão criadas e realizadas pelas próprias mulheres, muitas dessas feministas, que de maneira criativa, valorizam a subjetividade, e parte dos corpos e vivências de mulheres e meninas para contribuir para uma educação não patriarcal e androcêntrica. São práticas de ensino-aprendizagem, metodologias e leituras que contribuem para que meninas e mulheres compreendam a lógica patriarcal, e reconheçam os cativoiros que as oprimem.

María Lugones^x (2014a) tem nos auxiliado a contextualizar a importância do feminismo numa perspectiva descolonial. Em nossa pesquisa, esse tipo de feminismo nos possibilita conhecer o “sul epistêmico”^{xi}. Enquanto uma teórica da resistência^{xii}, o enfoque de Lugones (2014a) está na crítica à colonialidade do gênero, especialmente, na perspectiva da diferença colonial. De acordo com a sua perspectiva, “descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (Lugones, 2014a, p. 940). Assim, falar em descolonialidade não é um tema do passado:

É uma questão da **geopolítica do conhecimento**. É uma questão de como produzimos um feminismo que

pegue os desígnios globais para a energia do feminino e masculino racializados e, apagando a diferença colonial, recolha essa energia para usá-la em direção à destruição dos mundos de sentidos de nossas próprias possibilidades (Lugones, 2014a, p. 946, grifos nossos).

Não é novidade que “las necesidades cognitivas del capitalismo y la naturalización de las identidades, y las relaciones de colonialidad, y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial han guiado la producción de esta forma de conocer” (Lugones, 2008, p. 80). Podemos dizer que, não é possível pesquisar as mulheres como fontes pedagógicas da América Latina sem romper com a norma hegemônica do sistema-mundo (androcêntrica, machista, misógina e heterossexual).

As primeiras constatações nos conduzem a considerar que a educação e a pedagogia precisam ser analisadas a partir dessa tríade - despatriarcalizar, descolonizar e *descautivar*. Lagarde (1994), por exemplo, explica que para mudar a ordem patriarcal são necessárias ações de ordem estruturais, no âmbito social, econômico, jurídico e político. As educadoras populares feministas apostam na criatividade. Realizam a crítica, desaprendem e aprendem novos saberes, valores e interpretações para compreender

o mundo e a vida, construindo a democracia de gênero, fortalecendo uma sociedade no âmbito de oportunidade de vida e desenvolvimento realmente sustentável para as mulheres.

Korol (2007a; 2007b) nos oferece subsídios para pensarmos uma pedagogia que contribui na construção de espaços reflexivos de práticas contra a cultura patriarcal, enquanto Lagarde (2006) nos ensina a partir da sororidade e Graciela Hierro (1990) a construir uma ética feminista.

Como feministas y educadoras populares, nos proponemos elaborar colectivamente herramientas y aminos que apunten a la construcción de relaciones sociales emancipatorias. Pensamos, imaginamos y proyectamos una emancipación integral, múltiple, compleja, dialéctica, alegre, colorida, diversa, ruidosa, desafiante, libertaria, ética, polifónica, insumisa, rebelde, personal, colectiva, solidaria (Korol, 2007a, p. 3).

Temos na América Latina, pedagogias feministas construídas na esteira da Educação Popular, que encontra na educação não escolarizada um fecundo espaço de atuação. Para a feminista mexicana, Luz M. Ochoa, esse é um espaço adequado para se encontrar elementos ou práticas pedagógicas feministas. Sobretudo, tratando sobre práticas de educação não formal, pode-se identificar características muito

particulares que surgem das necessidades sociais e de experimentação pedagógica.

Son prácticas educativas alternativas a partir de las cuales se han podido desarrollar cuerpos de conocimiento y métodos de trabajo fundamentales dentro de los movimientos educativos contemporáneos, como la educación popular y la educación para la paz e los derechos humanos. Asimismo son experiencias mucho más abiertas a la incorporación de nuevas inquietudes, a la transformación de los sentidos y métodos pedagógicos, por lo que el feminismo ha podido impactarlas en mayor medida que en el caso de las experiencias escolarizadas. Esto no implica que las reflexiones pedagógicas elaboradas desde este campo no puedan ser extensivas y aplicables a otros ámbitos ... (Ochoa, 2008, p. 29).

Ochoa esclarece em sua obra as razões de buscar na educação não formal^{xiii} um espaço para as práticas pedagógicas feministas e destaca que, no México, o feminismo tem sido impulsionado pelo dia-dia do fazer pedagógico e a rotina do âmbito educativo, que a influência do feminismo no sistema escolar mexicano é até hoje, limitada, se comparada com outros países (Ochoa, 2008). As experiências desenvolvidas dentro do sistema escolar são mais conhecidas, mais analisadas e sistematizadas, contando ainda com recursos necessários para seu desenvolvimento e avaliações. Ela nos explica ainda que:

... esto no implica que las reflexiones pedagógicas elaboradas desde este campo no puedan ser extensivas y aplicables a otros ámbitos, **la pedagogía freireana, surgida en un contexto muy particular ha podido ser retomada en prácticas educativas de lo más diversas, por lo que reflexionar y teorizar desde este campo, abierto y más flexible, no excluye desde mi punto de vista, que el campo de acción inicial pueda y deba ampliarse a otros.** (Ochoa, 2008, p. 29-30, grifos nossos).

Sendo assim, as reflexões que apresentamos a seguir possuem uma intrínseca relação epistemológica, e são necessárias para pensarmos na perspectiva feminista que, por questões éticas e de solidariedade, têm apostado na despatriarcalização e descolonização do poder, do ser e do saber/conhecimento. E, como anunciamos anteriormente, em *descautivar* o pensamento/ideias pedagógicas na/da América Latina.

A sororidade e a ética feminista: caminhos para a epistemologia de “nosotras”

As epistemologias feministas têm contribuído para pensar as ciências^{xiv}, assim como para pensar a ciência popular^{xv}, em especial, para uma educação popular que serve para a libertação/emancipação das mulheres, uma vez que:

La “práctica de la libertad” no se limitaría así a un discurso contra las formas opresivas y represivas del Estado burgués y patriarcal, de sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora. Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos (Korol, 2007b, p. 17).

A partir da ideia de que as mulheres possuem epistemologia própria (comum), percebeu-se que há uma intrínseca relação entre a ética feminista e a sororidade com a Educação Popular e a pedagogia crítica na América Latina. Elas juntas, impulsionam práticas e teorias que buscam fortalecer as relações democráticas e emancipatórias, colaborando para o fortalecimento de políticas públicas para as mulheres, contribuindo para o acesso e a conquistas de direitos e a participação de *nosotras* em diferentes espaços e poder público; também, possibilita o fortalecimento de processos educativos e pedagógicos.

Podemos considerar que, esse movimento de (re)conhecimento das produções feministas gestadas a partir da sua crítica ao sistema-mundo, é parte de uma “ética feminista”^{xvi}, conhecida e

vivenciada por algumas mulheres. De acordo com Graciela Hierro (1990), quando as educadoras populares feministas assumem seus trabalhos como uma “Pedagogia Feminista”, fortalecem uma ética própria. Assim, entende-se por “ética feminista” o comportamento e as ações que se posicionam contra os mecanismos de exploração e de opressões de um sexo sobre outro. Para Amorós, “una ética feminista es una ética del reino de la necesidad por partida doble: es la lucha por un tipo de sociedade en la que todos los individuos puedan plantearse sus problemas en términos éticos” (1991, p. 111).

Assim como Rosa Maria Rodríguez Magda (1997), problematizou algumas estratégias para uma crítica filosófica feminista, é emergente que no campo da educação e da pedagogia, possamos criar estratégias a partir do pensamento-ação das mulheres, pois as mulheres não apenas são a maioria atuando nos espaços de educação, mas também porque têm pensado e teorizado sobre as suas experiências.

Buscamos aqui estabelecer relações com o que Marcela Lagarde denominou de “sororidade”- um pacto entre *nosotras*. De acordo com a feminista mexicana,

... para pactar, es preciso reconocer que la cultura femenina tradicional vigente entre nosotras, no incluye

conocimientos, habilidades y destrezas para agendar ni pactar. Que muchas aprendemos en el estilo masculino y patriarcal para luego desaprenderlo al sentir cuán contradictorio es conducirnos así entre nosotras, lo estéril de esse proceder y la necesidad de construir la alianza entre las mujeres desde una posición política de género. (Lagarde, 2006, p. 124).

Busca-se reconhecer e denunciar que a educação ainda sofre influência do patriarcado. Por exemplo: quando citamos poucas mulheres e citamos pouco as mulheres que elaboraram teorias educacionais, metodologias de ensino e de pesquisa, suas propostas epistemológicas, nossos referentes podem ser muitos outros que não aqueles produzidos por/com as mulheres.^{xvii} Assim, “para descantivar es preciso dar pasos hacia un horizonte histórico en el cual sean posibles los fundamentos mínimos de la libertad genérica (Lagarde, 2005, p. 21).

Outra vez, tomando Marcela Lagarde (2006) como nossa dialogante, temos que considerar o “alerta” para o fato de necessitarmos do apoio uma das outras ante a essa trama patriarcal. Esse apoio é denominado por ela de “apoyo cómplice”, que muitas vezes recebemos de uma tia, de uma irmã, da sogra, de uma cunhada, das avós, das amigas e de muitas outras mulheres, próximas ou distantes. Nesse sentido, a *sororidade* nada mais é do que uma *aliança feminista* entre as mulheres,

estabelecida para continuar existindo e, por fim, mudar nossas precárias condições de vida, as violências que sofremos, exclusões e silenciamentos. Etimologicamente “enuncia los principios ético-políticos de equivalencia y relación paritaria entre mujeres” (Lagarde, 2006, p. 126).

Assim, ao tratar desse conceito, Lagarde (2006) desenvolve o que consideramos uma reivindicação ética e política. Pois, na medida em que denuncia o patriarcado e sugere que as mulheres pactuem para romper com todas as formas de opressões, ela reivindica um apoio cúmplice entre as mulheres que “cura e cuida”. Dessa forma, essa feminista nos provoca a pensar:

Qué habría sido de las mujeres en el patriarcado sin el entramado de mujeres alrededor, a un lado, atrás de una, adelante, guiando el camino, aguantando juntas? Qué sería de nosotras sin nuestras amigas? Qué sería de las mujeres sin el amor de las mujeres? (Lagarde, 2006, p. 124).

De nossa parte: O que seria da educação (das próprias mulheres) sem conhecer o que fazem e o que teorizam as próprias mulheres sobre a educação e pedagogia? Como poderíamos problematizar a origem do conhecimento se os saberes das mulheres não são valorizados, se nos é negado o direito de pensar epistemologicamente?^{xviii}

Nesse sentido, entendemos que ao tomarmos as mulheres como fontes pedagógicas, seus saberes e fazeres, estamos tecendo alianças, estabelecendo pactos que não implica subsumir conflitos, mas colocar em relevo uma posição política de gênero (Lagarde, 2006). Ao questionar e ao procurar estabelecer relação entre a sororidade e as epistemologias feministas, percebe-se que na medida em que somos solidárias com *nosotras*, e buscamos desmontar a cultura patriarcal, colonial e misógina, que ainda se faz presente em nosso cotidiano, e que estamos olhando para nossos trabalhos, demandas e histórias de vidas, estabelecemos uma aliança e pactos, mesmo que esses não sejam ditos. De um modo geral, o “não dito” permanece entre as mulheres, mas são resignificados. Uma suspeita é que possam ser compreendidos como resistências.

A sororidade possui, portanto, dimensões ética e política. Lagarde (2006) explica que, além disso, a sororidade é também a

... práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo

para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde, 2006, p. 126).

Podemos dizer que a relação entre a ética feminista e a sororidade é complexa. Não somos “naturalmente” solidárias, e somos educadas através de relações de poder patriarcal. Dessa forma, fomos/somos educadas a pensar de forma androcêntrica. Essa educação produz a ausência da ética feminista em nossas relações cotidianas, desencadeia uma equivocada compreensão de sororidade, já apontada por Amelia Valcárcel^{xix}. No entanto, essa mudança paradigmática não é impossível, e a educação despatriarcal pode contribuir muito para superarmos os abismos que existem entre a ética feminista e a sororidade.

Tanto Valcárcel (1994) quanto Lagarde (2006) fazem a crítica ao “individualismo” das mulheres, e contribuem para pensarmos que os homens se apropriaram historicamente dos espaços públicos. E, portanto, a linguagem e os pactos que estabeleceram, os fortaleceram, e os fortalecem até nossos dias. Os homens não pactuam com *nosotras*, monopolizam a fala, e sua linguagem é espontânea e “abusiva”. Nesse sentido, como nos aponta Valcárcel (1994, p. 135):

... con idéntica espontaneidad los varones dejan a las mujeres fuera de cualquier tipo de pacto en el que se

establece el rango o el dominio”, e “por lo común los varones no pactan con las mujeres sino la relación doméstica, a menudo incardinada en la sexual, cualquier otro pacto no suele entrar en su sistema selectivo de percepciones.

O fato dos homens não pactuarem com *nosotras*, demonstra que a sororidade é “un pacto político entre pares” (Lagarde, 2006, p. 126). Nesse sentido, as mulheres que atuam na Educação Popular, numa perspectiva feminista, contribuem no processo de *descautivar*, descolonizar e despatriarcalizar através do pacto entre *nosotras*. Necessitamos estabelecer conjuntamente os prazos, os objetivos e os métodos para, então, anunciar nossos sonhos, nossos temas, nossas pesquisas, nossas vozes em comunhão. Trata-se de uma questão de existência, ou seja, se não pactuarmos, não existiremos como produtoras de conhecimentos, não compartilharemos do poder e seguiremos alienadas de nosso ser; nossos temas continuarão sendo pouco estudados e pouco conhecidos, e nossas teorias no campo educacional não repercutirão em transformações no campo epistemológico, e no cotidiano das práticas educativas e pedagógicas.

Porém, é necessário também colocar atenção nas relações sociais existentes nas opressões específicas. Ao apresentar o sistema de gênero moderno/colonial e fazer uma crítica ao feminismo do século XX,

María Lugones explica que as feministas brancas assumiram uma irmandade, uma sororidade, mas não perceberam as profundas diferenças entre si, e ela diz:

Concibieron a ‘la mujer’ como un ser corpóreo y evidentemente blanco pero sin conciencia explícita de la modificación racial. Es decir, no se entendieron a sí mismas en términos interseccionales, en la intersección de raza, género, y otras potentes marcas de sujeción o dominación. Como no percibieron estas profundas diferencias... [a]sumieron que había una hermandad, una sororidad, un vínculo ya existente debido a la sujeción de género. (Lugones, 2014b, p. 70).

A crítica quanto à ausência das conexões entre raça/etnia, classe, gênero e sexualidade, indica também que as produções teóricas realizadas ao longo do século XX, no próprio desenvolvimento do feminismo, estabeleceu uma caracterização racializada e classista sobre a emancipação feminina, tanto quanto ao que se refere na experiência do “ser mulher” e de seu conhecimento. De acordo com a crítica descolonial de Lugones, houve um feminismo que enfocou sua luta, suas formas de conhecer e de teorizar, em desconstruir a “fragilidade do sexo”;

Pero no explicitó la relación entre estas características y la raza, ya que solamente construyen a la mujer blanca y burguesa. Dado el carácter hegemónico que alcanzó el análisis, no solamente no explicitó sino que

oculto la relación. Empezando el movimiento de ‘liberación de la mujer’ con esa caracterización de la mujer como el blanco de la lucha, las feministas blancas se ocuparon de teorizar el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fueran blancas (Lugones, 2014b, p. 68.).

María Lugones nos desafia ir além, a pensar que uma epistemologia feminista pactos por questões de gênero e classe, assim como também a tomar em consideração a dimensão racializada da opressão. Assim, a compreensão de “sororidade”, um pacto entre mulheres, diz respeito às mulheres que experienciam uma opressão em comum, mas são diversas ao mesmo tempo. Construir esse pacto de complexas relações poderá fortalecer experiências descolonizadoras do poder, do saber/conhecer e do ser.

A partir da sororidade e da ética feminista podemos considerar alguns caminhos epistemológicos para (re)existir e resistir.

Caminhos para (re)existir e resistir

As perspectivas das epistemologias descoloniais conduzem para os feminismos descoloniais, assim como para a educação e a pedagogia descolonial. Se por um lado, encontramos um feminismo marcado pela resistência, que olha para mulheres de muitas cores, de muitas culturas e de

muitos lugares e de espaços, ou seja, naquelas que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”, por outro lado, a sua experiência nos remete a outra educação popular e a outra pedagogia. A sororidade e a ética feminista abrem brechas ante o paradigma dominante na epistemologia para epistemologias produzidas desde a experiência comum de ser mulher em sua integralidade, na rede complexa de suas múltiplas determinações.

Lugones (2014a, p. 946), afirma que:

Ver a colonialidade é ver a poderosa redução de seres humanos a animais, a inferiores por natureza, em uma compreensão esquizoide de realidade que dicotomiza humano de natureza, humano de não-humano, impondo assim uma ontologia e uma cosmologia que, em seu poder e constituição, indeferem a seres desumanizados toda humanidade, toda possibilidade de compreensão, toda possibilidade de comunicação humana ... Assim, ver a colonialidade é revelar a degradação mesma que nos dá duas interpretações da vida e um ser interpretado por elas. A única possibilidade de tal ser jaz em seu habitar plenamente esta fratura, esta ferida, onde o sentido é contraditório e, a partir desta contradição, um novo sentido se renova.

O feminismo descolonial, problematizado por María Lugones, a partir da crítica ao próprio feminismo, toca temas que tem muito a contribuir com nosso trabalho de identificação e problematização da pedagogia latino-americana, tomando as mulheres como

fontes de uma relação teórico-prática própria, autêntica.

No feminismo descolonial, em especial, na perspectiva de Lugones (2014b, p. 61):

Solo al percibir género y raza como entremetidos ofusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. Esto implica que el término ‘mujer’ en sí, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas hererosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica.

Suas problematizações propõem um “giro paradigmático” que analisam as mudanças nas estruturas sociais, construídas a partir do capitalismo eurocêntrico colonial/moderno que, apesar de heterogêneo, gradual e descontínuo significou na inferiorização das mulheres colonizadas. Assim, a “metodologia da descolonialidade” se dá partir das cosmologias que informam o ser social, “em vez de começar com uma leitura gendrada das cosmologias que subjazem e constituem a percepção, a motilidade, a incorporação e a relação” (Lugones, 2014a, p. 944). Logo, o giro a que se refere e a que se propõe é muito diferente de um que “lê o gênero no social”. Lugones deixa claro que se propõe “a entender a

resistência à colonialidade do gênero a partir da perspectiva da diferença colonial” (2014a, p. 940), que implica compreender que “descolonizar” é necessariamente uma práxis. “É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social (Lugones, 2014a, p. 940).

O conceito de resistência está presente na proposta do feminismo descolonial de Lugones. Na medida em que ela teoriza a resistência, descoloniza o gênero. A teoria é necessariamente prática e com ela se relaciona. Aqui encontramos a relação entre *(re) existir* e descolonizar no seu pensamento feminista descolonial. Sendo um feminismo descolonial, a resistência é vista como um começo. A resistência é a tensão entre a sujeitificação e a subjetividade ativa (Lugones, 2014a, p. 940). Trata de um feminismo que tem uma forte ênfase na intersubjetividade historicizada.

Para Gargallo (2004), reivindicar um campo específico na história das ideias filosóficas latino-americana requer um duplo desafio:

Implica el reconocimiento de la historicidad de las ideas feministas en un ámbito cultural mayoritariamente occidentalizado, pero no central ni monolítico y, a la vez, la idea de que el feminismo debe situarse como una teoría política de la alteridad, tanto en su etapa emancipadora, cuando las

mujeres piden ingresar en condiciones igualitarias en la historia del hombre, como en su etapa de liberación y reivindicación de la diferencia, cuando las mujeres cuestionan y se separan del modelo masculino planteado como universalmente válido (Gargallo, 2004, p. 25).

Cabe ressaltar a importante contribuição de Francesca Gargallo (2004), que problematiza as ideias feministas latino-americanas, ensinando que citar a outras mulheres é um ato político. Na sua obra “Las ideas feministas latino-americanas”, Gargallo apresenta diferentes momentos do feminismo latino-americano, faz a crítica ao patriarcado e pela forma que nós mulheres somos educadas a pensar, apontando a necessidade de reconstruirmos a história das ideias na América Latina, na perspectiva feminista. Com isso, denuncia as interpretações hegemônicas da filosofia latino-americana, o desconhecimento do pensamento que teoriza a partir do escravismo, da colonização, dos povos originários, da subjetividade, dentre outros.

Despatriarcalizar e descolonizar as fontes do pensamento pedagógico latino-americano implica estabelecermos pactos entre iguais (na sua diversidade) e ética comprometida com a emancipação das mulheres. Esse conjunto de problematizações e reflexões levam a que consideremos a exigência de uma dupla

tarefa, a do reconhecimento da historicidade do pensamento pedagógico próprio das mulheres, bem como a busca da emancipação no reconhecimento de sua diversidade. É nesse sentido que a Educação Popular e a pedagogia popular se ressignificam com a epistemologia feminista, na resistência e na (re)existência em comunhão com experiências de sororidade e de ética.

Algumas considerações para continuar “pelos caminhos” do giro epistêmico

Cabe destacar que há poucos artigos e poucas obras dedicadas ao pensamento pedagógico de mulheres latino-americanas. Mesmo em obras específicas sobre o tema, as mulheres são a minoria. Esse fato é reflexo da influência do patriarcado, e suas relações de poder, de ser e de saber/conhecer no campo da educação. Reafirmando assim, que o patriarcado nega às mulheres não apenas o acesso à educação, ao trabalho, à igualdade social e às melhores condições de vida, mas as silenciam ao negar voz às suas ideias e às suas concepções pedagógicas.

Quando falamos de descolonizar, despatriarcalizar e *descantivar* o pensamento pedagógico, buscamos denunciar as lógicas internas de dominação e inferiorização da mulher, e contribuir para um pensamento descolonial crítico,

olhando para a experiência comum de *nosotras* no campo da educação popular e da pedagogia latino-americana. Nesse sentido, buscamos a que as palavras, as concepções epistemológicas de mulheres acompanhem o movimento de libertação compartilhada entre mulheres. Queremos (re)conhecer que há uma pedagogia latino-americana com uma perspectiva feminista em construção e que nela encontramos novos temas, novos sujeitos e outras pedagogias, concebidas a partir das epistemologias feministas. Trata-se de uma ousada tarefa, que necessita se distanciar do tradicional esquema de pensamento pedagógico, e estabelecer diálogos entre os referenciais latino-americanos e os estudos feministas.

Novas inquietações a partir das (re)leituras das epistemologias feministas latino-americanas podem ser abertas a partir dessas provocações, aqui apresentadas. Desse modo, procuramos destacar a seguinte questão: Por que *descautivar*, descolonizar e despatriarcalizar as “fontes” pedagógicas latino-americanas? Por que fazê-lo à luz de uma epistemologia feminista?

Após a fundamentação teórica e pesquisa bibliográfica acerca das mulheres das/nas fontes pedagógicas, e dos conceitos-chave, ampliamos nossa concepção de educação e de pedagogia, a

partir das perspectivas feministas sobre ética e sororidade. Também, aproximamos a ideia de *descautivar* às de despatriarcalizar e de descolonizar como forma de apresentar as nossas próprias amarras, mas também as resistências e (re)existência. Assim mesmo, “la superación de los cautiverios de las mujeres es una de las vías del feminismo (Lagarde, 2005, p. 780), ou seja, das diferentes formas de aceitação da condição de gênero e da situação ante a vida.

Mesmo que não tenha sido nosso objetivo desenvolver marcos referentes com relação ao uso de conceitos de “Educação Popular Feminista”, “Pedagogias Feministas” e/ou “Pedagogias Populares Feministas”, a nossa pesquisa tem problematizado o lugar da epistemologia feminista em cada um desses *outros lugares* da ação-reflexão crítica, e promover uma inquietação quanto ao lugar das mulheres nas ideias da Pedagogia Latino-americana.

Além disso, percebe-se que não temos como despatriarcalizar sem descolonizar, ou ainda *descautivar*. Trata-se de uma trama que as feministas vêm construindo. A partir da perspectiva descolonizadora de María Lugones pensamos as epistemologias feministas desde o feminismo descolonial, um feminismo que trabalha com os conceitos

de “(de)colonialidad y género”, e que investiga a consubstancialidade entre raça, classe e gênero.

Com esse artigo, reafirmamos que o feminismo é subversivo, caso contrário não seria transformador. A subversão não é doutrinável e não se sujeita frente às hierarquias, e por isso, não deve reproduzir a colonialidade, o patriarcado e os cativos às mulheres. A relação entre a ética feminista e a sororidade contribui para pensarmos as experiências em Educação Popular e as pedagogias populares na América Latina, suas respectivas e múltiplas metodologias, sem medo de usar o qualificativo de feminista junto ao de popular, assumindo-as como parte de uma educação e de uma pedagogia carrega *em si* as histórias de vidas e práxis educativas que potencializam os saberes e os fazeres de mulheres que vivenciam, trabalham e sofrem na pele a realidade de serem mulheres latino-americanas. Dessa forma, o “em si” subversivamente vai transformando-se em “para si”: uma epistemologia de *nosotras*. Essa tríade nos fortalece enquanto pensadoras e militantes no campo da Educação Popular, e nos ajuda a (re)pensar a resistência e a (re)existência feminista na história das ideias pedagógicas, assim como na legítima reivindicação da diversidade no processo emancipador humano.

Não se tem a pretensão de esgotar o tema, mas reconhecer que as feministas ampliaram e ampliam no seu cotidiano possibilidades de recriar epistemologias, na medida em que fazem a crítica feminista e (re)pensam suas obras, seus conceitos, a linguagem, seus temas, seus problemas e sujeitos/as.

Referências

Amorós, C. (1991). *Hacia una Crítica de La Razón Patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

Carrillo, A. T. (2014). *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Colômbia: Ediciones desde Abajo.

Gargallo, F. (2004, 20 de março de 2018). *Las ideas feministas Latinoamericanas*. Ediciones: fem-e-libros creatividad feminista. México. Recuperado de: <http://herbogeminis.com/IMG/pdf/ideas_feministas_latinoamericanas.pdf>.

Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.

Hierro, G. (1990). *Ética e Feminismo*. México: Textos universitários. Universidad Autónoma de México.

Hirata, H. (2014). Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, 26(1) 61-73.

Lowy, I. (2009), “Ciências e gênero”. In Hirata, H. *et al.* (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 40-44). São Paulo, SP: Editora da Unesp.

Korol, C. (Org.). (2007a). *Hacia una pedagogia feminista. Géneros y educación*

popular. Colección cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo/América Libre.

Korol, C. (2007b). "La Educación como práctica de la libertad". Nuevas lecturas posibles. In Korol, C. (Org.). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 9-22). Buenos Aires: Colección cuadernos de Educación Popular. Editorial El Colectivo/América Libre.

Lagarde, M. (2006). *Pacto entre mujeres sororidad*. p. 123-135. Recuperado de <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: De madresposas, monjas, presas, putas y locas*. México: UNAM.

Lagarde, M. (1994). *Democracia genérica*. Red Latinoamericana de Educación Popular entre Mujeres. REPEM. México.

Lugones, M. (2014a). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952.

Lugones, M. (2014b). Colonialidad y Género. In: Miñoso, Y. E.; Correal, D. G.; Muñoz, K. O. (Editoras). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. (pp. 57-90). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Revista de Humanidades Tabula Rasa*, 9, 73-101.

Macedo, A. G., & Amaral, A. L. (Orgs.). (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Edições Afrontamentos.

Magda, R. M. R. (Ed.). (1997). *Mujeres en la historia del pensamiento*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Nadeau, D. (1996). Educación Popular Feminista: Creando una nueva teoría y práctica. *Palabra de mujer*, 33-35. Aquelarre. Summer/Fall.

Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía Feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Perrot, M. (2017). *Minha história das mulheres*. São Paulo, SP: Contexto.

Rago, M. (2012). *Epistemologia Feminista, Género e História. Descobrimo historicamente o gênero*. Compostela: CNT.

Rosa, G., & Silva, M. A. (2017). Práticas educativas feministas no Brasil: perspectivas epistemológicas antipatriarcais e a pedagogia feminista. In Amaro, S., & Durand V. (Orgs.). *Veias feministas: memória, desafios e perspectivas para a mulher no século 21*. (pp. 97-119). Porto Alegre, RS: Bonecker.

Saffioti, H. (2015). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.

Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes. Mito e Realidade*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Sardenberg, C. (2006). Pedagogias feministas: uma introdução. In Vanin, I., & Gonçalves, T. (Orgs.). *Caderno Gênero e Trabalho*, 44-57.

Sardenberg, C. (2011). Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas. In Costa, A. A. A., Rodrigues, A. T., & Vanin, I. M. (Orgs.). *Ensino e Gênero: perspectivas transversais* (pp. 17-32). Salvador, BA: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM).

Streck, D. R., Adams, T., & Moretti, C. Z. (2010). Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In STRECK, Danilo R. (Org.). *Fontes da pedagogia latinoamericana. Uma antologia* (pp. 19-36). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

Valcárcel, A. (1994). *Sexo y filosofía. Sobre "mujer y "poder"*. Barcelona: Anthropos; Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

ⁱ Usamos esse termo em espanhol para indicar um sentido de experiência comum à vida das mulheres latino-americanas, não apenas de lugar que ocupam e/ou papel que desempenham na sociedade, mas quanto à dimensão histórica das relações sociais de classe, raça e gênero. Quanto ao conceito de consubstancialidade, sobretudo agregado à ideia de *nosotras*, expressa a complexidade de ser mulher. Para a compreensão do termo "consubstancialidade", indicamos a leitura de Hirata (2014).

ⁱⁱ Não temos a intenção de desenvolver uma discussão específica sobre o "conhecimento situado" das mulheres do campo. No entanto, entendemos que a discussão apresentada a partir da epistemologia feminista diz respeito ao sujeito coletivo "mulher". Da mesma maneira, não é nossa intenção problematizar a trajetória histórica da Educação do Campo, tampouco trata-lo como sinônimo de Educação Popular. Mas, sim, compreendemos que se encontram na crítica à educação tradicional e/ou excludente.

ⁱⁱⁱ Essa busca permitiu-nos um "encontro" com as ideias de "Educação Popular Feminista", "Pedagogias Feministas" e "Pedagogias Descoloniais" que, em alguma medida, encontram-se na denúncia sobre a ausência das mulheres na produção do conhecimento e no anúncio de epistemologias próprias.

^{iv} A Leitura e fichamento da obra de Paulo Freire foi parte da pesquisa de pós-doutoramento de Sandro de Castro Pitano, na UNISINOS, "Articulações teóricas e metodológicas do pensamento de Paulo Freire: diálogos explícitos, implícitos e possíveis". A partir desse projeto foi reunido um conjunto de informações sobre a

presença de mulheres como parte importante do pensamento pedagógico desse educador em 32 livros publicados em língua portuguesa, no Brasil. Participamos dessa pesquisa através da vinculação de dois Grupos de Pesquisa, a saber: "Mediações Pedagógicas e Cidadania" (UNISINOS) e "Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais" (UNISC).

^v Ao longo de todo artigo utilizamos o termo "descolonizar", em sua particularidade, mas também como sinônimo de "descolonializar".

^{vi} Francesca Gargallo é uma pesquisadora e feminista italiana que tem atuado no ensino superior e realizado estudos no México e na América Latina sobre feminismo autônomo, mulheres indígenas e populares, além de dissidências sexuais e Direitos Humanos.

^{vii} Amelia Valcárcel é uma filósofa feminista espanhola cujos estudos dialogam com as feministas latino-americanas. Por essa razão, a incluímos em nossos diálogos e reflexões.

^{viii} É importante destacar que não estamos utilizando o termo "fontes" como usualmente encontramos na historiografia, uma vez que não temos a intenção de realizar uma reconstrução de um fenômeno histórico, em específico, para a sua compreensão. Muito embora, com isso, desejamos valorizar o que é imanente das práxis das mulheres, colocando em relevo o trabalho de estudiosas feministas em diálogo com a educação e a pedagogia latino-americana.

^{ix} Como Grupo de Pesquisa, vamos construindo um compromisso ético de, dialogicamente, inserir, problematizar e (re)criar essas teorias e metodologias em nossas práticas. O estudo das epistemologias feministas não é novo, mas ainda é pouco valorizado. Sobre o assunto, ver Rago (2012); Rosa e Silva (2017).

^x Lugones (2014a) aborda temas como: "colonialidade e poder", "lugar del género en las sociedades precolombinas", "intersexualidad", "igualitarismo sin género", "igualitarismo ginecrático", "sistema moderno/colonial de género". Problematiza as violências entre as mulheres negras e a negligência do Estado; Problematiza a exclusão histórica e teórico-prática das mulheres negras; denuncia a "colonialidade da linguagem". Tem escrito e pesquisado sobre as colonialidades de gênero e poder sob a vida das mulheres negras. Crítica o feminismo hegemônico, burguês, branco e eurocêntrico.

^{xi} Sul é compreendido como metáfora do “sofrimento humano”, mais do que uma dimensão exclusivamente geográfica.

^{xii} Ao conceituar o que entende por resistência, María Lugones (2014a) se denomina como uma “teórica da resistência”.

^{xiii} Entende-se que Ochoa usa o termo “não formal” para referir-se a experiências educativas e pedagógicas em espaços não-escolarizados.

^{xiv} Sobre “Ciência e Feminismo”, ver: Ciencia y feminismo (Harding, 1996).

^{xv} Por ciência popular estamos compreendendo a ciência feita a partir da realidade dos/das oprimidos/as e a seu favor; ou ainda, entendemos por ciência popular toda aquela que partir do senso comum, transformada a ciência tem condições de ser novamente apropriada pelos sujeitos de sua origem.

^{xvi} A filósofa Graciela Hierro tem escritos sobre o tem “Ética e Feminismos” (1990).

^{xvii} Usa-se esse termo a partir de Lagarde (2005).

^{xviii} Um dos grandes legados dessa pensadora latino-americana, é que, nós mulheres, temos que construir alianças, pois os homens, durante toda a história estabeleceram seus pactos, e excluíram/excluem *nosotras*, estabelecendo os limites de nossa existência.

^{xix} Ver Valcárcel (1997), em “La política de las mujeres”. Nessa obra, cuja primeira edição está datada de 1991, Valcárcel escreve sobre “la costumbre del pacto” dos homens. É importante destacar que nessa obra ela aborda temas relacionados aos pactos, que Marcela Lagarde (2006) abordou.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 28/05/2018

Aprovado em: 19/06/2018

Publicado em: 23/12/2018

Received on May 28th, 2018

Accepted on June 19th, 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

Cheron Zanini Moretti



<http://orcid.org/0000-0002-6297-3129>

Graziela Rinaldi da Rosa



<http://orcid.org/0000-0002-0347-2949>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Moretti, C. Z., & Rosa, G. R. (2018). Descautivar o pensamento pedagógico latino-americano: (Des)colonização e (Des)patriarcalização a partir da crítica feminista. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1105-1127. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1105>

ABNT

MORETTI, C. Z.; ROSA, G. R. Descautivar o pensamento pedagógico latino-americano: (Des)colonização e (Des)patriarcalização a partir da crítica feminista. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1105-1127, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1105>

Epistemologias de *Nosotras*, Feminismos e Teoria da Selva na construção do conhecimento: aportes das mulheres Zapatistasⁱ

Lia Pinheiro Barbosa¹

¹Universidade Estadual do Ceará - UECE. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. Rua Silas Munguba, 1700, Campus do Itapery. Fortaleza - CE. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: lia.barbosa@uece.br

RESUMO. O presente artigo visa apresentar alguns elementos da *epistemologia de nosotras* que articula a concepção de *luta das mulheres* erigida pelas indígenas Zapatistas, em Chiapas, México. Para tanto, apresento o contexto de inserção política das mulheres Zapatistas com o grito de “Já Basta”, a Lei Revolucionária das Mulheres e a Insurgência Armada do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), com destaque para os elementos teórico-epistêmicos e políticos que articulam o que denomino um *feminismo insurgente, revolucionário, rebelde e autônomo* das Zapatistas.

Palavras-chave: Zapatistas, Lei Revolucionária de Mulheres, Epistemologia de Nosotras.



Epistemologies of Women Ourselves, Feminisms and Theory from La Selva in the construction of knowledge contributions by the Zapatist Women

ABSTRACT. The article aims to present some elements of *our* epistemology (epistemologia de nosotras) that articulates the conception of women's struggle erected by the indigenous Zapatista in Chiapas, Mexico. For this, I present the context of political insertion of Zapatista women with the cry of "Já Basta" the Revolutionary Women's Law and the Armed Insurgency of the Zapatista Army of National Liberation (EZLN), highlighting the theoretical-epistemic and political elements that articulate what I call an insurgent, revolutionary, rebellious and autonomous feminism of the Zapatistas.

Keywords: Zapatism, Revolucionary Law of Woman, *Our* Epistemology.

Epistemologías de *Nosotras*, Feminismos y Teoría de la Selva en la construcción del conocimiento: aportes de las mujeres Zapatistas

RESUMEN. El presente artículo tiene el objetivo de presentar algunos elementos de la *epistemología de nosotras* que articula la concepción de *lucha de mujeres* erigida por las Zapatistas, en Chiapas, México. Para tanto, presento el contexto de inserción política de las mujeres Zapatistas con el grito de “Ya Basta”, la Ley Revolucionaria de Mujeres y la Insurgencia Armada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), con destaque para los elementos teórico-epistémicos y políticos que articulan lo que denomino un *feminismo insurgente, revolucionaria, rebelde y autónomo* de las Zapatistas.

Palabras clave: Zapatistas, Lei Revolucionaria de Mujeres, Epistemología de Nosotras.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar alguns elementos da *epistemologia de nosotras* que articula a concepção de *luta das mulheres* erigida pelas indígenas Zapatistas, em Chiapas, México. O levantamento armado do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), em 01 de janeiro de 1994, constitui um marco na reconfiguração da luta agrária contemporânea dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina. O EZLN assume uma identidade política baseada nos seguintes elementos: 1. Descendência direta dos povos maias; 2. Formação política de dupla matriz: das organizações indígenas já existentes na região, e a segunda vinculada à guerrilha maoísta-guevarista; 3. Inspirados na Teologia da Libertação e 4. Memória histórica da luta política mexicana, a exemplo da Revolução Mexicana (Barbosa, 2016b).

Por se tratar de um movimento originado no campo latino-americano, a insurgência armada do EZLN teve por objetivo explicitar a histórica subalternização dos povos indígenas mexicanos, ademais de reivindicar a revisão do artigo 27 da Constituição Mexicana, referente aos fundamentos básicos do Pacto Agrário, uma das mais

expressivas conquistas da Revolução Mexicana de 1910 (EZLN, 1994). Desde então, o Movimento Zapatista consolidou o projeto político autônomo em seus territórios, organizado por Caracóis e Juntas de Bom Governo, instâncias vinculadas ao Governo Autônomo Zapatista (Barbosa, 2016b; 2015).

As mulheres Zapatistas reivindicaram sua inserção política nas instâncias militares e civis do Movimento. Nessa trajetória foram as precursoras da Lei Revolucionária de Mulheres, primeira lei vigente em território Zapatista, além de se posicionarem na assunção de uma concepção teórica própria acerca de sua luta como mulheres, que se fundamenta em uma dimensão epistêmica, a partir do que denomino como uma *epistemologia de nosotras*.

Para apresentar os fundamentos da *epistemologia de nosotras*, apresento o contexto de articulação histórica da resistência indígena no enfrentamento da condição colonial e social de serem nomeados como um *povo sem alma*. Nesse contexto, situo o papel político das mulheres na assunção de uma posição de sujeitos, ponto de partida para contar a própria visão do processo histórico vivenciado milenarmente, e suas interfaces no processo de construção de uma teoria social erigida no marco da *práxis*

revolucionária como mulheres e inseridas na luta política do Movimento Zapatista.

De povos sem alma a povos com Razão

Quem entre nós, povos latino-americanos e caribenhos, não aprendemos na escola, em particular nos livros de História, que a América foi “descoberta” por homens desbravadores do além-mar?ⁱⁱ Quem nunca leu, durante o ciclo escolar, que nessas terras “descobertas” habitavam “índios”, com formas de vida rudimentares, por não dizer, primitivas e, como se não bastara, *povos sem alma*, que deveriam ser catequizados com fins de *domesticação*, uma vez que a catequese constituía, sob a ótica do conquistador, a primeira aurora civilizatória?

A data de 12 de outubro de 1492 se tornou o marco histórico desse discurso da descoberta da América. No Brasil, o dia 21 de abril de 1500. Em ambas, um elemento histórico comum: a imposição, pela via da espada e da cruz, da denominação de *índios* àqueles que milenarmente habitavam esses territórios, civilizações que possuíam centenas de línguas e uma organização sociocultural, territorial, espiritual e política preexistentes à Conquista. De atribuir-lhes a condição de *outro(s)*, inferiorizando-os em suas racionalidades, em seus corpos,

expropriando-os de seus territórios e submetendo-os a toda sorte de opressões, necessariamente violentas, um destino que posteriormente foi compartilhado com os povos africanos escravizados em toda a América.

O modelo educativo implantado pelos Estados nacionais amorteceu, no âmbito da narrativa histórica, o legado da violência epistêmica da Conquista, além de negar a preexistência, na região, de um pensamento ameríndio de ordem milenar (Dussel, 2010). Na conformação dos marcos interpretativos do processo de formação sociocultural do continente, predominou a categorização binária *primitivo-civilizado*, comum em obras historiográficas, antropológicas, sociológicas e literárias até meados do século XX, uma operação epistemológica baseada nas categorias *raça* e *cultura* e que legitimaram um *dispositivo taxonômico* baseado em identidades opostas (Gómez, 2005). Nessa dicotomia historicamente constituída, é negado que os continentes do sul global, Ásia, África, América Latina e Caribe estejam dotados da razão como atributo humano, conforme problematiza Mongobe Ramose (2002), ao apresentar os fundamentos da Filosofia Africana e a ética do *Ubuntu*. Trata-se de uma negação intrinsecamente relacionada à Conquista e à determinação dos postulados do

pensamento ocidental como razão universal. Impôs-se, portanto, uma racionalidade unilateral, predominantemente eurocêntrica, que determinou quais os sujeitos que *devem* ser reconhecidos como dotados da razão e quais categorias, métodos e lugares são considerados legítimos na construção do conhecimento.

Na contemporaneidade, os povos indígenasⁱⁱⁱ interpelam o paradigma da modernidade ocidental capitalista, contrapondo a ele um projeto societário alternativo alicerçado em outro paradigma, que nasce do vínculo com a dimensão epistêmica, ontológica e política de seus territórios com o Abya Yala.^{iv} Esse paradigma, fundamentado em uma cosmovisão, em um *ethos*, em uma matriz linguística e em uma *práxis* política que sustenta outras concepções das relações intersubjetivas e com a natureza, portanto, outras práticas de vida erigidas no tecido sócio-comunitário do *sumak kawsay*, *sumak qamaña* – bem viver – ou do *lekil kuxlejal* – vida plena, digna e justa, no horizonte de construção de *outros mundos*, *outros pensamentos*.

Nesse marco, ao final do século XX vemos emergir uma significativa articulação regional em torno da Campanha Continental 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular

(1989-1992), que expressava a crítica dos movimentos populares da região frente às celebrações oficiais dos 500 anos da Conquista. Esse período é caracterizado pela emergência de lutas emblemáticas, como o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, do levantamento armado do EZLN, no México, da Via Campesina e da Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), entre outros movimentos sociais do campo em escala regional e nacional. Nutridos pela memória histórica das lutas travadas na região e das rebeliões de caráter revolucionário, esse novo ciclo da luta popular articula uma problemática histórica comum, relacionada ao permanente despojo territorial, à violência epistêmica (Spivak, 2010) e institucional do Estado, que reproduz a ruptura histórica com a racionalidade epistêmica preexistente à Conquista. Portanto, são movimentos que, no processo de defesa de seus territórios, empreendem uma resistência política para que sejam reconhecidos como *povos dotados de Razão*.

As mulheres têm assumido, no contexto histórico das lutas, um papel vital na defesa da terra, dos seus territórios e, sobretudo, de suas comunidades, amplamente ameaçadas pelo novo padrão

de acumulação (Federici, 2014). É válido destacar que, para o caso das mulheres indígenas, essa luta incorpora o desafio de forjar-se como sujeito político, a começar em seu próprio caminhar como mulheres, em um movimento reflexivo crítico *endógeno-exógeno*, em que se problematizam as dimensões históricas do patriarcado e das opressões dele derivadas, seja na esfera institucional do Estado ou no terreno público e privado das relações intersubjetivas do tecido social comunitário. Por conseguinte, pressupõe forjar a própria consciência histórica *em coletivo* (em suas comunidades e organizações) *e em pares* (mulheres e homens) no desafio de descolonizar-se, ou seja, “pensarse desde el centro de nuestro ser, hacer la reflexión teórico-epistémica de la forma como hemos asumido nuestro lugar en el mundo” (Torres, 2013, p. 33). Nesse percurso histórico, as mulheres indígenas *tomam a palavra* ou, como dizem as mulheres Garífunas de Honduras e Belize, *a palavra como via para recuperar a dignidade*, um processo em que se revisita a narrativa histórica da colonização e do Estado-nação ocidental moderno para contar e escrever a *outra história* a partir de suas epistemologias como povos e, em particular, como mulheres que sentem o peso, sobre seus

corpos e pensamentos, desse *processo civilizatório*.

Encontram no caminho outras *vozes femininas* que também se posicionam como sujeito político, que elaboram um pensamento crítico e teorizam com o compromisso de elaborar abordagens teórico-metodológicas que anseiam por tornarem-se ferramentas interpretativas e de luta em favor da emancipação das mulheres. Certamente se trata de um encontro de vozes com vistas ao diálogo, porém também atravessado por tensões, por justaposições, por imposições, descontinuidades e incompreensões.^v O *feminismo*, e logo, *os feminismos* em plural, constitui uma das categorias que emergem desse exercício conceitual resultante de um processo histórico e político, e que abarca consensos, dissensos e tensões. Para as mulheres indígenas, pensarem-se a partir de si mesmas, de seu caminhar como mulheres que são frutos da *longa noite dos 500 anos*^{vi} incorpora a reflexão permanente sobre três aspectos centrais: quem tem ocupado o lugar material da reflexão tardia sobre o *sujeito e os corpos do feminismo* (Vigoya, 2009; Chirix, 2013; Miñoso, 2014); a *colonização discursiva* e o *privilégio epistêmico* da prática acadêmica do feminismo ocidental (Mohanty, 2008) e as

aprendizagens na *descolonização do feminismo* (Torres, 2013; Castillo, 2014).

No momento histórico de crítica ao feminismo ocidental, é fundamental colocar em perspectiva esses três aspectos, sobretudo para problematizar, conforme nos aponta Chirix (2013), onde subjaz o exercício de poder na escrita das mulheres mestiças e ocidentais sobre as outras mulheres. Do mesmo modo, para delimitar outros parâmetros conceituais e de posicionamento político para as lutas das mulheres que não se autodenominam nos marcos da categoria *feminismo*, e que reivindicam suas lutas enraizadas às lutas políticas de suas organizações, construídas *em coletivo e em pares*.

Há, portanto, um debate teórico-epistêmico e político erigido pelas mulheres indígenas de diferentes organizações populares e movimentos sociais, relacionado à premência por criar espaços de formação política e educativa, com o intuito de recuperar e reafirmar suas racionalidades, ao mesmo tempo em que tecem uma concepção teórica própria para suas lutas como mulheres, em um debate contínuo com suas comunidades e no âmbito dos movimentos e organizações nos quais participam. Em toda a América Latina é possível identificar experiências educativas e de formação política dessa natureza, a exemplo daquelas erigidas

pelas mulheres maias do México e da Guatemala, das quéchuas da Bolívia e Equador, das mulheres vinculadas à CLOC/LVC, das mulheres Sem Terra, das mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e suas Arpilleras, do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), das mulheres mapuches no Chile e Argentina, entre outras mulheres do campo, das águas, dos quilombos e dos bosques.

No contexto de uma teoria escrita na perspectiva dos movimentos sociais (Barbosa, 2016b), dos feminismos populares, de uma reflexão em torno à justiça de gênero, de transnacionalização do feminismo e num diálogo mediado por outras genealogias, entrelaçadas em matrizes históricas que, por vezes, são enriquecidas por categorias criadas por teóricas feministas, emergem outras composições próprias, que expressam o exercício legítimo de *autonomia epistêmica*. Para fins da presente reflexão, farei uma aproximação às *epistemologias de nosotras* a partir da concepção de luta das mulheres Zapatistas, reconhecendo-a como uma teoria social genuína em torno à luta das mulheres e sua apreensão do feminismo, teoria que nomeio metaforicamente de Teoria da Selva. Ao tomar por base os fundamentos epistêmicos dessa teoria, busco outras

genealogias que aportam, aos feminismos populares, chaves interpretativas próprias, ademais de lançar luzes às tensões e dilemas contemporâneos em torno aos feminismos e à luta das mulheres.

O renascer da longa noite como Mulheres Indígenas, Zapatistas Insurretas

No poema “GUERRILHA: Substantivo feminino”, a poetisa Idylla Ferreira (2016) nos recorda que as guerrilhas, as revoluções, as insurreições, entre outras expressões de resistências e lutas históricas também foram impulsionadas pelos pensamentos, corpos e corações de mulheres. Tal é o caso da conformação das fileiras do EZLN e do levantamento armado, em 1994, em Chiapas, México, que contou com um terço de mulheres indígenas, entre elas, doze em posições de mando, à frente da ocupação militar de seis municípios chiapanecos. Essas mulheres traziam em sua memória ancestral a carga histórica da colonização que condenou a mulher indígena à violência sexual, física e epistêmica, à negação de uma existência digna como ser humano. No processo histórico de subalternização feminina e invisibilidade social, cultural e política das indígenas, não só se negou uma identidade, uma história, uma cultura, como também silenciaram suas línguas maternas e suas

vozes, violaram seus corpos, suas virgindades, roubaram seu leite materno, o direito ao território, ao amor, à liberdade, à dignidade.

Nos contextos de colonização, marcados por um profundo racismo, a violência sexual representa uma recolonização do corpo da mulher indígena, no sentido de atribuir-lhe o caráter de extensão territorial circunscrito ao domínio do conquistador, na reafirmação da posse irrestrita como um direito inerente à conquista. Recai sobre os corpos das mulheres indígenas a sentença de tornar-se um corpo *Sem Alma, Sem Rosto e Sem Voz*.

Além da carga histórica da colonização, outros três fatores impulsionaram a participação política das Zapatistas: 1. O alto índice de mortalidade infantil de crianças indígenas e suas implicações para a perpetuação da história e da memória dos povos indígenas; 2. O processo interno de mobilização e organização das mulheres, nas comunidades Bases de Apoio Zapatistas, para reivindicar o direito de participação política como mulheres e 3. A modificação do artigo 4º da Constituição Mexicana, que determina a supremacia dos homens no acesso do dispositivo legal relacionado aos direitos garantidos pela lei de usos e costumes indígenas. Conforme essa lei, é

vetada às mulheres o direito de propriedade sobre a terra, seja por compra ou herança. Portanto, há uma invisibilidade jurídica com relação às mulheres indígenas, um mecanismo de reprodução da negação histórica de direitos, estratégia jurídica intrínseca à lógica estrutural de apropriação dos territórios e que tem, como um dos principais pilares, o processo de erosão dos direitos “tradicionais” das mulheres com respeito a sua participação nos sistemas de terras comunais (Federici, 2014).

Ao processo de organização da autonomia Zapatista em seus territórios (Barbosa, 2015), o governo mexicano respondeu com o incremento da Guerra de Baixa Intensidade (GBI), uma resposta imediata à luta autônoma zapatista. A contrainsurgência torna-se um instrumento da política etnocida do Estado, caracterizada pela ação violenta do exército federal e de paramilitares nos territórios indígenas. Na GBI, as mulheres se tornam um objetivo estratégico, recaindo mais uma vez sobre seus corpos as atrocidades que atravessam os contextos de guerra: privações, execuções e violência sexual. O Massacre de Acteal^{vii} é exemplo de uma ação contrainsurgente brutalmente violenta, com o intuito de provocar uma resposta militar do EZLN e, dessa maneira,

ter o alibi para atacar militarmente as comunidades Zapatistas.

Na ocasião do massacre, as mulheres indígenas participantes do Congresso Nacional Indígena (CNI)^{viii} conclamaram à solidariedade com Acteal e emitiram um comunicado de denúncia da violação de direitos humanos e da prática da violência sexual contra as mulheres indígenas como uma estratégia da guerra contrainsurgente. Atualmente denominado “Acteal Sitio de la Conciencia y Casa de la Memoria y de la Esperanza”, o local celebra, anualmente, a memória dos seus mártires. A memória de Acteal incorpora os sentidos da insurgência das mulheres Zapatistas. No relato das sobreviventes do massacre se destaca o depoimento de Micaela, com 11 anos de idade à época, que escutou os paramilitares ordenarem “há que matar as sementes”, referindo-se às mulheres grávidas e ao fruto de seu ventre fecundo.

O ritual misógino sobre os corpos das mulheres indígenas se cumpria: as grávidas tinham seus ventres abertos por facões e seus filhos arrancados e lançados de um facão a outro, em um pingue-pongue macabro; com as outras mulheres indígenas assassinadas, desnudavam-nas, abriam suas pernas e metiam um pau pela vagina!^{ix} Na GBI, *matar a semente* significa *matar o embrião da resistência indígena, insurgente, rebelde e autônoma.*

A dialética da guerra nos corpos das mulheres torna-se o cerne do debate político das mulheres Zapatistas. Durante o I Encontro Intercontinental pela Humanidade e Contra o Neoliberalismo, na Mesa “Mulheres e sociedade civil excluída”, reconheceu-se o patriarcado como fundamento do neoliberalismo e que imprime suas marcas na expropriação territorial impulsada pelo capital transnacional na ofensiva contra seus territórios. As Zapatistas enfatizavam a urgência histórica na compreensão das raízes históricas do patriarcado e em situar o *gênero* como uma categoria central a ser incorporada à crítica do neoliberalismo como projeto político (EZLN, 1996).

Pese a ofensiva da GBI em seus territórios, a autonomia Zapatista avança e permanece em desenvolvimento, contando com a inserção das mulheres que, paulatinamente, galgam espaços de participação política. À exceção daquelas que estão no EZLN e as milicianas, as demais Zapatistas desempenham cargos no Governo Autônomo, nas Juntas de Bom Governo (JBG), em outras áreas de trabalho nos Municípios Rebeldes Autônomos Zapatistas, como parteiras e curandeiras (com medicina fitoterápica ou com quiroprática), como Promotoras de Saúde, Promotoras de Educação, Promotoras de Agroecologia,

Coordenadoras Gerais de Zona e como Tercio Compas^x (EZLN, 2013).

O primeiro documento produzido pelas Zapatistas foi a Lei Revolucionária de Mulheres, primeira lei vigente em seus territórios e do código legal da Justiça Autônoma Zapatista.^{xi} Essa lei é considerada um marco normativo dos direitos e aspirações das mulheres indígenas, como também de posições de sujeito (Miñoso, 2014) no despertar de uma subjetividade feminista zapatista, que é tecida no transcurso da rearticulação comunitária prévia à Insurgência Armada, condição imprescindível na conformação do sujeito histórico-político Zapatista (Barbosa, 2015). Assim, no âmbito das demandas gerais da comunidade, as Zapatistas começam a inserir as demandas específicas das mulheres, em um movimento dialético de permanência – câmbio (Millán, 1996), ou seja, superar o patriarcado próprio do *costume*, da tradição. A Lei Revolucionária de Mulheres preconiza.^{xii}

En su justa lucha por la liberación de nuestro pueblo, el EZLN incorpora a las mujeres en la lucha revolucionaria sin importar su raza, credo, color o filiación política, con el único requisito de hacer suyas las demandas del pueblo explotado y su compromiso a cumplir y hacer cumplir las leyes y reglamentos de la revolución. Además, tomando en cuenta la situación de la mujer trabajadora en México, se incorporan sus justas demandas de igualdad y

justicia en la siguiente LEY REVOLUCIONARIA DE MUJERES: Primero.- Las mujeres, sin importar su raza, credo, color o filiación política, tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen. Segundo.- Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo. Tercero.- Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar. Cuarto.- Las mujeres tienen derecho a participar en los asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente. Quinto.- Las mujeres y sus hijos tienen derecho a ATENCION PRIMARIA en su salud y alimentación. Sexto.- Las mujeres tienen derecho a la educación. Séptimo.- Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio. Octavo.- Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación o violación serán castigados severamente. Noveno.- Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias. Décimo.- Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señala las leyes y reglamentos revolucionarios.

Com a criação da Lei Revolucionária de Mulheres, as Zapatistas começaram a assumir cargos civis e militares. O inciso sexto da Lei Revolucionária – *as mulheres têm direito à educação* – foi fundamental no fortalecimento da formação educativa e política das Zapatistas. Reivindicar o direito de estudar vai muito além do acesso à escola, uma vez que anseia a ruptura histórica com o racismo epistêmico, uma

construção social que assentou as bases de uma hierarquia social erigida por matrizes raciais e étnicas (Vigoya, 2008; Chirix, 2013), e que consolidou, no plano simbólico-ideológico, a supremacia branca. Sob a base desta supremacia, se ergueram as posições de dominação e subordinação, as opressões, os atributos de estigma e o controle sobre os corpos das mulheres indígenas. Assim, reivindicar o direito à educação é um ato político de subversão da dialética colonial e de autoridade epistêmica por meio da Pedagogia da Palavra (Barbosa, 2018), ou seja, *tomar a palavra como mulheres indígenas, o direito de fala e de uma fala posicionada em 500 anos de luta*.

Na perspectiva da reivindicação dos direitos, a aprendizagem do espanhol (castilla) possibilita enlaçar-se com o mundo “kaxlan” (mestiço), para evitar marginações, abusos e “poder se defender”. Por outro lado, a demanda coletiva por essa aprendizagem é suscitada em virtude da intensificação da GBI em suas comunidades, o que requer um domínio da linguagem imperante nos organismos jurídicos para fins de denúncia e de exigência de justiça (Barbosa, 2015).

Está claro, portanto, que a *castilla* é a língua que media o discurso institucional do Estado, sob o julgo do patriarcado, e que define hegemonicamente a concepção

de justiça e de direitos na perspectiva do privilégio branco, uma construção histórica inerente ao projeto colonial na América Latina e que o transcende, ao reproduzir-se na normativa do direito constitucional do Estado-nação moderno e sua capacidade de veto aos direitos às populações indígenas e, em particular, às mulheres indígenas. Nessa direção, educar-se possibilita o entendimento dos códigos jurídicos, suas ambiguidades, ao mesmo tempo em que se questiona a autoridade epistemológica do Estado e da racionalidade ocidental moderna. Aliás, com o aprendizado da *castilla*, as mulheres Zapatistas disputam a linguagem jurídica, ao fundar as bases da Justiça Autônoma Zapatista, com a outorga da primeira lei vigente em seus territórios – a Lei Revolucionária de Mulheres – construída coletivamente por elas, em suas línguas maternas, porém escrita em espanhol, para demarcar sua posição de sujeito e sua autonomia epistêmica, como pioneiras na elaboração de um marco jurídico para o enfrentamento do tronco patriarcal (Galindo, 2013); uma lei que, paulatinamente, se tornou um documento de referência para a luta das mulheres no México e no mundo.

Outro fator de extrema importância na aprendizagem da *castilla* estava relacionado com a formação política e militar no EZLN: algumas insurgentas

relatam que, por se tratar de um exército clandestino conformado por indígenas de diferentes etnias, portanto, de diferentes línguas, o espanhol se tornou a língua comum, tanto para o estudo dos manuais de estratégia militar, como também para receber as instruções de mando.^{xiii} No I Encontro das Mulheres Zapatistas com as Mulheres do Mundo,^{xiv} outra insurgente relata:

Estando en la montaña aprendimos muchas cosas. Si no sabíamos leer y escribir, hablar la castilla, nos enseñaba a nosotras los compañeros. Todo lo que no aprendimos en nuestra casa, ahí aprendimos todo en la montaña. Estando como insurgente es nuestra obligación aprender todo tipo de trabajo ... Aprendimos lo político, lo militar y lo cultural.

A Lei Revolucionária de Mulheres torna público um processo de elaboração conceitual próprio das Zapatistas e que fundamenta as bases epistêmicas de sua teoria social em torno da luta das mulheres, uma Teoria da Selva, *locus* de sua insurgência como mulheres e de uma *práxis* revolucionária.

Epistemologia de *nosotras* e a Teoria da Selva na *práxis* política das Zapatistas

A consolidação do Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZ-LN) constituiu um processo político central na defesa da dimensão epistêmica do projeto

autônômico Zapatista e no posicionamento político de sua palavra, de sua voz como movimento indígena anticapitalista e anti-sistêmico (Barbosa, 2015). Desde a Primeira Declaração da Selva Lacandona e no conjunto das seis declarações emitidas pelo EZLN, os documentos, comunicados, consignas políticas, canções, poemas, contos, entre outros escritos, as e os Zapatistas fortaleceram uma narrativa política enraizada em um sentido metafórico e metateórico que expressa a profundidade epistêmica da cosmovisão e das línguas maias articulada à construção e consolidação de um projeto político de caráter emancipatório.

Não é à toa que na trajetória política do Movimento Zapatista há o posicionamento pela recuperação, valorização e fortalecimento da língua enquanto expressão do seu pensamento, da sua racionalidade e de seu posicionamento sociocultural e político como movimento indígena. Há, portanto, uma transição da *guerra das armas* pela *guerra desde a palavra*, compreendendo a *palavra* construída em uma perspectiva histórica, intrinsecamente vinculada à memória de mais de 500 anos em resistência (Barbosa, 2015). Nas palavras do EZLN (1996):^{xv}

Nuestra palabra, nuestro canto y nuestro grito, es para que ya no mueran más los muertos. Para que vivan luchamos, para que vivan

cantamos ... La flor de la palabra no muere, aunque en silencio caminen nuestros pasos. En silencio se siembra la palabra. Para que florezca a gritos se calla. La palabra se hace soldado para no morir en el olvido. Para vivir se muere la palabra, sembrada para siempre en el vientre del mundo. Naciendo y viviendo nos morimos. Siempre viviremos. Al olvido sólo regresarán quienes rinden su historia. Aquí estamos. No nos rendimos. Zapata vive y, a pesar de todo, la lucha sigue. Desde las montañas del Sureste Mexicano.

As mulheres indígenas da América Latina constroem sua teoria a partir de marcos epistêmicos próprios, e em sintonia com o desejo de que seja uma *flor da palavra que não morre, mas que se semeia e renasce na memória histórica de suas lutas*. Para o caso das Zapatistas, destacam-se três matrizes epistêmicas fundamentais para a compreensão da Teoria da Selva que fundamenta a concepção de sua própria luta como mulheres, elaborada em sua *práxis* educativo-política: 1. Dimensão epistêmica da cosmovisão e da língua maia; 2. Dimensão epistêmica do território; 3. Dimensão epistêmica da complementaridade.

Dimensão Epistêmica da Cosmovisão e Língua Maia

A racionalidade Zapatista se fundamenta na dimensão epistêmica da matriz linguística e da cosmovisão maia,

que se tornam o fio condutor dos saberes compartilhados na vida comunitária e no contexto de sua luta política. Assim, no processo de consolidação do pensamento teórico-epistêmico e político Zapatista, alguns conceitos das línguas maias^{xvi} são recuperados como pilares da construção de conhecimento e de uma teorização que problematiza concepções de mundo legitimadas historicamente pela ciência ocidental moderna. Vejamos alguns exemplos a seguir.

O *o'tan* – coração; *stael* e o *ch'ulel* – alma-espírito-consciência: conforme o antropólogo Intzín (2013) estes são conceitos da língua maia tseltal que traduzem a base da cosmovisão maia e os processos de sociabilidade comunitária e com a natureza. O *o'tan*, enquanto núcleo da cosmovisão maia-tseltal, dimensiona a apreensão da vida e do posicionamento individual e coletivo no mundo, orientando-se a partir de uma lógica racional de sentir-pensar e sentir-saber. Para os povos indígenas maias significa construir um pensamento em estreito vínculo com o coração.

Com base nesses conceitos, o atributo da razão, de uma filosofia própria, não exclui as emoções, os sentimentos, as espiritualidades que também são elementos constituintes dos seres humanos e de seu convívio entre si e com os outros seres,

com o plano material e imaterial da vida. Em outras palavras, antes de converter-se em uma operação abstrata da razão, os pensamentos e os saberes passam, primeiramente, pela mente e pelo coração, ou seja, a palavra *se coraçona* na perspectiva Zapatista, uma expressão da racionalidade que pode ser interpretada como uma dimensão do ser-estar-pensar-sentir com e no mundo (Barbosa, 2014).

tik – *nosotros*, nós: o conceito tojolabal *tik* ou *nosotros* é considerado o cerne da racionalidade Zapatista na consolidação de uma identidade e subjetividade política. Constitui o conceito que estrutura a definição de participação política, de democracia à luz da autonomia Zapatista. Conforme Lenkdersdorf (2002, p. 31), o *tik*:

... enfatiza una identidad grupal y no individual ... En el intercambio grupal de ideas, cada uno de los participantes habla del NOSOTROS y no del yo ... cada uno de los participantes habla y respecta esa relación que llamamos 'NOSÓTRICA' y que orienta todos hacia un acuerdo, en lugar que cada uno hable por sí mismo, convencido de sus ideas para jalar a los demás en dirección suya.

A ação nosótrica delimita os princípios da sociabilidade comunitária e a posição de sujeito ocupada por cada membro da comunidade. Conforme o Subcomandante Insurgente Marcos (EZLN, 1996, p. 67):

La única forma en que la gente podía asegurarse seguir adelante era juntándose con el otro. Por eso la palabra junto, la palabra nosotros, la palabra unidos, la palabra colectivo, marca la palabra de los compañeros. Es una parte fundamental, diría yo, la columna vertebral del discurso zapatista.

'ab'i – *escutar*: conforme Lenkersdorf (2008) este conceito representa a escuta, entretanto, uma escuta que incorpora as formas de sentir, de pensar desde a perspectiva do outro, ou seja, em uma relação de reciprocidade do *nosotros*. A escuta do outro pressupõe a capacidade de colocar-se no lugar do outro, ao mesmo tempo em que se concebe uma escuta para compreender os argumentos que estruturam o posicionamento daquele a quem se escuta. Portanto, o processo da escuta preconiza uma capacidade de apreensão das palavras e dos sentimentos expressos pelo outro ou outros. O *'ab'i* constitui um conceito central para a compreensão dos sete princípios Zapatistas: 1. Baixar e não subir; 2. Convencer e não vencer; 3. Construir e não destruir; 4. Representar e não suplantar; 5. Propor e não impor; 6. Obedecer e não mandar e 7. Servir e não servir-se.

ja 'altsili – *tudo vive*: na cosmovisão maia tudo tem vida, tudo vive e essa perspectiva apresenta, em si mesma, uma ruptura epistêmica com a racionalidade

ocidental que define a natureza entre a viva e a morta. Assim, a dimensão da vida incorpora aos seres humanos, mas também a fauna, a flora, as águas, as montanhas, as cavernas, os astros, etc. (Lenkersdorf, 2008). Do ponto de vista epistêmico, considerar que tudo vive é reconhecer que não há uma cisão entre vida e morte.

p'ij yo'tan – é único o teu coração: pressupõe uma autonomia pessoal, do ser como único em sua singularidade; também pode ser interpretado como um processo de integração coletiva, da capacidade de alcançar consensos e de integrar-se no âmbito da comunidade (Paoli, 2003).

De igual maneira é fundamental recuperar o *Popol Wuj* – livro sagrado dos povos *K'ich'e Maia* da Guatemala,^{xvii} uma referência central na recuperação da memória ancestral no processo de construção do conhecimento no âmbito das experiências educativas e políticas dos movimentos indígenas da América Central. Nesse livro sagrado encontramos as ideias cosmogônicas sobre a origem da vida e dos seres humanos, o calendário maia e a organização do tempo, as concepções sobre os territórios, as posições de sujeito (anciãos, mulheres, homens e crianças) e as relações intersubjetivas no âmbito da vida comunitária, com a natureza e com o Abya Yala (Asturias & González, 1965; Odile, 1999; DeLaVega, 2016). Do ponto

de vista da conformação de um *ethos* identitário e político, recupera-se do *Popol Wuj* o mito originário da criação do ser humano, de serem *homens e mulheres do milho* (hombres y mujeres del maíz), ou seja, aqueles que foram feitos do milho (Asturias & González, 1965).

Os Zapatistas estão entre aqueles que recuperam a dimensão epistêmica do *Popol Wuj* na elaboração de seus documentos políticos, em suas consignas políticas, na sua literatura, na sua expressão estética e nos materiais didáticos utilizados na Educação Autônoma. A identidade sociocultural afirmada no *Popol Wuj* possui uma dimensão epistêmica que permite ao Movimento Zapatista reafirmar-se como *homens e mulheres do milho*, apreendendo em sua narrativa política a defesa dos seus territórios e de todos os bens naturais nele existentes, compreendidos como uma herança milenar dos povos maias (Barbosa, 2014; 2015). Nesse caso, o milho é reconhecido para além de um alimento, pois incorpora uma apropriação epistêmica da cosmovisão e estabelece outra relação intersubjetiva entre os seres humanos e seus territórios no Abya Yala. Essa apreensão epistêmica do *Popol Wuj* é trabalhada pedagogicamente no SERAZ-LN, sobretudo na área da História e das Línguas, na Educação Primária Rebelde Autônoma Zapatista.

Particularmente no livro didático *Arte en Rebeldía* (2006), há um trecho explícito do *Popol Wuj* que faz referência ao mito originário dos *homens e mulheres do milho*, seguido da imagem de uma espiga de milho e do seu nome em *tseltal – ixim* (EZLN, 2006, p. 88):

He, aquí, pues, el principio de cuando se dispuso a hacer al hombre, y cuando se buscó lo que debía entrar en la carne del hombre. Y dijeron los Progenitores, los Creadores y los Formadores “... que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra”. Así dijeron. Y así encontraron la comida y ésta fue la que entró en la carne del hombre creado del hombre creado, del hombre formado; ésta fue su sangre, de ésta se hizo la sangre del hombre. Así entró el maíz [en la formación del hombre] por obra de los Progenitores.

Além do material didático utilizado nas escolas autônomas, vemos as referências diretas do mito originário do *Popol Wuj* nos diversos murais existentes nos Caracóis e nas Comunidades Bases de Apoio Zapatista, ademais dos bordados feitos pelas Zapatistas. Aliás, é importante destacar a dimensão pedagógica dos bordados elaborados pelas mulheres na construção e transmissão dos saberes e do conhecimento entre as gerações. Os bordados retratam a história da luta política Zapatista e, em particular, das mulheres Zapatistas, a construção da autonomia em seus territórios, entre outros conteúdos

formativos, a propósito da etnomatemática, da agroecologia e da cosmovisão maia, o que evidencia a estética política da autonomia Zapatista (Barbosa, 2014; 2015).

Dimensão Epistêmica do Território

Historicamente, o território é compreendido como *locus* de resistência e de conformação de um *ethos* identitário e é parte constitutiva da narrativa política dos movimentos indígenas e camponeses latino-americanos em defesa da terra, da natureza, dos bens comuns e no reconhecimento do território como espaço de reprodução social da vida, lugar de criação e ressignificação das relações socioculturais e de poder. É válido destacar que essa compreensão do território interpela diretamente àquela vinculada à ótica do europeu colonizador à época da conquista, isto é, de uma *terra nullius*, *terra de ninguém*, de um território inabitado, portanto, propenso à colonização, à expropriação e exploração irrestritas, à instauração da propriedade privada por meio de direitos adquiridos pelos países colonizadores, e que infringiam a soberania das civilizações e nações que já habitavam os diferentes territórios do Abya Yala.

Inclusive, no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo neoliberal

em sua modalidade extrativista, a dialética da territorialização e da desterritorialização se configura como a nova modalidade da luta de classes (Veltmeyer, 2018). Portanto, recuperar o prisma histórico da *terra nullius* nos permite analisar a ânsia do capital transnacional por territórios *sem gente*, à plena disposição dos megaempreendimentos que caracterizam o (neo)extrativismo, sobretudo na América Latina.

Nessa perspectiva, recupero a concepção de *etnoterritorialidade simbólica* (Barabás, 2003), categoria que expressa a apropriação indígena dos territórios e que se contrapõe às denominações atribuídas pelo Estado, a exemplo de “agrário”, “municípios”, entre outras, que atribuem um sentido de ocupação e divisão territorial distinto e, por vezes, até antagônico à concepção milenária do território. Ao se definir autarquias com jurisprudência própria, há um maior controle institucional do Estado sobre os territórios e se instauram mecanismos de regulação territorial favoráveis à sua expropriação pelo setor privado vinculado aos megaempreendimentos.

O estudo desenvolvido por Barabás apresenta exemplos pré-coloniais e coloniais, decorrentes de fontes etno-históricas, que demonstram as

relações estabelecidas pelas comunidades indígenas com seus territórios a partir de sua cosmovisão, portanto, uma abordagem histórica milenária da territorialidade indígena. Dela, emergem conceitos fundamentais relacionados à configuração dos territórios em períodos pré-hispânicos e que foram reproduzidos milenarmente na inter-relação intersubjetiva estabelecida com a natureza.

Nessa linha, os territórios podem ser reduto de lugares sagrados, por exemplo, serras, montanhas, grutas ou outras formas naturais dotadas de sacralidade, espaços ritualísticos vinculados à fertilidade, à natalidade, à vida e à morte (Odile, 1999; Barabás, 2003). Ou ainda, de um atributo político aos territórios defendidos por comunidades em luta contra o capital transnacional (Veltmeyer, 2018). É fundamental destacar que são as mulheres do campo, das águas e das florestas, as principais defensoras da concepção do território como espaço de vida.

As mulheres indígenas e camponesas guardiãs das sementes, as curandeiras, as xamãs, entre outras, guardam consigo a memória biocultural das sabedorias tradicionais (Toledo & Barrera-Bassols, 2008), o que tem garantido a preservação de sementes nativas, a fertilidade dos solos vinculados aos quintais produtivos, entre outros saberes diretamente relacionados à

agricultura tradicional camponesa. Por outro lado, essas mesmas mulheres incidem politicamente, ao tecerem a crítica ao modelo de desenvolvimento hegemônico vinculado ao capital transnacional e, em contraposição a esse modelo, impulsionarem a agroecologia como matriz produtiva e projeto político.

Dimensão da Complementaridade

Outra matriz epistêmica do pensamento Zapatista está representada pelo conceito de *lajan lajan 'aytik*, que significa *estar em pé de igualdade*, ou ainda, *formamos juntos comunidade de iguais* (Lenkersdorf, 2008). Argumenta Marcos (2011) que no mundo indígena não existem categorias mutuamente excludentes, uma vez que os fundamentos cosmológicos mesoamericanos se baseiam no princípio do *equilíbrio*. Assim, a dualidade é o que caracteriza a natureza dos seres, entre eles, o gênero *feminino* e *masculino*. A fluidez do gênero se faz presente na filosofia mesoamericana, e o processo de construção do pensamento evita promover uma divisão por meio da exclusão. A dualidade *masculino-feminino* é básica na cosmologia maia e seu vínculo se dá por meio do conceito de *complementaridade* – entre homem/mulher, entre ser humano/natureza – isto é, uma forma de interpretação do ser

(mulher e homem) em inter-relação com o universo em perspectiva complementar.

Dessa maneira, na construção do pensamento mesoamericano há a fusão do *feminino* e do *masculino* em um princípio singular, porém polarizado, no qual as divindades se concebiam em pares, a partir do princípio da complementariedade, com o intuito de manter as duas forças em equilíbrio. Se retomarmos a Lei Revolucionária de Mulheres, vemos claramente o princípio da dualidade complementar, ao se exigir o direito de participação política igualitária como mulheres, “sin importar su raza, credo, color o filiación política, tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen”. Em diferentes relatos das mulheres Zapatistas^{xviii} encontramos a reivindicação de ser reconhecidas como iguais, em construir a autonomia para as mulheres e os homens no *caminhar lado a lado, caminhar em pares (caminar parejo)*. Assim, o princípio do *caminhar em pares, em pé de igualdade* é o fundamento da proposta feminista das mulheres Zapatistas e o *acordo* é a mediação pedagógica e política para seu alcance.

As dimensões apresentadas da *epistemologia de nosotras* – cosmovisão, língua, territorialidade e complementariedade – constituem

elementos nodais do posicionamento político e de elaboração teórica das Zapatistas, intimamente relacionados a uma dimensão epistêmica da cosmovisão, da língua maia e da *práxis* política em defesa de seus territórios. Na realidade, as Zapatistas exercem sua autonomia epistêmica ao explicitar a forma como constroem sua subjetividade política e sua luta como mulheres: “Nosotras no usamos la palabra feminismo, porque de por si siempre hablamos lucha de las mujeres. Y hay diferentes palabras para decir lo mismo, porque entendemos que es lo mismo, pero lo decimos de nuestra manera, que es diferente.”^{xix}

A *autonomia epistêmica* das Zapatistas, em dizer *sua palavra*, que está em consonância com outros delineamentos teórico-políticos das feministas, *mas dito de forma diferente*, tem suscitado articulações ao afirmar, por exemplo, “que el zapatismo coincide con algunos elementos de las tesis del feminismo, pues propone una nueva ética del poder, que no sea patriarcal” (EZLN, 1996: 158). Entretanto, as aproximações entre Zapatistas e teóricas feministas também estão atravessadas por campos de tensão, descontinuidades, ou mesmo rupturas e silenciamentos. Para compreender esse terreno, é fundamental retomar os três aspectos que apresentei ao início do artigo,

por ser fruto de reflexões construídas nesses interstícios e que embasam o posicionamento das Zapatistas: o *sujeito e os corpos do feminismo*; a *colonização discursiva* e o *privilégio epistêmico* do feminismo ocidental e a *descolonização do feminismo*.

O privilégio e a autoridade epistêmicos têm se apresentado como elementos nodais nas tensões estabelecidas entre as Zapatistas e as teóricas feministas. No *Primeiro Encontro Internacional, Político, Artístico, Esportivo e Cultural de Mulheres que Lutam*, realizado em março de 2018, no Caracol IV – Morelia, as Zapatistas explicitaram essa tensão, ao afirmarem, “porque no solo los hombres, también hay mujeres de las ciudades que nos desprecian, que porque no sabemos de la lucha de mujeres, porque no hemos leído libros donde las feministas explican cómo debe ser y tantas cosas que dicen y critican sin saber cómo es nuestra lucha.” A palavra coletiva das Zapatistas evidencia a carga simbólica e material do racismo epistêmico, muitas vezes presente no labor teórico de “emancipar as mulheres” e que, em realidade, está suscetível de reproduzir um colonialismo, expresso em um etnocentrismo intelectual, de imposição de uma teoria que se pretende universal e que demarca, sob critérios categoriais do ocidente, por vezes a-históricos, quais os

elementos que definem uma luta que, *necessariamente*, deve ser denominada *feminista*, quem *de fato* é feminista ou quais lutas *podem ser* consideradas *realmente como* feministas.

A crítica ao colonialismo das práticas discursivas do feminismo hegemônico tem sido amplamente realizada por outras teóricas feministas, que se posicionam na defesa de *outros feminismos* desde o Abya Yala.^{xx} Entretanto, mesmo no reconhecimento de outras genealogias da luta das mulheres, ainda perdura uma estrutura teórico-metodológica que enquadra a análise e, portanto, delimita o *sujeito e os corpos do feminismo*. No contexto latino-americano, as Zapatistas, as mulheres da CLOC, as mulheres do Feminismo Comunitário, entre outras, são enfáticas, ao afirmar que necessitam um *feminismo útil para a luta dos povos*.

Nesse sentido, situo a reflexão apresentada por uma militante da CLOC/LVC,^{xxi} ao problematizar que o enquadramento teórico almejado pelas feministas impede um enriquecimento do feminismo por uma tendência ao veto a outras expressões de luta das mulheres. Para essa mesma militante, a urgência por definir um marco teórico, em suas palavras, como um *feminismo pós-colonial, descolonial, decolonial*, conduz a um labirinto conceitual incompreensível

para as mulheres que constroem sua luta no campo popular. As Zapatistas corroboram com esta reflexão, ao mencionarem que são muitas *palabras novas, que nem sempre consiguen entender*,^{xxii} mas que talvez estejam dotadas do mesmo sentido atribuído por elas em sua luta como mulheres indígenas. Portanto, há um caminho sinuoso, ou mesmo um fosso no diálogo entre as Zapatistas e as teóricas feministas, decorrente de uma suposta autoridade epistêmica.

Entretanto, é válido destacar que existe um esforço de autorreflexão crítica entre as teóricas feministas no intuito de pensar os desafios para a descolonização do feminismo, no sentido de superar o etnocentrismo intelectual e as lógicas de poder que invisibilizam, ou mesmo desconhecem, a existência das mulheres indígenas e camponesas (Castillo, 2014). Trata-se do reconhecimento de que é necessário ampliar o entendimento das lutas, transpondo o campo individual ao coletivo, para um exercício da escuta, no *aprender a escutar e a olhar*, ensinamento epistêmico das e dos Zapatistas, sem a pretensão de uma escuta averiguadora ou orientadora de como ser / tornar-se feminista. Ao contrário, de uma aprendizagem, de uma comunhão com as teorias construídas por outras mulheres em

processos políticos intrinsecamente articulados com o campo popular.

Nesse exercício da escuta, é fundamental compreender os elementos que embasam uma *epistemologia de nosotras*, para situar o posicionamento político das Zapatistas na construção de sua luta como mulheres, na defesa dos territórios e na consolidação da autonomia como princípio e projeto político. Como expressão desse exercício do *aprender a escutar e a olhar* das teóricas feministas, destaco alguns trechos da “Carta a la Comandanta Ramona”, escrita por Mercedes Olivera, reconhecida lutadora social e intelectual feminista mexicana, lida durante o “Conversatorio Miradas, Escuchas, Palabras: ¿Prohibido pensar?”, realizado em abril de 2018, no CIDECI-Universidad de la Tierra, em San Cristóbal de las Casas, Chiapas. A carta traz sua reflexão logo após participar do Primer Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan:

Para nosotras que vivimos afuera fue maravilloso verlas actuando como una sola, percibir su ritmo de tolerancia y harmonia ... y recibiéndonos con una escucha ejemplar ... Las jóvenes Zapatistas nos dieron a las viejas y nuevas feministas una lección teórica y práctica del feminismo revolucionario que practican en sus caracoles, sin la necesidad siquiera de darle el nombre. Desde la convocatória dirigida a las mujeres

que luchan, ejercieron su sabedoria: ninguna se sintió excluída y llegamos todas las que luchamos ... La lucha de las mujeres es mundial y Morelia se universalizo con esta convocatoria. Nuestra fuerza personal se engrandeció con esta fuerza colectiva armonizada por las Zapatista. Y que impresionante, Ramona, que estuvimos presentes mujeres con posiciones diferentes, compartiendo sin conflicto. Todas pudimos expresarnos, sentirnos unidas y fuertes porque todas luchamos, ciertamente de muy diferentes maneras, Ellas, nuestras anfitrionas, siguen tu ejemplo, Ramona, nos oyeron con gran respeto y sin reclamos.

Nossa luta é pela vida: reflexões finais

Quando as Zapatistas afirmam “crecí en la resistencia y rebeldía Zapatistas de nuestras abuelas, mamás y hermanas mayores ... Aquí nacimos. Aquí crecimos. Aquí luchamos. Aquí vivimos,”^{xxiii} colocam em evidência a dimensão da *práxis* revolucionária que não se limita às palavras de um discurso, de um livro, mas sim tomando as armas e construindo a autonomia na luta cotidiana em seus territórios. O grito de “Já Basta!” é o início do caminho, *custe o que custe*.^{xxiv} Nessa direção, as Zapatistas nos ensinam que são mulheres que constroem sua teoria e sua *práxis* política enraizadas em uma *epistemologia de nosotras* que confere sentido ao que definem como território, como sociabilidade comunitária e à tessitura dos acordos estabelecidos em

coletivo e em pares no âmbito da vida cotidiana e na construção da autonomia Zapatista. Essa *epistemologia de nosotras* enraíza-se em um *feminismo insurgente, revolucionário, rebelde e autônomo* das Zapatistas e em uma dialética que se traduz em *lutar como se vive e viver como se luta*.

A Lei Revolucionária de Mulheres, de 1993, os documentos, os comunicados, a assunção de cargos e os trabalhos coletivos demonstram um processo contínuo de construção da teoria e da *práxis* revolucionária, rebelde e autônoma das Zapatistas, que muito aporta à compreensão de que a luta de mulheres está vinculada a um projeto político amplo, de caráter antipatriarcal e anticapitalista. Nesse contexto, é fundamental descolonizar o feminismo e fortalecer os feminismos e as lutas das mulheres em uma perspectiva popular, em que seja *útil para as lutas*, como reiteradas vezes nos ensinam as Zapatistas, mas também outras mulheres que realizam sua luta no campo popular.

Ao posicionar sua autonomia epistêmica, as Zapatistas nos ensinam o coração epistêmico de uma Teoria da Selva, que abrange sua concepção política da luta como mulheres indígenas. Em suas palavras:

Sabemos que en ese bosque, en ese monte, hay muchos árboles que son diferentes. Y lo sabemos que hay, por

ejemplo, ocote, pino, hay caoba, hay cedro, hay bayalte y hay muchos tipos de árboles. Pero también sabemos que cada pino y cada ocote no es igual, sino que cada uno es diferente ... Bueno, aquí estamos como un bosque o como un monte. Todas somos mujeres. Pero lo sabemos que hay de diferentes colores, tamaños lenguas, culturas, profesiones, pensamientos y formas de lucha. Pero decimos que somos mujeres y además que somos mujeres que luchan. Entonces somos diferentes, pero somos iguales.

Ser bosques de mulheres é romper com os riscos de uma fragmentação de nossas lutas; é respeitar-nos em nossas diferenças, mas também ter unidade política para combater o inimigo comum que é o patriarcado e o capitalismo em nossos territórios, seja no campo ou na cidade. É evitar um enquadramento teórico para silenciar ou medir nossa capacidade de interpretação da realidade. Ao contrário, é fundamental que se fortaleça um diálogo de saberes em que aprendamos entre todas dos legados das teorias e *práxis* revolucionárias historicamente erigidas por mulheres que entretecem cotidianamente os caminhos da resistência.

O “Já Basta!” das Zapatistas foi um grito em defesa da vida, da vida dos seus filhos, de outros filhos, em defesa da vida de ventres permanentemente ameaçados pela GBI e a brutal violência sobre os corpos das mulheres indígenas, na permanente denúncia do feminicídio e do

desaparecimento cotidiano das mulheres, uma chaga aberta para muitas famílias mexicanas. Também uma reafirmação dos corpos das mulheres como territórios de resistência; na defesa de seus territórios como espaços de vida, e na luta incessante contra a desterritorialização, característica da disputa territorial com o capital transnacional. Nesse sentido, a Comandanta Miriam me relata:^{xxv}

Entonces decidimos hacer el encuentro para hacer florecer semillas, para fortalecer a nosotras, para mostrar a nosotras, las mujeres, que tenemos el valor y sabemos solitas, así como los hombres también pueden solitos. Las más jóvenes, pues, están mejor porque ya saben leer, escribir. Nosotras no sabíamos leer, escribir, hablamos poco la cartilla, pero hoy ellas ya saben y tienen otras tareas porque ahora tienen que saber de la lucha de las mujeres más allá de Chiapas, de México, en otros lados.

Nesse processo de *fazer florescer sementes* vemos a transcendência teórica, política e epistêmica de LUTAR PELA VIDA, tarefa revolucionária das Zapatistas. Finalizo este escrito com a estética da resistência Zapatista (Barbosa, 2015) que, na noite do dia 08 de março de 2018, no marco do Encontro Internacional Mulheres que Lutam, ascenderam uma luz e nos deixaram a seguinte mensagem:

Esta pequeña luz es para ti. Llévala, hermana y compañera. Cuando te sientas sola. Cuando tengas miedo.

Cuando sientas que es muy dura la lucha, o sea, la vida. Préndela de nuevo en tu corazón, en tu pensamiento, en tus tripas. Y no la quedes, compañera y hermana. Llévala a las desaparecidas. Llévala a las asesinadas. Llévala a las presas. Llévala a las violadas. Llévala a las golpeadas. Llévala a las acosadas. Llévala a las violentadas de todas las formas. Llévala a las migrantes. Llévala a las explotadas. Llévala a las muertas. Llévala y dile a todas y a cada una de ellas que no está sola, que vas a luchar por ella. Que vas a luchar por la verdad y la justicia que merece su dolor. Que vas a luchar porque el dolor que carga no se vuelva a repetir en otra mujer en cualquier mundo. Llévala y conviértela en rabia, en coraje, en decisión. Llévala y júntala con otras luces. Llévala y, tal vez, luego llegue en tu pensamiento que no habrá ni verdad, ni justicia, ni libertad en el sistema capitalista patriarcal. Entonces, tal vez, nos volvamos a ver para prender fuego al sistema. Y entonces, hermana y compañera, ese día que será noche, tal vez podremos decir contigo: bueno, pues, ahora sí vamos a empezar a construir el mundo que merecemos y necesitamos.

Referências

Asturias, M.A., & González, J. M. (1965). *Popol Vuh o Libro de Consejos de los Indios Quichés*. Buenos Aires: Edición Losada.

Barabás, A. (2003). *Diálogos con el Territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*. Colección Etnografía de México. México: CONACULTA-INAH.

Barbosa, L. P. (2014). Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de

la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar, Sentir-Saber. Dossier Movimientos Sociales y Educación. *Revista Educación y Cultura*, 105, 21-27.

Barbosa, L. P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: LIBRUNAM.

Barbosa, L. P. (2016a). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *Revista De Raíz Diversa*, 3(6), 45-79.

Barbosa, L. P. (2016b). Educação rebelde e autônoma na *práxis* revolucionária Zapatista. In Rebuá, E., & Silva, P. (Orgs.). *Educação e Filosofia da Práxis: reflexões de início de século* (pp. 48-79). Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital.

Barbosa, L. P. (2018). Mulheres Zapatistas e a Pedagogia da Palavra no tecer da outra educação. In Castro, A. M., & Machado, R. C. (Orgs.). *Estudos Feministas, Mulheres e Educação Popular* (pp. 25-48). São Paulo. SP: Liber Ars.

Castillo, R. A. H. (2014). Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo. In Millán, M. (coord.) *Más allá del feminismo: caminos para andar* (pp. 183-211). México: Red de Feminismos Descoloniales.

Chirix, E. (2013). *Cuerpos, poderes y políticas: mujeres mayas en un internado católico*. Guatemala: Ediciones Maya' Na'oj.

Christlieb, P. F. (2014). *Justicia Autónoma Zapatista. Zona Selva Tseltal*. México: Ediciones Autonom@s.

DeLaVega, M. L. (2016). *Comunidad y Estado: el territorio Ixil en el Quiché, Guatemala*. (Tese de Doutorado).

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Dussel, E. (2010). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. In Mondragón, A., & Monroy, F. (Coords.). *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías* (pp. 39-70). México: Plaza y Valdes.

Ezln (1994). *Documentos e Comunicados*. Tomo 1. México: ERA.

Ezln (1996). *Crónicas Intergalácticas. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*. Chiapas: Planeta Tierra.

Ezln (2013). *Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo. Cuaderno de Textos del Primer Grado del Curso de "La Libertad según l@s Zapatistas*. Chiapas: EZLN.

Ezln (2014). *Arte en Rebeldía*. Chiapas: Planeta Tierra.

Federici, S. (2014). *La inacabada revolución feminista. Mujeres, reproducción social y lucha por lo común*. Colombia: Ediciones desde Abajo.

Ferreira, I. S. S. (2016). Guerrilha: Substantivo feminino. In MST (Org.). *Versando Rebeldia* (pp. 53-54). São Paulo, SP: Setor de Educação.

Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Bolívia: Mujeres Creando.

Gómez, S.C. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In E. Landier (Org.). *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 145-161). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Hernández, M. A. L. (2004). *Encuentros en los senderos del Abya Yala*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Intzín, J. L. (2013). 'Ich'el ta muk': la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal* (vida plena-digna-justa). In Torres, G. M., Intzín, J. L., Marcos, S., & Hernández, C. O. (Coord.). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 101-110). México: Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México / Red de Feminismos Descoloniales.

Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave Tojolabal*. México: Editora Porrúa.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Vades.

Marcos, S. (2011). *Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas*. México: Ediciones Eón.

Millán, M. (1996). Las zapatistas de fin de milenio. Hacia políticas de autorepresentación de las mujeres indígenas. *Chiapas*, 3, 19-32.

Miñoso, Y. E. (2014). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. In Miñoso, Y. E., Correal, D. G., & Muñoz, K. O. (Eds.). *Feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 309-324). Colombia: Editorial UC, 2014.

Mohanty, C. (2008). De vuelta a 'Bajo los ojos de Occidente': la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. In Naváz, L. S., & Castillo, R. A. H. (Coords.). *Descolonizar el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 404-467). Madrid: Cátedra.

Odile, M. M. (1999). *El poder de las hijas de la luna: sistema simbólico y organización social de los lacandones*. México: Plaza y Valdés.

Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM.

Ramose, M. (2002). *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books Publisher.

Santos, L. E. S., & Valverde, M. C. (2003). Historiografía maya de origen indígena (siglos XVI-XIX). In Galván, J. R. R. (Org.). *Historiografía Mexicana. Volumen I. Historiografía novohispana de tradición indígena* (pp. 133-167). México: UNAM.

Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG.

Torres, G. M. (2013). Mujeres Mayas-Kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones. In Torres, G. M., Intzín, J. L., Marcos, S., & Hernández, C. O. (Coord.). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 27-62). México: Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México / Red de Feminismos Descoloniales.

Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona, Madrid: Icaria Editorial.

Veltmeyer, H. (2018). Resistance, class struggle and social movements in Latin America: contemporary dynamics, *The Journal of Peasant Studies*, DOI: [10.1080/03066150.2018.1493458](https://doi.org/10.1080/03066150.2018.1493458)

Vigoya, M. V. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano. *Memorias del Primer Encuentro Latinoamericano y del Caribe. La sexualidad frente a la sociedad*. México, D. F. Recuperado em 15 de março, 2018, de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-sexualizacion-de-la-raza-y-la-racializacion-de-la-sexualidad.pdf>

ⁱ O presente artigo apresenta dados de pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Trabalho “Cuerpos Territorios y Resistencias”, vinculado ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

ⁱⁱ À exceção do México, Bolívia, Equador e Peru que inserem, no currículo escolar, a história das civilizações anteriores à Conquista.

ⁱⁱⁱ Em realidade, esse debate é aberto por todo o sul global. Entretanto, delimitarei, para fins do presente escrito, o posicionamento dos povos indígenas da América Latina.

^{iv} Abya Yala é o nome pelo qual hoje se conhece a extensão territorial do continente denominado América e que literalmente significa *terra em pleno amadurecimento* ou *terra de sangue vital*. Esse nome foi dado pelos povos Kuna no Panamá e Colômbia, e a nação Guna Yala do atual Panamá antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus (Hernández, 2004).

^v Algumas delas serão apresentadas ao longo do escrito.

^{vi} Metáfora utilizada pelos Zapatistas em alusão à Conquista.

^{vii} No dia 22 de dezembro de 1997, paramilitares atacaram a comunidade de Acteal, no município de San Pedro Chenalhó, Chiapas, e assassinaram 44 indígenas, entre eles, 04 mulheres grávidas, além de crianças, que se encontravam em jejum e oração pela paz na capela da comunidade.

^{viii} Principal instância de representação das organizações e movimentos indígenas no México.

^{ix} Este depoimento, entre outros, foi registrado em diário de campo em 2010 e 2011, quando participei das atividades em memória do massacre, em Acteal.

^x Tercio compas são todas aquelas que se especializam nas técnicas audiovisuais e que se responsabilizam pela documentação e sistematização de todas as atividades desenvolvidas nos territórios Zapatistas ou outros espaços públicos em que o Movimento Zapatista desempenhe alguma participação.

^{xi} O estudo de Christlieb (2014) reúne o conjunto de instruções, leis, acordos, medidas e regulamentos Zapatistas.

^{xii} Publicado em 1993 no “El Despertador Mexicano”, órgão informativo do EZLN (1994).

^{xiii} Os relatos podem ser vistos no documentário “Las compañeras tienen grado”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=inCcx2sbToo&t=31s>

^{xiv} Documentário “El derecho de ser feliz”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aWkKwdGKtxE>

^{xv} IV Declaração da Selva Lacadona.

^{xvi} Nem todos serão apresentados devido à extensão do escrito.

^{xvii} O *Popol Wuj* é uma coletânea das antigas tradições dos povos K'ich'e da Guatemala. Escrito após a conquista espanhola, o *Popol Wuj* é parte constitutiva da chamada historiografia colonial da tradição maia e é considerado um legado do pensamento indígena da América Central, sobretudo pela transcrição da história oral que preservou a memória dos fatos passados das comunidades indígenas dessa região (Santos & Valverde, 2003).

^{xviii} Recomendo o documentário acerca do Encontro das Mulheres Zapatistas com as Mulheres do Mundo e o documento EZLN (2013).

^{xix} Relato de uma Zapatista, membro da Junta de Bom Governo, em diálogo realizado durante Primeiro Encontro Internacional, Político, Artístico, Esportivo e Cultural de Mulheres que Lutam.

^{xx} Vide Torres *et. al.* (2013); Espinosa-Miñoso *et. al.* (2014).

^{xxi} Em diálogo realizado durante o Primeiro Encontro Internacional, Político, Artístico, Esportivo e Cultural de Mulheres que Lutam.

^{xxii} Em diálogo realizado com mulheres Zapatistas durante o Primeiro Encontro Internacional, Político,

Artístico, Esportivo e Cultural de Mulheres que Lutam.

^{xxiii} Primeiro Encontro Internacional, Político, Artístico, Esportivo e Cultural de Mulheres que Lutam.

^{xxiv} Expressão muito utilizada nos pronunciamentos das e dos Zapatistas.

^{xxv} Em diálogo realizado durante o Primeiro Encontro Internacional, Político, Artístico, Esportivo e Cultural de Mulheres que Lutam.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/05/2018
Aprovado em: 28/08/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018
Accepted on August 28th, 2018
Published on December 23th, 2018

Contribuições no artigo: A autora foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do artigo, e aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author was 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: A autora declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Lia Pinheiro Barbosa



<http://orcid.org/0000-0003-0727-9027>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Barbosa, L. P. (2018). Epistemologias de *Nosotras*, Feminismos e Teoria da Selva na construção do conhecimento: aportes das mulheres Zapatistas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1128-1155. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1128>

ABNT

BARBOSA, L. P. Epistemologias de *Nosotras*, Feminismos e Teoria da Selva na construção do conhecimento: aportes das mulheres Zapatistas. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1128-1155, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1128>

Feminismo camponês e popular: uma história de construções coletivas

Michela Calaca¹, Isaura Isabel Conte², Catiane Cinelli³

¹Universidade Federal Rural do semiárido - UFRSA. Centro de Sociais Aplicadas e Humanas. Av. Francisco Mota, 572, Costa e Silva. Mossoró - RN. Brasil. ²Universidade Federal de Rondônia - UNIR. ³Universidade Federal de Rondônia - UNIR.
Autor para correspondência/Author for correspondence: michela.calaca@gmail.com

RESUMO. O artigo descreve e analisa o processo de construção do Feminismo Camponês e Popular no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), sendo esse um assunto novo nos estudos acadêmicos. A metodologia utilizada é a pesquisa participante e a pesquisa-ação devido à inserção direta das autoras nesse movimento há mais de quinze anos. Como parte dos resultados dessa inserção, temos três dissertações de mestrado (Conte, 2011; Cinelli, 2012; Santos, 2012) e duas teses de doutorado (Conte, 2014; Cinelli, 2016). Além disso, houve a participação das autoras no processo de debate sobre o Feminismo Camponês e Popular no MMC nos últimos três anos. Destacamos como aspecto relevante o fato de que o Feminismo Camponês e Popular é fruto da identidade coletiva das mulheres do MMC em luta. Sobretudo, ele é construído na articulação com outras organizações camponesas de mulheres e feministas, ancoradas no universo de trabalho, na defesa da agroecologia e na liberdade/libertação, almejando a construção de uma sociedade justa e solidária, ou seja, socialista.

Palavras-chave: Feminismo Camponês e Popular; Movimento de Mulheres Camponesas; Lutas.

Peasant and popular feminism: a history of collective constructions

ABSTRACT. The following article describes and analyses the process of construction of the Peasant Popular Feminism in the Peasant Women's Movement (MMC), a new subject of academic studies. The methodology used is participatory action research, given the direct immersion of the authors in said movement for more than fifteen years. As part of the results of this immersion, we have three Master's dissertations (Conte, 2011; Cinelli, 2012; Santos, 2012) and two Doctorate's theses (Conte, 2014; Cinelli, 2016). Furthermore, the authors were involved in the process of debating the Peasant Popular Feminism in MMC for the past three years. We highlight the relevance of the fact that the Peasant Popular Feminism is fruit of the collective identity of the fighting MMC women. Above all, it is constructed in dialogue with other peasant's organizations of working women and feminists, in the defense of agroecology and freedom/liberation, and hoping to build a fair and solidary, that is to say, socialist society.

keywords: Peasant Popular Feminism; Peasant Women's Movement; Fights.

Feminismo campesino y popular: una historia de construcciones colectivas

RESUMEN. El presente artículo describe y analiza el proceso de construcción del Feminismo Campesino y Popular en el Movimiento de Mujeres Campesinas (MMC), siendo este un tema nuevo en los estudios académicos. La metodología utilizada es la investigación participante y la investigación-acción debido a la inserción directa de las autoras en ese movimiento desde hace más de quince años. Como parte de los resultados de esta inserción, tenemos tres disertaciones de maestría (Conte, 2011; Cinelli, 2012; Santos, 2012) y dos tesis de doctorado (Conte, 2014; Cinelli, 2016). Además, hubo la participación de las autoras en el proceso de debate sobre el Feminismo Campesino y Popular en lo MMC en los últimos tres años. Destacamos como aspecto relevante el hecho de que el Feminismo Campesino y Popular es fruto de la identidad colectiva de las mujeres del MMC en lucha. Sobre todo, se construye en la articulación con otras organizaciones campesinas de mujeres y feministas, ancladas en el universo de trabajo, en la defensa de la agroecología y en la libertad / liberación, buscando la construcción de una sociedad justa y solidaria, o sea, socialista.

Palabras clave: Feminismo Campesino y Popular; Movimiento de Mujeres Campesinas; Luchas.

Introdução

Por meio deste texto, como militantes e intelectuais orgânicasⁱ, em termos gramscianos (Duriguetto, 2014), propomo-nos a evidenciar como tem acontecido a construção do Feminismo Camponês e Popular no Brasil, a partir do processo desenvolvido pelo e no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) dos anos 2000 aos dias atuais. Para tanto, partimos das nossas vivências e experiências no MMC nesse período, bem como da pesquisa participante e da pesquisa-ação desenvolvidas em nossas dissertações de mestrado (Conte, 2011; Cinelli, 2012; Santos, 2012) e teses de doutorado (Conte, 2014; Cinelli, 2016). Tomamos como base os anos 2000, porque, desde esse período, fazemos parte do MMC e também porque nessa década foram iniciadas mais consistentemente as discussões do feminismo na Organização. Essas discussões ocorreram em vista do processo de constituição do Movimento em parâmetro nacional, que aconteceu em 2004 e será melhor detalhado mais adiante.

Este texto evidencia as vozes de mulheres do MMC, a partir de nossos trabalhos e pesquisas e de nós mesmas, pois duas das autoras compõem atualmente a direção nacional do referido movimento. O artigo está organizado da seguinte

maneira: começamos, no primeiro item, com a apresentação da caminhada do MMC e de um feminismo específico, discutindo como as camponesas, a partir do seu cotidiano, foram construindo suas lutas e se constituindo feministas. Como pano de fundo das discussões, temos o modelo agrário e agrícola brasileiro e latino, desse modo buscamos apresentar a construção do Feminismo Camponês e Popular a partir de sínteses realizadas não apenas no MMC, mas também em organizações internacionais que partilham resistências e lutas semelhantes e que se relacionam com o MMC.

O segundo item aponta algumas sínteses desse feminismo e, na sequência, nos amparando em uma metáfora – a do rio caudaloso –, descrevemos em alíneas os seus elementos fundantes: a centralidade do trabalho; a característica de ser um processo coletivo e individual; a unidade na diversidade; a importância da auto-organização; o enfrentamento às violências; as fontes de que bebemos no “leito histórico”; a perspectiva de outra sociedade e de outros valores; e a agroecologia como modo de vida.

A caminhada do MMC e do Feminismo Camponês e Popular

O MMC surge de lutas anteriores. Sua nacionalização aconteceu em 2004,

por ocasião do I Congresso Nacional do Movimento, ocorrido de 05 a 08 de março, em Brasília. Pontuamos que nessa ocasião houve a união de muitas organizações estaduais e locais de camponesas que desenvolviam lutas autônomas enquanto mulheres empobrecidas do campo, das florestas e das águas. Esse fato congregou mais de vinte anos de caminhada de organização em alguns estados. Nesse congresso, estavam presentes camponesas de pelo menos quatorze unidades federativas do país, representadas com suas delegações, que naquele momento haviam amadurecido a ideia de se tornarem uma organização única, o MMC.

O MMC herdou uma trajetória de diversos movimentos que se juntaram a partir do congresso. Assim, temos como exemplos-chave de nossas pesquisas, nas duas dissertações e nas duas teses mencionadas (Conte, 2011, 2014; Cinelli, 2012, 2016), a trajetória dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, nos quais as camponesas já estavam organizadas desde os idos de 1983. As mulheres da roça ou agricultoras, como se denominavam, se colocaram em luta, criando organizações específicas de mulheres, nas quais reivindicavam basicamente seus direitos, querendo entender o porquê elas não tinham os direitos reconhecidos pelas leis.

Essa luta, por sua vez, segundo trazem as pesquisas (Conte, Martins, Daron & 2009; Santos, 2012; Cinelli & Mezdri, 2014; Cisne, 2014), mostra que as mulheres começaram a sair de casa em busca de direitos e assim aprenderam a amplitude do mundo e a complexidade da sociedade capitalista, patriarcal e racista que até então lhes era apresentada como natural. Elas se deram conta de que não tinham direito de sair de casa ou do ambiente restrito de suas comunidades, ainda que isso não estivesse escrito. Era a força patriarcal que predominava como sistema expresso na vida das camponesas, no cotidiano vivenciado em suas comunidades, sítios, assentamentos e florestas.

O Movimento de Mulheres Camponesas surgiu pontuando as questões das mulheres da roça, que não se viam incluídas em setores como sindicatos de trabalhadoras rurais, movimentos populares mistos (com homens e mulheres) e mesmo nas pastorais sociais, das quais elas faziam parte. Por esse motivo, sentiam que havia questões que as atingiam e não eram tratadas com a devida importância nesses coletivos mistos. Nos sindicatos, nas igrejas, em setores progressistas como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nos partidos de esquerda, embora

fomentassem a “libertação” da opressão e exploração, também as demandas das mulheres estavam “fora do lugar”, como se não coubessem. Desse modo, era preciso um espaço próprio para as discussões que estavam surgindo (Conte, 2011). Essa era a realidade encontrada em todas as organizações populares, que, mesmo tendo muitas mulheres em suas bases, não conseguiam visualizar a pauta delas como importante e estratégica para as mudanças sociais.

Estava em questão a velha argumentação de que pautas específicas dividiriam a luta “geral”ⁱⁱ, como aponta Souza-Lobo (2011) ao tratar da questão feminina na luta sindical brasileira. Essa crítica reflete o momento em que a sociedade brasileira redescobria e reconstruía a democracia depois do Golpe Militar de 1964, na qual pairava a ideia de redemocratização como “causa maior”, como se as mulheres, negras e negros, indígenas, LGBTs etc. devessem esperar o momento certo e suas demandas não fizessem parte da luta por democracia. Assim, uma parcela das pessoas inseridas nas lutas chamadas “gerais” tinha dificuldades para perceber a invisibilidade das mulheres e suas dificuldades cotidianas. Mas é importante ressaltar que nos espaços de lutas populares também havia apoio aos movimentos de mulheres

e, em alguns casos, muito apoio, mesmo que, de modo geral, prevalecesse a concepção de que os homens dirigiariam “naturalmente” as lutas e que, desse modo, as mulheres estariam representadas.

Contudo, as camponesas do MMC sempre souberam que suas lutas não poderiam estar desvinculadas da luta de classes e, por isso, na caminhada dos movimentos autônomos, mantiveram-se em alianças importantes com as diversas organizações populares. Entretanto, estava evidente a necessidade de construir lutas protagonizadas pelas mulheres. Desse modo, as mulheres organizadas foram rompendo as barreiras que dificultavam sua auto-organização e caminharam rumo à autonomia, por mais embates que tivessem. A auto-organização era a parte que as lideranças masculinas, às vezes, tinham dificuldade de “entender”, considerando que a organização das mulheres poderia dividir a classe. Esse debate não é novo na esquerda mundial, mas nos parece que ainda não foi totalmente superado. O MMC, como também as autoras deste artigo, entendem que a luta e a auto-organização das mulheres fortalecem a luta de classe, pois sem as especificidades a luta classista seria de poucos.

Partimos, nós autoras e o MMC, de uma concepção de feminismo classista, entendendo que a libertação das mulheres

só é possível com a superação do capitalismo, do patriarcado e do racismo. Isso não significa ter que esperar a superação das classes para, posteriormente, lutar pela liberdade das mulheres e de tantos outros setores oprimidos. Nesse debate, nossas referências são Heleieth Saffioti (1969, 2004), Angela Davis (2016) e Clara Zetkin (1896), entre outras que buscam discutir o feminismo a partir da imbricação entre capitalismo, racismo e patriarcado.

Ao criarem organizações próprias, com várias denominações, pelos estados do país, sob a bandeira da luta por direitos, em especial direitos à seguridade social (que é representada por previdência, assistência e saúde pública), mas também por preço justo para os seus produtos, educação no campo, políticas públicas para o meio rural para homens e mulheres etc., as militantes foram dando corpo a organizações populares, trocando ideias entre lideranças de outros estados e de outros setores de lutas, como sindicatos, movimento feminista e movimentos sociais do campo, com o entendimento da especificidade das mulheres camponesas.

Em síntese, o surgimento do MMC está relacionado a demandas por direitos, historicamente negados às camponesas e ao povo da roça. As mulheres, desde então lideranças, aprendiam a participar e se

organizar, nas discussões das lutas pela redemocratização do país no processo que elaborou a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Elas foram se forjando militantes e dirigentes, aprendendo na condução dos movimentos, praticando a luta política, somando-se também aos demais espaços nos quais era fomentada a democracia, ao passo que denunciavam o regime militar e lutavam pela ampliação dos direitosⁱⁱⁱ. Nesse fazer-se delas mesmas e do movimento, percebiam também a exclusão de suas vozes e demandas e, diante disso, o quão importante eram os espaços e as organizações específicas de mulheres.

Desde os anos de 1980, nos diversos movimentos de mulheres trabalhadoras rurais/camponesas, as discussões giravam em torno da necessidade de novas relações de gênero e classe, com o sonho da construção de uma sociedade justa e igualitária (MMC, 2008). Era a expressão do que as mulheres da roça almejavam, uma vez que o contexto em que estavam inseridas era desigual. Nessa mesma pauta, estava a percepção de outras relações entre os seres humanos e a natureza, pois as mulheres organizadas, ao começarem a perceber a sua situação de vida (falta de acesso e negação a tantas coisas), logo se deram conta de que o modelo baseado na Revolução Verde^{iv} era um desastre

enquanto perspectiva para as famílias camponesas.

Assim, ao formarem os movimentos, denunciavam o “modelo” agrícola, tanto do ponto de vista da dependência de insumos químicos e do sistema bancário, quanto em relação ao que ele estava ocasionando com os recursos naturais. É importante destacar que o sistema de produção baseado na Revolução Verde é majoritariamente feito por homens e para homens, pois sua lógica comercial,^v baseada no lucro de corporações, não consegue perceber a importância das estratégias produtivas desenvolvidas pelas mulheres. Durante a implantação desse sistema devastador, a produção das mulheres foi negada, invisibilizada e até mesmo proibida em nome do “desenvolvimento”. Esses elementos ficam nítidos nas pesquisas apresentadas nas dissertações de Cinelli (2012) e Conte (2011) ao analisarem falas de mulheres, que foram coletadas na pesquisa participante.

Ao reunirem-se em vista da discussão de direitos e das estratégias para alcançá-los, foi havendo uma participação crescente das mulheres camponesas em comunidades, nas sedes dos municípios e nas regionais, formando assim coordenações estaduais. De início, segundo mostram depoimentos de nossas pesquisas,

as mulheres precursoras afirmam que não sabiam direito aonde “isso ia dar”, só sabiam que queriam seus direitos para serem gente. Ao juntarem-se e irem construindo as organizações locais de mulheres camponesas, compreendiam a dominação masculina e como o modo de produção capitalista afetava as suas vidas, passando então a entender e repudiar as diversas formas de exploração e opressão que as mulheres vivenciavam.

Cinelli e Mezadri (2014), ambas dirigentes nacionais do MMC, comentam o movimento em seu nascedouro: “Nesse período, não se dizia feminista, mas um debate colado à construção do movimento autônomo e novas relações de gênero”. Desse modo, desde a sua origem, o MMC primava por outras relações de gênero, que por sua vez não se dariam em separado da luta de classes, pelo fato de as mulheres se entenderem exploradas pelo sistema capitalista.

A luta por direitos, que se estendeu da década de 1980 até o início dos anos de 1990, na qual foram conquistados direitos fundamentais, como o reconhecimento da profissão de trabalhador(a) rural na CF/1988, foi de suma importância para o reconhecimento e visibilidade política das mulheres como “uma nova categoria”, mas que sempre existiu. Após a promulgação da CF/1988, as lutas seguiram durante os

anos subsequentes, pautando a regulamentação de cada direito conquistado, como: a aposentadoria na condição de segurados(as) especiais, que ocorreria apenas em 1991; o auxílio acidente de trabalho para camponeses e camponesas, que foi conquistado em 1992; e o salário maternidade, no ano de 1994. Isso nos mostra que a organização das camponesas possibilitou, em pleno processo de implementação do neoliberalismo no país, a ampliação de direitos^{vi}.

Com a conquista de direitos, as mulheres organizadas foram descobrindo ou redescobrando o seu papel na História e já não eram as mesmas: elas queriam protagonismo fora e dentro de casa, na unidade de produção e para além dela. Esse fato mexia profundamente com concepções machistas e discriminatórias nas famílias, nos sindicatos, nas cooperativas, nas comunidades e nos demais movimentos sociais. Era quase um “Deus nos acuda”, pois agora essas mulheres agricultoras, ribeirinhas e das florestas estão querendo espaços políticos! (Conte, 2011; Cinelli, 2012).

O movimento estava abalando as relações estabelecidas entre homens e mulheres, junto ao questionamento da sociedade capitalista. Estavam estabelecidas as reflexões e as lutas contra

as desigualdades de gênero e de classe, conforme o que é possível encontrar em documentos internos, como atas, cartilhas e panfletos, da organização do início dos anos da década de 1980. As mulheres camponesas estavam visíveis em marchas, acampamentos e passeatas que faziam de modo independente, em especial após o ano 2000, em articulação com mulheres de organizações que formaram a Via Campesina do Brasil, cujo surgimento aconteceu oficialmente em 2001, por ocasião do Fórum Social Mundial ocorrido em Porto Alegre/RS (Conte, 2014).

Antes da constituição da Via Campesina do Brasil, o MMC buscou se articular com outros movimentos sociais que ocorriam no Brasil e na América Latina, pois visava fortalecer-se junto a outras organizações populares que compunham a *Coordinación Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (Cloc)^{vii}, por exemplo. A Cloc é uma articulação de movimentos sociais ligados à pauta rural e é composta por 84 organizações de 21 países da América Latina e Caribe (Cloc, 2016). Atualmente, é a principal e maior organização de camponeses da América Latina e Caribe e faz parte de *La Via Campesina Internacional*^{viii}. No Brasil, os movimentos sociais que compõem *La Via Campesina Brasil*^{ix} estão também organizados

internacionalmente na Cloc. O MMC foi o primeiro movimento da Cloc a se afirmar feminista, trazendo o debate feminista para essa articulação. Foi na Cloc que a categoria Feminismo Camponês e Popular foi proposta pela primeira vez como síntese da construção do feminismo das mulheres do campo, segundo informações da direção nacional do MMC.

O MMC, para definir-se e buscar construir-se como movimento nacional, durante pelo menos dois anos, realizou intensos debates internos e articulações, entre 2002 e 2004, e junto com a nacionalização definiu-se feminista, reafirmando que o seu feminismo tem um caráter popular classista. Essa declaração causou impacto na Via Campesina e também repercutiu junto a um conjunto de organizações feministas. Duas reações foram as mais sentidas: 1) parecia que seria necessário dar explicações sobre o motivo de se declarar feminista e classista, mas, junto a isso, houve também acolhida, pois éramos mais uma organização feminista para fortalecer a luta das mulheres; 2) era e é necessário ampliar os debates nas bases, reforçar nossa compreensão do que é feminismo e de como nossas lutas feministas contribuem para a derrota do sistema capitalista, patriarcal e racista que explora toda a classe trabalhadora, em especial as mulheres. Afinal, a cada dia,

novas mulheres passam a fazer parte do movimento e esse debate precisa ser compreendido.

A relação com o feminismo se colocava como mais um desafio na construção do MMC, pois, no meio rural, o feminismo nem sempre foi bem compreendido (como também acontece em setores populares urbanos), pois o preconceito criado no imaginário popular contra as feministas sempre foi muito forte. Nesse sentido, constatamos que mesmo as lideranças do MMC tendo certeza de que eram feministas e, mais ainda, mesmo que as lutas por elas travadas tivessem um caráter feminista, era necessário tratar o tema com bastante cuidado e, por isso, não se declaravam feministas nas décadas de 1980 e 1990.

O debate em si, de ser feminista ou não, é polêmico entre as camponesas de modo geral até os dias atuais, quando se têm mulheres que se mobilizam por pautas que não se restringem à luta considerada específica. É importante destacar que o debate sobre o que é feminismo está em aberto, são muitas perspectivas teóricas travando esse debate, mas nos perguntamos a quem cabe julgar a pauta ou a ação das mulheres como feministas ou não feministas. Assim, concordamos com Carmen Silva quando discute os movimentos ambientais e aponta: “A

questão que se faz é: o que distingue essa luta como luta feminista? A resposta simples é a capacidade que esses movimentos adquiriram de falar, reivindicar e propor a partir da análise da situação das mulheres” (Silva, 2011, p. 101).

Neste artigo, a nossa análise a partir do MMC mostra que o feminismo é a luta pela autonomia e liberdade das mulheres e muitas lutas diferentes podem contribuir para essa conquista. O importante é que o protagonismo dessa construção seja das mulheres e em defesa das mulheres. Para tanto, buscamos um alinhamento com Alves e Pitanguy na compreensão de que o feminismo não se constrói apenas no espaço público ou somente com uma autodeclaração, pois

... o feminismo não é apenas o movimento organizado, publicamente visível. Revela-se também na esfera doméstica, no trabalho, em todas as esferas em que mulheres buscam recriar as relações interpessoais sob um prisma onde o feminino não seja o menos, o desvalorizado (2003, p. 9).

Os elementos trabalhados por Santos (2012)^x em sua pesquisa, na qual analisa se a agroecologia, via Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2), contribuía para a autonomia das camponesas, podem nos ajudar a perceber a dificuldade das

próprias camponesas de se verem como feministas, como também do movimento feminista de reconhecê-las como tal. Santos (2012) encontrou formas bastante diferenciadas de organização das camponesas, citando casos em que as mulheres se organizaram a partir de coletivos de produção para fabricar doces, queijos, biscoitos e outros produtos com o objetivo de comercialização, sendo esse o primeiro passo delas em direção ao feminismo. Em outros lugares, o trabalho com mulheres era realizado a partir dos intercâmbios, que retiram as mulheres da propriedade para visitar outras comunidades, mas também valorizam seu trabalho levando outros camponeses e camponesas a conhecê-lo. Outra origem da organização de mulheres, encontrada na pesquisa, tem início no trabalho de incentivo à sua participação na Pastoral da Criança e na discussão sobre plantas medicinais.

Todas essas formas de trabalho com as mulheres, em um primeiro olhar, parecem reforçar o lugar da mulher como cuidadora e responsável pelo conjunto de atividades domésticas. Em uma análise mais apurada, conclui-se o contrário: as camponesas se organizam a partir do seu cotidiano, sem negar o que conhecem e o que já sabem fazer e o ressignificam. Assim, vão saindo da invisibilidade e

obtendo conquistas concretas, como quando passam a ser responsáveis pela gestão do dinheiro gerado pelo seu trabalho, ou mesmo ao se tornarem referências no que fazem. Outro aspecto importante é o fato de passarem a sair de casa para falar sobre o seu trabalho, oportunidades que, assim como as visitas que recebem através de intercâmbios, alargam os seus horizontes. O sair de casa gerado por essas razões, muitas vezes, muda a vida dessas mulheres, como concluiu o trabalho da autora, o que também podemos confirmar com nossas vivências e experiências no MMC.

Mesmo que as mulheres não se afirmem feministas, estão a construir concretamente espaços de maior liberdade, autonomia e reconhecimento político e familiar. Cinelli (2016) demonstra essa realidade olhando especificamente para as camponesas do MMC dos estados de Santa Catarina e Bahia. A autora destaca que a atitude feminista é importante para a produção de sementes crioulas, para decidir sobre a plantação e para enfrentar as dificuldades da vida na roça, uma vez que é preciso resistir, enfrentar os “poderes” do marido e dos técnicos que não reconhecem os saberes das mulheres. Apenas com atitude feminista é possível se colocar contrária ao sistema de produção monocultural, que favorece os grandes

proprietários, tidos como “modelo de produção” que dá certo.

Muitas vezes, por trabalharem com hortas, sementes e plantas medicinais e por defenderem a natureza, as camponesas são acusadas de essencialistas, como se esse tipo de trabalho não enfrentasse o machismo e como se isso não fizesse parte dos espaços de produção e de poder (Cinelli & Mezdari, 2014). O espaço da horta ou dos arredores da casa é o local de onde surgiram exemplos concretos da importância da diversidade, e isso possibilitou muitas lutas e demandas por agroecologia e melhor qualidade de vida, incluindo a soberania alimentar, que para o MMC é a possibilidade de os camponeses e as camponesas terem o controle dos alimentos, escolhendo o que e como plantar (Stédile & Carvalho, 2012, p.716 - 725).

O Feminismo Camponês e Popular implica o comando das mulheres e o pensamento coletivo sobre o espaço da unidade de produção, não sendo essa uma tarefa fácil, devido ao patriarcado presente nos costumes e tradições. É diante disso que rompem com o lugar destinado às mulheres como sendo privado e submetido. Elas ousam e por isso se envolvem em conflitos, mas a partir deles obtêm avanços. Isso significa ser feminista na prática, mesmo que não se conheça tão

bem a história do feminismo, sua teoria, seus escritos e, menos ainda, seu debate acadêmico. As tarefas relativas aos cuidados são politizadas e, por isso, um dos primeiros aprendizados no movimento é que precisam sair de casa para, inclusive, dividir tarefas do ambiente doméstico, tendo o seu trabalho reconhecido. A discussão na esfera das questões que foram historicamente colocadas às mulheres ocorre em relação à ressignificação desse lugar imposto a elas.

Trazer esses elementos nos ajuda a compreender o porquê, no surgimento do MMC, algumas organizações, movimentos e coletivos feministas questionavam se o movimento de mulheres camponesas (ainda não com a nomenclatura de MMC) era feminista ou não. O lema usado pelo MMC: “*Fortalecer a luta em defesa da vida*”, desde a primeira vez que foi colocado, gerou questionamentos, devido a usos conservadores da ideia de defesa da vida, mas o MMC sempre deixou evidente o entendimento de que a luta pela agroecologia e pelo socialismo é uma luta em defesa da vida, que a luta pelo fim da violência contra as mulheres é uma luta em defesa da vida, de modo que é necessário entender a vida de forma ampla, como a defesa do planeta e da humanidade, com mulheres no protagonismo.

Como afirmamos anteriormente, nossa inserção nos mostra que as lideranças do movimento, desde o início, entendiam o feminismo e sabiam que grande parte de suas ações era de cunho feminista, mas por uma questão tática – da organização autônoma – era melhor não demonstrar. A forma como o MMC enfrentou e enfrenta o debate do feminismo é, para nós, uma construção baseada na educação popular^{xi} como método de organização e luta feminista. Não foi ninguém que buscou convencer as camponesas de que sua luta era feminista, foi a luta e a análise da sua própria realidade que as levou a perceberem-se como parte de um instrumento maior de luta das mulheres, que é o feminismo. Na tese de Cinelli (2016), uma das falas das entrevistas com uma dirigente histórica afirmava que muitas mulheres do movimento eram feministas e não sabiam e, com o passar do tempo e o amadurecimento, vieram a expressar: “mas então eu era feminista... eu sou uma feminista”.

Mulheres camponesas e feministas?! De fato, para alguns soava estranho, pois o desenvolvimento capitalista colocou os camponeses em um lugar sem prestígio, sendo entendidos como atrasados, aqueles que resistem aos avanços, ao progresso. Já ser feminista é ser ousada e temida. Por

mais preconceito que se tenha contra as feministas, elas são consideradas uma inovação, e inovações não combinariam com o campesinato. Como é que pode essa junção? Mesmo a esquerda cometeu erros históricos com os camponeses^{xii}, pois não os viam como parte importante da construção do processo revolucionário, o que levou a muitas atitudes utilitaristas com as populações e povos do campo. Entretanto, é bom lembrar que nenhuma revolução triunfante no mundo, em especial na América Latina, ocorreu sem a adesão das organizações camponesas ou dos camponeses.

Diante dessa análise equivocada da realidade camponesa, era difícil compreender um movimento popular camponês auto-organizado, ou seja, composto e dirigido somente por mulheres e que se nacionalizou, identificando-se como feminista. Conte, Weschenfelder e Cinelli (2010), em um artigo publicado sobre o MMC, apontam que o debate do campesinato e o do feminismo, que podem ser vistos como divergentes, estabelece relações fortalecidas no sentido de que as mulheres defendem o espaço de terra/território, mas nele não aceitam relações patriarcais: na luta por terra/território, elas passam a opinar e também a decidir no ambiente produtivo, tendo em vista que esse também é o lugar

delas. Além disso, aprenderam a assenhorearem-se de si mesmas e isso implica decidir sobre si e tomar decisões sobre o que consideram relevante para as suas vidas. Por isso, há conflitos e nunca conquistas definitivas, permanecendo questionamentos e desafios.

Diante desses aspectos, que foram aprendendo na luta, ao fazerem a história do movimento e as suas próprias histórias, expressadas nas palavras de ordem ainda antes dos anos 1990: “*Nós não queremos favores, nossa história a gente faz*”, podemos pontuar por onde tem caminhado o feminismo camponês e popular no MMC. Foi um aprendizado na prática que impulsionava a teoria e, em alguns momentos, teoria não escrita, mas vivida, experimentada e partilhada. Trata-se, em nosso entendimento, de um feminismo do qual nem tudo se disse e talvez nem tudo ainda se possa dizer, pois ele ainda está sendo feito em muitos lugares diferentes, com avanços largos em alguns e lentos em outros. É um feminismo construído por uma diversidade de mulheres que vivem em diversos lugares, com questões étnico-raciais distintas, com acessos diferenciados a recursos naturais e materiais. Mas todas as mulheres camponesas do MMC possuem em comum a identidade de classe, advinda de várias experiências populares de luta.

O feminismo camponês e popular vem sendo construído por mulheres do campo, da floresta e das águas, que representam a diversidade do campesinato brasileiro em oposição ao agronegócio. A defesa do rural como espaço de vida, de cultura e sobrevivência é um dos elementos constituintes e fundamentais e, ao mesmo tempo em que ele surge questionando as relações patriarcais de sexo – negadoras do protagonismo das mulheres –, problematiza e rejeita práticas do “modelo de agricultura” dominante, neste momento expresso pelo agronegócio, usurpador de terras e produtor de *commodities* em vista da exportação e da especulação financeira à custa da exploração do trabalho de tantas pessoas. A luta contra o agronegócio é a luta popular travada por camponesas e camponeses contra o capitalismo.

Ainda pensando o caráter popular dessa luta cotidiana, entendemos o Feminismo Camponês e Popular como uma parte da luta travada pela classe trabalhadora na construção de outra sociedade. A nossa inserção no MMC e, por conseguinte, nos debates de construção do Feminismo Camponês e Popular, permite afirmar que o caráter popular coloca em pauta a unidade na diversidade que compõe a classe trabalhadora (somos campo e cidade) e a diversidade do próprio

campesinato. É um feminismo que se apresenta a um debate teórico, mas que surge no cotidiano, tendo a prática como critério de validação. Esse feminismo não se constrói a partir de conquistas individuais (apesar de também existirem muitas conquistas individuais), é uma construção coletiva de uma parte do povo brasileiro que é o campesinato em luta, com a especificidade das mulheres.

Para as camponesas feministas do MMC, isso significa lutar com, não lutar por; lutar junto a tantos outros setores explorados e oprimidos. Para isso, são necessários espaços somente de mulheres, onde não se estabeleçam relações de dominação e superioridade, e sim relações de complementação de saberes. É preciso haver espaço de plena confiança entre si mesmas, em que podem falar de tudo o que sentem e como sentem, sem que os homens as julguem. A auto-organização se apresenta como um espaço privilegiado, inclusive para que elas se deem conta dos diversos tipos de violências que sofrem e dos impedimentos cotidianos, como também da sua falta de poder.

As percepções obtidas no MMC apontam que o feminismo não é algo individual e que pode ser desenvolvido isoladamente. Há uma força no coletivo das mulheres em luta que as impulsiona e que as fez e faz aprender a todo momento.

Essa força se traduz muito em solidariedade umas com as outras, assim como na compreensão e no companheirismo com o processo da companheira. E, assim, se uma mulher vai avançando, leva as outras consigo e elas vão se compreendendo em meio a crises, ensaios e ousadias. Sem ousadia não há feminismo, e cada uma possui um jeito de ousar, de romper com normas patriarcais a partir de seu espaço familiar e comunitário, mas esses modos individuais precisam necessariamente se juntar em um coletivo. As ousadias e rebeldias são apreendidas e exercidas no coletivo, nas lutas necessárias. Por isso, ser feminista do MMC é assumir-se feminista diferente, que não é melhor nem pior, só se constrói a partir de diferentes realidades e embates, como dizem as companheiras militantes.

O Feminismo Camponês e Popular: algumas sínteses possíveis

Até aqui enfatizamos a história do MMC como fio condutor dos debates teóricos que o Feminismo Camponês e Popular tem buscado sintetizar. Neste item, focalizaremos esse tema como categoria de análise, rebuscando questões quando necessário, avançando e aprofundando concepções.

É importante retomar que essa é uma construção para dar um nome ao

feminismo das camponesas latino-americanas, portanto, torna-se muito maior que o MMC, pois se fundamenta nos fazeres das mulheres dos diversos movimentos que compõem a Cloc, movimentos esses auto-organizados de mulheres, mas também mistos (com homens e mulheres). A diversidade de camponesas que compõe a Cloc coloca, desde o seu surgimento, o desafio de caminhar rumo a sínteses que possam dar conta dessa diversidade expressa na construção da soberania popular e alimentar, na agroecologia e inclusive no socialismo latino e também no feminismo.

Assim, é relevante considerar a diversidade de expressões do feminismo que se manifesta na Cloc: comunitário, indígena, negro, ecofeminismo, feminismo camponês, que, a partir o ano 2010^{xiii}, parece caminhar para ter como síntese o Feminismo Camponês e Popular. Essa categoria não busca apagar, nem mesmo suprimir as diferenças, ao contrário, busca a unidade na diversidade.

O processo de discussão do significado do Feminismo Camponês e Popular para o MMC foi intensificado ainda mais nos últimos anos (final de 2014 e começo de 2015), quando as camponesas realizaram reuniões da direção nacional para debater o tema. Houve também oficinas com representações dos estados e

da direção nacional para discutir as teorias feminista e marxista. Além disso, foram realizados três seminários internacionais sobre o Feminismo Camponês e Popular, com a participação de diversos movimentos do campo popular do Brasil: Movimentos que compõe a Via Campesina do Brasil; Levante Popular da Juventude; Marias; e Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD), como também organizações do Paraguai, a *Coordinadora Nacional de Mujeres Trabajadoras Rurales e Indígenas* (Conamuri); e do Chile, a *Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indigenas* (Anamuri), com a presença de pesquisadoras parceiras, sendo algumas delas também pesquisadoras militantes do MMC e duas representantes de todos os estados onde o MMC está organizado.

Essa caminhada, segundo o entendimento do MMC, está apenas no começo pelo fato de ser uma construção permanente, no entanto, algumas constatações são visíveis. O Feminismo Camponês e Popular é um feminismo que entende que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais e que apenas a superação dessa sociedade pode nos levar a uma realidade igualitária que, nas palavras atribuídas a Rosa Luxemburgo, é traduzida: “*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente*

diferentes e totalmente livres”^{xiv}. Isso não significa que é preciso esperar a construção dessa outra sociedade para lutar por igualdade, pelo contrário, pois pressupõe que a luta pela igualdade contribui diretamente para a superação da sociedade de classes.

A forma de organizar as camponesas é parte importantíssima dessa construção, por isso o MMC é um movimento que se organiza a partir da base, tornando-se uma estrutura organizativa de coordenação e direção que contribui para que o avanço seja coletivo. Nos espaços coletivos de construção e deliberação, nossas diferenças se expressam e podem ser ajustadas e compreendidas. Podemos dizer que as bases alimentam e se retroalimentam junto com a direção em um movimento dialético, em que uma instância não funciona sem a outra. Essa forma dialogada de trabalhar tem permitido que o MMC avance para além da prática, no debate teórico, o que buscaremos apresentar um pouco a seguir.

A centralidade do Feminismo Camponês e Popular é um rio caudaloso

Nesta parte do texto, recorreremos a uma metáfora para expressarmos, de forma mais direta, os caminhos dos debates teóricos centrais da construção do Feminismo Camponês e Popular, que envolvem questões que têm se apresentado

no processo de discussão realizado pelo MMC em busca de compreender e assumir o que se tem chamado de Feminismo Camponês e Popular, nos momentos coletivos em todas suas instâncias. Contudo, não é possível dizer que apresentamos aqui um consenso estabelecido, pois o debate está colocado e buscamos neste estudo apresentá-lo como o enxergamos. Consideramos oportuna a metáfora do “rio caudaloso”, porque traz a imagem de um caminho que é constituído por muitos igarapés, riachos e rios maiores, que percorrem diferentes territórios; que está em movimento e, por vezes, em tempos de cheia, avança ao revés, de modo que apresenta grande semelhança com o Feminismo Camponês e Popular.

a) A centralidade do trabalho

Nas últimas décadas, de forma especial, as pautas coletivas têm sido questionadas e a realidade tem sido apresentada como fragmentada e “líquida”, tornando difícil a compreensão da necessidade de construções coletivas e a ideia de totalidade na diversidade. Na teoria, temos alguns representantes expressivos desses discursos. Apresentamos como exemplos: o questionamento feito por Judith Butler à utilização da categoria mulher (Butler,

1998; 2010); o “poder-discurso”, de Foucault (1979; 1996; 2007); ou mesmo os “jogos de linguagem” de Lyotard, que defende o fim das metanarrativas (Lyotard, 1998), entre outros constructos teóricos que, em nome das especificidades, negam a exploração do trabalho como um dos elementos fundantes das contradições e desigualdades da sociedade capitalista, buscando resolver os problemas a partir da aparência do fenômeno.

O MMC tem se mantido na defesa da centralidade do trabalho como gerador das coisas, da riqueza e da possibilidade de emancipação humana (Marx, 2011; Mézaros, 2002), tendo-o como elemento fundamental da nossa identidade de classe trabalhadora, mesmo que não seja dito dessa forma pelas camponesas. Pensar e construir autonomia na vida das camponesas são atitudes que estão umbilicalmente ligadas à concepção de trabalho. É a partir do trabalho nas unidades de produção, nas águas e nas florestas, que as camponesas se reconhecem como trabalhadoras, percebendo que elas não só contribuem para manutenção das famílias com as tarefas de cuidados^{xv}, mas também são responsáveis por boa parte do trabalho produtivo, tanto no roçado como nos quintais, contabilizado ou não em horas trabalhadas. É desse lugar que se deu a

construção da agroecologia e da luta por soberania alimentar, incidindo em lutas por outros sistemas produtivos e por direitos.

O sistema vigente, capitalista, patriarcal e racista, se ancora na exploração do trabalho e na apropriação privada do trabalho coletivo que possibilita o aprofundamento das desigualdades. Nesse sentido, pensamos a realidade das mulheres e a divisão sexual do trabalho que, segundo Kergoat (2009), o separa e hierarquiza, dividindo-o em trabalho de homens e de mulheres, valorizando o primeiro em detrimento do segundo. Assim, grande parte do que é realizado pelas mulheres não é considerado trabalho, é coisa de mulher (naturalmente de mulher), como já apontava a pesquisa de Conte (2014). Assim, para que se consiga explorar mais as mulheres, é importante que elas não se reconheçam trabalhadoras e seus trabalhos sejam diluídos em mil tarefas invisibilizadas.

É nessa perspectiva que a luta por direitos das camponesas, como o acesso a terra com a titularidade em seus nomes, acesso à água, a direitos trabalhistas e previdenciários e políticas agrícolas não são “lutinhas pequeno-burguesas”, mas um enfrentamento direto ao sistema capitalista explorador e usurpador da força de trabalho feminina no campo e na cidade, com recorte de classe, raça/etnia, geração e

orientação sexual. As mulheres, ao reconhecerem-se trabalhadoras, se percebem como sujeitos de um trabalho que lhes possibilita dignidade – ao menos essa é a luta.

b) Ser Feminista é processo coletivo e individual

Inúmeras teóricas do feminismo reconhecem que o processo de se identificar como feminista parte de questões coletivas, mas também de enfrentamentos que se dão internamente na mulher (Alves & Pitanguy, 2003; Beauvoir, 1980a, 1980b; Cisne, 2014).

O Movimento de Mulheres Camponesas, como já mencionamos, é “a primeira das organizações da Via Campesina Internacional que se assume feminista” (Cinelli & Mezadri, 2014). Entretanto, ainda não temos pesquisas suficientes para falar sobre o tamanho do impactado dessa definição, mas percebemos, nas histórias contadas pelas militantes mais antigas do MMC e também na relação com as organizações internacionais, que isso definiu o MMC internamente e na relação com as outras organizações. Outra importante questão nesse debate, compreendida a partir da militância do MMC, é que há um desafio colocado ao próprio movimento, assim como por ele para outras organizações de

mulheres: a discussão sobre como é esse feminismo e como se deve agir para que ele seja fortalecido.

A compreensão sobre o feminismo do MMC mostra que o movimento foi construindo um feminismo no dia a dia das mulheres que vivem no campo, muitas delas com pouco acesso à escolarização, que vivem em comunidades, assentamentos e florestas, entre outros lugares, que geralmente são caracterizados pela precariedade do acesso a bens e direitos. Diante disso, a necessidade de nomear o feminismo do MMC de Feminismo Camponês e Popular não surge de uma lógica divisionista, pelo contrário, tenta fortalecer o poder das mulheres em luta na Cloc e na Via Campesina.

Isso não significa que todas as camponesas organizadas no MMC já tivessem certeza sobre o que significava ser feminista quando ingressaram na militância do movimento, mas o papel da direção política é trazer debates estratégicos para o conjunto do movimento. Cada mulher vai se fazendo e se descobrindo feminista nas lutas de que vai participando e nas quais vai empreendendo no plano coletivo e individual, e isso depende de formação política, no processo de participação no movimento e nos enfrentamentos em vista da “formação de uma consciência

feminista”, que vai sendo adquirida (Cisne, 2014).

c) A luta feminista é necessariamente unitária

O MMC tem se fortalecido com os coletivos de mulheres de outras organizações populares mistas do campo e da cidade e com movimentos auto-organizados de mulheres, pois, para o movimento, a libertação das mulheres é uma luta maior do que ele próprio. Uma das percepções é de que, em espaços amplos de lutas, vai se criando força para enfrentar as dificuldades que se apresentam no cotidiano. Atualmente, uma das palavras de ordem do movimento feminista na cidade sintetiza essa posição: “*Mexeu com uma, mexeu com todas*”, pois nenhuma mulher estará livre enquanto outra sofrer violência. A luta feminista é necessariamente uma luta unitária, pois dividir as mulheres é a grande estratégia do patriarcado para nos derrotar. A solidariedade feminista deve ser uma premissa, mesmo que isso seja uma tarefa árdua em tempos de individualismos exacerbados. Esse é um ponto forte do Feminismo Camponês e Popular, pois ele surge construindo a unidade na diversidade.

d) A unidade não pode invisibilizar a diversidade

O Feminismo Camponês e Popular, como já mencionamos, surge a partir da construção de uma diversidade de sujeitos. Sujeitos esses que guardam inúmeras diferenças entre si: são mulheres negras, indígenas, sem terra, assentadas da reforma agrária, extrativistas, reassentadas, mulheres muito pobres, outras nem tanto e mulheres lésbicas, entre outras características. Essa realidade enriquece o Feminismo Camponês e Popular, mas coloca a ele um grande desafio, pois não é porque esses sujeitos estão representados nessa construção que os debates e práticas de enfrentamento ao racismo, à lesbofobia, às questões de sexualidade e mesmo ao reconhecimento do corpo estejam acabados ou tranquilos. É necessário tê-los sempre presentes, permanentemente no MMC devido às questões que vão surgindo, dos sujeitos e da sociedade. É possível dizer, no que se refere ao corpo e aos direitos reprodutivos das mulheres, que o MMC já trata os temas há um longo tempo, assim como ocorre com o enfrentamento ao racismo, mas a questão da diversidade sexual é algo mais recente.

e) A importância da auto-organização

A garantia do espaço específico para mulheres em movimentos mistos e a existência de movimentos só de mulheres são premissas do Feminismo Camponês e Popular, pois ele nasce justamente em um espaço assim. Na Cloc, por exemplo, as mulheres das diversas organizações reúnem-se antes das assembleias para discutirem e se articularem em vista de suas pautas específicas, o que também ocorre na Via Campesina. Essa, por sua vez, não é a única importância da auto-organização, pois, além de construir lutas coletivas, é um espaço de compreensão da teoria e da prática feminista; um espaço de superação de medos e inseguranças; espaço de fortalecimento político, no qual, sem a presença dos homens, é mais fácil se colocar e falar sobre suas necessidades; é um espaço de criação de possibilidades reais para obter o reconhecimento como liderança, fazendo ensaios e tendo a força das companheiras; é também um espaço de autocuidado e de cuidado umas com as outras.

Na auto-organização, elas vão gerando novas relações na família, na comunidade e na sociedade, se valorizando e exigindo a sua valorização enquanto mulheres camponesas por parte dos companheiros de luta e dos membros de suas famílias. Somente com as mulheres saindo de casa, se reunindo, se

organizando, discutindo e lutando, é possível a construção do feminismo e de uma sociedade justa. A auto-organização contribui diretamente para o enfrentamento da violência cometida contra as mulheres, próxima pauta que trataremos como elemento fundante do Feminismo Camponês e Popular.

f) O enfrentamento às violências contra as mulheres

As camponesas das comunidades rurais, das florestas, das águas e dos assentamentos e reassentamentos rurais são as mulheres menos assistidas pelo Estado no que tange ao enfrentamento à violência doméstica e às violências diversas no espaço privado. A Via Campesina Internacional na sua VI Conferência Internacional, que ocorreu em 2013, lançou a campanha *Basta de Violência Contra as Mulheres*, campanha que a sétima Conferência, ocorrida em 2017, ratificou, lançando o desafio para que ela seja assumida por toda a organização e não apenas pelas mulheres. Nesse aspecto, percebemos o avanço desse debate de cunho feminista sendo incorporado pelos homens, entre resistências e aceitação. Isso demonstra que as mulheres conseguiram pautá-lo com força, caso contrário ele não teria essa importância no conjunto das organizações.

O MMC tem realizado encontros, discussões e campanhas sobre o tema e entende que essa é uma pauta em que pouco se avançou, quando analisada em termos de políticas públicas para o campo, o que coloca a tarefa de ampliar a auto-organização e a construção do feminismo como forma de enfrentamento dessa dolorosa realidade.

g) Parte de um leito histórico

O Feminismo Camponês e Popular no MMC tem como leito histórico a luta de mulheres socialistas, comunistas, indígenas (que lutaram contra os colonizadores), negras (que se rebelaram) e de todas aquelas que, mesmo não tendo conseguido se rebelar, resistiram no seu cotidiano. As camponesas bascas dizem “*somos netas das bruxas que não conseguiram queimar*” e no Brasil se diz: “*somos filhas de Dandara*”. No Paraguai, nossas irmãs de luta afirmam: “*Somos filhas da Índia Juliana*”^{xvi}. As companheiras do MMC na construção do Feminismo Camponês e Popular têm buscado estudar a história das lutadoras e seus escritos, como Rosa Luxemburgo, Clara Zetkin, Saffioti, Krupskaya, Zilda Xavier, Rose Marie Muraro, Ivone Gebara e Nancy Cardoso, entre outras, as quais consideramos parte do nosso leito histórico. Essa trajetória é composta por mulheres que construíram e

constroem o MMC desde a sua origem e por tantas de nós que fomos nos fazendo e nos descobrindo feministas: tantas Loivas, Margaridas, Luzias, Marias, Teresas, Franciscas, que se espalham por este país afora, que tornam o leito do rio caudaloso e rebelde, que fazem um mar quando se agitam.

h) É necessário construir outra sociedade e outros valores

A luta de classes é o fundamento do feminismo que o MMC constrói. Assim, os novos valores são pauta para agora e não para depois da construção do socialismo. Desse modo, busca-se desnaturalizar espaços e concepções a respeito do mundo e do funcionamento da sociedade. As militantes vivem a contradição e a dialética no seu dia a dia: elas rezam, mas fazem luta contra o sistema religioso que aprisiona e menospreza a mulher, buscando e redescobrando outras lógicas de espiritualidade; são pacatas, mas desobedecem e contrariam as regras que as oprimem; são tidas como frágeis, mas lutam contra o sistema e contra os que violentam suas vidas, seus corpos e o planeta.

Também são consideradas pessoas com pouco conhecimento, mas seus saberes preservados são hoje importantes para a vida do planeta. São simples, mas

têm muita sabedoria e a descobriram como poder e, por isso, compartilham-na umas com as outras, almejando que suas filhas, netas e vizinhas, entre outras mulheres, sigam o caminho que elas ousaram trilhar. Não aceitam a submissão, a passividade e as violências e, por isso, denunciam e forçam o Estado a assumir sua responsabilidade.

i) Agroecologia como modo de vida

A agroecologia é para o MMC um modo de vida, pois é a base das relações menos agressivas entre as pessoas e a natureza e sustenta o modo camponês de viver. Ela também faz parte do socialismo, no qual acredita e busca construir. Constitui-se de experimentos, de misturas altamente complexas, diria Ploeg (2008), feita especialmente por mulheres nos mais variados biomas, encontrando, em cada lugar, a forma mais adequada de preservação, recuperação e disseminação de espécies. Romper com o monocultivo e com as práticas produtivas advindas da Revolução Verde significa dar lugar à construção de uma agricultura que precisa ser reconectada com a natureza e com todos e todas que vivem no lugar; é uma construção que tem um olhar mais atento e holístico, pois se baseia na inter-relação e na complementariedade dos seres da natureza.

Percebemos, a partir de Cinelli (2016), que as dificuldades encontradas na agricultura pelas camponesas são tanto externas quanto internas à família, mas a agroecologia é um elemento essencial para contribuir na superação dessa realidade. A pesquisa relata que as mulheres conseguiram construir relações diferenciadas no trabalho doméstico e nas suas diferentes tarefas. Nesse sentido,

a agroecologia contribuiu para as mudanças nas relações. Esse é um elemento chave quando trabalhamos o conceito de feminismo camponês e popular, porque é um feminismo que se promove juntamente com a construção de uma agricultura sem transgênicos, sem agrotóxicos e pela vida (Cinelli, 2016, p. 106).

O Feminismo Camponês e Popular está presente na luta e na construção diária de atitudes em prol da libertação e da mudança nas relações entre as pessoas e destas com a natureza, assim como está na resistência e no enfrentamento ao agronegócio, cotidianamente desafiando a prática e a socialização do cuidado. Esse cuidado não deve recair somente sobre as mulheres “cuidadoras”, ele é tarefa e valor de todas as pessoas.

Como exposto por Calaça e Seibert (2017), em artigo apresentado no Congresso Brasileiro de Agroecologia:

É possível perceber que as camponesas organizadas no MMC fundam o seu feminismo camponês e

popular em três elementos: a luta de classes (pois entendem que a superação da sociedade capitalista é a única forma possível de construir real liberdade para todas as pessoas, em especial para as mulheres), a luta feminista pelos direitos e autonomia política das mulheres e a luta por um projeto de agricultura camponesa e agroecológica (2017, p. 4).

Para concluir, podemos destacar, em síntese, o que as camponesas organizadas no MMC disseram, no seu último Seminário Internacional sobre o Feminismo Camponês e Popular realizado em Brasília em 2017: que esse feminismo representa e nomeia as lutas que elas já travam há muito tempo. É como se perceber dentro do rio, se encharcando nele, teoricamente, ao mesmo tempo em que se dão conta de que já beberam dessa água há bem mais tempo. O Feminismo Camponês e Popular, na metáfora do rio, é que ajuda a descrever o que é ainda difícil de registrar. É a água que mata a sede e pode ser bebida, porque não está contaminada, mas ao matar a sede do corpo, causa sede de conhecimento e a libertação de todas mulheres. É um rio que precisa de mais igarapés para se fazer cada vez mais forte contra o patriarcado, contra o capitalismo e os reacionarismos antidemocráticos deste momento que estamos atravessando, no Brasil e em parte das Américas.

Referências

- Alves, B., & Pitanguy, J. (2003). *O que é feminismo?* São Paulo, SP: Brasiliense.
- Beauvoir, S. (1980a). *O segundo sexo*. v. I. Rio de Janeiro, RJ: Nova fronteira.
- Beauvoir, S. (1980b) *O segundo sexo*. v. II. Rio de Janeiro, RJ: Nova fronteira.
- Butler, J. (1998). Fundamentos contingentes: o feminismo e o pós-modernismo. *Cadernos Pagu*. 11, 11-42.
- Butler, J. (2010). *Problemas de gênero, feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Calça, M., & Seibert, I. (2017). *Aproximações teórico/político entre a agroecologia e o feminismo camponês popular do MMC*. Brasília, DF. (Anais ainda não publicados)
- Cinelli, C., & Mezdari, A. M. (2014). *A construção do feminismo no Movimento de Mulheres Camponesas*. [texto impresso].
- Cinelli, C. (2012). *Programa de sementes crioulas de hortaliças: experiência e identidades no Movimento de Mulheres Camponesas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.
- Cinelli, C. (2016). *O educativo na experiência do Movimento de Mulheres Camponesas: resistência, enfrentamento e libertação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cisne, M. (2014). *Feminismo e consciência de classe*. São Paulo, SP: Cortez.
- Cloc. (2016). *¿Quiénes somos?* Recuperado de: <http://www.cloc-viacampesina.net/>
- Conte, I. I., Martins, M. D., & Daron, V. P. (2009). Movimento de mulheres camponesas: na luta a construção de uma identidade feminista, popular e camponesa. In Paludo, C. (Org.). *Mulheres, luta e resistência em defesa da vida* (pp. 86-132). São Paulo, SP: Cebi.
- Conte, I. I. (2011). *Mulheres camponesas em luta: resistência, libertação e empoderamento*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí.
- Conte, I. I. (2014). *O processo educativo da luta e do trabalho das mulheres: Via Campesina no Brasil, UNORCA/UNMIC e CONAMI no México*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Conte, I. I., Weschenfelder, N. V., & Cinelli, C. (2010). A Construção do feminismo e da identidade camponesa no Movimento de Mulheres Camponesas. *Fazendo Gênero*. 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010. Recuperado de: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/>
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Duriguetto, M. L. (2014). A questão dos intelectuais em Gramsci. *Revista Serviço Social e Sociedade*, 118, 265-293.
- Freire, P., & Nogueira, A. (1993). *Que fazer: teoria e prática da educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo, SP: Loyola.

Foucault, M. (2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Kergoat, D. (2009). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In Hirata, H. et al. (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 67). São Paulo, SP: UNESP.

Lyotard, J. (1998). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio.

Marx, K. (2010). *O capital: Crítica da economia política*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.

Movimento de mulheres camponesas. (2008). *MMC/SC: Uma história de organização, lutas e conquistas*. Chapecó, SC: Gráfica Rota.

Ploeg, J. D. V. D. (2008). *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2008.

Saffioti, H. (1969). *A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade*. São Paulo, SP: Quatro Artes.

Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.

Santos, M. K. C. A. (2012). *Rompendo a cerca do isolamento: as relações entre a agroecologia e as questões de gênero*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Silva, C. S. (2011). Pensar o futuro, bem viver o presente. *Cadernos de Crítica Feminista*, (4), 100-111.

Souza-Lobo, E. (2011). *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.

Stédile, J. P., & Carvalho, H.M. (2012). Soberania alimentar. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 716-725). Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Expressão popular.

Zetkin, C. (1896). *Apenas junto com as mulheres proletárias o socialismo será vitorioso*. Berlim: Marxist.org. Recuperado de: <https://www.marxists.org/portugues/zetkin/1896/10/16.htm>

ⁱAo mencionar que somos militantes e intelectuais orgânicas do MMC, queremos evidenciar que os elementos trazidos neste artigo são oriundos de pesquisas realizadas pelas autoras em três dissertações e duas teses. Valemo-nos também da vivência e das experiências na construção dos debates e práticas do Feminismo Camponês e Popular no âmbito do MMC.

ⁱⁱ Elisabeth Souza-Lobo (2011) trabalha a questão da luta geral como sendo aquela dos trabalhadores entendida como a luta de todos, ou por todos, sem, no entanto, considerar as especificidades das mulheres trabalhadoras nas fábricas. Existe amplo debate no feminismo sobre a luta geral e a luta específica.

ⁱⁱⁱ É importante salientar que, mesmo o regime militar, não ousou retirar os direitos trabalhistas conquistados pelos trabalhadores no Estado Novo (1943), mas esses direitos se restringiram, em sua maioria, a trabalhadores urbanos.

^{iv}De acordo com Santos (2012, p. 37), a “Revolução Verde foi um amplo programa, iniciado nos meados do século 20, idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo –, ferramenta ideal para a transformação da

agricultura em uma atividade capitalista e geradora de lucro e mais-valia”.

^vOs estudos realizados sobre a história da extensão rural no Brasil, a exemplo de Maria Tereza Lousa Fonseca, em *A extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*, demonstram que praticamente toda a extensão rural brasileira era feita por homens, pelo menos no que se refere à produção. Outra referência importante nesse debate é a pesquisa realizada no âmbito da reunião Especializada da Agricultura Familiar do Mercosul (REAF) que consta em nossa bibliografia; como também o estudo qualitativo sobre a implantação da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) a partir da vigência da lei nº 12.188/2010 (Lei de ATER) e seus instrumentos, realizado no período de agosto de 2013 a outubro de 2014, sobre as chamadas públicas executadas em 2010 e 2011, feito pelo NEAD/MDA/FAO.

^{vi} Essa é uma importante reflexão para pensar a conjuntura atual (2017/2018), pois em tempos de golpe e retrocessos de direitos, só as trabalhadoras e os trabalhadores organizados e em luta podem reverter esse quadro de derrota vivenciado no Brasil e na América Latina.

^{vii} A Cloc surgiu entre 1989 e 1992 por ocasião das manifestações dos 500 anos de resistências indígena, negra e popular na América Latina, cujo I Congresso ocorreu em Lima/Peru em 1994. O segundo Congresso aconteceu no Brasil, em 1997, e nessa ocasião as mulheres da Cloc realizaram a sua Primeira Conferência de Mulheres do Campo. Fonte:

<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/cloc>.

^{viii} Via Campesina é um movimento internacional que reúne organizações locais e nacionais em 73 países da África, Ásia, Europa e das Américas. É uma articulação autônoma, pluralista e multicultural, independente de qualquer vinculação política, econômica ou de outro tipo (Via Campesina, 2016).

^{ix} *La Via Campesina Brasil* é composta pelos seguintes movimentos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Articulação dos Povos Indígenas (APIB), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Associação dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Coordenação Nacional das Comunidades

Quilombolas (CONAQ), Associação de Assalariados Rurais (ADERE), Movimento dos Atingidos pela Mineração (MAM). Consta também, segundo uma circular da Via Campesina, referente ao seu último congresso ocorrido em Jacarta/Indonésia no ano de 2013, o Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP).

^x Pesquisa realizada no estado da Paraíba, nos três territórios de atuação do Programa P1+2, em 2010 e 2011: o território da Borborema, o Sertão central e o Cariri (oriental e ocidental). Foram entrevistadas 11 camponesas de cada território.

^{xi} A educação popular pensada por Freire e Nogueira (1993, p. 19) enfatiza: “Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica ... Em uma primeira ‘definição’, eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política”.

^{xii} Usamos aqui apenas o termo “camponeses”, pois a relação da esquerda era, de fato, com homens, desconsiderando as mulheres.

^{xiii} 2010 é considerado um marco na discussão do Feminismo Camponês e Popular, pois foi realizada a IV Assembleia de Mulheres da Cloc no Equador e, nela, esse tema apareceu com mais força.

^{xiv} Essas palavras são atribuídas a Rosa Luxemburgo, como parte de um discurso realizado pela militante no Congresso do Partido Social Democrata Russo (POSDR), realizado em Londres no ano de 1907. Nós encontramos muitas referências a essa tradução, mas não conseguimos os relatos do congresso nem em português, nem em espanhol e nem mesmo em inglês.

^{xv} Não temos dúvidas da importância do trabalho considerado reprodutivo e de cuidados para a manutenção econômica, social e psicológica da humanidade. Contudo, deixar evidente que as camponesas nunca fizeram apenas esse trabalho é importante para compreender as diferenças da construção do Feminismo Camponês e Popular.

^{xvi} Sobre a sua história, ler: http://siemprelatina.com/latinas_destacadas/la-india-juliana/

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 19/02/2018
Aprovado em: 10/05/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on February 19th, 2018
Accepted on May 10th, 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

Michela Calaça

 <http://orcid.org/0000-0003-3694-4129>

Isaura Isabel Conte

 <http://orcid.org/0000-0002-5600-6984>

Catiane Cinelli

 <http://orcid.org/0000-0002-7006-0098>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Calaça, M., Conte, I. I., & Cinelli, C. (2018). Feminismo camponês e popular: uma história de construções coletivas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1156-1183. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1156>

ABNT

CALAÇA, M.; CONTE, I. I.; CINELLI, C. Feminismo camponês e popular: uma história de construções coletivas. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1156-1183, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1156>

Problematizando o trabalho invisível das mulheres e a divisão sexual de trabalho no campo: uma parceria entre educação popular e feminismo

Carla Negretto¹, Márcia Alves da Silva²

¹Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Centro de Sociais Aplicadas e Humanas. Campus ICH ISP FAE. Rua Coronel Alberto Rosa, 154. Centro. Pelotas - RS, Brasil. ²Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.
Autor para correspondência/Author for correspondence: ka_karlynya10@hotmail.com

RESUMO. Historicamente, as mulheres camponesas, assim como as mulheres urbanas, sofrem com a desigualdade de gênero. Desse modo, o sistema patriarcal que reforça a divisão sexual do trabalho resume a vida de muitas mulheres, tanto à dominação e exploração quanto à responsabilidade única pelos afazeres domésticos e pelo cuidado com os filhos. Esse artigo desenvolve algumas reflexões que se referem a uma experiência investigativa que a autora vem desenvolvendo desde o ano de 2014 com mulheres assentadas da Reforma Agrária e que tem como objetivo problematizar as relações de gênero e poder ligadas à divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres de 2 assentamentos da Reforma Agrária localizados no interior do município de Pinheiro Machado/RS. Pretende-se explorar o espaço social e as experiências de vida, dando voz as mulheres sobre suas trajetórias de vida e trabalho, debatendo juntamente com o público masculino aspectos da reprodução social que divide atribuições, tarefas e lugares para homens e mulheres. Para finalidade dessa proposta, essa pesquisa participativa atenta para os métodos da Educação Popular e os estudos Feministas que possibilitem momentos dinâmicos e modificáveis dirigidos para uma transformação social.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Mulheres, Trabalho, Educação Popular, Feminismo.



Problem the invisible work of women and the sexual division of work in the field: a partnership between popular education and feminism

ABSTRACT. Historically, peasant women, as well as urban women, suffer from gender inequality. Thus the patriarchal system that reinforces the sexual division of labor sums up the lives of many women, both domination and exploitation, and the sole responsibility for household chores and childcare. This article develops some reflections that refer to an investigative experience that the author has been developing since the year 2014 with women based on Agrarian Reform and whose objective is to problematize gender and power relations related to the sexual division of labor between men and women of 2 settlements of Agrarian Reform located in the interior of the municipality of Pinheiro Machado/RS. It is intended to explore social space and life experiences, giving women voice on their life and work trajectories, discussing with the male public aspects of social reproduction that divides assignments, tasks and places for men and women. For the purpose of this proposal, this participatory research attentive to the methods of Popular Education and Feminist studies that allow dynamic and modifiable moments directed towards a social transformation.

Keywords: Gender, Women, Labor, Popular Education, Feminism.

Problematizando el trabajo invisible de las mujeres y la división sexual de trabajo en el campo: una asociación entre educación popular y feminismo

RESUMEN. Históricamente, las mujeres campesinas, así como las mujeres urbanas, sufren con la desigualdad de género. De este modo, el sistema patriarcal que refuerza la división sexual del trabajo resume la vida de muchas mujeres, tanto a la dominación y explotación como a la responsabilidad única por los quehaceres domésticos y por el cuidado con los hijos. Este artículo desarrolla algunas reflexiones que se refieren a una experiencia investigativa que la autora viene desarrollando desde el año 2014 con mujeres asentadas de la Reforma Agraria y que tiene como objetivo problematizar las relaciones de género y poder ligadas a la división sexual del trabajo entre hombres y mujeres de 2 asentamientos de la Reforma Agraria ubicados en el interior del municipio de Pinheiro Machado / RS. Se pretende explorar el espacio social y las experiencias de vida, dando voz a las mujeres sobre sus trayectorias de vida y trabajo, debatiendo junto con el público masculino aspectos de la reproducción social que divide atribuciones, tareas y lugares para hombres y mujeres. Para fines de esta propuesta, esa investigación participativa atenta para los métodos de la Educación Popular y los estudios Feministas que posibiliten momentos dinámicos y modificables dirigidos hacia una transformación social.

Palabras clave: Relaciones de Género, Mujeres, Trabajo, Educación Popular, Feminismo.

Introdução

Este trabalho apresenta e problematiza as relações de gênero ligadas a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres dos assentamentos Alegrias e Santa Inácia, localizados na zona rural do município de Pinheiro Machado/RS. Para atender as finalidades dessa proposta, a pesquisa vem aproximando a metodologia da educação popular com os estudos da teoria feminista, numa práxis que segundo Paulo Freire, possibilite a relação entre humanização e educação, valorizando os saberes e a realidade do povo para construção de novos saberes com metodologias incentivadoras a participação e ao empoderamento desses sujeitos(as), permeado por um processo de construção de conhecimento pedagógico e político, estimulador de transformação social, liberdade e felicidade.

É importante salientar que a pesquisa também agrega dados já coletados de um Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pelotas, denominado “*Trabalho Artesanal com Mulheres do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*”, do qual a pesquisadora fez parte como bolsista ministrante e membro da comissão organizadora, desenvolvendo atividades ligadas a confecção artesanal, gênero e educação nos anos de 2014 a 2016 com 4

grupos de mulheres pertencentes aos assentamentos: Alegrias, Campo Bonito, Pinheiro Machado e Santa Inácia, todos localizados no município de Pinheiro Machado/RS. Os dados coletados durante o período, estão sendo analisados buscando não apenas descrever, como ocorre a divisão sexual do trabalho no campo, mas também indagando respostas num empenho coletivo com os participantes (homens e mulheres) para interromper os processos históricos do sistema patriarcal. Com base no diálogo entre Educação Popular e os estudos feministas, a pesquisa reflexiona questões pertinentes sobre o papel da mulher na sociedade, fazendo um resgate histórico com esses sujeitos sobre a participação feminina no desenvolvimento dos processos de produção e reprodução da força de trabalho, marcado pela exclusão e pela inviabilização. Promover a reflexão sobre esses aspectos, é parte dessa proposta metodológica, que busca trabalhar a consciência de que é preciso mudar as relações que qualificam e redimensionam a tripla jornada de trabalho feminino no campo, inteirando esse paradigma cultural como um componente das relações sociais no modelo capitalista patriarcal.

Metodologia

Discutir questões sobre gênero, trabalho e empoderamento feminino no meio rural, exige que a pesquisa utilize uma metodologia participativa que possibilite um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, dirigido à transformação social. Para atender o objetivo proposto dessa pesquisa-ação, de problematizar as relações de gênero e poder ligadas a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres assentados da reforma agrária do município de Pinheiro Machado/RS, materializamos esse processo partindo da realidade concreta dos participantes, compreendendo as especificidades da realidade local em suas diferentes dimensões e interações. A coleta de dados sobre a realidade de vida e trabalho no cotidiano rural, contempla observação participante, “rodas de conversa”, anotações em um diário de campo, oficinas artesanais e fotografias. Estas ferramentas metodológicas tem um fundamento pedagógico e político que

possibilita um pensar dialógico e crítico a respeito da realidade social.

A proposta dos encontros dialógicos, por meio das rodas de conversa, realizado antes da confecção artesanal como demonstra a figura abaixo, nos oferece a oportunidade de discutir as atribuições dos distintos papéis delegados as diferentes categorias de sexo. Esses papéis foram construídos sobre o mito da superioridade masculina, criando assim uma estrutura que domina, reprime e subordina a mulher. Problematizar e refletir coletivamente com esses sujeitos como foram construídas as relações de gênero, nos abre possibilidades para questionar as relações de poder e indagar respostas sobre “a quem serve a relação de dominação da mulher pelo homem” (Saffioti, 1987, p. 21).

Figura 1 - Encontro dialógicos (rodas de conversa) realizado com homens e mulheres do Assentamento Alegrias, município de Pinheiro Machado/ RS.



Fonte: Projeto “Trabalho Artesanal com Mulheres do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, jan., 2016.

Nessa construção dialógica, levamos em conta a pertinência dos relatos trazidos pelos participantes (homens e mulheres) sobre as atribuições de distintos papéis delegado às diferentes categorias de sexo. É o diálogo sobre esse cotidiano que desmascara a naturalização de papéis sociais e muda o conceito sobre a divisão sexual do trabalho e a compreensão do que é opressão. Essa forma dialógica de

educar, com base na realidade das pessoas participantes, com elas e não para elas,

Visa à libertação do ser humano, ao atuar contra os efeitos de uma psicologia da opressão, por meio de um processo de conscientização de sujeitos ativos - isto é, políticos -, portanto, capazes de se organizar e transformar, eticamente, a história que está sendo construída permanentemente por seres humanos (Vieira, 2012, p. 163).

Figura 2 - Grupo de mulheres e homens nas ‘rodas de conversa’ – realizando um diálogo sobre o cotidiano rural. Assentamento Alegrias, Pinheiro Machado/RS.



Fonte: Acervo de Pesquisa, out., 2017.

A função social que é delegada à mulher camponesa, na reprodução e perpetuação dos papéis sócio-familiares historicamente constituídos, na maioria das vezes as afasta das decisões importantes dentro da propriedade e comunidade. Ao tentarem transpor essas barreiras, enfrentam ainda mais dificuldade, é o que relata uma das participantes: “Há dias que meu pai não deixa de jeito nenhum minha mãe vir comigo para as oficinas, ele diz que ela tem que ajudá-lo na lavoura e ponto final. Se eu ficar esperando demais por ela, acabo eu não participando” (Assentada A, 2016). Ao analisarmos esses depoimentos, observamos nitidamente o sistema patriarcal se fazendo vigente. São esses alaridos, trazidos para dentro das rodas de conversa que a pesquisa busca analisar e conseqüentemente trabalhar para

romper com esse sistema hierárquico que domina a vida de muitas mulheres. É nesse contexto que a educação popular feminista entra em ação, transmutando os relatos da vida cotidiana, apresentadas nas rodas de conversa, em pautas de luta feminista pelo direito da equidade entre os gêneros, direito a ter voz nos espaços de decisão, direito à participação econômica nos lucros e direito à felicidade plena.

A proposta das oficinas artesanais como revela a imagem abaixo, compreende uma segunda atribuição significativa para a investigação. Elas são usadas como ferramenta metodológica para reintegração do grupo dando suporte para a valorização dos saberes, do trabalho e da luta feminina. É nas relações intrínsecas das *rodas de conversa*, nas texturas, entre as sucatas, os tecidos e as agulhas que mais relatos sobre

a ‘vida vivida’ são trazidos à tona com forte significado pessoal. Através dessa memória rememorada,

entrelaçamos passado, presente e futuro, pois é olhando o passado que conseguimos compreender as cicatrizes da opressão, medo e

silêncio que a vida feminina é levada no paradigma sociocultural a vivenciar. É através da vida vivida que cada mulher reinterpreta os fatos do outrora no presente, dando-lhes novos significados se assim julgar oportuno (Negretto & Silva, 2017, p. 2216-2217).

Figura 3 - Oficina artesanal com o grupo de mulheres do Assentamento Santa Inácia, município de Pinheiro Machado/RS.



Fonte: do projeto, maio de 2015.

Esta abordagem metodológica, nos têm permitido interpretar as fases da vida do homem e da mulher rural. Suas experiências experimentadas de forma individual ou coletiva, nos trazem possibilidades concretas para compreender como ocorrem as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho dentro e fora dos assentamento. A intenção política - pedagógica aqui, é fazer com que os sujeitos se percebam, autores de suas

próprias vidas, explicitando em parceria com os estudos feminista toda a acumulação primitiva que domesticou mulheres e homens e redefiniu o conceito de feminilidade e masculinidade.

Problematizar as trajetórias de vida e trabalho abre possibilidades para construção de novos horizontes e questionamentos críticos sobre os papéis sociais atribuídos aos sexos. A organização de encontros e oficinas artesanais se

concretizam em ferramentas possibilitadoras de libertação, visto que, é por meio desses espaços que muitas mulheres tem a oportunidade de se desprender das regras de conduta social, podendo construir uma nova identidade pessoal.

Ao ser induzida como influente ferramenta metodológica para a abordagem do universo feminino, as oficinas artesanais se materializam em espaços de construção coletiva e trocas de experiências de vida, onde o saber/fazer artesanato é reconhecido como trabalho feminino e não como algo 'menor', isso porque, para muitas participantes, ele assegura geração de renda.

Grande parte das oficinas, são realizadas nas sedes dos assentamentos. Quando não é possível dispor desses ambientes, ocupamos os espaços disponíveis nas residências das participantes, ou organizamos oficinas artesanais ao ar livre. As matérias-primas utilizadas para confecção artesanal,

derivam de materiais naturais e industrializados. Os elementos naturais originam-se do próprio ambiente de vivência e trabalho das participantes. Podemos destacar aqui, as diferentes qualidades de sementes, galhos de árvores, palha de milho, cascas de ovos, pedras e musgos. Os demais materiais utilizados, provém de objetos industrializados adquiridos por meio de compras pessoais ou doações de terceiros. Podendo citar como exemplo, as caixas de papelão, garrafas Pet, jornal, retalhos de tecido entre outros. Como resultado da união desses materiais podemos destacar uma rica produção artesanal de cestaria em jornal, cerâmica fria, decoupage, serigrafia, pinturas em MDF, chaveiros em tecidos, tapeçaria com malha entre outros como destacam as fotografias abaixo.

Figura 4 - Produção de bonecas confeccionadas com retalhos de tecido e palha de milho. Assentamento Pinheiro Machado, município de Pinheiro Machado/RS.



Fonte: do projeto, jul., 2015.

Figura 5 - Artesanatos produzidos durante as oficinas do projeto. Caixas de MDF, decoradas com mosaicos de cascas de ovos.



Fonte: Projeto de extensão Trabalho Artesanal com Mulheres do Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra (MST).

Os produtos confeccionados geralmente são vendidos na feira da Reforma Agrária que acontece duas vezes

por mês no centro da cidade de Pinheiro Machado/RS. O incentivo à produção artesanal se constitui como uma forma

alternativa de incentivo às economias de base local, assegurando a preservação da cultura regional, bem como a geração de renda para inúmeras famílias, considerando

que grande parte das mulheres encontra no artesanato uma segunda condição de garantir a manutenção do bem-estar de seus familiares (Lemos, 2011).

Figura 6 - Feira da Reforma Agrária, município de Pinheiro Machado/RS.



Fonte: da pesquisa, ago., 2017.

O estímulo à produção artesanal influi diferentes extensões da vida da mulher camponesa, desenvolvendo a criatividade, a coordenação motora, auxiliando no controle da ansiedade, aumentando o poder de concentração, além de fornecer a imensa satisfação em cada mulher de se verem capazes de produzir peças lindas com as próprias mãos. Esses momentos coletivos possibilitam trocas de experiências e fortalecem cada participante enquanto mulher e enquanto grupo.

De acordo com as observações e registro dos relatos coletados, a socialização e amizade vinham se

extinguindo entre elas em decorrência dos afazeres domésticos que, por vezes, sucumbe horas do dia, tornando-se um trabalho repetitivo e fastidioso, não remanescendo tempo para empenhar-se em incumbências contrárias. O incentivo à participação nos encontros reaproximou essas mulheres, auxiliando-as para um novo e melhor convívio social, se configurando, similarmente, no fortalecimento da autoestima, desenvolvimento da cidadania e estímulo da emancipação feminina pelo direito de instruírem-se e serem protagonistas de sua própria história.

Figura 7 - Grupo de mulheres do Assentamento Santa Inácia em um momento de socialização e amizade.



Fonte: Acervo do Projeto, 2015.

Resultados e discussão: A problematização do trabalho feminino

Pesquisar questões de gênero no meio rural, sobretudo no contexto do cotidiano da mulher da reforma agrária, nos possibilita conhecer a realidade dos assentamentos não unicamente sob enfoque socioeconômico, mas também nas relações sociais estabelecidas do dia a dia que, além de dividirem tarefas e lugares sexualmente desiguais, acarretam em desvalorização, exploração, servidão, reclusão, e silenciamento feminino.

Na divisão sexual do trabalho no campo, cabe a elas (99% das mulheres) a produção de alimentos para o consumo da família, através de pomares e a reprodução

de pequenos animais. De acordo com Korol (2016) “As mulheres da América Latina são responsáveis por 90% da produção de alimentos da agricultura familiar e tem participação ativa nas atividades relacionadas ao processamento, preservação e comercialização desses produtos”. Porém, a jornada de trabalho da mulher rural é subestimada pelo fato do seu trabalho agrícola ser considerado uma extensão do trabalho doméstico (p. 96).

Conforme as observações de campo, as atividades desempenhadas por muitas mulheres camponesas, são em sua grande maioria, tríplices em relação às atividades realizadas pelos homens. São elas, que primeiramente despertam no alvorecer do dia, ordenham as vacas, aprontam o

desjejum, desadormecem e preparam as crianças para a escola e executam rapidamente o serviço doméstico antes de destinar-se ao companheiro nas atividades do lote. Na metade do dia, é ela que, mesmo cansada da lavragem, prepara o almoço e se encarrega das demais atividades domésticas que ficaram para trás. No intervalo da tarde, reassume as atividades do lote, regressando para casa somente no final do dia para efetuar as mesmas tarefas de ordem reprodutivas relacionadas ao cuidado da casa e dos filhos.

Os dados coletados pela pesquisa, mostram que do ano de 2014 até 2016, 90% das 40 mulheres camponesas declaram não se identificarem como trabalhadoras, sobretudo porque realizam tarefas secundárias em relação aos produtos economicamente mais importantes para a conformação da renda familiar. Ainda que seu trabalho cotidiano inclua a elaboração de produtos que são vendidos nas feiras e geram receitas para a propriedade, seja não transformados, como ovos, pequenos animais ou verduras; seja artesanais, ou panificados como pães, doces e conservas, raramente elas consideravam essas tarefas como trabalho remunerado. Isso porque, no processo da construção do modelo patriarcal, a mulher quando expulsa do universo econômico

que cria o produto excedente, cumpriu uma função econômica fundamental. A de restaurar a força de trabalho que move a economia, ficando desse modo, marginalizada da esfera pública e escondida atrás da fachada da família monogâmica até os dias atuais. Para Hirata e Kergoat (2007), esse trabalho além de ser invisível, é realizado de forma gratuita pelas mulheres “não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno” (p. 597).

A ideia de que o trabalho masculino é mais prestigiado que o feminino é outro fator a ser questionado. Esse conceito é tão reproduzido que leva até as próprias mulheres acreditarem que são incapazes de ser reconhecidas e valorizadas por algo que venham a fazer. Essa forma particular de pensar a divisão social do trabalho é problematizado por Hirata & Kergoat (2007) em, “dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher” (p. 599). Uma das principais justificativas para essa ideologia é o processo da naturalização da desigualdade, que rebaixa o sexo biológico e o reduz as construções e as práticas sociais.

Pelo menos 30% das mulheres pesquisadas, denunciaram à ideologia de naturalização de ‘papéis sociais’ sexuados e desiguais. Essas, tem que lidar diariamente com a exclusão da vida pública e desvalorização do seu trabalho, seja ele executado no meio rural, na esfera domiciliar, no cuidado dos filhos ou na “ajuda” prestada ao marido, de modo que não significa uma simples tarefa realizada esporadicamente; essa ajuda significa que muitas trabalham lado a lado, diretamente com o companheiro na lavoura desempenhando as mesmas funções, porém não são reconhecidas pelo trabalho realizado, não participam das decisões sobre os rendimentos do produto final e não recebem retorno igualitário na execução das tarefas de ordem doméstica. Essa desigualdade de direitos e deveres, não apenas as decepciona mas também afeta sua qualidade de vida, já que muitas se queixam regularmente de dores musculares em razão do excesso de trabalho.

Para a pequena parcela de mulheres que consegue tomar consciência da servidão desvalorização e exploração da força de trabalho à que estão submetidas, existe à denúncia de que a maternidade cria condições que impedem a participação feminina na vida pública. Segundo Saffioti (1987), o desprestígio feminino na vida

pública, a desvalorização e a exploração do trabalho feminino “decorre de sua capacidade de ser mãe”, isto é, “a sociedade tenta fazer crer que é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de dar à luz” (p. 09). Essa construção é delimitada com bastante precisão segundo o modelo de organização social vigente, e pode ser comprovado de acordo com os relatos das participantes:

Lá em casa, sempre me ensinaram que serviço doméstico era coisa da mulher fazer (Assentada C, 2013).

Eu sempre como comida fria. Todo mundo senta à mesa e ergue o prato pra cima pra mim servir um por um, cortar a carne a salada, servir o suco. Quando me sento, a comida já esfriou e todos já terminaram de comer. Fico sozinha na mesa (Assentada C, 2015).

Meu marido diz que serviço doméstico é coisa de mulherzinha, por isso não posso nem pensar em ensinar meus filhos a cozinhar, quanto mais a lavar a louça, fazer algum serviço na casa (Assentada C, 2016).

Para Silvia Federici (2017), essa depreciação do trabalho realizado pelas mulheres, se inicia com o processo de privatização da terra na Europa e nas Américas e a chegada das relações monetárias em meados do século XVII. Nesse novo período que se iniciou, as

mulheres encontraram maiores “dificuldades do que os homens para se sustentar, tendo sido confinadas ao trabalho reprodutivo no exato momento em que este trabalho estava sendo absolutamente desvalorizado” (p. 145). Se para “classe alta era a propriedade que dava ao marido poder sobre sua esposa e filhos, nas classes baixas a exclusão das mulheres do recebimento de salário dava aos trabalhadores um poder semelhante, aí entendido como o patriarcado do salário” (p. 194).

Para a realidade da mulher camponesa, as consequências históricas do modelo social patriarcal tem um peso ainda maior, isso porque, se pararmos para olhar, o homem camponês não trabalha na indústria, portanto ele não depende de um salário mínimo para sobreviver. É a mulher que lado a lado, trabalha com ele na lavoura garantindo a subsistência familiar. Cabe perguntar, por que então, se destaca na organização da família camponesa um falso patriarcado do salário? Por que cabe às mulheres a função de “ajudantes” e não o mesmo título que eles de ‘trabalhadoras rurais’.

Na perspectiva de Federici (2017), há uma resposta para essa construção de inferioridade e subordinação da mulher ao homem, “Na medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo estado e pelos

homens, foi também forçado a funcionar como um meio para reprodução e acumulação de trabalho” (p. 34). A desigualdade social e de gênero é resultado de uma sociedade de lutas de classes historicamente construída.

Diante desse contexto, algumas reflexões se fazem latentes a respeito da participação e da representação dos papéis sociais interpretados pelo homem e pela mulher rural nos espaços de decisão, na divisão sexual do trabalho e nas implicações que rebatem na temática de gênero. O engajamento coletivo com pautas centralizadas e objetivas que busquem superar a disparidade entre os sexos, possibilitará o enfrentamento da opressão e da desigualdade. A participação e a voz das mulheres nos espaços de decisão e formação, encontra-se como uma perspectiva de firmamento para a transformação de uma nova realidade social.

A organização de espaços de formação, tendo o respaldo no pensamento social e filosófico dos estudos feministas e na Educação Popular vem auxiliando a luta das mulheres camponesas em todas as suas ações, de vida e trabalho. Problematizar a luta das mulheres camponesas pelo viés da educação popular pode ser definida como uma forma de educar transformadora, que liberta o ser humano, atuando contra os

efeitos de uma psicologia da opressão, contribuindo para a humanização de uma sociedade menos injusta, menos iníqua, menos castradora.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, pode-se concluir que as mulheres ligadas aos quatro assentamentos buscam, através de suas ações organizativas e na prática cotidiana, é conquistar espaços que lhes foi historicamente retirado e serem reconhecidas pelo trabalho realizado, conforme relata uma assentada: “Queria ser mais valorizada como esposa, como artesã e agricultora. Queria que me respeitassem mais” (Assentada M, 2016). A luta pela igualdade nas relações sociais de trabalho, apresenta-se como um processo de melhoramento das relações de gênero e de evolução na história. No contexto histórico, a produção capitalista deslocou a mulher de seu espaço, como se ela fosse um mero objeto de reprodução e restringiu seu trabalho à esfera doméstica. Problematizar a luta feminista pelo viés da educação popular, tendo nos relatos das

histórias de vida um fio condutor para compreender a realidade social, pode ser definido como uma forma transformadora de educar. Se há desejo de desconstruir os processos de desigualdade e injustiça é necessário superar os modelos sociais antigos e encarar um novo papel social: o de restaurador da humanidade dentro da sociedade. O enfrentamento da opressão, do anonimato político, social e econômico diz respeito a todas as mulheres e homens que querem torna-se sujeitos de direito a partir de um direito que se comporte de modo diferente do que está imposto. A importância do estudo e da pesquisa sobre as temáticas das relações de gênero em espaços informais, atende a perspectiva de uma educação voltada para as classes populares. E pode ser definida como uma educação transformadora, que liberta o ser humano, atuando contra os efeitos de uma psicologia da opressão, contribuindo para humanização de uma sociedade menos injusta, menos iníqua e menos castradora.

Figura 8 - Grupo de mulheres, assentamento Pinheiro Machado, município de Pinheiro Machado/RS.



Fonte: do projeto, out., 2014.

Referências

Federici, S. (2017). *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 595-609.

Korol, C. (2016). *Somos tierra, semilla, rebeldía: Mujeres, tierra y territorios en América Latina*. Fundación Intermon-Oxfam. Coedición: GRAIN.

Lemos, M. E. S. (2011). *O artesanato como alternativa de trabalho e renda*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

Negretto, C., Silva, M. A. (2017). *Artesanato e MST: Uma libertação possível*. In *Anais do I Encontro*

Internacional em Ciências Humanas (p. 2208-2218). Pelotas, RS.

Saffioti, H. I. B. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Moderna.

Vieira, V., & Charf, C. (2012). *Mulheres e homens trabalhando pela paz e contra a violência doméstica*. São Paulo: Associação Mulheres pela Paz.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 31/05/2018
Aprovado em: 10/07/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 31th, 2018
Accepted on July 10th, 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

Carla Negretto

 <http://orcid.org/0000-0002-1950-2452>

Márcia Alves da Silva

 <http://orcid.org/0000-0002-4727-2623>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Negretto, C., & Silva, M. A. (2018). Problematizando o trabalho invisível das mulheres e a divisão sexual de trabalho no campo: uma parceria entre educação popular e feminismo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1184-1201. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1184>

ABNT

NEGRETTO, C.; SILVA, M. A. Problematizando o trabalho invisível das mulheres e a divisão sexual de trabalho no campo: uma parceria entre educação popular e feminismo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1184-1201, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1184>

Mulheres, trabalhos e histórias: uma análise das trajetórias de vida em uma Comunidade Teuto-Brasileira do RS

Tatiana Souza de Camargo¹, Muriel Closs Boeff²

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Campus ICH ISP FAE. Avenida Paulo Gama, 110. Farroupilha. Porto Alegre - RS. Brasil. ²Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Autor para correspondência/Author for correspondence: tatiana.camargo@ufrgs.br

RESUMO. Este artigo apresenta as intersecções entre duas pesquisas realizadas em um mesmo município de colonização alemã, localizado na Encosta da Serra Gaúcha/RS. Ambas utilizaram ferramentas etnográficas de pesquisa, como entrevistas e observação participante registrada na forma de diário de campo, analisadas de maneira combinada. A primeira, realizada em Grupos de Mulheres e com representantes das Secretaria de Agricultura, Educação e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais buscou investigar a sucessão geracional na agricultura familiar do município, focalizando nas mulheres jovens. A segunda realizou-se em uma Equipe de Estratégia de Saúde da Família, com usuárias que possuem diagnóstico de depressão, procurando compreender as experiências e significados envolvidos no processo de construção deste diagnóstico. Consideramos que as análises traçadas a partir destes movimentos de pesquisa trazem preciosas contribuições para que seja pensada a organização da comunidade, principalmente em termos de alternativas de trabalho e estratégias educativas em Educação do Campo que sejam capazes de promover a sucessão geracional da agricultura familiar no município e de incorporar a temática de gênero, gerando assim um real incremento em termos de qualidade de vida desta população.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Trabalho, Qualidade de Vida, Saúde Mental.

Women, Works and Stories: An Analysis of Life Trajectories in a Teuto-Brazilian Community of RS

ABSTRACT. This article presents the intersections between two studies conducted in the same municipality of German colonization, located in the Encosta da Serra Gaúcha / RS. Both used ethnographic research tools, such as interviews and participant observation recorded as a field diary, analyzed in a combined manner. The first, held in Women's Groups and with representatives of the Agriculture and Education Sector and the Rural Workers' Union, sought to investigate the generational succession in the family agriculture of the municipality, focusing on young women. The second was carried out in a Family Health Strategy Team, with users diagnosed with depression, trying to understand the experiences and meanings involved in the process of constructing this diagnosis. We consider that the analyzes drawn from these research movements bring valuable contributions so that the community organization is considered, especially in terms of work alternatives and educational strategies in Countryside Education that are capable of promote the generational succession of family agriculture in the municipality and to incorporate the theme of gender, thus generating a real increase in terms of the quality of life of this population.

Keywords: Gender, Education, Work, Quality of Life, Mental Health.

Mujeres, Trabajos e Historias: Un Análisis de las Trayectorias de Vida en una Comunidad Teuto-Brasileña del RS

RESUMEN. Este artículo presenta las intersecciones entre dos investigaciones realizadas en un mismo municipio de colonización alemana, ubicado en la Encosta da Serra Gaúcha / RS. Ambos utilizaron herramientas etnográficas de investigación, como entrevistas y observación participante registrada en forma de diario de campo, analizadas de manera combinada. La primera, realizada en Grupos de Mujeres y con representantes de la Secretaría de Agricultura, Educación y del Sindicato de los Trabajadores Rurales, buscó investigar la sucesión generacional en la agricultura familiar del municipio, enfocándose en las mujeres jóvenes. La segunda se realizó en un Equipo de Estrategia de Salud de la Familia, con usuarias que poseen diagnóstico de depresión, buscando comprender las experiencias y significados involucrados en el proceso de construcción de este diagnóstico. Consideramos que los análisis trazados a partir de estos movimientos de investigación traen preciosas contribuciones para que sea pensada la organización de la comunidad, principalmente en términos de alternativas de trabajo y estrategias educativas en Educación del Campo que sean capaces de promover la sucesión generacional de la agricultura familiar en el municipio y de incorporar la temática de género, generando así un real incremento en términos de calidad de vida de esta población.

Palabras-clave: Género, Educación, Trabajo, Calidad de Vida, Salud Mental.

Introdução

Buscamos apresentar, neste artigo, o resultado da intersecção entre duas pesquisas realizadas por mulheres e com mulheres que residem em uma mesma comunidade: o município de Santa Maria do Herval/RS. Localizado na região da Encosta da Serra Gaúcha, o pequeno município de paisagens montanhosas e vegetação abundante se localiza há cerca de 80 km de Porto Alegre, possui uma área de 139,6 km² e uma população estimada de 6.295 habitantes para o ano de 2013 (IBGE, 2014). Sua história é fortemente marcada pela colonização alemã, iniciada na região em meados do século XIX. Por volta de 1844, chegaram os primeiros colonos à linha Herval, onde hoje se situa a sede do município, que apresentava um solo mais propício para o cultivo. Daí originou-se o nome atual do município, conhecido como *Teewald* por seus habitantes (Braun *et al.*, 2009; Woortmann, 2000).

Desenvolvida por famílias de origem alemã, para os quais o pertencimento étnico, o aprendizado do *hunsrik*ⁱ como língua materna, a forte religiosidade, os laços comunitários e de vizinhança são notoriamente presentes, a agricultura familiar hervalense guarda algumas singularidades, partilhadas com outros

municípios vizinhos da chamada Colônia Velha alemãⁱⁱ.

Para este trabalho, a singularidade que merece destaque é a pluriatividade observada na produção rural do município. Nesse sentido, é comum observar propriedades nas quais além das atividades agrícolas tipicamente desenvolvidas no município – como a olericultura, a pequena produção de leite, a lavoura de milho e feijão, a silvicultura de acácia, a piscicultura em pequena escala, a avicultura, a fruticultura, a lavoura de batata – estarem combinadas entre si, elas também, na maioria dos casos, se articulam a um elemento externo: o trabalho de algum(ns) membro(s) da família em atividades industriais urbanas, notadamente nas empresas de calçados.

A pluriatividade é um conceito desenvolvido por estudiosos dos campos do Desenvolvimento Rural e Agricultura, voltados ao trabalho com pequenos produtores familiares, e designa as unidades produtivas multidimensionais, nas quais são praticadas a agricultura e outras atividades, tanto dentro como fora da propriedade, pelas quais são recebidos diferentes tipos de remuneração e receitas (Fuller, 1990 como citado em Schneider, 2004).

Esse caráter pluriativo e multidimensional parece ser uma

característica desta região, na qual o desenvolvimento da indústria calçadista, ocorrido ao longo da década de 1980 e marcado pela instalação de sedes em localidades rurais, esteve organicamente ligado à estrutura produtiva local seja relacionando-se dinamicamente com as formas de trabalho na agricultura familiar, através do assalariamento dos colonos, seja pela externalização de partes do processo produtivo para serem confeccionados fora da fábrica, em pequenos ateliês (para os quais as empresas terceirizam certos serviços), ou até mesmo em casa (Schneider, 2004).

Esse fenômeno de incorporação de atividades da indústria calçadista ao modo de vida do agricultor familiar da Região da Encosta da Serra operando sua ressignificação e atuando, de certa maneira, na sua manutenção é bastante interessante e nos mostra a complexidade do cenário investigado. Nos trabalhos desenvolvidos por Schneider (2004) na região do Vale dos Sinos na década de 1990, uma das principais constatações foi a de que:

O desenvolvimento da indústria calçadista articulou-se com a agricultura familiar e que as transformações das atividades agrícolas, sobretudo mudanças ocasionadas no processo de produção podem ser atribuídas ao seu assalariamento nas fábricas de calçados e curtumes. O que parece

singular nesse processo é o tipo de relação de trabalho que se estabeleceu ... Os efeitos da industrialização sobre a agricultura familiar não chegam a provocar, de fato, o êxodo das populações rurais para as cidades. O assalariamento constituiu-se, neste caso, numa alternativa estratégica às dificuldades enfrentadas pelos colonos ... Os empregos fora da propriedade [se tornaram, assim] uma opção com dupla vantagem: obter rendas e ganhos econômicos para garantir a subsistência familiar e ter a possibilidade de permanecer residindo na propriedade agrícola (Schneider, 2004, p. 111, entre chaves comentários meus).

Nesse sentido, o autor conclui que a peculiar forma de inter-relação entre as formas de trabalho e de produção das indústrias de calçados e dos agricultores familiares está entre as principais razões que explicam o vigoroso crescimento econômico e as profundas transformações sociais que se registraram na região da Colônia Velha alemã a partir da década de 1970 (Schneider, 2004).

Com relação à divisão dos trabalhos que compõem a pluriatividade da agricultura familiar hervalense, é importante marcar que essa se orienta por princípios de hierarquia e de gênero. Nessa divisão, em geral, o marido/pai fica na propriedade desenvolvendo as atividades agrícolas e a mulher e/ou filhos e filhas jovens saem para trabalhar nas empresas de calçados. Nesse esquema, o trabalho do marido/pai é compreendido como a

atividade principal para o sustento da família e o trabalho feminino e dos filhos(as) funciona como uma “ajuda em casa” (Machado & Menasche, 2012).

Na tentativa de traçar os possíveis entrelaçamentos que se tecem entre sucessão geracional, educação, trabalho e qualidade de vida – focalizando especificamente no aspecto da saúde mental – nas trajetórias de vida de mulheres deste município, vinculadas à agricultura familiar local, mesclamos os dois trabalhos e construímos as discussões e análises que constituem este artigo.

Metodologia

Além de estabelecer relações a partir dos trabalhos realizados com a mesma comunidade em um mesmo território, ambas as pesquisas apresentam caminhos metodológicos semelhantes, com o uso de ferramentas etnográficas de pesquisa, tais como entrevistas abertas e semi estruturadas e a observação participante registrada na forma de diário de campo, analisadas de maneira combinada.

A primeira tem se realizado a partir da observação participante nas reuniões dos seis Grupos de Mulheres organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Maria do Herval em parceria com o escritório municipal da Empresa de

Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS), aliada às entrevistas abertas com representantes da Secretaria de Agricultura, da Secretaria de Educação e da presidência do mencionado Sindicato.

A segunda acontece em uma Equipe de Estratégia de Saúde da Família (ESF) do município, tendo como amostra usuárias da unidade, autodeclaradas mulheres, maiores de 18 anos, com diagnóstico de depressão, a partir da observação participante em ações de promoção da saúde e 18 entrevistas semi estruturadas.

Destacamos que ambos os projetos de pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAAE 77833517.9.0000.5347 e CAAE 69593617.6.0000.5347) e que os nomes apresentados ao longo do texto são fictícios a fim de preservar o sigilo das participantes.

A atualidade deste contexto: sucessão geracional e questões de gênero

Quase 30 anos após os estudos de Schneider (2004) sobre a pluriatividade da agricultura familiar na Colônia Velha alemã, buscamos revisitar um pedaço do campo de sua pesquisa, a fim de investigar dois elementos específicos, quais sejam, a sucessão geracional das famílias

agricultoras e as questões de gêneroⁱⁱⁱ implicadas na divisão de tarefas produtivas, visto que na maioria dos casos são as mulheres que diariamente deixam a propriedade e vão trabalhar nas empresas de calçados.

Ao longo das entrevistas abertas realizadas com o representante da Secretaria de Agricultura e da presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, assim como nas observações conduzidas nas reuniões dos Grupos de Mulheres, a questão da sucessão geracional no campo é narrada como a principal preocupação em termos de reprodução social do modo de vida dos agricultores familiares de Santa Maria do Herval, assim como se observa em estudos realizados junto a agricultores familiares em municípios de colonização alemã no Vale do Taquari (Gaviria & Menasche, 2006; Gaviria & Pezzi, 2007; Wedig & Menasche, 2009).

Entendemos a sucessão geracional como a “transferência de poder e do patrimônio entre gerações no âmbito da produção agrícola familiar, a retirada paulatina das gerações mais idosas da gestão do estabelecimento e a formação profissional de um novo agricultor(a)” (Stropasolas, 2011). Além da transferência material da propriedade, a sucessão geracional na agricultura familiar envolve um processo de transferência de saberes e

fazer, de manutenção de um patrimônio histórico e sociocultural particular, processo o qual parece estar sofrendo uma forte tendência de ruptura, o que corrobora a preocupação manifesta nas entrevistas.

Ao detalharmos, durante as conversas, a problemática da sucessão geracional no município, os entrevistados afirmam perceber que aos jovens faltam incentivos dos pais, dos professores e da comunidade escolar como um todo para a escolha de uma atuação profissional ligada ao campo e à agricultura familiar.

Mobilizadas por tais afirmações, buscamos conversar com representantes da Secretaria Municipal de Educação, assim como com representantes das Escolas Estaduais do município, a fim de levantar dados sobre a existência e a historicidade de práticas de Educação do Campo vinculadas às escolas do município, o que vimos detalhar na seguinte seção.

Antes no entanto, é importante delimitar que neste trabalho entendemos que Educação do Campo é toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas destas populações, quais sejam os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modos de ser, de viver, de perceber, de produzir e compartilhar a vida (CNE/CEB, 2002). Entendemos ainda que

estas ações educativas podem tanto desenvolver-se em escolas do campo como em outros espaços educativos, como as práticas relacionadas à assistência técnica e extensão rural, os encontros de formação sindical, assim os grupos de mulheres e atividades de promoção da saúde nos quais se desenvolveu esta pesquisa e que serão trazidos mais adiante no texto.

Escola no Campo? Escola do Campo?

Com relação à educação escolar, atualmente o município é atendido por uma rede que conta com quatro escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental completo, uma escola municipal de Educação Infantil dividida em três sedes, uma escola estadual que oferece o Ensino Fundamental completo e uma escola estadual que oferece o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio. Com relação às matrículas realizadas no ano de 2017, o município contabiliza um total de 1049 estudantes, sendo 284 na Educação Infantil, 593 no Ensino Fundamental e 172 no Ensino Médio.

Em consulta realizada junto ao Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, foi constatado que as duas escolas municipais de Ensino Fundamental são consideradas como Escolas do Campo, contando com turmas multisseriadas. No

entanto, conforme o relato dos responsáveis pelo setor, não são desenvolvidas atividades específicas que pudessem ser classificadas como iniciativas em Educação do Campo. Com relação à Educação Infantil, as três sedes se localizam nas áreas urbanizadas do município, nas quais se localizam as maiores sedes das empresas de calçados. Ainda relacionada à Educação Infantil, constatou-se que não há espera para se conseguir uma vaga neste nível de ensino.

Compreendemos por escolas do campo as instituições que têm sua sede no espaço geográfico classificado como rural pelo IBGE, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, sendo neste caso assim consideradas pois atendem populações de comunidades cujo produção econômica, social e cultural está, majoritariamente, vinculada ao campo, como é o caso de Santa Maria do Herval (MEC/CNE, 2001; CNE/CEB, 2002, 2007).

Segundo entrevista aberta, realizada com a Supervisora Pedagógica das escolas municipais, não existem iniciativas alinhadas com a Educação no Campo no município. Ela relata ter participado de um Curso de Extensão em Porto Alegre, relativo ao *Programa Nacional de Educação no Campo* (PRONACAMPO) e

também de um Curso de Especialização com 340 horas de aula relativo ao programa *Escola Ativa*, do Ministério da Educação. Após estas experiências, ela relata ter organizado reuniões mensais de formação com os professores da rede municipal, durante um ano. No entanto, segundo a Supervisora, os professores não concordaram muito com essas “ideias de Educação no Campo”:

Eles acreditam que a Educação no Campo está muito aquém da educação urbana, muito defasada com relação ao que já era trabalhado por eles nas escolas ... Sabe, você ter um trabalho para que as pessoas continuem no campo, isso não ocorre nas nossas escolas, o nosso aluno não quer trabalhar no campo ... Se você for ver, as nossas escolas são bem urbanas, não preparam para o trabalho rural, não que elas preparem para o trabalho na fábrica também, mas... (Fala registrada durante entrevista aberta com a Supervisora Pedagógica das escolas municipais).

Com relação às duas escolas estaduais, fomos informadas que ambas são consideradas “escolas urbanas”, por se localizarem nas áreas mais urbanizadas da cidade, apesar de uma grande parcela dos alunos atendidos serem oriundos de localidades rurais, filhas e filhos de agricultores familiares. De acordo com os responsáveis pelo setor, somente para o Ensino Médio, a estimativa é de que cerca de 70% dos alunos, em sua maioria mulheres jovens, venham das localidades

rurais para estudar no Centro do município (120 dos 172 do total de alunos). Quando motivados a compartilhar sobre suas experiências e expectativas com a Educação do Campo, um dos diretores comentou:

Nós somos considerados uma escola urbana, o que financeiramente nem é vantajoso, pois em termos de valores da merenda escolar, por exemplo, as escolas do campo ganham dez centavos a mais por aluno... Mas eu não sei, acho que essa é uma tendência talvez sem volta, essa centralização das escolas, sabe. Por que se tu anda pelas localidades, dá para ver os prédios das escolas fechadas. Eu acredito que tenha umas dez escolas fechadas. Me lembro da situação da escola da Vila Saeger, teve épocas que tinha cinco alunos, aí eles fecharam, sabe, por uma questão de economia, e preferem trazer todos de ônibus para o Centro. Mas se a gente vai pensar, eles poderiam manter algumas dessas escolas e economizar em transporte escolar, né? Como eu disse, é uma situação complicada e não sei até que ponto isso tem volta (Fala registrada durante entrevista aberta com Diretores e Coordenadores Pedagógicos das escolas estaduais).

As falas apresentadas reforçam a narrativa dos entrevistados vinculados à Secretaria de Agricultura e ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais no sentido de mostrar que as escolas do município podem até estar no campo, mais ainda não são do campo e nem para o campo e, desta forma, carecem de uma trabalho que valorize o modo de vida da agricultura

familiar e que, ao se pautar territorialidade local^{iv}, possa construir conhecimentos que potencializem o desenvolvimento local e talvez apontem possibilidades de enfrentamento da questão da sucessão geracional.

Mulheres e o trabalho na empresa de calçados

Se o modo de vida do colono como um todo foi narrado pelos entrevistados como em franca situação de vulnerabilidade, em termos de reprodução material e social, devido ao pequeno número de jovens que escolhem permanecer no campo, as mulheres jovens foram coletivamente identificadas como um elemento-chave a ser investigado e considerado. Isto porque, dentre a parcela de jovens que voluntariamente optam por uma atuação profissional ligada à produção no campo, as mulheres são minoria absoluta.

Buscando aproximar-se das atividades educativas direcionadas ao público feminino, passamos a acompanhar as reuniões dos Grupos de Mulheres Agricultoras, realizado desde 2001 pelo escritório municipal da EMATER/RS, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, em seis diferentes localidades (Canto Becker, Padre Eterno Alto, Alto Morro dos Bugres, Morro dos

Bugres Baixo, Vila Seger e Vila Kunst). Os grupos são formado por uma média de 15 mulheres cada um, a maioria delas com idades acima de 50 anos de idade. Nos encontros mensais desses grupos é trabalhado o resgate de receitas tradicionais e a confecção do artesanato como uma possibilidade de renda extra para essas mulheres participantes, juntamente com discussões relevantes para as mulheres trabalhadoras rurais, como temas ligados às propostas de Reforma da Previdência e seus impactos para a aposentadoria rural, por exemplo.

Para os responsáveis pelas entidades que atuam junto aos agricultores familiares, as mulheres jovens não têm muito interesse em procurar os cursos por eles oferecidos^v, e raramente participam dos Grupos de Mulheres, como evidencia a fala de um extensionista entrevistado:

As moças, tu vê, elas não pensam em uma formação que ajude na propriedade. Como a nossa antiga estagiária, que saiu daqui da EMATER e foi para a fábrica porque ia ganhar mais. Ela não via seu trabalho aqui como uma possibilidade de aprender. É como a maior parte das jovens, o que elas querem mesmo é trabalhar na fábrica, casar, comprar terreno, construir, deixar ela bonita... Elas querem uma casa bonita, com coisas dentro e por isso elas vão pra fábrica (Fala registrada durante entrevista com extensionistas da EMATER/RS).

Assim, as atividades profissionais para as quais as mulheres jovens são prioritariamente atraídas são aquelas desenvolvidas nas empresas de calçados. Cabe salientar que o dualismo que os entrevistados constroem entre agricultura-fábrica, em correspondência com rural-urbano, vai de encontro ao caráter de pluriatividade que estudos do campo do Desenvolvimento Rural apontam como uma singularidade da região na qual se encontra Santa Maria do Herval, e que seria um dos fatores para a manutenção da agricultura familiar na região (Schneider, 2004).

Nesse sentido, o trabalho feminino na empresa de calçados talvez não deva ser compreendido como um elemento externo ao funcionamento da família agricultora, mas como uma maneira de complementar o orçamento familiar, condizente com os princípios de hierarquia e gênero que tradicionalmente definem o processo de trabalho de cada membro, dentro das famílias agricultoras do município de Santa Maria do Herval (Maia, 2004; Schneider, 2004).

Dentre as mulheres mais velhas participantes dos Grupos, algumas relatam ter trabalhado nas fábricas de calçado em algum momento de sua vida, e trazem experiências bastante variadas. Para algumas representou a possibilidade de ter

uma renda própria e a oportunidade de sair de casa e se relacionar mais com outras mulheres, mesmo que esse rendimento tivesse que ser entregue para o pai ou marido administrar, ele era clara e indubitavelmente produção sua, de seu esforço. Para outras foi um acontecimento mais doloroso, de rompimento com sua cultura de trabalho na roça:

Eu me lembro de estar na fábrica, e daí fazer um dia bonito, eu podia ver as pessoas passando e ficava pensando, ah, agora é época de colher batata, e eu ficava triste, eu chorava ... eu queria estar na roça, fazer o serviço com o pai e a mãe (Fala de participante de um Grupo de Mulheres, registrada no Diário de Campo).

Seja como for a natureza das memórias, as mulheres dos Grupos concordam em um ponto muito importante: a fábrica de calçados atual não é mais a que elas trabalhavam. O ambiente, os processos e as relações mudaram muito. Há trinta anos atrás as empresas tinham mais a feição de um ateliê, com muitas etapas do processo de produção do calçado sendo realizadas de forma artesanal. Muitas se localizavam nas áreas rurais, instaladas em antigos salões de baile, e junto com as marteladas e as máquinas de costura se ouvia música e conversava.

Com a crise enfrentada em meados da década de 1990 pelo do setor calçadista da região, em constante disputa de

mercado com as empresas da China, a produção de calçados se modificou muito. Os processos se tornaram mais mecanizados, controlados, cronometrados. As cadeiras foram retiradas, o trabalho na fábrica hoje se organiza ao longo de esteiras, com funções definidas para cada trabalhador.

No que tange ao trabalho juvenil e feminino nas empresas de calçados, narrado como uma atividade disciplinante, repetitiva e desempenhada sob grande pressão, cabe destacar a sensação partilhada pelos moradores/trabalhadores hervalenses da decadência do setor, reforçada por recorrentes manchetes dos jornais locais, que anunciam o fechamento de filiais de empresas calçadistas resultando na realocação e demissão de funcionários, o que lhes causa insegurança e ansiedade ao comprometer sua qualidade de vida.

Em nossas pesquisas utilizamos o conceito de qualidade de vida tal como esse é definido por Sen (2001), isto é, como sendo a representação de combinações entre as capacitações, coisas que uma pessoa/grupo é capaz de fazer ou ser, e funcionalidades, as várias coisas que uma pessoa/grupo faz ou é, de uma pessoa ou coletivo. Isto significa dizer que a qualidade de vida pode ser avaliada em termos da capacitação para alcançar as

funcionalidades (desde nutrir-se, ter saúde, educação até autorrespeito e integração social), sustentando que o desenvolvimento humano em seu pleno sentido é alcançado à medida que as pessoas/grupos passam a ter maiores possibilidades de opção e disposição de capacidades e meios para tal feito – ficando em um plano secundário a importância de recursos como renda, capital e posse de recursos físicos, ao destacar o papel das capacidades e habilidades que os indivíduos precisam ter para poder fazer as escolhas e alcançar uma vida plena de bem-estar. Vale ressaltar ainda que, considerando tal compreensão, a ampliação da qualidade de vida de uma pessoa/coletivo social/sociedade não pode ser um processo que assevere a vulnerabilidade e a precariedade da vida daqueles que não são contemplados (Sen, 2001; Schneider & Freitas, 2013).

Neste sentido, consideramos que a escassez de opções de trabalho e a falta de atividades educativas direcionadas especificamente a promover o diálogo das mulheres jovens com outras possibilidades de atividades produtivas, inclusive ligadas à agricultura familiar, parecem comprometer a sua qualidade de vida - e em decorrência de suas famílias e da comunidade - o que ao longo dos anos pode ir se traduzindo tanto em

esvaziamento da agricultura familiar no município quanto em adoecimento da população.

Um dado que parece reforçar tal consideração é o alto índice o número de consultas em saúde mental realizadas no município. Segundo dados obtidos para o ano de 2016 na Secretaria Municipal de Saúde, através do Sistema Único de Saúde (SUS) foram realizados 1.059 atendimentos de psiquiatria, sendo 710 de mulheres e 349 de homens, e 667 atendimentos de psicologia, 503 de mulheres e 164 de homens^{vi}.

Instigadas por esses números, passamos a desenvolver a segunda pesquisa a ser discutida neste texto, a qual trata especificamente da temática da depressão em mulheres, buscando compreender as experiências individuais e coletivas com essa condição, seus significados no dia-a-dia e buscar possibilidades de enfrentamento da questão, o que trazemos a seguir.

Mulheres, trajetórias de vida e saúde mental

No segundo movimento de pesquisa buscamos discutir como determinados modos de viver, sentir e interpretar as condições de saúde mental, tanto por pacientes quanto por profissionais, pode estabelecer relação com a construção do

diagnóstico de depressão nesta comunidade, englobando a articulação do marcador social gênero com a organização do trabalho, com a posição ocupada pelas mulheres e com a organização da cultura teuto-brasileira no local.

Concordamos com Helman (2009), que ao considerar a influência do gênero ou da cultura sobre determinada experiência de adoecimento, afirma ser fundamental situar o contexto de onde se fala. Ou seja, seria um engano pensar que em uma cultura de hegemonia masculina/feminina, branca, com grupo social economicamente favorecido, no continente europeu, as vivências e internalizações sobre o significado de uma doença poderiam ser as mesmas que em um contexto de hegemonia masculina/feminina, negra, em um grupo social economicamente desfavorecido, no continente sul americano, ou vice-versa, pois cada grupo, dentro de suas singularidades, reconhece ou não determinados sintomas, sinais ou alterações de comportamento como reflexo de saúde ou doença.

Sabe-se que “cada cultura oferece aos seus membros os modos de tornar-se “doente”, de moldar seu sofrimento em uma entidade nosológica reconhecível, de explicar sua causa e obter algum tratamento para ela” (Helman, 2009, p.

233, grifos do autor). Dessa maneira, se o gênero é fator constituinte da identidade dos sujeitos sendo construído a partir de aspectos relacionais e sociais, os quais transitam nos mais diferentes contextos políticos, econômicos e culturais, poderia se pensar que a forma como uma mulher ou um homem hoje, no século XXI, vive sua experiência do adoecimento pode estar sendo influenciada pelas relações de gênero e pelo contexto cultural onde está inserida(o).

As falas trazidas para a análise a seguir foram obtidas a partir das entrevistas realizadas com as mulheres que se dispuseram a participar do estudo, sendo estas gravadas e depois transcritas.

Nas trajetórias de vida de mulheres na faixa etária dos 50 anos, observou-se o envolvimento em atividades de trabalho desde a infância, nas quais se destacam, inicialmente, a responsabilidade pelo cuidado dos irmãos menores e das tarefas de casa e, posteriormente, o trabalho na fábrica com o intuito de auxiliar financeiramente a família, o que pode ser visto na fala de Sandra, 51 anos, aposentada, que trabalhava desde os 11 anos para auxiliar no sustento da família:

- Nós era responsável, a mãe ela me dava e nós tinha que comprar fralda de pano, não era fralda que nem agora descartável, fralda de pano, roupa pra nenê, era tudo pras outras

crianças, era tudo, era como se nós tivesse uma família, sabe? Com essa idade a gente já tinha uma família, era responsável pela família... As responsabilidade era nossa, nós era pai, mãe, irmão, tudo ao mesmo tempo. Era muito complicado. (silêncio).

Ainda nesta mesma faixa etária, é bastante presente o relato da importância da indústria de calçados como uma oportunidade de renda estável, propiciando que a família continuasse a viver no município. Neste sentido, observaram-se casos de mulheres agricultoras de origem alemã que migraram de Santa Catarina, juntamente com suas famílias, em busca da qualidade de vida que o trabalho na indústria calçadista, que se desenvolvia na Encosta da Serra, poderia lhes oferecer. Nádia, 53 anos, mudou-se para Santa Maria do Herval em busca de emprego, e suas falas trazem relatos desta migração.

Pesquisadora: - E daí Nádia, depois que vocês vieram de Santa Catarina tu sempre trabalhou na fábrica?

Nádia: - Sim, daí sempre na fábrica.

Pesquisadora: - Como era?

Nádia: - Ai, era bom, era judiado também, mas a gente trabalhava e não perdia uma hora de serão, toda noite se tinha serão nós fazia, porque a gente queria né? Pra conseguir se colocar, pra se ajeitar na vida né? Era só isso que a gente queria.

Outro elemento surgido no relato de Nádia foi a inviabilidade da continuidade da educação escolar, e do impacto que essa

condição lhe causou frente à possibilidade de escolha de uma profissão e das posteriores consequências que isto pode ter acarretado para sua saúde mental.

Pesquisadora: - Então Nádia, em relação as profissões, sempre foi na roça e na fábrica...

Nádia: - Isso, só.

Pesquisadora: - Tu gostaria de ter escolhido alguma outra profissão, se tu pudesse escolher?

Nádia: - Já, o que a gente ia escolher? Estudo não tinha.

Pesquisadora: - Mas hoje assim, quando tu pensa, se tu pudesse ter tido a chance de escolher, o que tu gostaria de ter feito?

Nádia: - Eu queria muito ter ido estudar, isso eu sempre queria muito, mas os velhos não tinham condição. Imagina, eu saí da aula com 11 anos, eu tinha passado a quarta série daí eu fiquei em casa, tinha que trabalhar.

Pesquisadora: - E tu queria estudar pra ser o quê?

Nádia: - Sabe o que eu queria muito? Eu vou te falar: eu queria estudar pra freira, e eles não deixaram. Daí quem sabe hoje eu tava bem.

Ao narrarem suas histórias de vida, as mulheres de mais de 40 anos, que em geral trabalharam em atividades agrícolas em sua infância/juventude, representam essa vivência como uma atividade fisicamente exaustiva.

Pesquisadora: - E esse problema na coluna tem a ver com trabalho?

Nádia: - Diz o médico que sim.

Pesquisadora: - Sempre trabalhou na fábrica?

Nádia: - Não, de nova na roça, muito pesado, serviço muito pesado. Nós tinha que trabalhar demais, né? Então

diz o médico que é de serviço pesado que isso vem e a gente era novo né?

Pesquisadora: - Quantos ano tu tinha quando tu começou a trabalhar na roça?

Nádia: - 6, 7 anos. 7 anos já tinha uma enxadinha pra limpar amendoim, arroz, aipim. Meio dia na aula com 7 anos e meio dia na roça. Fazer o tema de noite em casa, luz elétrica não tinha, tinha um lampiãozinho. Isso é sofrimento. O meu irmão mais velho tá na mesma situação que nem eu, tem dias que não caminha mais. E ele tinha 11, 12 anos ele ficava atrás do arado, lavrando.

A organização fortemente hierarquizada da família e da propriedade, na qual a figura central coloca-se sobre o pai, também pode ser percebida na trajetória de vida narrada por Nádia, trazendo consequências para ela e para outros membros da família.

Nádia: - O meu irmão mais velho casou com 19 anos na marra porque não aguentou mais em casa. O pai era, meu Deus do céu, era ruim. E isso a gente tem dentro da gente né? Isso é tudo que tá acumulado.

Pesquisadora: - Tu acha que a tua depressão tem a ver com isso?

Nádia: - Muito! Muito, muito, muito, muito! E daí quando eu começo a pensar assim, eu não posso falar muito, eu só tenho, só me passa outras coisas na cabeça. Daí eu penso: por que eu tinha que sofrer tanto? (longo silêncio, chora).

Da mesma forma, o controle patriarcal e seus reflexos nas relações de gênero foram trazidos:

Nádia: - Eu tinha, como é que eu vou te dizer, eu acho que eu tinha uns 13 pra 14 anos. Nós morava no interior, a mãe tinha muita galinha, tinha vaca de leite, tinha tudo, fazia queijo. Daí a mãe dizia pra mim: tu pega, só escuta a história! Tu leva ovos, manteiga e queijo pra cidade, tu vende e daí tu vai no mercado e daí tu traz isso, traz isso e traz aquilo. Assim, a mãe se virava, porque o véio botou tudo fora o dinheiro, dinheiro não tinha, o pai botava tudo fora. Daí eu já era uma mocinha né, 13 pra 14 anos. Daí eu disse pra mãe: eu vou, daí eu compro as coisas que falta, vou no mercado, mercado Itaú em Pinhalzinho e daí eu disse: e se sobrar mãe eu posso comprar um shampoo pra mim? Na minha vida até que eu tô viva, nunca mais vou esquecer. Era um vidro de shampoo seda, cor de rosa, e eu comprei pra mim. E daí ainda sobrou dinheiro e eu levei tudo pra casa, pra mãe. Daí quando eu cheguei em casa, e aquele véio viu aquilo (silêncio). Eu achei que ele ia me matar, porque eu comprei aquele shampoo. Maquiagem na minha vida eu nunca tive, eu não tive batom, não tinha base, não tinha esmalte, não podia.

Considerando a faixa etária de mulheres com menos de 30 anos, as trajetórias de vida narradas trazem elementos distintos acerca de suas relações com o trabalho e com o acesso a educação escolar, relatando inclusive experiências de formação no Ensino Superior, como é o caso de Tina, 26 anos, recentemente formada em Administração, trabalhando em uma farmácia e, no momento da entrevista, em licença maternidade.

- Pois é, como eu trabalhei um ano no escritório de contabilidade, foi uma

experiência assim que eu gostei bastante, sabe? Então eu queria ir mais pra esse lado sabe, tipo um escritório, alguma coisa assim sabe, porque eu gosto muito dessa parte também né. Então na verdade eu tô em busca né, pra ver se vai surgir alguma coisa. Mas aqui em Santa Maria do Herval é meio complicado, não tem muito opção assim de emprego, então eu vou esperar, vamos ver quando surgir alguma coisa... Eu acho que em qualquer emprego que eu vou tá eu quero tá feliz. Independente do emprego, acho que a gente tem que se adaptar a qualquer emprego assim.

No entanto, o maior acesso à escolaridade, inclusive ao Ensino Superior, nos parece que ainda não foi acompanhado pela possibilidade de se inserir em postos de trabalho no município condizentes com a formação escolhida, possibilitando a permanência na comunidade.

Considerações Finais

Ao estudarmos as trajetórias de vida, cabe destacar que não as compreendemos como relatos objetivos, lógicos, cronológicos e lineares que as mulheres apresentaram de suas experiências. Entendemos que os relatos de tais trajetórias resultam em narrativas, construídas por essas mulheres e reconstruídas analiticamente na pesquisa. Sendo assim, o trabalho analítico dessas narrativas foi o de investigar de que maneira tais trajetórias singulares de

formação e trabalho incorporam as experiências e os processos socioculturais de uma comunidade, uma região e um país (Kofes, 2007; Mintz, 1984).

Retomando o conceito de qualidade de vida apresentado anteriormente, consideramos que os relatos demonstram que o trabalho das mulheres nas fábricas de calçado promoveu uma maior estabilidade financeira para as famílias, resultando na possibilidade da manutenção de seus modos de vida na comunidade. Entretanto, o acesso das mulheres mais jovens a maior escolarização, e até mesmo ao Ensino Superior, aumentou as suas capacidades, mas ainda não teve impacto em termos das funcionalidades que estas podem desempenhar na comunidade. Desta forma, o campo e as atividades a ele relacionadas são narrados como um local de atraso, da exaustão física, emocional e do controle patriarcal; a fábrica de calçados, por sua vez, já não se configura como o espaço da realização financeira, mas continua sendo a opção de trabalho acessível na comunidade – se continua nele até que se alcance algo melhor, o que por vezes pode significar uma mudança de cidade.

A partir destas análises, compreendemos os dois movimentos de pesquisa apresentados trazem preciosas contribuições para que seja pensada a organização da comunidade,

principalmente em termos de alternativas de trabalho e estratégias educativas em Educação do Campo que sejam capazes de promover a sucessão geracional da agricultura familiar no município e de incorporar a temática de gênero, gerando assim um real incremento em termos de qualidade de vida desta população.

Referências

Braun, A. D., Johann, S. M. H., & Schimit, S. J. (2009). *Do Velho Mundo para o BUCHERBERG ou BUCHERBERG um Novo Mundo!!!* Nova Petrópolis, RS: Editora Amstad.

CNE/CEB. (2002). *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

_____. (2007). *Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192

Gaviria, M. R., & Menasche, R. (2006) A juventude rural no desenvolvimento territorial: análise da posição e do papel dos jovens no processo de transformação do campo. *Estudo & Debate*, 13(1), 69-82.

Gaviria, M. R., & Pezzi, S. M. (2007). O poder simbólico da renda na mobilização social de jovens de comunidades rurais. In Menasche, R. (Org.). *A agricultura familiar à mesa: saberes e práticas da*

alimentação no Vale do Taquari (pp. 43-57). Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.

Helman, C. G. (2009). *Cultura, Saúde e Doença*. Porto Alegre/RS: Artmed.

IBGE. (2014). *Cidades@*. Recuperado de: <http://cod.ibge.gov.br/cxc>

Kofes, S. (2007). Experiências sociais, interpretações individuais: Histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, 3, 117-141. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1725t>

Louro, G. L., Neckel, J. F., & Goellner, S. V. (Orgs.) (2003). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Machado, C. J. B., & Menasche, R. (2012). Trabalho de homem, trabalho de mulher: olhares sobre a organização do lote a partir da produção. In *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (pp. 1-12). Florianópolis, SC.

Maia, C. J. (2004). Trabalho, família e gênero: estratégias de reprodução social camponesa no Médio Jequitinhonha. *Mulher e trabalho*, 4, 89-103.

MEC/CNE (2001). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf

Mintz, S. W. (1984). Encontrando Taso, me descobrindo. *Revista de Ciências Sociais*, 27(1), 45-58.

Sen, A. K. (2001). *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

Schneider, S., & Freitas, T. D. (2013). Qualidade de vida, diversificação e

desenvolvimento: referências práticas para análise do bem-estar no meio rural. *Olhares Sociais*, 2(1), 121-142.

Schneider, S. (2004). *Agricultura familiar e industrialização: pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.

Sposito, M. E. B. (2009). Introdução. In Saquet, M. A., & Sposito, E. S. (Orgs.) *Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos* (pp. 11-16). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Stropasolas, V. L. (2011). Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar. *Agriculturas*, 8(1), 26-29.

Wedig, J. C., & Menasche, R. (2009). Entre o campo e a cidade: o lugar do consumo na mobilidade material e simbólica de jovens rurais. In Pinto, M. L., Pacheco, J. K. (Orgs.) *Juventude, Consumo & Educação 2* (pp. 95-112). Porto Alegre, RS: ESPM.

Woortmann, E. F. (2000). Identidades e memória entre teto-brasileiros. *Horizontes Antropológicos*, 6(14), 205-238.

ⁱ O *hunsrik* é a língua germânica mais falada no Rio Grande do Sul. Ágrafa até 2004, ela é cotidianamente usada por quase dois milhões de pessoas no Brasil, com forte presença em comunidades de colonização germânica. Utilizamos o itálico para destacar os termos utilizados na língua *hunsrik*, assim como para outros termos em línguas estrangeiras.

ⁱⁱ Região na qual chegaram os primeiros grupos de imigrantes alemães no estado do Rio Grande do Sul, a partir de 1824.

ⁱⁱⁱ Identidade de gênero é a experiência subjetiva de uma pessoa a respeito de si mesma e das suas relações com outros gêneros. Não depende do sexo biológico da pessoa, mas de como ela se percebe. Essa identidade pode ser binária (homem ou

mulher), mas também pode ir além dessas representações e rechaçar ambas as possibilidades de reconhecimento, sendo assim pessoas não-binárias (todos os outros gêneros). Neste sentido, o gênero é uma ferramenta para a desnaturalização, apontando para os muitos significados de masculinidades e feminilidades que se articulam a muitas 'marcas' sociais, como classe, etnia, entre outras (Louro et al, 2003).

^{iv} Consideramos territorialidade no sentido afirmado por Sposito (2009), como sendo aquilo que designa a qualidade que o território ganha de acordo com a sua utilização ou apreensão pelo ser humano.

^v Como, por exemplo, cursos relacionados à fabricação de pães, bolos, conservas e compotas.

^{vi} Vale lembrar que segundo os dados mais atualizados do IBGE, datados de 2014, a população do município é de 6.295 habitantes.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/05/2018

Aprovado em: 17/09/2018

Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018

Accepted on September 17th, 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

Tatiana Souza de Camargo

 <http://orcid.org/0000-0001-9179-7470>

Muriel Closs Boeff

 <http://orcid.org/0000-0002-7248-3609>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Camargo, T. S., & Boeff, M. C. (2018). Mulheres, trabalhos e histórias: uma análise das trajetórias de vida em uma Comunidade Teuto-Brasileira do RS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1202-1220. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1202>

ABNT

CAMARGO, T. S.; BOEFF, M. C. Mulheres, trabalhos e histórias: uma análise das trajetórias de vida em uma Comunidade Teuto-Brasileira do RS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1202-1220, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1202>

Trajetórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e descontinuidades

Deiviani de Oliveira¹, Luan Eudair Bridi², Miriã Lúcia Luiz³, Regina Godinho de Alcântara⁴

^{1, 2, 3, 4}Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Educação, Política e Sociedade / Departamento de Linguagens, Cultura e Educação. Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras. Vitória - ES. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: deivianioliveira@gmail.com

RESUMO. Este texto visa compreender a trajetória de mulheres camponesas no Espírito Santo no período de 1930 a 2017, na busca pela compreensão dos modos como viveram/vivem e perceberam/percebem sua infância, trajetórias pessoais, processos de inserção como trabalhadoras e partícipes dos espaços sociais de suas comunidades, bem como os sentidos que a escolarização assume ao longo de suas vidas. Privilegia como aporte teórico-metodológico o pensamento de Carlo Ginzburg (1988, 1989, 2002, 2007), com os pressupostos da micro-história e do paradigma indiciário, e o de Mikhail Bakhtin (2003, 2004), tomando as narrativas como enunciados concretos. Como fonte, analisa os discursos/narrativas de quatro mulheres camponesas capixabas materializadas nos Cadernos da Realidade dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/UFES. As análises indicam permanências e descontinuidades nas trajetórias das mulheres capixabas no período investigado. Como permanências, destaca-se a mulher ocupando os espaços domésticos, sobretudo, exercendo atividades hercúleas, desprovidas de valor econômico. Ademais, o modelo patriarcal de família/sociedade presentifica-se nas narrativas e nos registros de mulheres de diferentes tempos geracionais. Emanam dos documentos indícios de descontinuidades, tais como: a inserção ainda criança no processo de escolarização, o protagonismo das mulheres no âmbito doméstico, comunitário e nos espaços mais amplos da sociedade, como a Universidade.

Palavras-chave: Mulheres Camponesas, Caderno da Realidade, Espírito Santo, Permanências, Descontinuidades.



Trajectories of peasant women in Espírito Santo: permanence's and discontinuities

ABSTRACT. This article aims to understand the trajectory of peasant women in Espírito Santo from the period of 1930 to 2017, in the search for an understanding of the ways in which they lived/live and perceived/perceive their childhood, personal trajectories, insertion processes as workers and participants in the social spaces of their communities, as well as the meanings that schooling assumes throughout their lives. It uses as theoretical and methodological support Carlo Ginzburg's (1988, 1989, 2002, 2007) thinking, based on the assumptions of microhistory and the indicial paradigm, in cooperation with Mikhail Bakhtin's (2003, 2004) work, taking the narratives as concrete statements. As a source, it analyzes the narratives of four peasant women, born in Espírito Santo, materialized in the *Cadernos da Realidade* (Notebooks of Reality) of graduation students in Countryside Education/UFES. The analysis indicates continuities and discontinuities in the trajectories of these women in the period of investigation. As permanencies, it stands out that women still occupy domestic spaces, mainly exerting herculean activities, devoid of economic value. In addition, the patriarchal model of family/society is presented in the narratives and in the records of women from different generations. Evidence of discontinuities also emanate from the documents, such as: insertion as a child in the schooling process, the role of women in domestic services, community and wider spaces in society, such as the University.

Keywords: Peasant Women, Notebook of Reality, Espírito Santo, Permanence's, Discontinuities.

Trayectoria de las mujeres campesinas en Espírito Santo: permanencias y discontinuidades

RESUMEN. Este texto pretende entender la trayectoria de las mujeres campesinas en Espírito Santo, durante el período de 1930 a 2017, con el objetivo de comprender los modos como vivieron/viven y percibieron/perciben su infancia. Así como las trayectorias personales, procesos de inserción en el trabajo y participación en los espacios sociales de sus comunidades, al igual que el sentido que la escolarización asume a lo largo de sus vidas. Se privilegian los aportes del pensador Carlo Ginzburg (1988, 1989, 2002, 2007), en relación a la microhistoria y el paradigma indiciario, además de los referentes de Mikhail Bakhtin (2003, 2004), donde se toman las narrativas como enunciados concretos. Como objeto de estudio, se analizan los discursos/narrativas de cuatro mujeres campesinas nacidas en Espírito Santo materializados en los Cuadernos de la Realidad de los estudiantes de Licenciatura en Educación del Campo/UFES. Los análisis indican permanencias y discontinuidades en las trayectorias de las mujeres nacidas en esta provincia, durante el periodo investigado. Como permanencias, se destaca a la mujer ocupando espacios domésticos, sobre todo, ejerciendo actividades hercúleas, desprovistas de valor económico. Además, el modelo patriarcal de familia/sociedad se exterioriza en las narrativas y en los registros de las mujeres de diferentes tiempos generacionales. Se derivan de los documentos, indicios de discontinuidades, como: la inserción infantil en el proceso de escolarización, el protagonismo de las mujeres en el ámbito doméstico, comunitario y en los espacios más amplios de la sociedad, como la Universidad.

Palabras-clave: Mujeres Campesinas, Cuaderno de la Realidad. Espírito Santo, Permanencias, Discontinuidades.

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (doravante LEC/UFES), com habilitação em Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, destina-se à formação de professores cujas funções de magistério deverão ser exercidas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como também em outros *espaçostempos* em que a diplomação dos licenciandos seja reconhecida. A LEC/UFES é um curso presencial, que assume a Pedagogia da Alternância como referência metodológica, destacando-se, nesse sentido, de acordo com o PPC do Curso, a pretensão de “... contribuir, na diversidade de ações pedagógicas, para a concretização da educação do campo como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social” (PPC/LEC/UFES, 2015, p. 04).

Logo, o referido Curso, tendo em vista a interlocução do conhecimento científico com os conhecimentos advindos das comunidades camponesas, intenta o aprofundamento das questões relativas à educação do campo pela via da reflexão conjunta, dialógica e dialética com a produção acadêmica, na perspectiva da emergência da complexidade que, nos dias atuais, tangenciam o campesinato.

Destacamos o pioneirismo do Estado do Espírito Santo na introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil, pelo Movimento Promocional do Espírito Santo (MEPES), no Município de Anchieta. Essa pedagogia assume lugar de destaque no que se refere às problematizações a serem tecidas nos espaços formativos dos licenciandos, pois, como explicita Caliari et. al. (2013, p. 38-39, grifos do autor), “estamos convencidos de que a Pedagogia da Alternância, *ao conversar com a sua realidade*, as atividades desenvolvidas e o papel dela na tessitura do conhecimento, devem possuir uma afinidade e uma expressão nítida de atividades dessa própria realidade ...”.

Destarte, compreendemos que salientar e problematizar os saberes e fazeres produzidos com/pelas mulheres do campo pela via da Pedagogia da Alternância torna-se efetivamente pertinente, tendo em vista que a materialização dos discursos por elas produzidos por meio dos Cadernos da Realidade nos possibilita o alcance não somente linguístico, mas principalmente dos aspectos histórico, social, cultural e ideológico que os perpassam.

Como recurso didático-metodológico, o Caderno da Realidade constitui a Pedagogia da Alternância como a materialização da mediação direta da

realidade em diálogo com os aportes teóricos acessados. Logo, sua existência e seu uso possibilitam o acesso direto da teoria na prática, facilitando a realização da *práxis* em um dado contexto. A partir dessa concepção, trazemos, novamente, Caliar *et al.* (2013, p. 50-51) ao evidenciar o Caderno da Realidade como uma “... oportunidade de o aluno refletir sobre seu cotidiano e o quanto se encontra vinculado em seu meio...” e, para além, retratar “... a história de sua família, seu contexto social, a compreensão geofísica e econômica do meio onde vive ...”.

Por conseguinte, dada a sua especificidade de desvelar a realidade paradoxalmente estranha e/ou recém-descoberta que constitui o cotidiano do estudante, o Caderno da Realidade torna-se, nesse sentido, um documento, uma espécie de dossiê de informações precisas ou, por vezes, indiciárias, nos permitindo, portanto, perseguir vestígios, fios e rastros que auxiliam a visão/ação sobre a existência detectada, na possibilidade da reflexão e do agir com e diante dela, nos aproximando do verossímil, por meio de um conhecimento indireto, indiciário e conjectural (Ginzburg, 2002). Nessa perspectiva, entendemos que se torna evidente a ligação primordial dos conteúdos escolares com a realidade social do estudante por meio da mediação

fornecida e materializada no e pelo Caderno da Realidade.

Mediante as considerações tecidas, entendemos que investigar a trajetória de mulheres camponesasⁱ no/do estado do Espírito Santo entre 1930 e 2017, na perspectiva de verificar permanências e rupturas no que tange aos aspectos sociais, familiares, educacionais (escolarização), pela via do Caderno da Realidade e de narrativas dessas mulheres, torna-se não somente procedente como profícuo, uma vez que a materialidade dos discursos ali engendrados remontam a um olhar específico e, conseqüentemente, a uma já problematização e/ou reflexão no que tange ao diálogo entre teoria e contexto sócio-histórico.

Com esse entendimento, ao encontro do propósito maior deste trabalhoⁱⁱ, acima explicitado, este texto objetiva, mais especificamente: a) compreender modos como mulheres camponesas capixabas viveram/vivem e perceberam/percebem sua infância e suas trajetórias pessoais; b) investigar os processos de inserção dessas mulheres no trabalho e nos espaços sociais de suas comunidades no período investigado; e c) entender os sentidos que a escolarização assume para essas mulheres, ao longo de suas trajetórias de vida.

Visando aos objetivos propostos e no sentido de balizar nossas análises, cujo

corpus constitui-se dos discursos/narrativas de quatro mulheres materializados nos Cadernos da Realidade, trouxemos como referencial teórico-metodológico os estudos de Ginzburg (1988, 1989, 2002, 2007) e Bakhtin (2003, 2004), ao encontro da necessidade do olhar para a multiplicidade de fontes e da interrogação dos documentos para a produção da narrativa historiográfica, bem como da consideração dos Cadernos da Realidade como enunciados concretos e, nesse sentido, como gêneros discursivos. Evidenciamos também as contribuições de Cordeiro (2007), Paulilo (2009) e Neves e Medeiros (2013) tendo em vista à temática principal de nosso trabalho, as trajetórias vivenciadas por mulheres camponesas. Pensamos também que tais documentos constituem vestígios, fios e rastros (Ginzburg, 2007) para a compreensão das singularidades que caracterizam as trajetórias das mulheres capixabas, no período em análise.

Para organização do texto, elencamos três eixos/categorias as quais emergiram das fontes citadas e que guiaram nossa pesquisa, quais sejam:

- Mulheres camponesas capixabas: memórias da infância e de suas trajetórias pessoais;

- O trabalho, os desafios e inserção social das mulheres camponesas no Espírito Santo;

- Os processos de escolarização das mulheres camponesas capixabas.

Tais eixos/categorias seguem ao encontro dos objetivos de pesquisa. Logo, aspirando à organização, clareza e objetividade de nosso estudo, seguidamente, evidenciamos alguns estudos que trouxeram a mulher camponesa como foco; em seção posterior, buscamos a potencialidade da temática de pesquisa, mediante um aprofundamento quanto ao referencial teórico-metodológico anunciado; e, posteriormente, damos mostras do *corpus* discursivo composto pelos textos materializados nos e pelos Cadernos da Realidade, os quais são analisados e discutidos como enunciados, imersos na dinâmica discursiva à qual foram produzidos.

Mulheres camponesas na literatura: o campo temático da articulação entre gênero e campesinato

Historicamente, a concepção de mulher, no contexto brasileiro, passou por diferentes modos de compreensão e idealização, tanto no âmbito doméstico, como na vida social. No Brasil colônia “... o indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades

educacionais. Não viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas...”, além disso, “... o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis...” (Ribeiro, 2011, p. 80).ⁱⁱⁱ

A exploração sexual à época da colônia era intensa e abundante. Os portugueses, sustentados pelo patriarcalismo evidente e vigente, vinham para o Brasil sem suas famílias e abusavam das indígenas e das negras escravizadas. No Brasil Colônia do século XVI, o homem dominava e decidia os rumos da vida doméstica e social da família. Segundo Holanda (1995), a palavra família origina-se da expressão *famulus*, de origem latina, que significa: *escravos domésticos de um mesmo senhor*. Logo, entende-se que essa palavra e/ou expressão remete-se à obediência a um senhor patriarcal, *senhor meu marido, senhor meu pai*.

Nesse contexto, quando as mulheres tinham sua primeira menstruação, por volta dos 11 ou 12 anos, estavam preparadas para se casarem. Essas moças eram vigiadas o tempo todo pelo pai e os irmãos para resguardar a virgindade. A mulher era descrita como dependente e subordinada, a qual se sujeitava à dominação do pai ou do marido, tendo os

afazeres domésticos como obrigação única e afastada das decisões econômicas importantes. A mulher desta época, portanto, sempre se dedicou ao espaço privado. O trabalho para ela só estava relacionado aos afazeres domésticos (Ribeiro, 2011).

Refletir sobre a história das mulheres no Brasil é, inevitavelmente, abordar os modos como viveram no campo, pois, até o início do século XIX o Brasil constituía-se em um enorme país rural. O estilo de vida da elite dominante na sociedade brasileira era marcado por influências do imaginário da aristocracia portuguesa, do cotidiano de fazendeiros plebeus e das diferenças e interações sociais definidas pelo sistema escravista e determinada pelo total patriarcalismo. A chamada família patriarcal brasileira, comandada pelo pai detentor de enorme poder sobre seus dependentes, agregados e escravos, habitava a casa-grande e dominava a senzala (D'incao, 2004).

Sabemos dos desafios da escrita sobre a História das mulheres, tanto pelo forte machismo que predomina em nossa sociedade, como pelo lugar social secundário que a mulher ocupou e, não raro, ainda ocupa em muitas comunidades. Desse modo, tratar da história de mulheres já se constitui em um esforço necessário e, por se tratar de mulheres camponesas

capixabas, essa tarefa é ainda mais profícua, pois a historiografia deste estado tem sido foco de pesquisas atuais, mas ainda demanda de muitos esforços historiográficos no sentido de tatearmos as semi-invisibilidade da História do Espírito Santo (Simões & Franco, 2004).

Somamos a esses desafios o fato de abarcarmos a trajetória de mulheres camponesas, tema que tem ocupado o lugar da invisibilidade social em pesquisas (Neves & Motta-Maués, 2013). De acordo com Neves e Motta-Maués (2013), dentre os lugares-comuns nas interpretações de muitos autores que se ocupam de formas de ação das mulheres no campesinato, há a exaltação de que elas realizam tarefas hercúleas, desempenham papel fundamental na posição de defesa da posse da terra ou até mesmo em movimentos diante da sua expropriação, no entanto, muitas vezes, não têm essas tarefas reconhecidas por seus respectivos valores sociais e econômicos.

Desse modo, corroborando o pensamento de Del Priori (2004), interrogamos: teria então chegado o tempo de falarmos, sem preconceitos, sobre as mulheres? Teria chegado o tempo de lermos, sobre elas, sem tantos *a priori*? Muito se escreveu sobre a dificuldade de se construir a história das mulheres, mascaradas que eram pela fala dos homens

e ausentes que estavam do cenário histórico. Acreditando que essa discussão não está superada, o presente estudo constitui-se em ponto de partida para investigações que tenham como foco as mulheres camponesas no Espírito Santo. Portanto, temos como objetivo visibilizar, pela via dos registros e discursos dos Cadernos da Realidade, trajetórias das mulheres camponesas de comunidades capixabas.

O que os estudos sobre mulheres camponesas no Brasil apontam?

Ao inventariar o campo temático da articulação entre gênero e campesinato, Neves, Santos e Cruz (2013) apontam para a invisibilidade social das mulheres em produções acadêmicas^{iv}. Tal ocorrência é geralmente explicada pela dominação masculina, por vezes em absoluto, dada a referência à tão hegemônica influência masculinizante de regras e organização institucionais; ou defendida por filiações e cumplicidades políticas dos pesquisadores com o repúdio à submissão de mulheres; ou por investimentos fundamentados em construção de denúncias como parte dos procedimentos políticos de mudança nas respectivas relações de poder. A respeito dessa invisibilidade social e os riscos de considerá-la nas interpretações e análises, os autores asseveram:

Se a invisibilidade social pode ser entendida pela impossibilidade de participação na vida pública ou pelo irreconhecimento do papel ativo das mulheres no processo de elaboração da vida social, aceitá-la como princípio de interpretação é se colocar diante da exigência de, no mínimo, explicar, em cada situação, como se define a vida pública e a respectiva organização social (Neves, Santos & Cruz, 2013, p. 351-352).

Ao analisar o conjunto de estudos a respeito de gênero no espaço rural, Neves, Santos e Cruz (2013) alertam para a escassez de pesquisas preocupadas com as mudanças recentemente vividas na organização social e ideológica do mundo ocidental que vieram a interferir na vida familiar e nos papéis até então atribuídos às mulheres, no caso, camponesas. Constatam, portanto, significativa “... ausência de interpretações sobre a metafórica transformação qualificada como revolução social, em face das alterações provocadas nas relações entre os sexos, bem como pelos deslocamentos sociais nesses termos operados” (Neves, Santos & Cruz, 2013, p. 352).

Em termos quantitativos, Neves (2013) faz o levantamento de 12 estudos, entre dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação no país, entre 1995 e 2007, tematizando analiticamente relações de gênero no mundo rural. Desse total, 3 trabalhos interessam-nos especialmente (Oliveira, 2007; Janata,

2004; & Brochado, 1998 apud Neves, 2013) por tratarem da mulher no espaço rural.

Neves (2013) analisa a dissertação de mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, defendida em 2007 por Maria Lucia Lopes de Oliveira, que toma como espaço físico e social de análise um assentamento no Cariri Paraibano. A pesquisa teve como objetivo principal identificar as transformações ocorridas no cotidiano das mulheres em assentamentos rurais. Abarca relações pessoais e coletivas, consideradas mediante o reconhecimento da vivência de mulheres em processos de empoderamento e sob um trabalho interventivo, pautado na formação feminista proposta pelo Coletivo Feminista e pelo Centro da Mulher 8 de Março.

Os resultados mais evidentes destacados pela autora foram: elevação da autoestima; exercício da fala nos espaços públicos; reconhecimento social de saberes que dominam; e respectivo enriquecimento decorrente de novos conhecimentos no desenvolvimento de suas habilidades práticas. Tais aquisições materiais, mas principalmente de símbolos de prestígio, segundo a autora, facilitaram: o acesso às políticas de crédito; o reconhecimento da identidade de trabalhadora rural; a consciência crítica das desigualdades de poder que referenciam relações entre

mulheres e homens e os padrões de organização social (Neves, 2013).

Outro estudo analisado por Neves (2013) intitula-se *Fuxicando sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST*. Trata-se de dissertação de mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, defendida em 2004 por Natacha Eugênia Janata.

Neves (2013) aponta que a investigação se circunscreveu ao estudo da articulação entre a atividade de educação física e a produção de engajamentos em Movimentos Sociais, particularmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Partindo da problemática da migração da juventude rural para a cidade, o objetivo de Janata (2004) foi compreender as relações e contradições entre a cultura do trabalho e a cultura lúdica, vividas e construídas pelas jovens dos Assentamentos 30 de Outubro e São José. Ambos são representantes de mobilizações coordenadas por lideranças do MST e estão situados no município de Campos Novos-SC.

Janata (2004), ao valorizar a participação das mulheres nas atividades de pesquisa participativa, traz ao conhecimento do leitor a explicitação situacional de sonhos. Por essa reflexão

coletiva, as mulheres adquiriram um novo significado diante dos engajamentos no projeto político do MST (Neves, 2013).

No contexto de estudos agrários, com enfoque em questões vinculadas às condições de trabalho e a reprodução da vida de seres humanos, Ofélia Cerinéia Brochado, mestre em Geografia (Humana) em 1998 pela Universidade de São Paulo, no texto *Trabalho, Saúde e Reprodução da Vida: A mulher boia-fria no mundo cindido de Paraguaçu Paulista*, considera o trabalho volante feminino em áreas agrícolas canavieiras do país. Ao enfatizar a participação das mulheres, a autora reivindica sua afiliação aos estudos de gênero, dimensionando as condições de existência da mulher cortadora de cana, sujeito de dupla exploração: como mulher e como trabalhadora (Neves, 2013).

Além dos 3 trabalhos selecionados a partir do levantamento de Neves (2013), localizamos e analisamos 2 estudos que nos permitem uma aproximação do cotidiano de mulheres camponesas e dos desafios enfrentados pelas mesmas nos espaços domésticos e sociais, considerando as relações assimétricas que se estabelecem nesses espaços. Trata-se do artigo *Movimento das Mulheres Agricultoras e os muitos sentidos da “igualdade de gênero”*, publicado por Paulilo em 2009, e do artigo intitulado: *Gênero em contextos rurais: a*

liberdade de ir e vir e o controle da sexualidade das mulheres no Sertão de Pernambuco, de autoria de Cordeiro (2007).

Paulilo (2009) partiu do pressuposto de que as mulheres, ao participar de movimentos coletivos, sejam elas feministas ou não, tendem a questionar sua posição social subordinada. Para tanto, a autora entrevistou mulheres militantes e não militantes e procurou perceber se esses questionamentos de gênero estavam pondo em xeque a identidade entre os interesses femininos e os dos outros membros da família.

O interesse da autora remeteu-se principalmente à busca pelas diferenças entre o discurso das mulheres do Movimento de Mulheres Camponesas e o das líderes de outros movimentos, tendo como contraponto o discurso das não militantes de três estados do Sul, especialmente em Santa Catarina.

Os resultados do estudo de Paulilo (2009) apontam para o fato de que somente quando as mulheres começarem a questionar o casamento tradicional é que questionarão o fato de ele ser a única via para a profissão de agricultora. A questão da não-herança da terra é ainda um tabu entre as mulheres rurais. Segundo essa autora, pedir igualdade de gênero nas políticas públicas parece ser mais fácil que

enfrentar a questão dentro da família. Sem dúvida, a oposição a grupos que não são próximos afetivamente e que, portanto, podem ser caracterizados como “inimigos”, traz menos desgaste emocional que se oporem a maridos, pais, sogros, irmãos e filhos homens.

O estudo de Cordeiro (2007) objetivou compreender as restrições e os obstáculos de gênero à liberdade de ir e vir das lideranças e participantes do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central de Pernambuco (MMTR), tendo como hipótese norteadora que na restrição ao ir e vir das mulheres também se consubstancia o controle da sexualidade feminina. A autora dialogou com as ideias de Foucault (2004) sobre moral e sexualidade, com as reflexões feministas sobre gênero (Scott, 1991) e o referencial das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano (Spink, 1999).

Cordeiro (2007) destaca que as pesquisas sobre a agricultura familiar tendem a assinalar o padrão rígido e assimétrico das relações de gênero na área rural, ressaltando que, muitas vezes, as mulheres são confinadas ao espaço da casa, do roçado e da comunidade onde moram, defrontando-se com ordens morais de gênero que impõem duras restrições ao ir e vir.

A autora destaca que apesar das transformações na área rural e da superação do debate sobre o mundo rural e o mundo urbano como instâncias isoladas, o controle e a regulação das condutas e dos corpos das mulheres constituem elementos importantes nas ordens morais de gênero. E a família, parentes, vizinhos e a comunidade exercem vigilância para que assim continue. Ficar ‘falada’, ‘mal-falada’, ser alvo dos ‘olhares’ ‘de alguém reparando’ são algumas das artimanhas a que homens e mulheres recorrem para impor sanções, coerções ou dificultar as “escapadas” e “piscadelas” das mulheres.

Os estudos acessados permitem-nos uma aproximação do que se tem produzido, em âmbito nacional, a respeito das mulheres camponesas, ao apontar para a invisibilidade das mulheres na produção de estudos sobre seus próprios contextos de vida, a pouca representatividade no que tange seu papel econômico e social nas comunidades em que vivem. Ademais, destacaram desafios na busca por igualdade de gênero nas políticas públicas e nos espaços domésticos e a constatação de que o controle e a regulação das condutas e dos corpos das mulheres constituem-se elementos importantes nas ordens morais de gênero.

Na busca por estudos desenvolvidos no Espírito Santo, acessamos o banco de

dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Espírito Santo. Localizamos 5 estudos que tomam como temática a mulher (Siqueira, 2008; Rangel, 2011; Suanno Neto, 2014; Silveira, 2015; e Rocha, 2016), porém, nenhuma das pesquisas localizadas tematiza mulheres camponesas. Tal constatação indicia a importância dessa reflexão inicial, constituindo-se como ponto de partida para estudos que focalizem a mulher camponesa capixaba e suas trajetórias de vida.

Discursos e memórias de mulheres camponesas do Espírito Santo: os enunciados concretos materializados nos Cadernos da Realidade

Neste momento de nosso estudo, damos a conhecer narrativas de mulheres camponesas do Espírito Santo, transcritos dos Cadernos da Realidade de estudantes da LEDOC/UFES, objetivando a problematização de tais discursos tendo em vista nosso principal objetivo de pesquisa: refletir acerca da trajetória de mulheres camponesas^v no/do Espírito Santo na perspectiva de verificar permanências e discontinuidades no que tange aos aspectos sociais, familiares, educacionais (escolarização) no período de 1930 a 2017.

Torna-se importante explicitar que os discursos foram elencados tendo em vista o delineamento da temática e objetivos de

pesquisa e, mediante tal direcionamento, a possibilidade de abrangência do recorte temporal explicitado. Nessa perspectiva, entendemos com Ginzburg (2007, p. 287) que “... devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituem o emaranhado do contexto investigado”.

Logo, a seleção de Helena, Vanilda, Dória e Karina contando, consecutivamente, com 92, 85, 81 e 21 anos, elencadas pela possibilidade de representar as continuidades e discontinuidades existentes neste processo histórico: a mulher do presente - 21 anos e a mulher do passado, em diferente fases/momentos - 92, 85 e 81, visou traduzir a potência da narrativa da mulher camponesa, com vistas à potencialidade do período investigado.

Nessa perspectiva, prosseguimos com o estudo dando a conhecer as narrativas das referidas mulheres, com vistas aos três eixos/categorias elencados:

- Mulheres camponesas capixabas: memórias da infância e de suas trajetórias pessoais;
- O trabalho, os desafios e inserção social das mulheres camponesas no Espírito Santo;
- Os processos de escolarização das mulheres camponesas capixabas.

Mulheres camponesas capixabas: memórias da infância e de suas trajetórias pessoais

A princípio, dedicamos este texto às memórias de infância narradas por mulheres capixabas e, também, reminiscências de suas trajetórias particulares desencadeadas em seus processos sociais, levando em conta que compreendemos, conforme explicita Bakhtin (2004, p. 58 grifos do autor), que

... o conteúdo do psiquismo *individual* é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos...

Logo, ao narrar às memórias de infância, as mulheres camponesas trazem à tona os contornos históricos e sociais imanentes à sua época.

Paralelamente ao pensamento de Mikhail Bakhtin (2003, 2004), buscando os indícios por meio de detalhes quase invisíveis e, por vezes, negligenciados, Ginzburg (2007) sustenta seu método historiográfico ao retirar o véu macro-histórico que esconde detalhes importantes das minorias.

O que dizer de indivíduos pouquíssimo estudados? Como narrar histórias de reclusão e repressão

historicamente negligenciadas? O que pensar destas mulheres na atualidade em comunidades capixabas? Nesse ínterim, deve-se levar em conta “... que o acúmulo do conhecimento sempre ocorre assim: por linhas quebradas em vez de contínuas; por meio de falsas largadas, correções, esquecimentos, redescobertas; graças a filtros e esquemas que ofuscam e fazem ver ao mesmo tempo” (Ginzburg, 2007, p. 111).

Nesse caminho, Bakhtin (2004) acredita que nossa consciência surge e se afirma por meio dos contextos vividos, de modo que emergem, nos discursos das mulheres aqui visibilizadas, modos de pensar, viver e de lembrar suas experiências nos espaços/tempos domésticos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Narrativas a respeito das reminiscências de infância das mulheres camponesas revelam diferentes facetas, permeadas por desafios, superações e dificuldades que impactam na constituição de suas famílias e em suas singularidades. É o que se indicia nas narrativas de Dória, que viveu a infância nas décadas de 1930 e 1940:

Eu nasci em uma casa muito ruim. Já morei em tantas casas ... mais de 20 casas Eram casas muito ruins, paiol mesmo. Nós éramos muito pobres. Éramos em 11 irmãos e precisávamos trabalhar

muito. Meu pai bebia muito. Uma vez ficamos todos doentes com sarampo e minha avó trazia um pouco de leite com arroz para nós comerem. Éramos muito pobres. Eu só tinha dois vestidos, que eu vestia dia de quarta-feira e sábado. Meu pai não trabalhava, só bebia (Dória, 81 anos)^{vi}.

Vivendo a infância na década de 1920, Helena destaca condições materiais que marcaram seu cotidiano. Em suas palavras: “O colchão era feito de palha de milho, o travesseiro de pena de galinha e o cobertor de pendão de taboa. Era uma época muito difícil, mas eu daria tudo pra voltar lá ...” (Helena, 92 anos).

Helena prossegue seu relato acionando suas memórias lúdicas. Detalha brincadeiras e modos de produzir artefatos para os momentos de diversão, compartilhados com seus irmãos:

... as brincadeiras que a gente fazia eram só durante o dia, porque à noite não tinha energia, era uma escuridão medonha. Tinha um terreiro enorme que era para secar o café e ali a ‘gente’ brincava... brincava de chicotinho queimado e de ‘roda’. Nós éramos em 4 irmãos, onde brincávamos nós quatro, porque morávamos numa casa isolada. Tinha uma cachoeira muito bonita, hoje não tem mais nada porque já secou. Os brinquedos que tínhamos para brincar na época era peteca que se fazia de palha de milho e bola que nós fazíamos de pano. A ‘gente’ pegava pano velho, enrolava, enrolava e amarrava com cordão de banana para formar uma bola. Assim, brincávamos de tarde (Helena, 92 anos).

Encontramos a presença de brincadeiras e momentos de diversão na infância de Karina, ao relatar suas memórias dos anos 2000: “A ‘gente’ brincava muito de pique esconde, pique-pega, pique-bandeira. Eu também gostava muito de brincar de carrinho junto com meus primos e vizinhos de perto. A principal brincadeira era construir estradinhas na ‘barreira’ e fazer caminhos, fazer cerquinhas para carrinho” (Karina, 21 anos).

Ao compreendermos que “... há figuras do passado que o tempo aproxima em vez de afastar” (Ginzburg, 2007, p.53), interrogamos, a partir das narrativas das mulheres aqui presentificadas: o que marca a infância das mulheres camponesas no Espírito Santo? Ao considerarmos as depoentes que foram crianças nas décadas de 1930 e 1940 e a que viveu a infância nos anos 2000, quais permanências marcam suas trajetórias? Que discontinuidades observamos? Até aqui, ouvimos relatos marcados pelas condições econômicas desfavoráveis e os desafios de uma vida familiar com a presença de um pai alcoólatra, que certamente incumbia à mãe o sustento da família. Por outro lado, há discursos permeados por momentos de alegria e diversão, em que as experiências lúdicas ganham espaço nas memórias e nas narrativas das mulheres, que, ao acessar as

camadas do passado, retém objetos que são, para elas, e só para elas, significativos dentro de um tesouro comum (Bosi, 1987).

Em muitos momentos, as narrativas da infância confundem-se com a inserção dessas mulheres nos espaços/tempos de trabalho. É o que relatou Karina: “Eu cresci indo pra roça, cresci tendo minha peneirinha, tendo minha enxadinha, meu rastelinho, molhando plantinhas. Cresci junto no dia a dia da minha família, indo pra lavoura. Eles têm café, banana, uma propriedade muito diversificada, apesar de ser pequena” (Karina, 21 anos). Nessa mesma ótica, Vanilda, referindo-se a experiências vividas há mais de 50 anos, revela:

... meu pai só queria que nós trabalhássemos. Com 8 anos já íamos para a roça. Às vezes falávamos que íamos embora porque tinha muito mosquito, aí meu pai falava: ‘você vão embora porcaria nenhuma! Vocês não querem comer? Não querem beber? Então vão trabalhar’ (Vanilda, 85 anos).

Notamos o pesar nas falas de Helena, ao mencionar que o trabalho ocupou muito espaço em sua vida, sobretudo na adolescência:

Quase não aproveitei minha adolescência, eu tive que trabalhar muito, depois que chegava da escola ia para casa de uma vizinha lavar louças. Depois ia para minha casa ajudar minha mãe a lavar roupas e passar com o ferro à brasa, pois não

tinha energia ainda. Eu estava sempre fazendo bordados e outros trabalhos artesanais (Helena, 92 anos).

Emerge, por meio dos discursos evidenciados, uma possível demarcação de uma fase da adolescência da mulher do campo, até aproximadamente os anos de 1940, marcada pelo trabalho doméstico e, conseqüentemente, pelo preparo dessa *menina-mulher* para o casamento, estimado, em grande parte, como o único destino possível e viável, sendo que a possibilidade de educação formal e/ou escolarização encontrava-se à margem de suas expectativas. Vemos, assim, a narrativa, em uma perspectiva bakhtiniana, carregada de sentido ideológico ou vivencial e capaz de trazer consigo a realidade e a vida de seu locutor, traduzindo suas diferentes matizes (Bakhtin, 2004).

Portanto, o casamento precoce parece-nos, parafraseando Ginzburg (1989), um indício eloquente de permanências nas trajetórias narradas pelas mulheres camponesas aqui focalizadas. É o que relatam Dória: “Com 18 anos conheci meu marido ele nos ajudou, pois meu pai tinha morrido. Me casei e morei em vários lugares... Ele não trabalhava na roça, nós não tínhamos roça” (Dória, 81 anos), e Vanilda:

Conheci meu marido em Venda Nova. Ele trabalhava com tropa. Me casei com 17 anos e vim morar em Ponto Alto, Domingos Martins com ele. Começaram a chegar os meninos, então ele viu que trabalhar com tropa não dava mais, pois eu ficava sozinha. Então nos mudamos para Perobas, onde estou até hoje (Vanilda, 85 anos).

A narrativa de Karina aponta pistas a respeito de práticas permanentes nas trajetórias das mulheres camponesas: o casamento precoce e, simultaneamente, discontinuidades, como o acesso e conclusão da escolarização básica:

Sobre namoros, tive algumas paqueras, alguns relacionamentos, mas namoro de verdade só tive um, que foi com meu colega de escola que eu conheci lá em 2008 na 5ª série e estudei com ele nesses 4 anos. Depois estudamos mais 4 anos juntos na Escola Família Agrícola de Olivânia, mas só no finalzinho do 3º ano do Ensino Médio que a gente começou mesmo a se relacionar. Então no final do 4º ano do Ensino Médio eu engravidei, aí tive o meu filho, o A. V. Eu tinha 19 anos quando eu ganhei o A. Mais tarde, quando o A. já tinha 9 meses, a gente se casou no civil e no religioso, a gente está casado há 1 ano e meio (Karina, 21 anos).

Ao compreendermos as narrativas enquanto textos que, ao serem interrogados, nos possibilitarão conjecturarmos acerca dos modos como as mulheres camponesas construíram suas trajetórias, como Ginzburg (2007), buscamos escavar os meandros dos textos,

fazendo emergir vozes incontroladas. Portanto, interrogamos: Quais seriam as motivações que conduzem aos casamentos precoces das mulheres aqui focalizadas? Estariam relacionadas à constatação de Paulilo (2009) de que o meio rural não seria um bom lugar para as solteiras, tendo em vista que a condição do celibato laico, camponês e feminino, constitui-se por “recusas, retenções e negações” (Rodrigues, 1993 apud Paulilo, 2009, p. 192)? Mesmo com a ausência de respostas nas narrativas encontradas, acreditamos que a interrogação pode provocar outras possíveis narrativas e escritas das próprias mulheres em busca de respostas para estas [e outras] indagações.

Marcas do machismo e da submissão feminina presentificam-se nas narrativas de Dória, quando relata momentos conflituosos com o cônjuge: “Eu e meu marido às vezes brigávamos. Quando ele era novo andava com [outras mulheres] e eu ficava em casa, mas eu não o xingava. Não adiantava, né? Quanto mais briga pior fica, né? Mas nunca deixou faltar nada em casa” (Dória, 81 anos).

O relato de Dória, que reflete a experiência vivida na década de 1950, aponta para um modelo de família patriarcal propagandeado e, em muitos aspectos, observados nas famílias brasileiras. O lugar da mulher e do homem

estava claramente demarcado, como mostra Bassanezi (2004), ao discutir o papel da mulher nos anos *dourados* (1950), por meio de periódicos femininos do período^{vii}. A autora alerta que o conteúdo veiculado nas revistas não revelava que todas as mulheres pensavam e agiam de acordo com o esperado, mas indicava as expectativas sociais que faziam parte de sua realidade, influenciando suas atitudes e pesando em suas escolhas.

Desse modo, ao apontar como os periódicos tratavam a infidelidade feminina e masculina, observamos as disparidades. Em relação à mulher, em primeiro lugar, a autora destaca que esse tema não era recorrente nas revistas do período. Ademais, quando aparecia, as mulheres “... eram aconselhadas a controlarem suas frustrações, fugirem das tentações e, dominando seus impulsos, manterem-se fiéis aos maridos, mesmo que eles não agissem do mesmo modo”. E acrescenta: “O remorso, a vergonha moral e os riscos de perder o marido, os filhos e o respeito social não compensariam o prazer enganoso e fortuito da aventura extraconjugal” (Bassanezi, 2004, p. 530-531). Por outro lado, a infidelidade masculina assume tratamento distinto:

Se o marido infiel mantivesse minimamente as aparências e continuasse provendo sua família com bens materiais, as esposas não

deveriam se queixar. Afinal, a infidelidade masculina justificava-se pelo temperamento poligâmico dos homens – um fator natural que, mesmo quando considerado uma fraqueza, merecia a condescendência social e a compreensão das mulheres. Paciência e sacrifícios, integridade e determinação para manter a integridade da família (Bassanezi, 2004, p. 531).

Os apontamentos de Bassanezi (2004) a respeito dos modos como se pensava o comportamento das mulheres nas famílias e na sociedade, nos anos de 1950, se aproximam de situações vividas no mesmo período por Helena:

Em 1957 foi construída a igreja católica na comunidade. Eu era luterana e J. católico. Aí um pastor falou pra mim: duas religiões numa casa não dá certo porque se o pai tem uma religião e a mãe tem outra, os filhos ficam perdidos, não sabem se vão para cá ou se vão para lá. *Então, eu pensei bem, eu sou mulher eu tenho que ceder. Aí passei para a religião dele* (Helena, 92 anos, grifos nossos).

A partir da escuta e do diálogo com as narrativas aqui privilegiadas, reconhecemos, ainda hoje, traços nos modos como as mulheres são pensadas e os lugares que ocupam nos espaços domésticos e sociais. Concordamos com o pensamento de Bassanezi (2004, p. 533): “Permanecem certos costumes e valores que definem, unem ou separam e até estabelecem hierarquias entre homens e mulheres”. Por outro lado, muitas das

ideias e das práticas observadas nas décadas de 1930 a 1950 foram contestadas e superadas, podendo, nos dias atuais, causar reações do estranhamento a repulsa.

A inserção das mulheres camponesas nos espaços sociais e no trabalho

Pela via das memórias de infância narradas, evidenciamos que o trabalho sempre fez parte da vida das mulheres camponesas capixabas desde a infância. Ora o trabalho em casa, nos afazeres domésticos, ora o trabalho na lavoura, auxiliando na subsistência familiar e, não raro, a concomitância de ambas atividades laborais faziam-se e, quiçá, fazem-se presentes no(s) cotidiano(s) dessas mulheres.

Ao encontro desse desvelamento, encontramos Del Priore (2004, p. 54), explicitando que:

As experiências de vida relatadas pelas mulheres rurais mostram que em seu cotidiano não há uma clara distinção entre os limites do lar e do trabalho, entre as atividades domésticas e as tarefas agrícolas, entre as responsabilidades na educação dos filhos e a vida comunitária. No campo, a autoridade do chefe de família – do pai ou do marido – extrapola o espaço doméstico e muitas vezes impõe-se, negando a participação das mulheres nas decisões nas cooperativas, nos bancos, nas associações de produtores e nos sindicatos.

Acerca da dupla e/ou tripla jornada de trabalho da mulher camponesa capixaba, a narrativa de Karina aponta que:

No ambiente de trabalho não sofri nenhuma discriminação porque onde a gente mora e trabalha a gente vive de maneira bem igual de um para o outro, apesar de que a mulher tem uma dupla jornada de trabalho. Se ela vai para a lavoura ainda tem que cuidar da casa eu vejo isso, por exemplo, na família da minha sogra e também na família da minha mãe. Se vai pra roça, ela ainda volta pra casa, tem que dar conta da comida, tem que dar conta da casa arrumada e é muito cobrada por isso. Já na minha relação com meu marido a gente não tem isso, porque que se eu for ajudar, ele também me ajuda. Em casa, é ele que faz a janta e também me ajuda com as roupas e com nosso filho, me ajuda com tudo não tem esta discriminação, esse preconceito dentro de casa. Mas eu vejo isso muito nos vizinhos, também na minha família mesmo. Na comunidade de modo geral o que eu percebo é essa dupla jornada de trabalho ou às vezes tripla que às vezes a mulher tem, que é o homem que quer que ela vá para a roça, quer que ela ajude, mas quando volta, ela que tem que arrumar a casa, ela que tem que fazer todo o serviço de casa e dar conta da alimentação ainda (Karina, 21 anos).

Podemos considerar, a partir do que indicia o discurso de Karina, a continuidade de um período exaustivo de trabalho diário da mulher camponesa capixaba, no entanto, a narrativa também evidencia uma possibilidade de ruptura no que tange à participação masculina nas tarefas domésticas e, nesse sentido, tanto

um reconhecimento do labor exaustivo da mulher camponesa, como também de que algumas tarefas não se restringem unicamente ao universo feminino, na direção, pois, de uma relação mais igualitária e justa entre os pares.

Todavia, as narrativas também nos permitem inquirir: até que ponto o trabalho permitiu e/ou ensejou a inserção das mulheres camponesas nos espaços sociais do campo, com atuação significativa no que tange às suas pautas reivindicatórias?

“Começamos a trabalhar com cana, milho e feijão, trabalhávamos de manhã à noite, naquela época não tinha energia, ligava a lamparina e ia tratar de porco, tínhamos muito porco” (Vanilda, 85 anos). “Eu sou lavradora e tenho esta profissão principalmente por causa da minha família” (Karina, 21 anos). As duas narrativas, de tempos geracionais diversos, nos remetem, de certa forma, a uma possibilidade de participação na vida social da(s) comunidade(s) camponesa(s) pelo duto do trabalho agrícola. No entanto, retomando a colocação de Del Priore (2004) e trazendo o prosseguimento das narrativas, compreendemos que tal participação demandou enfrentamento e disposição para sua efetivação, principalmente tendo em vista a inserção em diferentes frentes de trabalho, que não a doméstica e na lavoura:

Comecei a trabalhar, trabalhei alguns meses em Campinho, aí fui convidada para dar aula aqui em Perobas porque a professora que dava aula aqui só vinha 3 meses e ia embora pois aqui era uma *tapera*, não tinha nada, então vim. Chequei aqui dia 28 de fevereiro de 1945, uma escuridão, só se via a estrada quando relampeava, meu pai me trouxe, fiquei numa casa antiga com um varandão. Quando acordei no outro dia pensei assim, não vou ficar aqui não! Isso aqui era um brejo, você tinha que ter cuidado para andar, aqui não tinha nada, só tinha duas casas, a do senhor T. que já foi demolida e do P. T., meu sogro. Aí falei com meu pai que não ia ficar aqui, meu pai falou: experimenta uma semana, se você gostar você fica, se não gostar você vai pra casa. Como eu já tinha uma conversinha com J., eu fiquei de uma semana já se vão 72 anos (Helena, 92 anos).

A narrativa de Helena, destacando sua trajetória como professora, revela as questões que permearam sua inserção em uma profissão marcada, até mesmo nos dias atuais, pela presença feminina e, para além, os aspectos que perpassam tal atividade no contexto de uma comunidade campesina:

Naquela época era muito difícil dar aula, trabalhava com as quatro séries juntas, eu passava o exercício pra um, aí o outro conversava, atrapalhava, aí eu fiz o seguinte, dividi o 1º e o 2º de um lado e o 3º e o 4º do outro lado. Coloquei um quadro negro de cada lado, aí não dava tempo deles conversarem e brincarem. Não existia merenda escolar, nem material escolar, tinha um aluno que era muito pobre, não tinha o que comer, ele vinha para a escola e ficava de cabeça baixa na

carteira, de fraqueza. Aí eu pensei: meu Deus, este menino desse jeito não pode ficar. Aí eu levava pra ele de manhã uma merenda, às vezes eu levava pão de casa com ovo, dava para ele comer para poder estudar. O recreio era meia hora, eu cantava roda para eles, brincavam de jogar lenço, chicotinho queimado umas brincadeiras muito bonitas. (Helena, 92 anos).

Na compreensão do que nos expõe Helena, entendemos com Bakhtin (2003, p. 312), que “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atividade humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”. Logo, podemos inferir que a atividade humana, aqui traduzida pela atividade laboral, evidencia-se como forma de inserção das mulheres camponesas nos espaços sociais, assim como a efetividade de participação em tais espaços pode ratificar e dar visibilidade ao *trabalho* realizado.

É com essa perspectiva que enfatizamos a narrativa de Vanilda (85 anos), no que tange, principalmente, ao empenho no desenvolvimento de uma *atividade humana* cuja realização evidencia a relação direta e implicada com o(s) espaço(s) sociais campesinos:

Meu pai me ensinou a benzer quando tinha 15 anos e até hoje eu trabalho com isso, já vivi preconceito por ser

benzedeira pelo pessoal da igreja católica, mas o que falo é a palavra de Deus, mas eu faço de bom coração e enquanto eu tiver viva eu não vou desistir, pois com 85 anos hoje eu não vou desistir, não vou mesmo, pois se fosse palavra ruim, troço ruim aí sim o pessoal podia falar mais é tudo palavra de Deus. Todo dia tem gente aqui, tem dia que tem 13, tem 15 até 20 pessoas e eu enfrento tudo na Fé de Deus e graças a Deus tá dando tudo certo, e eu não vou desistir enquanto eu tiver vida, não vou desistir porque não é palavra ruim é palavra de Deus (Vanilda, 85 anos).

A narrativa de Vanilda traz um homem (pai) e uma mulher (filha) exercendo a mesma prática, no entanto percebidas de modos distintos pela comunidade campesina: para o homem, a aceitação e o reconhecimento; para a mulher, a despeito do usufruto de sua atividade, o julgamento. Pensamos, portanto, na perspectiva ginzburgiana (1988), ao investigar processos inquisitoriais, pois traz a mulher como um dos sujeitos centrais, acusada de bruxaria. Neste espaço de pesquisa, Vanilda assumiria o lugar da bruxa, que, por meio dos ingentos, oferece a cura aos sujeitos do campo, já o pai, tem sua integridade moral preservada e sua atividade valorada no contexto social mais amplo da comunidade.

As narrativas destacadas podem confirmar uma inserção e participação gradativas e não facilitadas da mulher

camponesa capixaba nos espaços sociais e, em uma via de mão dupla, em atividades de trabalho que não sejam as domésticas e agrícolas, transparecendo, pois, em um exercício de afinco e de manifestação de interesse e desejo de participação nesses espaços. Como nos releva Karina (21 anos):

Eu participo muito da igreja e da vida social da comunidade, vou à igreja todos os domingos, mas também participo de festas, outras coisas que acontecem na comunidade, ajudo a organizar, tenho minhas responsabilidades. Nas escolas, quando eu estudava, eu participava também do ‘corpo’ da escola. Eu conheci bastante o sindicato dos trabalhadores rurais de Domingos Martins, porque meu pai trabalhava lá. Ele trabalhou 10 anos, então quando trabalhava lá a gente sabia de lá e tal, e participava das coisas que o sindicato fazia. Hoje sou membro sócia do sindicato... (Karina, 21 anos).

Cotejando as narrativas de Vanilda e Karina, quanto à participação nos espaços sociais das comunidades campesinas, encontramos a permanência de um desejo de atuação nesses espaços, os quais, independentemente do *teor/modos* como se materializam acabaram por trazer para si diferentes matizes e formas de materialização do preconceito:

E como eu me percebo como mulher na sociedade: já sofri preconceito na família mesmo, tipo na geração do meu avô. Ele é uma pessoa que é

característica desta sociedade machista, por exemplo, estes dias mesmo, eu sou mulher e tenho um irmão D. e uma irmã A. e a gente foi para uma cavalgada e eu queria ir em determinado animal. Aí meu avô disse: não, aquele lá você não sabe montar, tem que ser homem para montar naquele. Aí foi assim, me deixou constrangida, meio triste também por ouvir isso dele. Mas, já em relação aos meus pais, eles já são de uma geração diferente eles sempre me trataram e meus irmãos de maneira muito igual. Se eu ia para a roça, o D. também ia, a A. também ia, é claro que cada um tem suas limitações, mas eles sempre nos viram como pessoas iguais, independente do sexo de cada um (Karina, 21 anos).

Na perspectiva das narrativas destacadas, compreendemos que, a despeito da(s) vicissitudes no que se refere à inserção das mulheres camponesas capixabas em espaços sociais e no trabalho, encontramos a permanência de uma dupla/tripla jornada de trabalho, no entanto, há possibilidade de rupturas, principalmente no seio da família, tanto no tratamento como no *olhar* para essa mulher e na consideração de suas tarefas diárias.

Ao encontro do refletido por meio dos discursos trazidos, corroboramos com Bakhtin (2003, p. 294) que “em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, ...

nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem...”.

Logo, tais *discursos investidos de autoridade* também perpassam as instituições camponesas, fazendo nelas refratar permanências ou possibilidades de rupturas quanto à condição da mulher nessa(s) comunidade(s), o que não poderia ser diferente no contexto das comunidades do campo no Espírito Santo.

Os processos de escolarização das mulheres camponesas capixabas

“... Nós não sabemos ler nada”; “... Terminei meus estudos com muita dificuldade”; “... Meu pai não nos deixou estudar. Eu queria muito estudar e ele não deixou”; “Depois de ter passado pela fase de maternidade, casamento, construção da própria família, aí comecei a ingressar na faculdade”. Essas e outras narrativas nos impulsionam a interrogar: Como as mulheres camponesas capixabas se inseriram/inserem nos processos de escolarização? Qual o lugar ocupado pela educação escolarizada nas trajetórias das mulheres focalizadas neste estudo?

A partir dos indícios e pistas deixados pelas mulheres camponesas ao relatarem suas memórias a respeito de suas trajetórias de vida e, especificamente, sobre a inclusão/exclusão em processos de escolarização, buscamos compreender e

problematizar permanências e discontinuidades em suas trajetórias, considerando, com apoio em Ginzburg (2007, p. 40), que “... nosso conhecimento do passado é inevitavelmente incerto, descontínuo, lacunar: baseado numa massa de fragmentos e de ruínas”.

Tais fragmentos indiciam que os processos de inserção ou a exclusão das mulheres camponesas aqui visibilizadas estão intrinsecamente relacionados aos modos de organização das famílias, bem como ao lugar ocupado pelas referidas mulheres nos espaços domésticos e sociais. Segundo pesquisas sobre a agricultura familiar, “... as mulheres [camponesas] são confinadas ao espaço da casa, do roçado e da comunidade onde moram, defrontando-se com ordens morais de gênero que impõem duras restrições ao ir e vir” (Cordeiro, 2007, p. 20). O relato de Dória revela a preocupação do pai em preparar as filhas para o trabalho e para a vida matrimonial:

... Meu pai não trabalhava só bebia, por causa disso, nós não sabemos ler nada. A escola era pertinho da nossa casa e a professora falava para ele nos deixar estudar. Ele respondia que não e indagava: ‘Para quê estudar?’ falava que precisávamos trabalhar, porque depois casava e não sabia trabalhar. Ele era muito ruim (Dória, 81 anos).

Encontramos similitudes entre o relato de Dória e o verso declamado nas

casas de Portugal e do Brasil há cerca de cinco séculos: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada” (Dias, 1984, apud Ribeiro, 2011, p. 79).

As mulheres camponesas são, por diversos meios, deixadas à margem da sociedade. É o que observamos na narrativa de Dória, que foi destinada à submissão. Submissa ao pai, enquanto filha e submissa ao marido, enquanto esposa. Vanilda narra situação similar: “Meu pai não nos deixou estudar. Eu queria muito estudar e ele não deixou” (85 anos).

Helena, ao contrário de Dória e de Vanilda, conseguiu estudar. Porém sua educação foi tardia, de modo que, os desafios por ela encontrados neste longo processo marcaram-na e são por ela rememorados e registrados.

... Terminei meus estudos com muita dificuldade, estudei à distância. Naquela época não se conseguia estudar, não tinha condição. Com a ajuda de um juiz casado com uma amiga minha que me ajudou, preparou os documentos para eu estudar. Aí eu consegui me formar no magistério. Sempre fui uma boa aluna, nunca tive nota vermelha, tenho facilidade em aprender (Helena, 92 anos).

Notamos que sua inserção no processo de escolarização tornou-se possível graças à mediação de um juiz, casado com sua amiga. Desse modo, há a

mediação não apenas masculina, mas de uma pessoa que ocupava uma profissão privilegiada socialmente. Percebemos, nessa ótica, o predomínio do modelo patriarcal de sociedade, que fornece o modelo no qual se calcava, na vida política e social, por conseguinte, as relações interpessoais. “Uma lei moral inflexível, superior a todos os cálculos e vontades dos homens, pode regular a boa harmonia do corpo social, e, portanto deve ser rigorosamente respeitada e cumprida” (Holanda, 1995, p. 85).

Até mesmo Karina encontrou dificuldades e obstáculos em sua formação escolar. Todavia, ao narrar o início de sua escolarização, a jovem destaca que as escolas atendiam as necessidades de sua realidade:

Sobre o processo de escolarização, minha primeira escolinha foi escola municipal unidocente ‘do Pena’, escolinha aqui pertinho de casa, onde estudei de 1ª a 4ª séries. Depois fui para a Escola Família Agrícola de São Bento do Chapéu, onde estudei de 5ª a 8ª séries. Isso nos anos de 2008 a 2011. De 2012 a 2015 eu cursei o Ensino Médio na Escola Família Agrícola de Olivânia. Fui para lá justamente para dar continuidade a este segmento de educação que estava tendo, que era escola família agrícola, voltada para nossa realidade, voltada para o campo, voltada para isso que vivia e vivo até hoje que é o trabalho na agricultura, na lavoura, na roça (Karina, 21 anos).

Diferentemente de Dória e Helena, Karina conseguiu ingressar em um curso superior. Em suas palavras: “Depois de ter passado pela fase de maternidade, casamento, construção da própria família, eu ingressei em 2016 na faculdade. Hoje estou no 4º período do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais” (Karina, 21 anos).

Mesmo considerando que a escolarização de Karina represente indícios de discontinuidades em relação aos processos excludentes, há permanências em sua trajetória: o casamento e a maternidade precoces.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 42, grifo do autor) “a psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar *interior...* ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato...”, sendo que, as “... formas de interação verbal acham-se muito estritamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem... a todas as flutuações da atmosfera social (2004, p. 42)”. Nesse caminho, os discursos aqui analisados representam uma realidade específica e suas implicações sócio-históricas desvelam situações sociais impostas à mulher e todos os seus efeitos que permanecem na atualidade, de modo mais ou menos perceptível.

Ressaltamos a importância dos discursos aqui visibilizados, pois nos remete aos contextos sociais em que as mulheres capixabas estavam/estão inseridos. De fato, os discursos revelam o que se encontrava escondido ou negligenciado historicamente.

Dessa forma, a mulher camponesa capixaba encontrou/encontra significativos obstáculos em seus processos de escolarização, tendo em vista a tradição patriarcal e os desdobramentos desta, que marcam as relações familiares e sociais mais amplas. Contudo, as discontinuidades são presentificadas em suas narrativas. Como exemplo, encontramos a inserção das mulheres camponesas em cursos superiores, em especial, na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que busca reconhecê-las como protagonistas e, portanto, sujeitos históricos, ao considerar a realidade do campo como ponto de partida para os processos educativos.

Algumas considerações

Na perspectiva de que um texto (gênero discursivo) reflete e refreia a realidade concreta e, nesse sentido, os aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos que lhe são inerentes, compreendemos que as narrativas das mulheres camponesas capixabas evidenciadas neste estudo espelham uma

condição em constante mudança, a despeito das permanências encontradas. Logo, a (in)conclusão da pesquisa torna-se potência na perspectiva de sua própria *inconclusibilidade* demandar novos movimentos dialógicos e a abertura das fronteiras para outros dizeres e possibilidades.

Com esse entendimento, a visibilidade de recorrências materializadas nas narrativas instiga-nos a refletir acerca de algumas questões específicas, dentre as quais a continuidade de uma jornada dupla e/ou tripla de trabalho da mulher camponesa capixaba, ainda para muitos naturalizada e desvalorizada, retratando, portanto, um modelo patriarcal de família/sociedade ainda marcadamente forte no campo. Logo, como assevera Paulilo (2009, p. 192), “... o trabalho fora de casa não torna as mulheres automaticamente mais independentes de seus maridos e atuantes politicamente”, tampouco, não leva a uma preocupação semelhante com a desigualdade entre os gêneros. Portanto, a entrada dessa mulher em outras frentes de trabalho, dentre elas a docência, em grande parte não repercutiu em um olhar para as suas condições de vida e as atividades laborais que necessita desempenhar.

Em contrapartida, mesmo que esse olhar não seja abrangente, podemos

distinguir que o desejo de efetiva participação na/da comunidade camponesa deu visibilidade a essa mulher e a colocou em condição de importância nessa comunidade, haja vista que as posições de agricultora, dona de casa, mãe, mulher, professora, benzedeira... transparecem sua valoração e influência.

Entendemos que a partir desses deslocamentos, marcados pela atividade intensa da mulher camponesa capixaba em sua(s) comunidade(s), encontramos, hoje, a sua inserção ainda criança no processo de escolarização, bem como um protagonismo no âmbito doméstico e comunitário, haja vista diferentes entradas nesse espaços e, nesse sentido, a visibilidade e deferência por parte da sociedade local e mais ampla.

Ademais, traduzimos que a inserção da mulher camponesa capixaba no Ensino Superior e, mais especificamente, na Universidade Pública, possibilita o diálogo entre diferentes culturas e a visibilidade da atividade camponesa como legítima e imprescindível, a qual enseja processos de rupturas não dantes pensados. Logo, a Licenciatura em Educação do Campo/UFES evidencia essa possibilidade no sentido desse *olhar* e desse deslocamento e da relevância que lhe é inerente.

Referências

Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC.

_____. (2003). *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bassanezi, C. (2004). Mulheres dos anos dourados. In Del Priori, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil* (pp. 508-535). São Paulo: Contexto.

Caliari, R., Foerster, E., Merler, A., & Paixão, Muri, L. M. B. (2013). *Diálogos Interculturais em Terras Capixabas*. Vitória (ES): EDUFES.

Cordeiro, R. (2007). Gênero em contextos rurais: A liberdade de ir e vir e o controle da sexualidade das mulheres no Sertão de Pernambuco. In Jacó-Vilela, A. M., & Sato, L. (Orgs.). *Diálogos em Psicologia Social* (pp. 131-139). Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda.

Del Priori, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

D’Incao, M. A. (2004). Mulher e família burguesa. In Del Priore, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil* (pp. 187-201). São Paulo: Contexto.

Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2002). *Relações de força: história, retórica e prova*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1989). *A Micro História e outros ensaios*. Lisboa: DIFEL.

_____. (1988). *Os andarilhos do bem: feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras.

Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs.). (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Medeiros, L. S., & Neves, D. P. (Orgs.). (2013). *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamento político*. Niterói: Editora Qualidade.

Moreau, F. E. (2003). *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Anablume.

Neves, D. P., & Motta-Maués, M. A. (2013). Apresentação: Parte 1: Mulheres camponesas e reprodução de grupos domésticos. In Medeiros, L. S., & Neves, D. P. (Orgs.). *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamento político* (pp. 17-40). Niterói: Editora Qualidade.

Neves, D. P., Santos, P. T., & Cruz, R. P. (2013). Introdução. In Medeiros, L. S., & Neves, D. P. (Orgs.). *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamento político* (pp. 347-357). Niterói: Editora Qualidade.

Paulilo, M. I. (2009). Movimentos das mulheres agricultoras e os muitos sentidos da “igualdade de gênero”. In Fernandes, B. M., Medeiros, L. S., & Paulilo, M. I. (Orgs.). *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas, v.2: a diversidade das formas das lutas no campo* (pp. 179-202.). São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural.

Rangel, L. A. S. (2011). *Feminismo ideal e sadio: os discursos feministas nas vozes das mulheres intelectuais capixabas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Ribeiro, A. I. M. (2000). Mulheres educadas na colônia. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. V. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 79-94). Belo Horizonte: Autêntica.

Rocha, K. F. (2016). *Mensageiras da liberdade: mulheres, abolicionismo e recrutamento militar (Província do Espírito Santo 1836-1888)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Santos, B., Jesus, M. E. O., Oliveira, L. B., & Oliveira, F. S. (2013). Um enfoque acerca da história e lutas do movimento de mulheres camponesas no município de Caetité-BA. In *Anais do Simpósio baiano de geografia agrária e semana de geografia da UESB: o campo baiano na relação Estado, Capital, Trabalho: espaço de lutas*. Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, BA.

Silveira, L. (2015). *Gênero, velhice e geração: a violência familiar contra a mulher idosa em Vitória (ES), 2010-2012*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Simões, R. H. S., & Franco, S. P. (2004). Arquivos, fontes e historiografia capixabas: tecendo espaços/tempos de reflexão, produção, socialização e investigação histórica da educação no Espírito Santo. In *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação*, 3., 2004, Curitiba. 1. Recuperado de: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/.../037.pdf

Siqueira, V. S. (2008). *Mulher: entre o lar e o status de professora, uma questão de educação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Suanno Neto, F. (2014). *Poderes e família: domicílios multifacetados chefiados por mulheres: Aldêa Velha (ES)*. (Dissertação

de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ⁱ Ao longo do texto, utilizamos os termos “campensina” e “camponesa” para nos referir à mulher do campo, assumindo ambos o mesmo sentido.

ⁱⁱ Este artigo apresenta reflexões parciais de pesquisa em andamento vinculada aos Projetos de Pesquisa *Os processos formativos dos estudantes do curso de LEC/UFES: um olhar com e pelos Cadernos da Realidade* e de extensão *O Caderno da Realidade como instrumento de interlocução e intervenção na comunidade dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo* cujos desdobramentos efetivam-se, dentre outros, por meio de produção de artigos e Trabalho de Conclusão de Curso produzido por uma estudante da Licenciatura em Educação do Campo/UFES.

ⁱⁱⁱ Para aprofundamento sobre a diversidade dos grupos indígenas que povoavam a região de Piratininga à época da colonização do Brasil, mencionada por Ribeiro (2011) ao tratar da compressão a respeito das mulheres indígenas, ver: Moreau, Felipe Eduardo (2003). *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Anablume.

^{iv} Esse levantamento foi realizado pelos autores e autoras considerando todos os títulos de dissertações e teses disponibilizados no Banco de Teses da CAPES, até o final do primeiro semestre de 2009, que tivessem como referência ou palavra-chave não só o termo gênero (independentemente de ser tomado como conceito ou senso comum), mas também a distinção sexual homem e mulher, ênfase no estudo de condições de vida de mulheres e de homens, formas de produção de masculinidade, feminilidade e sexualidade (2013).

^v Ao evidenciar cada enunciado/discurso, utilizaremos *nomes-fantasia*, no sentido da preservação identitária das mulheres *co-produtoras* de nossa pesquisa.

^{vi} As narrativas foram, primeiramente gravadas em áudio e, posteriormente transcritas para os Cadernos da Realidade, buscando a garantia de fidedignidade dos discursos.

^{vii} A autora analisa revistas femininas que circularam no período: *Jornal das Moças* e *O Cruzeiro*.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/05/2018
Aprovado em: 14/08/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018
Accepted on August 14th, 2018
Published on December 23th, 2018

Contribuições no artigo: O primeiro autor participou da coleta, transcrição e análise dos dados; o segundo autor participou da análise dos dados, redação e revisão final do artigo; o terceiro e o quarto autor orientaram todas as etapas do trabalho, participaram da análise dos dados, redação do artigo e da revisão final do artigo. Todos aprovaram a versão final do artigo publicado.

Author Contributions: The first author participated in the collection, transcription and analysis of the data; the second author participated in the data analysis, writing and final revision of the article; the third and fourth author guided all the stages of the work, participated in the analysis of the data, writing of the article and the final revision of the article. All authors approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Deiviani de Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0002-1732-1308>

Luan Eudair Bridi

 <http://orcid.org/0000-0002-1008-5103>

Miriã Lúcia Luiz

 <http://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

Regina Godinho de Alcântara

 <http://orcid.org/0000-0002-5748-3918>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, D., Bridi, L. E., Luiz, M. L., & Alcântara, R. G. (2018). Trajetórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e discontinuidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1221-1248. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1221>

ABNT

Oliveira, D.; Bridi, L. E.; Luiz, M. L.; Alcântara, R. G. Trajetórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e discontinuidades. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1221-1248, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1221>

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 cuidado¹, 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 Gutenberg 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 mésticas 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>

Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo

Moises Marques Prsybyciem¹, Almir Paulo dos Santos², Rejane Fernandes da Silva Vier³, Rosemari Monteiro Castilho Foggatto Silveira⁴

¹Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Departamento de Educação. RS-135, 200, Zona Rural. Erechim - RS. Brasil.

²Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. ³Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. ⁴Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

Autor para correspondência/Author for correspondence: moises.prsybyciem@uffs.edu.br

RESUMO. Este trabalho tem o objetivo de compreender o contexto das mulheres indígenas Kaingang no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, discutindo aspectos como as experiências educativas da participação feminina na construção do conhecimento científico e o empoderamento da mulher indígena com sua inserção na educação superior. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa de natureza interpretativa e a pesquisa, em relação aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e documental. Os dados foram construídos com a utilização da Proposta Pedagógica do Curso (PPC), da observação das experiências e do Registro Acadêmico da UFFS. Os principais resultados evidenciam que as mulheres indígenas-Kaingangs possuem uma elevada representatividade no curso de Licenciatura em Educação do Campo na formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza, percebendo, assim, que a inserção da mulher Kaingang na educação superior contribui para a construção da autonomia, para o empoderamento e a resistência dos povos indígenas. Tais resultados apontam para a importância da participação feminina indígena na construção do conhecimento científico e sua resignificação, levando em consideração as dinâmicas sociais e culturais dos povos do/no campo.

Palavras-chave: Mulheres Indígenas Kaingangs, Formação de Professores, Empoderamento, Educação do Campo, Ciências da Natureza.

Educational experiences and empowerment of Kaingang indigenous women: teacher training in rural education

ABSTRACT. This work aims to understand the context of Kaingang indigenous women in the Interdisciplinary Course in Rural Education: Natural Sciences - Licentiate of Federal University of Southern Border (UFFS), Campus Erechim, discussing aspects such as the educational experiences of female participation in construction of scientific knowledge and the empowerment of indigenous women with their inclusion in higher education. The methodology used has a qualitative approach of an interpretive nature and the research, in relation to the technical procedures, is bibliographical and documentary. The data were constructed using the Pedagogical Proposal of the Course (PPC), the observation of the experiences and the UFFS Academic Registry. The main results show that the Kaingangs indigenous women have a high degree of representation in the course in Rural Education in the training of teachers in the area of Natural Sciences, thus realizing that the insertion of Kaingang women in higher education contributes to the construction of autonomy, empowerment and resistance of indigenous peoples. These results point to the importance of indigenous female participation in the construction of scientific knowledge and its re-signification, taking into account the social and cultural dynamics of the peoples of the countryside.

Keywords: Kaingangs Indigenous Women, Teacher Training, Empowerment, Rural Education, Natural Sciences.

Experiencias educativas y empoderamiento de las mujeres indígenas Kaingang: formación de profesoras/es en educación del/en el campo

RESUMEN. Este trabajo tiene el objetivo de comprender el contexto de las mujeres indígenas Kaingang en el Curso Interdisciplinario en Educación del Campo: Ciencias de la Naturaleza - Licenciatura de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), Campus Erechim, discutiendo aspectos como las experiencias educativas de la participación femenina en la construcción del conocimiento científico y el empoderamiento de la mujer indígena con su inserción en la educación superior. La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo de naturaleza interpretativa y la investigación, en relación a los procedimientos técnicos, es bibliográfica y documental. Los datos fueron construidos con la utilización de la Propuesta Pedagógica del Curso (PPC), de la observación de las experiencias y del Registro Académico de la UFFS. Los principales resultados evidencian que las mujeres indígenas Kaingangs poseen una elevada representatividad en el curso de Licenciatura en Educación del Campo en la formación de profesoras/es en el área de Ciencias de la Naturaleza, percibiendo así que la inserción de la mujer Kaingang en la educación superior contribuye a la construcción de la autonomía, al empoderamiento ya la resistencia de los pueblos indígenas. Tales resultados apuntan a la importancia de la participación femenina indígena en la construcción del conocimiento científico y su resignificación, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y culturales de los pueblos del campo.

Palabras clave: Mujeres Indígenas Kaingangs, Formación de Profesores, Empoderamiento, Educación del Campo, Ciencias de la Naturaleza.

Introdução

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC no contexto brasileiro vêm se fortalecendo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento educacional e social das comunidades do/no campo em todas as regiões do Brasil. Existem, atualmente, 36 (trinta e seis) instituições de educação superior que oferecem os cursos de LEdoC, a maioria por área de conhecimento – 32 (trinta e duas) instituições federais e 4 (quatro) instituições estaduais (Brasil, 2018). São 61 (sessenta e um) cursos de graduação de LEdoC em diferentes *campi* das referidas instituições. Dessas instituições federais, 29 participaram do Edital 02/2012, do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que visava desenvolver um conjunto de ações e de procedimentos para a melhoria do ensino, principalmente em relação à formação de professoras/es para as escolas do/no campo (Brasil, 2010).

Assim, ora se apresentam algumas universidades federais por região que oferecem LEdoC, sendo: i) no Centro-Oeste: Universidade de Brasília – UnB; ii) no Nordeste: Universidade Federal do Maranhão – UFMA; iii) na região Norte: Universidade Federal do Tocantins – UFT;

iv) na região Sudeste: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; e v) na região Sul: Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

A UFFS, *Campus* Erechim, desde a sua criação, defendeu a construção de uma universidade pública e popular, voltada para a superação das desigualdades sociais, especialmente em relação à população mais excluída do campo e da cidade. O Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura – CIEdoCCN-Licenciatura, emergiu das ações de incentivo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e tem como proposta a formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza para atuarem em escolas do/no campo. O referido curso conta, atualmente, em sua maioria, com estudantes indígenas, sendo, predominantemente, a presença e representatividade das mulheres indígenas Kaingangs e de mulheres não indígenas.

Nesse contexto, apesar das inúmeras e constantes discussões que permeiam o cenário acadêmico, assim como inúmeros estudos relacionados à questão de gênero, esta pesquisa sobre a mulher indígena vai ao encontro de uma questão complexa, pois, além da dificuldade histórica da luta das mulheres por espaço em seus diversos

contextos sociais, também envolve um número maior de mulheres indígenas na educação superior, oriundas de comunidades indígenas, que, além de fortalecer seu reconhecimento social, econômico e político, fortalece também a autonomia da mulher que luta pelos direitos, por seu espaço em suas comunidades.

Muito além da discussão sobre o acesso às universidades, este estudo sugere a necessidade de uma reflexão sobre a possibilidade de retorno do trabalho desenvolvido pela academia nas comunidades a que pertencem essas mulheres e as possíveis contribuições efetivas dos conhecimentos ali produzidos para a população, uma vez que as mulheres indígenas Kaingangs participam da construção do conhecimento científico na universidade.

Este trabalho tem, portanto, o objetivo de compreender o contexto das mulheres indígenas Kaingangs no CIEdoCCN-Licenciatura, da UFFS, *Campus* Erechim, discutindo aspectos como as experiências educativas da participação feminina no cenário científico, a resistência e o empoderamento da mulher indígena com sua inserção na educação superior.

Cenário da inserção indígena na educação superior brasileira

A inserção indígena na Educação Superior e o modo como as universidades vêm respondendo a essa demanda é uma das questões centrais para a compreensão da participação e do empoderamento das mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC. Ao adentrar na história, em seu espaço geográfico, seus costumes e tradições, vamos compreendendo as inquietações, os rumores e as lutas dos indígenas pelo espaço territorial que lhe foi usurpado as transformações culturais ocasionadas pelo desenvolvimento capitalista, como a necessidade de encontrar caminhos diferenciados de sobrevivência, não mais possível somente pela natureza: “A gente tem que ser como um rio. Não há empecilho no mundo que faça sair do seu percurso. Ele caminha lento, mas constantemente. Ninguém consegue apressar o rio. A natureza tem um tempo e nós devemos seguir o mesmo tempo dela” (Munduruku, 2004, p. 2). A entrada na Educação Superior da população indígena foi uma conquista, um caminho possível de esclarecimento sem perder seu percurso natural.

No processo de colonização feita pelos invasores europeus, registram-se inúmeros fatos desastrosos e bárbaros contra os povos que aqui habitavam. Denominados pelos europeus de “índios”, as mais diferentes etnias eram vistas como

seres inferiores comparados aos parâmetros científicos europeus da época. Alves (2004) explicita que, ao olharmos para a história, é possível identificar que sempre foi analisada aquela história escrita do ponto de vista do dominador, que considerava o seu domínio uma etapa gloriosa de conquista de uma civilização superior. Essas conquistas e invasões pelos colonizadores foram marcadas por massacres, destruição de suas moradias, escravidão, expulsão de suas terras, dentre outras. Muitos indígenas foram mortos por não aceitarem as mais cruéis imposições e outros escravizados. A resistência e vida naturalizada fazem do índio uma das marcas importantes de preservação de sua cultura e tradição, onde a “... enxada nunca se firmou na mão do índio, nem seu pé de nômade se transformou em pé de boi paciente e sólido”. (Freire, 1999, p. 95).

Os invasores europeus, ao chegarem às terras brasileiras, encontraram indígenas destituídos de pudor. Segundo Ribeiro (1995), as indígenas foram utilizadas pelos portugueses, tanto para a satisfação sexual, como para a expansão do “cunhadismo” “Ao engravidar uma indígena, isso tornava o estrangeiro parente dos outros indígenas da tribo. Dessa forma, aumentava a força de trabalho para carregar o pau-brasil que produzia o enriquecimento econômico” (Ribeiro, 1995, p. 80). Utilizavam-se do

corpo e da alma da mulher indígena sem a preocupação de as estarem machucando ou de estarem impondo a degradação feminina: “Quantas vezes essas mulheres choraram sem entender a brutalidade dos 'deuses barbudos' e 'fétidos' descidos das barcas misteriosas e distribuindo objetos interessantes”. (Ribeiro, 1995, p. 81).

Nessa realidade de mortalidades dos povos indígenas durante a invasão europeia, muitas crianças ficaram órfãs, como muitas mulheres se tornaram viúvas e muita sabedoria cultural, identidade, tradição foi ceifada. Uma das características culturais que segue na história é o respeito aos que têm mais idade. Trata-se da sabedoria ancestral, que é algo vital e de grande relevância para a memória indígena, preservando a manutenção de sua identidade. Essas características culturais perpassam as vidas das crianças e das mulheres, sendo essas mulheres consideradas “... próximas da mãe terra e muito preciosas por terem o dom de gerar a vida em si, perpetuando seu povo”. (Kauss & Peruzzo, 2012, p. 35) e as crianças ocupavam um espaço privilegiado na sociedade indígena, por integrar-se facilmente a seu ambiente natural, aprendendo desde a infância a ser parte da cultura, tradição e costumes da comunidade indígena.

O primeiro contato com o ensino escolar aos indígenas ocorreu com a chegada dos jesuítas no Brasil no ano de 1549. Ribeiro (1995) explicita que a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu de uma indígena, que pediu ao Padre Manoel da Nóbrega que ensinasse. Para os indígenas, as mulheres eram companheiras e não havia razões para não dar oportunidades educacionais a elas. Essa iniciativa, porém, não progrediu nos séculos seguintes por causa da cultura europeia sem essa visão de igualdade.

Somente com a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, que surgiu uma rede de escolas para ensinar as primeiras letras aos índios, mas em português. Esse quadro se alterou posteriormente, 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, pois foram criadas escolas bilíngues, com professores índios ministrando aulas da língua e cultivando também as tradições étnicas indígenas.

Quanto à educação superior, Paladino (2013) explicita que os principais movimentos indígenas pela educação superior se dão pela necessidade de formação de professores indígenas nesse nível. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) explicitam que as práticas educativas e o cenário escolar têm se

modificado com ampliação do número de escolas em terra indígenas e com professores pertencentes às comunidades, formados em cursos superiores com propostas curriculares e didáticas que contemplaram os saberes originários de cada comunidade.

Com a Constituição Federal de 1988 – CF/1988, os indígenas conquistaram legalmente o respeito quanto ao seu modo de ser, à sua diversidade cultural e o direito de se organizarem socialmente. Essa conquista promoveu diversas mudanças na vida dos indígenas, principalmente na educação escolar. Os aspectos legais contidos na Carta Magna romperam oficialmente com as “... políticas de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, às línguas, aos usos e aos costumes, assim como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada”. (Bergamaschi, Doebber & Brito, 2018, p. 38). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB/1996, possibilitou aos índios o direito de fato a uma educação escolar específica, com articulação dos sistemas de ensino para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, fortalecendo as suas práticas culturais e os processos próprios de aprendizagem. A LDB/1996 propiciou,

com isso, a possibilidade de recuperação de suas memórias históricas e “... a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas”. (Santos, Gobbi & Lopes, 2017, p. 72).

A década de 1990 é marcada por diversas discussões no âmbito da educação brasileira e por temas como multiculturalismo e interculturalidade, temas esses fundamentados por políticas internacionais. No bojo desse debate, as políticas de acesso a educação superior de populações historicamente excluídas tornam-se de extrema relevância. O interesse dos povos indígenas pela educação superior está relacionado ao enfrentamento de suas condições de vida e à luta pela sobrevivência, já não sendo possível pelos meios naturais da sua antiga tradição. A inserção na educação superior é mais uma das “... ferramentas para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, dentro e fora de suas comunidades”. (Luciano, Oliveira & Hoffman, 2010, p. 8). Na verdade, no entanto, ações que de fato propiciaram o ingresso de estudantes indígenas na

educação superior surgiram por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e algumas instituições privadas e comunitárias.

No início da década de 2000 surgiu a “... primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT de forma intervalar”. (Davi, Melo & Malheiro, 2013, p. 114). Logo depois, em 2004, surgiu o Programa Universidade para Todos – ProUni, do governo federal, importante porta de entrada para as instituições de educação superior privadas. Através da Lei Federal nº 12711/2012, as Universidades Federais e os IFES passaram a garantir o acesso de estudantes indígenas a educação superior através de cotas étnicas, o que deixou de ser apenas uma vontade política, passando a ser uma garantia de acesso. Atualmente, ainda muito incipiente, denota-se que a demanda pela educação superior para a formação de professores em licenciatura intercultural indígena vem se ampliando.

Assim, dois pontos nos parecem centrais: um que faz referência à CF/1988 para o cumprimento da educação diferenciada e bilíngue e o outro, a necessidade de aparato jurídico para a questão da luta pela terra. Faustino, Novak e Cipriano (2013) afirmam que a primeira universidade federal brasileira a estabelecer ações afirmativas para a

educação superior indígena foi a Universidade de Brasília – UnB, no formato de cotas e vagas suplementares para indígenas. Também merece destaque a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que, no ano de 2001, criou o Curso de Licenciatura Intercultural de nível superior, como uma das primeiras iniciativas de acesso diferenciado de indígenas a educação superior público do país. Em 2005, o governo federal lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena – PROLIND, programa divulgado pelo Edital nº 5 SESU/SECAD/MEC, convocando as instituições de educação superior do país a apresentarem propostas de projetos de curso de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas.

O objetivo do PROLIND foi apoiar projetos desenvolvidos em conjunto com as comunidades indígenas, tendo seu principal foco na formação em licenciatura para professores interculturais, proporcionando a permanência de estudantes indígenas em diferentes cursos. Faustino, Novak e Cipriano (2013) exemplificam que o Projeto Trilhas do Conhecimento no Museu Nacional analisou 213 instituições públicas de educação superior e registrou que 20% dessas instituições apresentam alguma forma de ação afirmativa para o ingresso

de indígenas na graduação, sendo que 28 delas são estaduais e 15, federais. Esses projetos focalizam estudos direcionados às línguas indígenas, questões relacionadas à gestão, com a valorização de suas culturas e a inserção no mercado de trabalho. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) apresentam que, em 2004, o montante da população indígena que cursava a educação superior era de 1.300 (mil e trezentos) estudantes em instituições privadas, com apoio da FUNAI. Em 2013, cresce a participação das universidades públicas, com 72 instituições que oferecem cursos de graduação e de pós-graduação, numa estimativa de 10 (dez) mil indígenas na educação superior.

Observa-se que, nas últimas décadas, ocorreu um crescimento do número de indígenas na educação superior. Embora tenhamos investimentos e ações governamentais, o maior movimento provém dos povos originários, que elegem a educação superior como um espaço de afirmação e de resistência e muitas universidades já estão aliadas a essa luta. Paladino (2013) apresenta que no Brasil existem 26 cursos de licenciatura interculturais nas universidades públicas para a formação de professores, como bacharelados específicos. Bergamaschi e Kurroski (2013) afirmam existir um descompasso regional acentuado no

oferecimento no número de vagas e de cursos para a educação superior indígena. Na região Norte do Brasil, onde vive grande parte dos indígenas brasileiros, apenas 35% de universidades oferecem vagas para estudantes indígenas. Já na região Sul do Brasil, com uma população indígena menor, 61% das universidades contam com a presença de estudantes indígenas, com 210 etnias de povos originários.

É nesse contexto que a Universidade Federal Fronteira Sul, a partir do Edital PRONACAMPO/2012, criou o CIEdoCCN-Licenciatura, com a proposta de formação de professores para atuarem em escolas do/no campo na área de Ciências da Natureza, priorizando a diversidade das populações do campo que ainda não tiveram oportunidade de ingressar na educação superior. A primeira turma iniciou no segundo semestre do ano de 2013. Nos últimos anos, um número cada vez maior de indígenas (a maioria mulheres indígenas) tem ingressado no curso, graças ao impacto positivo das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal, bem como dos movimentos dos próprios indígenas em ocupar um espaço que deveria ter iniciado há muito tempo.

A participação feminina na construção do conhecimento científico e a formação

de professoras/es na área de Ciências da Natureza para escolas do/no campo

Sabe-se, historicamente, que a Ciência sempre foi caracterizada como uma atividade predominantemente masculina (Chassot, 2004). Apenas algumas mulheres exerciam papéis de destaque, porém o acesso às discussões que aconteciam nas academias científicas era considerado restrito aos homens. Essa situação sofreu algumas modificações no século XVIII, com o acesso das mulheres nessa atividade. Entretanto, essas mulheres eram esposas ou filhas de homens que produziam Ciência (Leta, 2003). Para Chassot (2004, p. 13), "... ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres".

Após a segunda metade do século XX é que se evidencia uma mudança caracterizada pela necessidade de recursos humanos e com o momento social de luta pela igualdade de direitos entre os homens e mulheres (Leta, 2003). Fazendo uma leitura sobre esse histórico, Chassot (2004) questiona o fato de que nos dias de hoje, em pleno terceiro milênio, ainda são demarcados os espaços públicos e quais

profissões podem ser assumidas ou não pela mulher. Estudos apresentados por Leta (2003) destacam a participação feminina nas universidades e a conquista de um importante espaço no campo da Ciência e Tecnologia, apresentando que houve uma mudança na universidade brasileira em relação à frequência da mulher, pois as mulheres atualmente são a maioria em boa parte dos cursos de graduação e pós-graduação no país.

Apesar de todas as conquistas sociais das mulheres, ainda há uma necessidade de reivindicação de espaços e de condições igualitárias, principalmente na valorização da carreira e do trabalho da mulher no campo das Ciências. Diante desse contexto, pensar na formação de professoras/es de Ciências da Natureza para as escolas do/no campo é também pensar na formação do indivíduo numa perspectiva crítica e participativa, levando em consideração as necessidades e as especificidades dos povos do/no campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Partindo da necessidade de atender às atuais demandas sociais e culturais dos sujeitos do/no campo, a formação dos sujeitos se constitui uma preocupação central na formação de professoras/es. O ensino de Ciências, segundo Krasilchik e Marandino (2007), é caracterizado pela oscilação entre a necessidade acadêmica de

transmitir os conteúdos e os conceitos necessários para a formação do cidadão e a utilização dos conteúdos e conceitos na vida das pessoas.

Conforme Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), o projeto de Educação do Campo sempre expressou a necessidade de formar professoras/es capazes de compreender as contradições científicas, culturais, ideológicas, tecnológicas, sociais, políticas, éticas e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem do/no campo, desenvolvendo práticas educativas e organizacionais que preparem esses professores/as para enfrentar essas diversas contradições, o que vai além da simples transmissão de conteúdos.

Para Pozo e Crespo (2009), há a necessidade de se atender a novas demandas de formação do sujeito, ou seja, de proporcionar aos futuros cidadãos procedimentos e capacidades de aprendizagem que atendam às atuais demandas sociais de forma contextualizada e interdisciplinar.

Prsybyciem, Santos e Sartori (2017) explicitam que, no CIEdoCCN-Licenciatura, ainda se encontram muitas demandas a ser melhoradas, tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão, porém ressalta-se que tanto os professores quanto os estudantes buscam construir conhecimento integrado com a realidade.

Inicia-se conhecendo a realidade de cada sujeito e de sua comunidade, para depois dialogar com os conhecimentos científicos e saberes e práticas populares, visando desenvolver e construir o conhecimento.

Dessa forma, vale ressaltar a importância de promover reflexões sobre a formação de professoras/es para a área de Ciências da Natureza, uma vez que, para atender aos desafios, é necessário que o/a professor/a também passe por um processo de formação condizente com as necessidades enfrentadas nas LEdoC. É muito importante que a formação de professoras/es dialogue com várias realidades, seja na busca da qualidade formativa e seja na transformação social, tão necessária.

Todavia, "... o ensino de ciências esteve dirigido, principalmente, a transmitir o corpus conceitual das disciplinas, os principais modelos e teorias gerados pela ciência para interpretar a natureza e seu funcionamento". (Pozo & Crespo, 2009, p. 46). Dessa forma, para a formação de professoras/es em uma LEdoC é necessário ir além, articulando os aspectos culturais, ideológicos, políticos, éticos, dentre outros e não apenas o corpus conceitual. O papel do/a professor/a na formação na área de Ciências da Natureza é complexo, pois envolve, além de conceitos, leis e teorias, a linguagem

científica a ser utilizada, todos os aspectos e contextos. Sendo assim, essa tarefa demanda, do/a professor/a, um processo de formação crítico e reflexivo (Ribeiro & Benite, 2013).

Assim, é necessário que a formação dos/as professores/as contemple não apenas os conhecimentos científicos, mas que potencialize a compreensão do mundo físico, como a formação para a cidadania e a participação de forma consciente do meio em que está inserido. Tais professores precisam estar formados para participar das tomadas de decisão coletivas na sociedade e, assim, de fato, se sentirem incluídos nela pela participação ativa, com argumentação no meio social.

De acordo com Krasilchik e Marandino (2007) muitas/os professoras/es e pesquisadoras/es defendem que o ensino de Ciências da Natureza deve ter por objetivo a formação do cidadão cientificamente alfabetizado e preparado para enfrentar os desafios de seu cotidiano a partir da reflexão e do uso de conhecimentos específicos.

Entende-se que a construção de conhecimentos começa durante a formação acadêmica, quando o professor desenvolve o hábito de refletir sobre a própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, mas àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos. Nesse momento, o professor está formando seu repertório de conhecimentos que

carregará ao longo de sua vida, com a necessidade de aprimoramento constante (Seixas, Calabró & Sousa, 2017, p. 290).

Abordar a reflexão sobre a formação de professoras/es de Ciências da Natureza considerando um contexto específico, como é o caso da mulher indígena Kaingang, é uma tarefa que vai ao encontro das discussões referentes à formação para a participação social na tomada de decisão, levando em consideração, nas discussões, os aspectos relacionados ao gênero, à discriminação e à desigualdade social na construção do conhecimento científico.

É de se enfatizar, então, que esses desafios complexos exigem dos/as professores/as, em sua prática pedagógica, o rompimento com conceitos de Ciência dogmatizados, lineares, fragmentados e descontextualizados da realidade dos estudantes do/no campo (Prsybyciem, Santos & Sartori, 2017). A formação de professores de Ciência precisa ir ao encontro da realidade dos sujeitos, para que possa ser transformada a partir dos conhecimentos científicos. Tanto a realidade dos estudantes como o conhecimento científico devem caminhar juntos, na formulação de novos saberes e conhecimentos.

Conforme os estudos de Grubits (2014) sobre a educação e políticas

públicas relacionadas às mulheres indígenas do Centro Oeste brasileiro, houve, nas últimas décadas, um significativo aumento do número de mulheres indígenas que buscam as universidades, mas que ainda mantêm contato com suas comunidades. Essas mulheres, além de manterem as suas tradições, contribuem para que outros membros de suas famílias também tenham acesso ao ensino e participem ativamente da tomada de decisões em seu meio.

Assim, considerando a importância do papel das mulheres indígenas Kaingangs perante as suas comunidades, acredita-se que o processo de formação de professoras/es deve ser comprometido com as suas realidades, visando à contribuição de fato para atender às necessidades e as demandas de suas comunidades. O ensino de Ciências da Natureza é a possibilidade de tratar de questões presentes na vida do sujeito e permitir sua participação na sociedade na qual está inserido, o que pode possibilitar a quebra de quaisquer barreiras relacionadas ao gênero ou à etnia.

Conforme Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), os principais desafios de ser professor/a em escola do/no campo se referem à construção da identidade profissional, à responsabilidade político-social, como também à necessidade de compromisso com a transformação social,

visando torná-la mais justa, mais igualitária, inclusiva, humana e com menos preconceitos em relação a fatores como etnia, gênero, cor e orientação sexual.

Aspectos metodológicos

A abordagem metodológica utilizada na presente pesquisa é qualitativa, de natureza interpretativa (Moreira & Caleffe, 2008). Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental. É bibliográfica porque a fundamentação teórica básica empregada deriva de livros e de artigos publicados em periódicos sobre o tema. A pesquisa também é documental, uma vez que se utilizou de documentos e de registros (Gil, 1991).

Este estudo emergiu e foi desenvolvido no grupo de pesquisa intitulado "Educação e Desenvolvimento Social do Campo – UFFS", fazendo parte do projeto de pesquisa: “Concepções dos acadêmicos do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade”, aprovado pelo Parecer nº 2.393.063/Comitê de Ética da UFFS.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram vários os pressupostos teóricos que o orientaram, cabendo referir Arroyo, Caldart e Molina (2004),

Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), Chassot (2004 e 2006), Krasilchik e Marandino (2007), Paladino (2013), Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), Santos, Gobbi e Lopes (2017), Luciano (2010), Faustino, Novak e Cipriano (2013), Davi, Melo e Malheiro (2013), Leta (2003). Esses fundamentos foram postos a dialogar com os dados e as experiências enfrentadas na LEdoC pelas mulheres indígenas Kaingangs e por mulheres não indígenas.

Os dados foram construídos com a utilização da Proposta Pedagógica do Curso – PPC (2013) e do Registro Acadêmico da UFFS/Campus Erechim (2017). Para o desenvolvimento deste trabalho, esta pesquisa foi estruturada em três momentos: no primeiro momento ocorreu o levantamento dos dados do registro acadêmico em relação ao número de turmas, número de estudantes, número de mulheres não indígenas e número de mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC. O segundo momento foi o de organização das experiências educativas e das vivências das mulheres no CIEdoCCN-Licenciatura. E o último momento serviu para confrontar as ideias, as experiências e os dados, confronto do qual decorreram as reflexões e os resultados desta pesquisa.

A análise ocorreu pela leitura e releitura dos dados construídos no processo

de desenvolvimento da LEdoC/Erechim sobre as mulheres indígenas Kaingangs. Eles foram sistematizados por unidades de significado, observando as concordâncias e as discordâncias (Bardin, 1991). Dessa análise surgiram as duas categorias de análise: i) compreendendo o contexto das mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC da UFFS/Erechim e ii) perspectivas de contribuições das mulheres Kaingangs na comunidade: experiências educativas e empoderamento.

Resultados e Discussões

Compreendendo o contexto das mulheres indígenas Kaingangs na LEdoC da UFFS/Erechim

A UFFS possui uma estrutura multicampi, com unidades localizadas na cidade de Chapecó/SC (sede), Erechim/RS, Cerro Largo/RS, Passo Fundo/RS, Realeza/PR e Laranjeiras do Sul/PR. O CIEdoCCN-Licenciatura do *Campus* Erechim/RS visa atender à necessidade de formação de professoras/es do/no campo na área de Ciências da Natureza para as escolas da região. Esse projeto de universidade pública e popular foi pensado visando a presença das classes populares e trabalhadoras na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa, buscando

a transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região (PPC, 2013).

Assim, com os compromissos assumidos pela UFFS na luta pela superação das desigualdades sociais e regionais, foram construídas políticas diferenciadas de acesso ao CIEdoCCN-Licenciatura, por meio de edital específico (Edital N° 526/GR/UFFS/2018 - <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2018-0526>),

possibilitando o acesso à educação superior da população regional que mais precisa de políticas públicas. A LEdoC conta com a presença de povos tradicionais (indígenas Kaingang e Guarani), filhos de pequenos agricultores (agricultura familiar), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos acampados e assentados de projeto de reforma agrária.

Na UFFS/Erechim, no segundo semestre de 2017, existiam 179 (cento e setenta e nove) estudantes com matrículas ativas no CIEdoCCN-Licenciatura. Desses, 147 (cento e quarenta e sete) são indígenas, o que corresponde a 82% dos estudantes do curso (Registro Acadêmico da UFFS, 2017). Atualmente, frequentam o curso estudantes de aproximadamente vinte e duas (22) comunidades indígenas da região

do Alto Uruguai Gaúcho (Ronda Alta, Nonoai, Cacique Dobre, Iraí, Charrua, Erebangó, Engenho Velho, Planalto, dentre outros). Essas comunidades Kaingangs, muitas vezes, encontram-se desassistidas de políticas públicas, aumentando as condições de vulnerabilidade social e econômica, o que leva, por exemplo, ao alcoolismo e a suicídios.

As mulheres indígenas Kaingangs possuem uma elevada representatividade no Curso de LEdoC (ver Quadro 2), com cerca de 80 (oitenta) estudantes com matrícula ativa. Elas também estão buscando ocupar diferentes espaços em suas comunidades e na universidade, lutando e reivindicando políticas públicas sociais e educacionais, acessando a educação superior e atuando no magistério em diversas escolas indígenas. Essas mulheres estão ocupando esses espaços para, elas mesmas, mostrarem o sofrimento da violência e da marginalização a que foram relegadas desde a construção desta sociedade não indígena que começou na invasão europeia e continua até os dias de hoje (Kauss & Peruzzo, 2012). Esse grito de indignação pode ser encontrado no poema de Eliane Potiguara, no trecho:

Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro

Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantava
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo.
(Potiguara, 2004, p. 34-35).

Nesse sentido, a mulher Kaingang vem lutando pelo direito à educação, pelo respeito à sua cultura e identidade e, principalmente, denunciando esse processo de marginalização que os indígenas sofrem/ram. Assim, esse processo de inserção do indígena Kaingang na educação superior ocorreu pelas diversas lutas e reivindicações, sempre com participação das mulheres dos povos indígenas por políticas públicas.

Muitas das mulheres indígenas matriculadas no curso são estudantes-mulheres-mães-indígenas, o que fica evidente no cuidado com a criança (filhas/os acompanham a mãe) durante as aulas, bem como a sua força de mulher em não deixar de estar na universidade impressiona a todos. Com todas essas dificuldades, elas não desistem e perseguem seu sonho – o de concluir a educação superior e ajudar a sua comunidade com o seu conhecimento. Ser estudante-mulher-mãe-indígena tem proporcionado sensações, vivências e reflexões no anseio por estudar as origens, as histórias de vida e compreender as formas discriminatórias que a mulher

indígena sofreu ao longo da história e contribuído para que essas estudantes-mulheres-mães fortaleçam o empoderamento, no sentido de conquistar seu espaço de mulher no contexto social, político, cultural e econômico e de resistência pela equidade de gênero, igualdade de condições, discriminação, dentre outros.

Esse envolvimento da mulher indígena impressiona, pois outras mães precisam enfrentar a distância física de suas crianças sob os cuidados de outros membros de suas comunidades para estudar, gerando muito sofrimento, afetando inclusive o desempenho acadêmico. Schild (2016) apresenta que a mulher indígena é responsável pela educação das crianças, pelas atividades domésticas, educação e saúde, e muitas são as responsáveis pelas finanças em seus lares, para isso trabalhando com artesanato. Por isso é preciso vivenciar para compreender e fortalecer os espaços de discussão, ensino, pesquisa e extensão na CIEdoCCN-Licenciatura. Schild (2016) explicita que a altivez da mulher indígena nos momentos mais críticos e de discussões, mesmo com lágrimas nos olhos, não fraquejou nas suas falas e atitude.

Na CF/1988 e na LDB/1996, os indígenas tiveram legalmente reconhecidas

as suas dinâmicas sociais e culturais, com direito a uma educação escolar específica, respeitando suas especificidades e necessidades. Isso está em concordância com as reflexões de Paladino (2013), quando explicita que os principais movimentos indígenas pela educação superior ocorreram pela necessidade de formação de professoras/es indígenas em nível superior para atender às escolas de suas comunidades.

Para Kauss e Peruzzo (2012), os indígenas viviam/em em comunidades em que a terra era/é de todas as pessoas que ali habitam/vam e onde tudo era/é compartilhado. Tudo era/é organizado entre todos os membros da comunidade, inclusive as tarefas do cotidiano são divididas por idade e por gênero. A atribuição de tarefas específicas não significava inferioridade ou distinção de poder, mas, sim, são simplesmente, tarefas que precisavam ser feitas para o bem de todos da comunidade.

Nas comunidades, as mulheres indígenas Kaingangs desenvolvem atividades como o artesanato (confecção de cestas e balaios, fabricação de colares com sementes, filtro dos sonhos, dentre outros) e esses objetos são por elas comercializados com ajuda de seus filhos. Essa prática é um fator essencial para a preservação da cultura, a geração de renda

e a resistência social e cultural dos indígenas Kaingang.

O artesanato faz parte da cultura Kaingang, expressando sua visão de mundo e a forma de se relacionar com o meio. É uma atividade de caráter familiar, resultado do trabalho manual – feito a mão. O artesão possui os próprios meios de produção e desenvolve seu trabalho em conjunto com a família em todas as etapas, desde o preparo da matéria-prima até o acabamento final, passado de geração em geração (Ballivián, 2011).

Nesse contexto, além do artesanato, as mulheres indígenas Kaingang contribuem de outras maneiras para o

desenvolvimento de sua comunidade, participando, assim, da organização familiar e exercendo papel, muitas vezes, de liderança. Na educação, cerca de quinze (15) mulheres indígenas Kaingangs (18,8%) que fazem o CIEdoCCN-Licenciatura atuam como professoras em escolas indígenas, contribuindo com experiências educativas em relação à sua formação na universidade. Como já explicitado, elas são 57,5% do total de estudantes da LEdoC/Erechim, conforme os dados apresentados no quadro.

Quadro 1. Turmas, gênero e número de estudantes do CIEdoCCN - Licenciatura, na UFFS, *Campus* Erechim, com matrículas ativas em 2017.

Gênero	2017.2	2016.1	2015.2	2015.1	2014.2	2014.1	Nº de estudantes
Feminino	22	25	17	21	10	8	103
Masculino	17	14	19	14	6	6	76
Total de estudantes	39	39	36	35	16	14	179

Fonte: Autoria própria, construído com base nos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica - *Campus* Erechim/RS (2017).

Esse processo mostra a elementaridade das políticas públicas sociais e educacionais para a ascensão e o empoderamento da mulher indígena Kaingang na construção do conhecimento científico. Leta (2003), em seus estudos, destaca a importância da participação das mulheres nas universidades e na conquista

de espaço no desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. Para Chassot (2004), a Ciência sempre foi caracterizada como uma atividade masculina, ou seja, com restrição da participação feminina. Por isso, a necessidade de reivindicação de espaços e de condições igualitárias para a mulher, principalmente as mulheres

indígenas, que sofrem/ram um longo processo de violência e de marginalização social e cultural.

Conforme Prsybyciem, Santos e Sartori (2017), na construção do conhecimento científico e tecnológico na formação de professoras/es em Ciências da Natureza exige-se a ruptura de conceitos de Ciência lineares, fragmentados, como verdades absolutas e descontextualizadas da realidade dos estudantes do/no campo, uma vez que as/os professoras/es formadas/os em um LEdoC precisam

enfrentar diferentes contradições, levando em consideração as necessidades e as especificidades dos povos do/no campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

A participação da mulher (ver Quadro 2) na construção do conhecimento científico na formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza para as escolas do/no campo exige discussões sobre gênero, sobre desigualdade social e sobre empoderamento da mulher.

Quadro 2. Mulheres no CIEdoCCN – Licenciatura, na UFFS, *Campus* Erechim, com matrículas ativas em 2017.

Raça	Indígenas Kaingangs	Pretos	Pardos	Brancos	Não declarado
Porcentagem / Nº de alunas	77,67% (80)	1,94% (2)	3,88% (4)	15,54% (16)	0,97% (1)

Fonte: Autoria própria, construído com base nos dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica - *Campus* Erechim/RS (2017).

Assim, das cento e três (103) mulheres com matrículas ativas no CIEdoCCN-Licenciatura na UFFS/*Campus* Erechim em 2017, oitenta (80) estudantes são indígenas Kaingang, duas (2) estudantes se autodeclararam pretas, quatro (4) estudantes pardas, dezesseis (16) estudantes brancas e uma (1) estudante não declarada. Para Luciano, Oliveira e Hoffman (2010), a inserção do indígena na educação superior é uma ferramenta para o empoderamento, para o fortalecimento dos conhecimentos originários, para uma

educação voltada para as suas especificidades, para a tomada de decisão e para o desenvolvimento das comunidades. Busca-se, portanto, um ensino de Ciência e Tecnologia mais democrático e inclusivo, visando a uma formação do cidadão cientificamente alfabetizado (Krasilchik & Marandino, 2007).

Perspectivas de contribuições das mulheres Kaingangs na comunidade: experiências educativas e empoderamento

A inserção da mulher indígena na educação superior no CIEdoCCN-Licenciatura, além de proporcionar um enriquecimento no ensino, pesquisa e extensão na universidade, pela interação com os/as professores/as-estudantes/as-comunidade, fortaleceu as experiências educativas e o empoderamento da mulher indígena Kaingang, em seu contexto social e cultural, ressignificando os conhecimentos, a linguagem, a autonomia da mulher. O desenvolvimento dos conhecimentos científicos, isso aliado aos saberes populares indígenas, potencializa experiências educativas e constitui na mulher indígena um empoderamento, tanto para reconstruir o respeito a identidade e cultura indígena, como a formulação de novos saberes, importante para os povos do/no campo.

Villacorta e Rodríguez (2002) entendem que o empoderamento é uma perspectiva que permite, às pessoas excluídas e discriminadas, a sua reinserção nos processos de desenvolvimento e a recuperação de poder para novamente viver com autonomia e legitimidade. Assim, no caso das pessoas e dos diversos grupos sociais que se encontram excluídos dos sistemas dominantes, reconstruir para elas uma consciência política responsável significa colocar o sistema financeiro e o Estado para atender aos interesses e às

necessidades dessas pessoas e desses grupos que mais precisam.

Nessa perspectiva, a inserção da mulher na educação superior tem contribuído para a construção da autonomia e, de certa maneira, do empoderamento, por ela conhecer-se e reconhecer-se como sujeito do conhecimento, reconstruindo a si mesma, sua cultura e fortalecendo a identidade no interior da comunidade indígena. Amaral (2010) explicita que as mulheres indígenas estão cada vez mais organizadas e politizadas, procurando seu espaço social com o objetivo de reafirmar sua identidade, segurança, saúde e respeito. É o resgate das lutas de nossos antepassados que nos faz cada vez mais lutar por nossos direitos que sejam justos.

Para Almeida (2015), a partir dos anos 1990, os movimentos sociais passaram a buscar o empoderamento de pessoas e de diversos grupos sociais que vivem em condições de extrema desigualdade social, econômica e política. Nessa mesma década ocorrem as primeiras inserções indígenas na educação superior, enquanto possibilidade de melhoria de sua estrutura de subsistência. Todavia, no processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a educação superior para os indígenas lhe possibilitou compreender as ideologias do sistema opressor, que

historicamente lhe retirou sua cultura, identidade e língua originária, bem como possibilitou perceber a necessidade de resgatar seu espaço social e sua identidade.

Kauss e Peruzzo (2012) afirmam que as mulheres indígenas estão desenvolvendo cada vez mais a seus conhecimentos. A pesquisa, o ensino e a extensão são instrumentos provindos da educação superior importantes para a luta pelos direitos da mulher indígena. Esse empoderamento e as experiências educativas construídas no processo formativo na educação superior certamente trazem, para a mulher indígena Kaingang, o reconhecimento que lhe foi tirado historicamente.

Conforme Villacorta e Rodríguez (2002, p. 47), o empoderamento é um processo que permite: a) “Assumir o controle de seus próprios assuntos; b) produzir, criar, gerar novas alternativas; c) mobilizar suas energias para o respeito a seus direitos; d) mudar as relações de poder; e) poder discernir como escolher; f) levar a cabo suas próprias opções”. Esse processo de empoderamento da mulher Kaingang pode ser estimulado com a sua inserção na educação superior pelas reflexões do seu papel como professora na educação básica na área de Ciências da Natureza e ou como cidadã em sua

comunidade, o que refletirá em sua prática pedagógica em sala de aula e na vida.

Em trabalho recente, Prsybyciem, Santos e Sartori (2017) evidenciam as perspectivas e os desafios na formação de professoras/es para as escolas localizadas nas comunidades indígenas e nas escolas do/no campo no CIEdoCCN-Licenciatura. Esses autores alertam para necessidade de articulação na área de Ciências da Natureza com a identidade cultural dos sujeitos, o choque de culturas (diferentes povos do campo e diferentes especificidades), a língua, os aspectos pedagógicos relacionados à organização e ao trabalho no regime de alternância – interação entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade.

Assim, as experiências educativas da participação da mulher indígena Kaingang na formação de professoras/es na Educação do Campo referem-se à ressignificação da construção do conhecimento nas Ciências da Natureza, levando em consideração o resgate da cultura, da culinária, dos costumes, dos valores e da identidade das comunidades indígenas. A confecção do artesanato é "trabalhada" nos espaços educativos (universidade-escola), sendo utilizada como ferramenta para abordar os conteúdos científicos, articulando com a cultura, identidade e o modo ver o mundo dos indígenas.

No CIEdoCCN-Licenciatura busca-se desenvolver os componentes curriculares de maneira interdisciplinar, utilizando, por exemplo, um ensino por meio de “temas geradores” (Freire, 2009) em alguns componentes. Com essas experiências educativas, as mulheres indígenas Kaingang podem desenvolver práticas pedagógicas que propiciem aos estudantes de suas comunidades uma visão mais crítica de mundo, acerca de situações da realidade que abrangem professoras/es e estudantes. Esses temas precisam ser postos à reflexão dos sujeitos para a respectiva tomada de consciência.

Já no III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana (III SIFEDOC - iiisifedocerexim20.wixsite.com/iiisifedoc/gts) realizado na UFFS/Erechim, foi a primeira vez que se estruturou um grupo de trabalho na área, intitulado “Povos Tradicionais, Relações de Gêneros e Feminismos no Campo”. Esse grupo de trabalho visava discutir as condições e a qualidade de vida das mulheres indígenas, as desigualdades enfrentadas e as questões de gênero em diferentes espaços.

Portanto, o que se busca na formação de professoras/es na área de Ciências da

Natureza para as escolas do/no campo é possibilitar uma alfabetização científica crítica, humana e mais politizada, com a participação ativa das mulheres indígenas Kaingang na construção do conhecimento científico. Essa alfabetização é um processo que busca a participação democrática de todos os atores sociais, principalmente a participação da população mais excluída socialmente (indígenas, quilombolas...) no processo de tomada de decisão responsável, politizada e efetiva em diferentes contextos (Hodson, 1998).

Considerações finais

No desenvolvimento desta pesquisa percebeu-se que as mulheres indígenas Kaingang enfrentam diversas dificuldades para frequentar a educação superior, dificuldades como transporte no trajeto Comunidade-Universidade e vice-versa, a maternidade (filha/o acompanha a mãe/estudante nas aulas) e o preconceito. Mesmo assim, elas asseguram a maior representatividade no Curso LEdoC de formação de professoras/es na área de Ciências da Natureza, *Campus* Erechim. Tal representação se deve às políticas de acesso construídas para educação superior e pela autonomia desenvolvida pelas mulheres, que estão buscando, cada vez mais, ocupar seus espaços em diversos

setores sociais e de liderança em suas comunidades, denunciando as violências e o processo de marginalização sofridos pelos indígenas.

Percebe-se que a inserção da mulher indígena na educação superior contribuiu para o empoderamento da mulher e a resistência dos povos indígenas, uma vez que as experiências educacionais durante o CIEdoCCN–Licenciatura se refletem positivamente na prática pedagógica da futura professora em sala de aula, formando estudantes mais críticos/as pela discussão das diversas contradições enfrentadas pelos povos do/no campo, desenvolvendo, assim, sujeitos conscientes e capazes de mudar sua realidade.

Além disso, observa-se a importância da participação feminina na construção do conhecimento científico, para a ressignificação desse conhecimento, levando em consideração as dinâmicas sociais e culturais dos povos do/no campo. Com a participação da mulher na construção da Ciência e Tecnologia na universidade, é possível desconstruir e ressignificar o processo histórico em que a Ciência era uma atividade basicamente masculina, restrição que no mundo atual não tem mais sentido.

Dessa forma, fica evidente, nas experiências vivenciadas no curso em relação à vinda das mulheres indígenas

Kaingangs para a universidade, que esse processo tem provocado alguns impactos dentro e fora da aldeia e que demandam enfrentamentos conjuntos. Ainda assim, suas lideranças e familiares acreditam e continuam apoiando e incentivando essas mulheres à experiência da educação superior.

Há, portanto, a necessidade de as mulheres indígenas continuarem ocupando esses espaços, reivindicando condições igualitárias e justas na construção e na democratização da Ciência e Tecnologia, principalmente para as pessoas e grupos sociais excluídos e que mais precisam, o que pode ser realizado com uma alfabetização científica crítica humana e mais politizada.

Referências

- Almeida, A. C. (2015). O empoderamento de lideranças indígenas Kaingang no sul do Brasil. *Interações*, 16(2), 407-419. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-70122015215>
- Amaral, W. R. (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Alves, J. F. (2004). *A invasão cultural norte-americana*. São Paulo, SP: Moderna.
- Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

- Ballivián, J. M. P. (2011). *Artesanato Kaingang e Guarani: Territórios indígenas*. São Leopoldo, RS: Oikos.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Trad.: Reto, L. A. & Pinheiro, A. Primeira Edição. Lisboa: Edições 10.
- Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B., & Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, 99(251), 37-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>
- Bergamaschi, M. A., & Kurroschi, A. R. S. (2013). Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In Rosado, R. M., & Fagundes, L. F. C. (Orgs.). *Presença Indígena na Cidade: reflexões, ações e políticas* (pp. 1-20). Porto Alegre, RS: Hartmann.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Brasília, DF: Saraiva.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Saraiva.
- Brasil. (2010). *Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, Decreto nº 7.352/2010*. Recuperado de: <http://pronacampo.mec.gov.br/>
- Brasil. (2018). *Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, Portaria Normativa MEC nº 40/2007*. Recuperado de: <http://emec.mec.gov.br/>
- Chassot, A. (2004). A Ciência é masculina? É, sim senhora!. *Revista Contexto e Educação*. Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Chassot, A. (2006). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí, RS: Ed. Editora Unijuí.
- David, M., Melo, M. L., & Malheiro, J. M. S. (2013). Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Educ. Pesqui.* 39(1), 111-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100008>
- Faustino, R. C., Novak, M. S. J., & Cipriano, S. C. (2013). A Presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. *Revista Cocar*, 7(13), 69-81. Recuperado de: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocarr/article/view/243>
- Freire, G. (1999). *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Atlas.
- Grubits, S. (2014). Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 116-125. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000100013>
- Hodson, D. (1998). *Learning and Teaching Science: Approach Personalized a Towards*. Buckingham: Open University Press.
- Kauss, V. L., & Peruzzo, A. (2012). A inserção da mulher indígena brasileira na sociedade contemporânea através da literatura. *Espaço Ameríndio*, 6(2), 32-45. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/EspaçoAmeríndio/artic/e/viewFile/31868/23619>

Krasilchik, M., & Marandino, M. (2007). *Ensino de Ciências e cidadania*. São Paulo, SP: Moderna.

Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, 17(49), 271-284. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>

Luciano, G. J. S., Oliveira, J. C., & Hoffman, M. B. (Orgs). (2010). *Olhares Indígenas Contemporâneos*. Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP. Brasília, DF: Cinep.

Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.

Munduruku, D. (2004). *Contos indígenas brasileiros*. Rio de Janeiro, RJ: Global.

Paladino, M. (2013). Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In Bergamaschi, M. A., Nabarro, E., & Benites, A. (Orgs). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* (pp. 273-306). Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS.

Potiguara, E. (2004). *Metade Cara, Metade Máscara*. São Paulo: Global.

Pozo, J. L., & Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento ao conhecimento científico*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Interdisciplinar em Educação do Campo (Ciências da Natureza) - Licenciatura do Campus Erechim. (2013). Recuperado de: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner/2016-0001>

Prsybyciem, M. M., Santos, A. P., & Sartori, J. (2017). Formação de professores em Ciências da Natureza para escolas do/no campo na UFFS – campus Erechim: perspectivas e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(3), 941-964. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p941>

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro*. São Paulo, SP: Cia das Letras.

Ribeiro, E. B. V., & Benite, A. M. C. (2013). Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. *Revista Ciência & Educação*, 19(3), 781-794. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n3/16.pdf>

Santos, I. P. D., Gobbi, M. D. C. M., & Lopes, M. M. (2017). Formação do professor indígena em Humaitá, Sul do Amazonas. *Rev. Retratos de Assentamentos*, 20(2), 206-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2017.v20i2.273>

Seixas, R., Calabró, L., & Sousa, D. (2017). A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. *Revista Thema*, 14(1), 289-303. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.289-303.413>

Schild, J. (2016). *Mulheres Kaingang: seus caminhos, políticas e redes na Terra Indígena Serrinha*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Villacorta, A. E., & Rodríguez, M. (2002). Metodologias e ferramentas para implementar estratégias de empoderamento. In Romano, J., & Antunes, M. (Orgs.). *Empoderamento e direitos de combate à pobreza* (pp. 45-66). Rio de Janeiro, RJ: ActionAid Brasil.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/05/2018
Aprovado em: 12/09/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018
Accepted on September 12th, 2018
Published on December 23th, 2018

Contribuições no artigo: Os autores 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: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Moises Marques Prsybyciem

 <http://orcid.org/0000-0001-8220-7416>

Almir Paulo dos Santos

 <http://orcid.org/0000-0002-9283-3178>

Rejane Fernandes da Silva Vier

 <http://orcid.org/0000-0001-9123-1725>

Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira

 <http://orcid.org/0000.0002-0432-5182>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Prsybyciem, M. M., Santos, A. P., Vier, R. F. S., & Silveira, R. M. C. F. (2018). Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1268-1293. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1268>

ABNT

PRSYBYCIEM, M. M.; SANTOS, A. P.; VIER, R. F. S.; SILVEIRA, R. M. C. F. Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1268-1293, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1268>

A escrita de educandas do campo sobre sentidos da prática pedagógica em escolas do campo

Elisvania Nunes Braz¹, Nilsa Brito Ribeiro²

¹Instituto Federal do Pará- IFPA. Setor Pedagógico/Ensino. Avenida Brasília s/n. Vila Permanente. Tucuruí - PA. Brasil.

²Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: elisvaniabraz@yahoo.com.br

RESUMO. Este artigo tem por objetivo apreender, em relatórios de Estágio escritos por mulheres estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo, diferentes vozes sociais (discursos) que permeiam as representações dessas mulheres sobre o fazer pedagógico em escolas do campo. A hipótese de trabalho é que estas representações evidenciam a relação da proposta do curso com outras esferas sociais que potencializam ou desafiam a configuração teórica, metodológica e política do próprio curso, se tomadas como objeto de problematizações. Para a análise de excertos extraídos dos relatórios nos fundamentamos teoricamente na perspectiva sócio-histórica de linguagem formulada por Bakhtin e seu Círculo, além de fundamentos teóricos produzidos no domínio dos estudos da Educação do Campo. Como resultados analíticos, identificamos nos relatórios das educandas em situações de Estágio, uma forte presença de discursos que se voltam: i) para o "como fazer" pedagógico dos educadores das escolas do campo; ii) para a relação conflituosa entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido no cotidiano dos sujeitos da aprendizagem. Essa regularidade discursiva presente nos relatórios das estudantes da licenciatura nos leva a concluir provisoriamente que os discursos dos sujeitos em formação produzidos na alternância dos tempos formativos indiciam desafios e potencialidades de uma proposta educativa aberta à multiplicidade de vozes presentes na própria proposta do curso.

Palavras-chave: Amazônia, Mulheres, Formação, Educação do Campo.

Writing of peasants students on sense of pedagogical practice in rural schools

ABSTRACT. The objective of this article is to understand the different social voices (speeches) that permeate the representations of these women about the pedagogical practice in rural schools. The working hypothesis is that these representations show the relationship of the course proposal with other social spheres that potentiate or challenge the theoretical, methodological and political configuration of the course itself, if taken as an object of problematizations. For the analysis of excerpts extracted from the reports we base ourselves theoretically on the socio-historical perspective of language formulated by Bakhtin and his Circle, in addition to theoretical foundations produced in the field of studies of the Rural Education. As an analytical result, we identify a strong presence of discourses in the reports of learners in Internship situations: (i) for the pedagogical "how to" of educators in rural schools; (ii) for the conflictive relationship between scholarly knowledge and this discursive regularity leads us to conclude, tentatively, that the discourses of the subjects in formation produced in the alternation of formative times indicate the challenges and potentialities of an educational proposal open to the multiplicity of voices that are at the base of the course proposal itself.

Keywords: Amazon, Women, Formation, Rural Education.

La escritura de las estudiantes del campo sobre los sentidos de la práctica pedagógica en las escuelas del campo

RESUMEN. El objetivo de este artículo es analizar, en Informes de Prácticas hecho por mujeres estudiantes de un curso en Licenciatura en Educación del Campo, distintas voces en el hacer pedagógico en escuelas campesinas. La hipótesis de trabajo es que las representaciones evidencian la relación de la propuesta del curso con otras esferas sociales que potencializan o desafían la configuración teórica, metodológica y política del propio curso, si se toman como objeto de estudio fragmentos extraídos de los informes de prácticas. Nos basamos teóricamente en la perspectiva sociointeracionista de Bakhtin y su círculo, además de estudios teóricos en la Educación Campesina. Como resultados, identificamos en los informes de prácticas una fuerte presencia de discursos que se vuelven: i) para el “cómo hacer” pedagógico de los educadores de las escuelas campesinas; ii) para la relación de conflicto entre los saberes de la institución escolar y los saberes vividos en el cotidiano de los sujetos del aprendizaje. Esa regularidad discursiva se nos lleva a la conclusión, provisional, de que los discursos de los sujetos en formación construidos en la alternancia de los tiempos formativos indican desafíos y potencialidades de una propuesta educativa abierta a la multiplicidad de voces que están en la base de la propia propuesta del curso.

Palabras-clave: Amazonia, Mujeres, Formación, Educación campesina.

Introdução

Na perspectiva dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, a linguagem é um universo simbólico no qual nascemos e nos movimentamos, de modo que todos os campos de atividade humana estão ligados a seu uso. Partimos do pressuposto bakhtiniano de que é nos processos de interação humana, nas diferentes esferas de produção da vida, que nos constituímos mediados pela linguagem. Por isso, os signos que internalizamos nos processos interacionais não têm sentidos unívocos, uma vez que eles são preenchidos de sentidos plurivocais advindos das diferentes esferas nas quais interagimos com o outro. Nas palavras de Bakhtin,

... em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida sócio-ideológica. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de “ontem” e o de hoje não têm a mesma linguagem comum; cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu *slogan*, seus insultos e suas lisonjas. A poesia despersonaliza os dias na sua linguagem, já a prosa ... desarticula-os frequente e propositadamente, dá-lhes representantes em carne e osso e confronta-os dialogicamente em diálogos romanescos irreversíveis... as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras... (Bakhtin/Voloshinov, 2006¹, p. 98).

É desta concepção de linguagem, sempre marcada pelos processos históricos em que é produzida, que tomaremos relatórios produzidos por mulheres estudantes de duas turmas de um curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), para apreendermos como estas estudantes dialogam em seus relatos escritos com outras vozes sociais que vão constituindo as suas subjetividades em um contexto de formação. Assim, estabelecemos como objetivo central deste trabalho, apreender nos relatórios escritos pelas estudantes do curso o modo como elas produzem em seus discursos representações sobre o trabalho educativo nas escolas do campo e que outras vozes se entrecruzam nesse processo dialógico ou interdiscursivo.

Os relatórios analisados foram produzidos na práxis educativa na qual se assenta o curso, compreendida por dois contextos de formação que se entrecruzam: o tempo-espaco universidade e o tempo-espaco localidade. Na LPEC, a vinculação desses dois tempos-espacos formativos com a realidade social e com as condições de (re) produção material dos sujeitos do campo significa a busca de superação dos limites da sala de aula e de uma real possibilidade de apreensão das

contradições sociais que a movem. Em se tratando de educadoras do campo, é importante compreender como as subjetividades femininas experienciam sua formação na relação entre esses dois tempos formativos.

Percurso metodológico

Ancorada num arcabouço teórico que tem na relação dialógica o princípio fundante com vistas a compreender o discurso de *outrem*, a composição do *corpus* obedeceu a um percurso até chegarmos ao *corpus* de análise.

1. Nosso primeiro contato foi com a direção da Faculdade de Educação do Campo da Unifesspa que nos possibilitou o acesso aos arquivos da LPEC, local em que se encontram organizados os relatórios produzidos pelos estudantes do curso durante o itinerário formativo de cada turma.

2. Na segunda etapa de trabalho passamos para a seleção das turmas (2009 e 2011), cujos relatórios por elas produzidos comporiam o *corpus* da pesquisa. Optamos pela escolha dos relatórios das turmas de 2009 por ser a primeira turma LPEC/UNIFESSPA, na expectativa de que os relatórios pudessem nos oferecer algumas marcas caracterizadoras da história de formação da

primeira experiência do curso com a orientação da produção de registros do tempo-espaço-localidade. Além disso, por ser uma turma que já havia integralizado o curso, tínhamos no conjunto dos relatórios escritos o registro de todas as etapas do tempo espaço-localidade, dando-nos uma compreensão mais alargada do processo. A opção pela turma 2011 se justifica por considerarmos que entre ela e a turma de 2009 haveria um espaço de tempo razoável, permitindo-nos observar possíveis variações nos encaminhamentos de pesquisa e, conseqüentemente, nos modos de produção e registros do trabalho de pesquisa. Outro critério de opção por esta turma foi o fato de o Projeto Pedagógico ao qual estava vinculada já ter passado por algumas alterações em relação ao projeto pioneiro da turma 2009.

3. A partir do acesso aos arquivos, nosso próximo passo consistiu no levantamento de relatórios, utilizando como critério para organização dos registros dos alunos, o ano das turmas, as etapas de pesquisa e os respectivos eixos orientadores.

Nesta pesquisa assumimos a perspectiva sócio-histórica que, segundo Freitas (2003, p. 27-28), caracteriza-se pelos seguintes aspectos, dentre outros:

1. A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento

emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social

2. As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Complementarmente ao que apresenta a autora, o sujeito da pesquisa (no nosso caso, estudantes da LPEC) é percebido em sua singularidade, "... mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de textos com o contexto". (Freitas, 2003, p. 29).

Dessa perspectiva teórico-metodológica, os relatórios escritos pelas estudantes são assumidos como discursos e, por isso mesmo, permitem leituras múltiplas, uma vez que a palavra é um elemento simbólico, portanto, não transparente: "o enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação" (Caregnato & Mutti, 2006, p. 681). Assim, os relatórios, entendidos como discursos, são colocados em relação com as condições históricas em que foram produzidos. Um dado

importante que faz parte das condições de escrita das estudantes é que seus relatos integram conhecimentos mobilizados durante as atividades realizadas no tempo-espço universidade e os saberes que vão se constituindo nas experiências desenvolvidas no tempo-espço-localidade, sejam em escolas ou em outros espaços de atuação humana, nas comunidades em que residem. Nosso foco de análise recai, portanto, sobre sentidos que emergem da articulação que se faz entre estas duas formas de conhecimentos: os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados na esfera científica e os saberes da experiência produzidos na vida cotidiana dos sujeitos.

Para este trabalho, analisamos nove relatórios produzidos na confluência dos tempos e espaços de formação do curso LPEC ofertado pela Unifesspa. Da análise discursiva dos relatos emergiram temas diversos, dos quais, para este artigo, selecionamos dois, a saber: *Saber docente centrado no "como fazer"* e *tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido*. Conforme preconiza Bakhtin/Voloshinov (2006), não tomamos aqui o tema (algo individual e reiterável), meramente como conteúdo, assunto, tópico ou título principal de um texto/discurso. O tema é o sentido de um texto/discurso tomado na enunciação completa, como um

todo, “único e irrepetível”, não havendo a possibilidade de se considerar a existência do tema sem significação ou o contrário. Por isso mesmo, não se toma uma palavra isolada, justamente porque “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence”. (Bakhtin/Voloshinov, 2006, p. 132), como veremos adiante na seção em que realizamos a análise de sentidos em circulação nos enunciados.

Tecendo considerações sobre o Curso

De acordo com Caldart (2009), a Educação do Campo é um conceito novo e só pode ser compreendido em sua materialidade de origem, fortemente atrelada ao movimento histórico que o originou, de modo que para compreendê-la torna-se necessário localizá-la na tríade campo - políticas públicas - educação. Estes segmentos, na percepção da autora, são indissociáveis para se entender o projeto de Educação do Campo cuja origem está nos movimentos sociais e sindicais de luta pela Reforma Agrária e, principalmente, na defesa da vida e da sobrevivência no campo. Nesta direção, Caldart (2009, p. 40) argumenta que:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou

apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

Com a consolidação de várias experiências acadêmicas apoiadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e pelos movimentos sociais e sindicais do campo, e ainda com a vinculação, em 2007, da Universidade Federal do Pará (UFPA)ⁱⁱ ao Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)ⁱⁱⁱ, a UFPA/Campus de Marabá passou a ofertar o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo das regiões Sul e Sudeste do Pará, em 2009. Nas notas iniciais de apresentação do livro *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará* (2014), os organizadores, em alusão às experiências de formação de educadores do campo, destacam:

O acúmulo conquistado por essa construção histórica possibilitou a concepção do curso de Licenciatura Plena em Educação o Campo (LPEC), que, desde 2009, tem ofertado uma turma-ano. Ainda que a institucionalização do curso no interior da Unifesspa represente a convergência a uma política nacional de Educação do Campo, ela responde, mais concretamente, às demandas do movimento de Educação do Campo na região, especialmente como parte da luta pela Reforma Agrária. (Santigo, Souza & Ribeiro, 2014, p. 11).

Mais do que a oferta de uma nova modalidade de licenciatura, a LPEC é uma proposta de formação que nasceu dos/com os sujeitos do Campo (Caldart, 2011), tal como ocorreu em outras regiões do país. Nas regiões Sul e Sudeste do Pará, o curso se apresenta como parte de uma luta mais ampla na qual se insere o projeto contra-hegemônico de formação de educadores (as) do campo. Sob a compreensão do compromisso do curso com a luta social, a sua matriz curricular se estrutura em quatro áreas de conhecimento “tendo o exercício e a busca da interdisciplinaridade como princípio pautado para a formação dos educandos”. (Unifesspa, 2014, p. 15). São elas, Ciências humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e da Natureza (CAN), Letras e Linguagens (LL) e Matemática (MAT).

A opção pela formação por área de conhecimento é considerada uma importante estratégia dos cursos de

licenciatura por expandir a oferta das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio no campo, considerando que em muitas localidades o ensino restringe-se às séries iniciais do Ensino Fundamental. No contexto da ampliação do acesso ao ensino, destaca-se que “... a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo”. (Molina, 2015, p. 153).

Essa lógica está relacionada ao “processo de desestabilização de uma ordem dada e de desnaturalização de uma forma curricular (a disciplinar) que é histórica, mas passa a ser assumida como a única possível no trabalho com o conhecimento”. (Caldart, 2011, p. 141). A crítica a esta lógica promove o repensar, tanto da formação do educador, como de sua atuação docente nas localidades. Para Molina e Sá,

... no caso da proposta de formação por áreas, não são as disciplinas o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento. Este trabalho se dirige a questões da realidade como objeto de estudo, tendo como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado. Colocam-se, então, indagações epistemológicas sobre a própria concepção de conhecimento, de ciência e de pesquisa. Indaga-se de que forma o trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e a articulação entre

conhecimento e processo formativo como um todo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir e as questões atuais da vida. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades nas suas contradições, no seu movimento histórico. (Molina & Sá, 2012, p. 471-472).

Na LPEC, o trabalho com áreas de conhecimento fundamenta-se na pedagogia da práxis e na valorização da experiência dos sujeitos como formas concretas de produção e geração de conhecimentos, com vistas à transformação da realidade (Unifesspa, 2014). Mediante a compreensão da práxis como ação reflexiva do conhecimento construído e da associação teórico-prática no fazer docente, o curso assume como princípios pedagógicos e éticos: a formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; a pesquisa como princípio educativo; a indissociabilidade teoria-prática; o planejamento e ação formativa integrados às áreas de conhecimento; os educandos como sujeitos do conhecimento e a produção acadêmica para a transformação da realidade.

O projeto Pedagógico da LPEC/Unifesspa anuncia, em suas diretrizes curriculares, a articulação entre

os saberes inseridos no contexto das populações do meio rural, sem, no entanto, negligenciar as teorias e metodologias presentes no meio acadêmico. Acredita-se que, pautado nestas diretrizes, o curso promove a sua efetividade.

Essa vinculação da formação ao espaço de vida do campo se materializa e se organiza na LPEC através da alternância de dois tempos da formação que se integram, dialeticamente, para promover a formação pedagógica de educadores e educadoras do campo. São eles: o Tempo-espaço Universidade (TEU) e o Tempo-espaço Localidade (TEL).^{iv} Estes tempos-espaços são entendidos “como territórios de saberes balizados por disputas, conflitos, relações de poder inerentes à construção histórica do ser social”. (Costa & Monteiro, 2014, p. 117).

A organização dos tempos e espaços em alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade) parte do princípio de que escola e comunidade são tempos/espaços para construção e avaliação de saberes e que, portanto, é necessário superar a perspectiva de que a escola é lugar da teoria e a comunidade é lugar da aplicação/transformação. No curso, o estudante desenvolve um tempo de estudos na universidade e outro nos locais de moradia/trabalho. No sentido adotado não há distâncias durante a formação e sim espaços/tempos diferenciados de produção e socialização de saberes. (Antunes-Rocha, 2010, p. 02).

O Tempo-espaço Universidade comporta Seminários de socialização do Tempo-espaço Localidade e “estudos dos conhecimentos pedagógicos e da educação do campo voltados à formação da docência” (Unifesspa, 2014, p. 29), materializados em estudos de disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo Específico.

O Tempo-espaço Localidade é o momento em que ocorre a imersão dos (as) educandos (as) em suas localidades de origem para a prática da pesquisa local, buscando apreender o contexto social, educacional, político e cultural, a partir da prática investigativa. Este tempo-espaço agrega diferentes atividades no itinerário da formação. De acordo com o PP, estas atividades dividem-se em dois tipos: Pesquisa Sócio-Educacional e Estágio-docência. Segundo a proposta curricular do curso, o Tempo-espaço Localidade é:

O tempo das práticas de pesquisa social e educacional, configurando-se como momento de investigação acadêmica sobre o cotidiano pedagógico das escolas rurais e das comunidades em que elas se situam. É o momento de levantamento de dados e da vivência de experiências sócio-educativas junto à escola e a comunidade de modo que permitam a construção de reflexões sobre a realidade e os processos pedagógicos que no campo se desenvolvem. (Unifesspa, 2014, p. 30).

Os tempos formativos da LPEC - TEU e TEL- são balizados por cinco eixos temáticos (*Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária; Educação do Campo; Saberes, Cultura e Identidades; Sistemas familiares de produção; Campo, Territorialidade e Sustentabilidade*), distribuídos em oito etapas. De acordo com a proposta formativa, a opção por eixos favorece a superação disciplinar e articula áreas de conhecimento diferentes. Através de três núcleos distintos e inter-relacionados - estudo comum, estudo específico e atividades livres ou complementares -, o percurso formativo se consolida ao longo de oito etapas de tempos e espaços formativos, sob a orientação temática dos eixos acima mencionados.

Os relatórios, material de análise neste estudo, são produzidos no movimento de alternância desses dois tempos (Tempo-espaço Universidade e Tempo-espaço Localidade) e sempre orientados pelas reflexões produzidas nestes eixos. Por isso, a apreensão de sentidos produzidos nos relatos das estudantes do curso deve levar em consideração o contexto propiciado pelas reflexões produzidas nos eixos. No item seguinte, passaremos à análise de enunciados extraídos dos relatórios das estudantes, dentro de uma abordagem

dialógica da linguagem, justamente porque ela propicia a mobilização de diferentes vozes presentes em um mesmo discurso e os embates sociais aí produzidos. Para isso, antes das análises, traremos breves notas acerca da teoria do dialogismo bakhtiniano, na qual se assentam as análises.

Nos discursos das educandas outras vozes ensaiam diálogos

Para efeito de organização e desenvolvimento das análises, reunimos os enunciados em temas sob a compreensão de que o *sentido/tema* constitui a unidade de um todo complexo da cadeia discursiva em circulação na sociedade. O tema, para Bakhtin, não tem qualquer correspondência com levantamento aleatório de assuntos para serem debatidos, como tradicionalmente ocorre nas práticas de redações escolares. Na percepção do autor, o tema emerge dos discursos dos sujeitos na sua relação com a história, dentro de uma dada esfera de atividade humana, por isso mesmo, não é um dado *a priori* aos discursos, uma vez que ele só pode ser apreendido na relação do pesquisador com o que é dito em uma dada conjuntura.

Assim, neste processo investigativo, concebemos o que é dito/escrito nos relatórios como discursos/enunciados mobilizados por representações que as

estudantes em formação produzem sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, a partir da posição social e ideológica que ocupam no mundo. A escrita das estudantes, concebida em sua dimensão discursiva, compõe a cadeia enunciativa da ininterrupta atividade de produção do conhecimento destas mulheres, ao longo do processo formativo, mesmo antes de chegarem à escola. Os sentidos veiculados nos relatos serão captados sempre na sua relação dialógica, entendendo que nenhum discurso circula no mundo sem trazer em si o eco de outras alteridades, nenhum discurso é indiferente às diferentes vozes sociais com as quais dialoga sob a forma de resposta, adesão, refutação, complementação, questionamento, recusa etc.

Seguindo o percurso metodológico sugerido por Bakhtin (2006), no que concerne ao trabalho com a linguagem, nossa primeira aproximação é com as condições sócio-históricas em que se materializa um Projeto de Educação do Campo, devendo ser considerado o contexto político, educacional e cultural dos sujeitos que se encontram envolvidos em tal projeto, conforme já discutimos no item anterior; a segunda aproximação se dá com as esferas em que os relatórios foram produzidos, considerando a esfera científica/universitária, os ambientes de

pesquisa na comunidade, assim como os espaços de trabalho das estudantes; por fim, chegaremos à materialidade dos textos produzidos para apreendermos o movimento dos discursos.

Na medida em que as estudantes retomam os saberes advindos das comunidades, dando-lhe estatuto de pesquisa, já realiza um processo dialógico com os saberes produzidos na academia, objetivando-o no processo de aprendizagem e na construção de novos conhecimentos. Neste sentido, opera um complexo movimento discursivo regido pelo princípio dialógico constitutivo dessa articulação que transita entre os saberes sistematizados (tempo-espaço universidade) e os saberes locais/sociais (tempo-espaço localidade). Cada um destes tempos-espaços é constituído de ideologias que lhes são próprias e reveladoras de tensões e conflitos.

Nesta compreensão, adotamos o entendimento bakhtiniano de que as palavras, inevitavelmente, ao serem ditas, já se encontram povoadas por outras vozes, de forma que todo discurso, ao retomar discursos *já-ditos* mantém-se aberto à incorporação de novas vozes, num processo interativo entre o discurso que antecede o dizer e o discurso em devir. Por isso, assumimos o pressuposto de que as palavras enunciadas pelas estudantes em

seus relatos disputam sentidos diversos e é na disputa de sentidos que podemos perceber sinais da luta ideológica.

Os enunciados foram agrupados em dois temas que compareceram com maior regularidade nos relatórios das estudantes, configurando sua relação com a prática educativa nas escolas do campo. Estes dois temas são: Saber-docente centrado no como fazer; tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido.

Saber docente centrado no "como fazer"

Os enunciados reunidos sob esta temática remetem a uma forte atenção das estudantes da LPEC a questões concernentes a metodologias de ensino nas escolas do campo. A atenção dispensada a esta dimensão do trabalho docente, ora assume um tom positivo, ora negativo. Nossa atenção se volta a esses discursos para melhor compreendermos que concepção de formação pode estar subjacente a um discurso em que a metodologia de ensino, ou seja, o *como fazer*, muitas vezes sobrepõe-se ao *que fazer*, *por que fazer* e *com quem fazer*. Que histórias de formação estão na base desses discursos?

E1^v:

Apesar do conteúdo ser o único instrumento de base do professor é interessante destacar que o trabalho

de socialização do mesmo dar-se sob um cuidado de pensar o cotidiano dos sujeitos de forma que os alunos possam refletir de maneira crítica com essa fundamentação teórica que se faz necessária para pensar a realidade a qual estão envolvidos. Ou seja, há um esforço do professor de contextualizar o conteúdo trazendo exemplos da mídia, exemplos cotidianos que perpassa pela vida dos alunos, principalmente, quando se trata da juventude, dialogando com suas experiências de vida e com os conhecimentos prévios dos alunos de forma interdisciplinar usando elementos de outras disciplinas na construção do pensamento filosófico. (I. S. S. S. / VI TEL, 2014^{vi}).

E2:

Embora a professora usasse somente o livro didático nas aulas, em três momentos ela trouxe exemplos da atividade para a realidade dos alunos, nestes momentos houve uma participação maior dos alunos, dando exemplo, também esses exemplos foram dois ou três, logo a professora pediu para os alunos responderem as duas questões do livro, neste momento finalizou o diálogo interativo na sala. (M. E. C. G./IV TEL, 2011).

E3:

Seguindo o conteúdo e o plano de aula, o professor quando vai trabalhar texto começa com a leitura oral do mesmo, introduz perguntas reflexivas, depois passa para as questões envolvendo interpretação propostas no livro, onde os alunos se sentam juntos e vão copiar e responder, na maioria das vezes é assim que acontece. Com o estudo da gramática, a metodologia é quase a mesma, estudo dos conceitos do conteúdo após a explicação por meio de exemplos, realizar o exercício, vem a atividade individual, realizada na sala, onde os alunos passam as perguntas do livro para o caderno e

em seguida respondem as mesmas. Há algumas vezes que as questões do livro são substituídas por questões da autoria do professor. Enquanto os alunos respondem silenciosamente as questões, o professor sempre prepara algo para depois, e acabado o tempo as questões são corrigidas ou deixadas para a aula seguinte. Em linhas gerais esse é o modo como as aulas seguem os três dias da semana. (A. C. S. D. / IV TEL, 2011).

E4:

Observando a rotina dos alunos em sala de aula, percebi que a professora estava ministrando uma aula que tinha como principais materiais de apoio o livro didático, o quadro e o giz. Geralmente os professores escrevem os conteúdos no quadro, em seguida explicam, os alunos escrevem e respondem as atividades e depois as desenvolvem para os professores corrigirem. (M. R. J./III TEL, 2009).

A atividade curricular que gerou a escrita dos relatórios de onde foram extraídos os enunciados de 1 a 4 é denominada de *Estágio-docência de Pesquisa Observação Sistemática*. Tal atividade consiste na prática de observação e registro de saberes escolares, metodologias, desenvolvidos nas escolas do campo. Embora haja uma diversidade de questões a serem observadas pela estudante da LPEC durante observações e registros de estágios, os relatórios mostram que a ênfase das estudantes recai, quase sempre, sobre a metodologia de ensino do professor da escola. Esse olhar detido sobre a metodologia de ensino já produz

um efeito que nos faz perguntar por sentidos a ele relacionados, ou seja, é preciso perguntar pelas condições históricas que orientam as estudantes a elegerem como foco de suas observações a metodologia adotada pelo/a professor/a em sala de aula.

Se atentarmos para a materialidade dos enunciados 1, 2, 3 e 4, veremos que as professoras em formação observam a prática do/da professor/a, questionando-a, confrontando-a e avaliando-a segundo o que consideram como prática pedagógica transformadora e condizente com as necessidades específicas dos sujeitos do campo.

Na representação das estudantes, o/a professor da escola básica do campo é caracterizado/a como aquele/a que: 1) **se limita ao uso do quadro, do giz e do livro didático como únicos suportes pedagógicos para realizarem suas aulas** (*percebi que a professora estava ministrando uma aula que tinha como principais materiais de apoio o livro didático, o quadro e o giz*); 2) **poucas vezes utiliza exemplos do cotidiano dos estudantes ou a pesquisa como fonte de produção de conhecimento** (*Apesar do conteúdo ser o único instrumento do professor; pouco incentivando a investigação ou a pesquisa e a princípio não vejo atividades trabalhadas*

envolvendo projetos ou ações em grupo, também não observei a exploração dos saberes locais do tipo: Histórias orais, conhecimentos locais ou contos populares); 3) **segue uma linearidade na aplicação das atividades didáticas** (*Geralmente os professores escrevem os conteúdos no quadro, em seguida explicam, os alunos escrevem e respondem as atividades e depois as desenvolvem para os professores corrigirem*).

Essas representações, de cunho negativo, são encontradas em muitos escritos das estudantes da LPEC. Ao mesmo tempo, essas avaliações delineiam as representações das estudantes sobre o que seja um “bom educador” do campo. como no trecho do enunciado 1: *é interessante destacar que o trabalho de socialização do mesmo dar-se sob um cuidado de pensar o cotidiano dos sujeitos de forma que os alunos possam refletir de maneira crítica com essa fundamentação teórica que se faz necessária para pensar a realidade a qual estão envolvidos...* Essa mesma observação positiva se verifica no enunciado 2: *... ela trouxe exemplos da atividade para a realidade dos alunos.*

Nos fragmentos destacados a centralidade do olhar das educandas está no fazer metodológico. Tal centralidade é atravessada por sentidos que por vezes colocam na adoção desta ou daquela

metodologia o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Ao se colocar na cena enunciativa propostas que visam melhorar o processo educativo em observação, as estudantes parecem querer se distanciar da imagem negativa do professor observado, como também procuram (re) construir para si mesmas a imagem de educadoras comprometidas com a história de vida dos sujeitos do campo.

Os enunciados firmados no discurso da ação (o professor fez isso ou não fez aquilo), em detrimento da tentativa de compreender o porquê de tais ações, nos impulsiona a colocar em questão o debate sobre a Pedagogia das Competências (Ramos, 2012), como forte tendência no campo da formação de professores e bastante difundida nos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil. Retomar o discurso do outro, ou seja, das competências, torna-se necessário, num curso que busca superar os discursos da competência pedagógica, uma vez que analisar os discursos significa considerar as dimensões social e histórica dos textos para examinar tanto os processos de constituição discursiva quanto as representações que deles emergem.

Na década de 1990, o termo competências ganhou força, principalmente a partir das reformas

educacionais ocorridas no Brasil para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Nessa concepção pragmática da docência, a ênfase recai sobre a valorização das subjetividades e diferenciação individual. Nesse sentido, os discursos das estudantes, ao destacarem o “como fazer” como principal dimensão da formação podem incorrer na lógica das competências, principalmente se tais enunciados não forem tomados no próprio processo formativo das estudantes como objeto de problematização. Assim, o diálogo entre as diferentes vozes sustentadoras do discurso possibilitado pelas reflexões realizadas pelas estudantes da LPEC abre espaço para flagrarmos concepções e representações pedagógicas nas quais se assentam os processos educativos desde a escola básica.

Obviamente, que os discursos das estudantes dialogam com o discurso acadêmico da LPEC, o qual tem feito a crítica contundente a concepções de ensino que tornam o livro didático única fonte de (in) formação do professor da escola básica. Nessa relação dialógica, é possível captar no discurso das estudantes que o livro didático é o “vilão” do processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo, ora retirando a autonomia do professor, ora impedindo uma abordagem mais ampla do contexto histórico, político

e social, justamente porque não tem como contemplar os temas da vida concreta dos sujeitos da formação.

As estudantes se ancoram na formação acadêmica para elaborar suas percepções do outro e, nessa mesma relação, deixam entrever que a Educação do Campo ainda tem um percurso longo a ser feito no sentido de problematizar a construção de novas identidades docentes nas escolas do campo. Neste sentido, os discursos convergem para outra temática a qual denominamos de *tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido* com o intuito de mostrar, nos discursos, as expectativas das estudantes da LPEC em relação à transformação da escola e dos processos educacionais vivenciados e praticados nas localidades.

Tensões entre os saberes escolarizados e os saberes do vivido

Chamamos a atenção nesta temática para a tensão denunciada pelas estudantes, em seus discursos, quanto ao silenciamento dos saberes dos sujeitos em detrimento dos saberes escolares. Aqui, vemos a presença de uma relação interdiscursiva da estudante da LPEC com o projeto de Educação do Campo, na defesa da relação indissociável entre conteúdos sistematizados na Universidade e saberes cotidianos dos sujeitos que adentram a escola.

Os enunciados 5 e 6, apesar de terem sido produzidos por estudantes de turmas diferentes, inserem-se no mesmo eixo de conhecimentos: *Saberes Culturais e Identidade*. A pesquisa de ambas as turmas tinha como tema de abordagem “os saberes escolares na prática docente e currículo escolar, visando: observar os saberes escolares na educação rural, enfocando as relações educativas e os conteúdos do currículo praticado...”. (Unifesspa, 2014, p. 42).

E5:

Dentro do processo pedagógico da escola pode perceber as dificuldades dos professores em relação ao planejamento de ensino, os mesmos seguem os livros didáticos para a seleção e organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esse material didático está longe da realidade desses alunos. (C. M. da C./ III TEL, 2009).

E6:

Os saberes que a escola apresenta aos alunos é unicamente aqueles escritos no livro didático, não existe um cruzamento dos textos com a realidade dos sujeitos, a valorização da cultura e conhecimentos empíricos de cada aluno não é levada em consideração na sala de aula. Nas aulas o educador utiliza somente o livro didático e o caderno dos educandos para cópia e resolução de atividades, os meios de avaliações são únicos, os alunos respondem todas as questões e tiram notas boas, se não conseguem responder as questões conforme o que o educador

corrigiu para ele, os alunos não aprenderam nada ou não é capacitado para ser promovido para outra série/ano. (L. S. S. / IV TEL, 2011).

Sabemos que o livro didático é um recurso do qual o professor poderá lançar mão durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, sabe-se, também, que o processo de produção de livros didáticos, desde seu surgimento, tem sido questionado por sua produção atender, por vezes, interesses editoriais que vão na contramão da diversidade de orientações pedagógicas postas em questão quando se trata de diversidade educacional e cultural.

Silva (2012), ao discutir sobre a fetichização do livro didático, ressalta como esse recurso pedagógico, ao longo dos anos, tornou-se supervalorizado na cultura escolar brasileira. Segundo o autor, “esse status alcançado nas representações sociais pelos livros didáticos é resultado de uma complexa trajetória histórica, uma significativa relevância econômica, e de contornos ideológicos e políticos, sobretudo no período republicano brasileiro”. (Silva, 2012, p. 803).

Utilizar o livro didático como único apoio ao trabalho do professor *sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude*, conforme registra a estudante no enunciado 5, produz limitações ao processo formativo, de modo que os sujeitos da formação são impedidos

de problematizar suas realidades locais e nelas interferirem. Restringir a construção do conhecimento a uma única orientação já prevista no livro didático, a partir de um conteúdo unificado e homogeneizador, torna-se um empecilho para o desenvolvimento de projetos educativos com enfoque nas realidades locais. Ter o livro didático como único desencadeador de conhecimentos é relegar as escolas do campo à precariedade. Assim, não podemos perder de vista que essas limitações das condições materiais das escolas do campo “evidenciam a contradição entre o discurso do direito, marco jurídico e a política educacional específica”. (Silva, 2009, p. 348).

Além de o livro didático figurar como único instrumento desencadeador da aprendizagem, os enunciados ainda denotam a concepção educacional preponderante nas práticas metodológicas observadas nas escolas do campo pesquisadas pelas estudantes, concepção cuja figura central é o professor.

E7:

O educador ministra suas aulas baseadas somente no livro didático, não tem pesquisas bibliográficas nem aproximação dos conteúdos com a realidade dos sujeitos, os alunos não discutem os textos que são lidos durante as aulas, não falam, só ouvem o que o professor lê ou fala. A sistematização dos conteúdos é por meio de escrita de atividade e

correção da mesma, os alunos não falam não tem voz ativa nas socializações das atividades até porque se torna muito difícil o entendimento dos textos sem algo palpável.

Durante a observação na sala de aula na disciplina de História foi possível perceber que não há diálogo entre educador-educando, a metodologia sempre consiste em entrar na sala de aula alertar os educandos sobre o conteúdo a ser estudado, ordenar que os educandos abram o livro didático nas páginas indicadas, e realizar leituras individuais e em voz baixa, e responder a atividade, pois na próxima aula o educador irá corrigir e “dar o visto”, não se atentando se a questão está certa ou errada. (L. S. S./III TEL, 2011).

Como se pode observar, o enunciado 7 traz algumas marcas representativas de um discurso que delinea a permanência da figura de um professor como único detentor do saber. Aqui, o ensino livresco se caracteriza como silenciador da relação escola-trabalho mediada pela pesquisa. Prevalece, nesta forma de ensino e aprendizagem:

a) **O professor como único detentor do saber:** ... *os alunos não discutem os textos que são lidos durante as aulas, não falam, só ouvem o que o professor lê ou fala ...*

b) **O ensino mecânico e livresco:** ... *O educador ministra suas aulas baseadas somente no livro didático ...*

c) **A aplicação da aprendizagem/verificação como**

finalidade do processo educacional: ... *na próxima aula o educador irá corrigir e “dar o visto”, não se atentando se a questão está certa ou errada ...*

As sequências discursivas destacadas no enunciado 7 apontam para práticas pedagógicas centradas numa concepção de ensino cujo foco incide na figura do professor como único detentor do saber, enquanto os alunos, no outro polo do processo, se posicionam como recebedores e reprodutores do suposto saber “depositado” por seu professor. Desta forma, *os alunos não discutem os textos que são lidos durante as aulas, não falam, só ouvem o que o professor lê ou fala.* Esse parece ser um quadro que a Educação do Campo se propõe a superar, desenvolvendo uma outra lógica formativa. Os discursos das estudantes tocam em um estado de coisas desafiador para uma proposta emancipadora. Contrariando a escola tradicional, os discursos sugerem um novo projeto educacional no qual a metodologia de ensino esteja alinhada com uma proposta humanizadora de formação, enquanto parte de um projeto político mais amplo.

Sem perder de vista a importância da articulação dos saberes acadêmicos com o campo social de vida dos estudantes e as representações pedagógicas que estão na base da teia discursiva, municiadas pelas

contribuições das leituras realizadas no percurso educativo, as estudantes ampliam seus horizontes de análise evocando discursos da academia para corroborar suas reflexões, numa relação dialógica entre o mundo do conhecimento e o mundo do vivido.

Há outras marcas neste enunciado que denotam a ineficácia da mera transmissão de conhecimentos, baseada na relação docente unilateral e autoritária: *a metodologia sempre consiste em entrar na sala de aula alertar os educandos sobre o conteúdo a ser estudado, ordenar que os educandos abram o livro didático nas páginas indicadas, e realizar leituras individuais e em voz baixa, e responder a atividade, pois na próxima aula o educador irá corrigir e dar o visto. É importante destacar nesse discurso o silenciamento da alteridade: os alunos não falam não tem voz ativa nas socializações das atividades até porque se torna muito difícil o entendimento dos textos sem algo palpável. Ambos, professor e alunos, colocados neste cenário, perdem a oportunidade de, dialogicamente, compartilhar saberes. Essa parece ser a questão apontada e contraposta pelas estudantes em seus relatos. Na percepção de Freire, o diálogo é uma prática necessária ao professor mediador, no sentido de articular as experiências dos*

alunos com o seu mundo, com sua existência.

... o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2005, p. 91).

Na complexidade do processo educativo, fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais que o envolvem, as estudantes da LPEC compreendem que esse não pode ser efetivamente conduzido fora da interação dialógica entre escola e vida, escola e sociedade, tal como um projeto emancipador exige.

Considerações Finais

A partir do pensamento bakhtiniano, especialmente da dialogia entre os discursos, ou seja, da correspondência de um discurso a outro, a análise dos relatórios nos permitiu apreender temas que se traduzem em vozes que participam do processo formativo das estudantes, apontando tanto para a vida que adentra a universidade, reclamando novos objetos de formação quanto para as relações com a academia, sugerindo novas fronteiras a serem transgredidas.

Ao assumirmos o conceito de dialogismo como estruturante do processo de construção do conhecimento, foi possível apreender no discurso das estudantes sua relação com as bases teórico-metodológicas do curso, as quais lhes propiciam, no processo de avaliação do outro, a percepção de que a escola básica do campo ainda mantém fortes vínculos com a tradição pedagógica hegemônica e homogeneizadora. A avaliação inscrita nos relatos das estudantes da LPEC sugerem ser este um domínio que merece ser melhor investigado e problematizado por um projeto de educação emancipadora. Os relatórios vêm se constituindo em material de pesquisa importante para o início de um processo investigativo nesta direção.

No entanto, ainda que as observações das estudantes produzam deslocamentos importantes da imagem ocupada pelo professor das escolas para uma imagem alinhada com os princípios da Educação do Campo, há contradições que devem vir para a cena do debate sobre a formação. Por exemplo, o olhar das estudantes voltado, quase exclusivamente, para a metodologia de ensino enquanto um ponto fixo do processo educacional, merece ser problematizado, pois a escola do campo é muito mais do que escola, de modo que outras dimensões do processo devem

também ocupar a cena discursiva, sob pena de cairmos na pura e simples instrumentalização da ação do professor das escolas do campo.

Os discursos das estudantes, abrem, portanto, duas vias de investigação que são intercomplementares: a tradição escolar homogeneizante presente nas escolas do campo e a história de formação das estudantes da LPEC centrada no *como fazer* da escola. Ambas vertentes apontam para a necessidade de maior problematização do curso.

Referências

- Antunes-Rocha, M. I. (2010). Licenciatura em educação do campo. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. (Orgs.) *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.
- Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In _____, Fernandes, B. M. (Org.). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo* (pp. 10-38). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.
- Bakhtin, M. (V. N. Volochínov). (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. Ed. São Paulo: Hucitec.
- Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In _____ (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo* (pp. 127-154). São Paulo: Expressão Popular.

_____. (2009). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, (7), 35-64.

Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 679-684. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em 03 de março de 2017.

Costa, E. M., & Monteiro, A. L. (2012). Procampo: uma política de formação inicial para o docente do campo. In *Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP - Campinas.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1981). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, M. T. (2003). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In Freitas, M. T., Jobim, S. S., & Kramer, S. (Orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin* (pp. 26-38). São Paulo, Cortez.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2010). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. S. (Orgs.) *Licenciaturas em Educação do campo: Registros e reflexões a partir das experiências Piloto* (pp. 35-62). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

_____. (2015). A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, (6) 2, 378-400.

Ramos, M. (2012). Escola Unitária. In Caldart, R. S., et. al. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 343-349). São

Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Silva, I. S., Souza, H., & Ribeiro, N. B. (2014). Apresentação. In _____. (Orgs.) *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e sudeste do Pará* (pp. 11-19). Brasília: MDA.

Silva, M. A. (2012). A fetichização do livro didático no Brasil. *Educ. Real.*, 37(3), 803-821, Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2017

Unifesspa. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*, Marabá, 2014.

ⁱ 1929 é a data da primeira edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A edição consultada é de 2006. Devido à polêmica gerada em torno da autoria desta obra, optamos pela dupla referência Bakhtin/Voloshinov.

ⁱⁱ Até junho de 2013, o Campus Universitário de Marabá, hoje Unifesspa, esteve vinculado à UFPA.

ⁱⁱⁱ O Reuni foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007 e integra o conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação no âmbito do MEC.

^{iv} Algumas instituições adotam Tempo-escola e Tempo-comunidade. Apesar de termos percebido o aparecimento destes termos em algumas passagens do Projeto Pedagógico da LPEC/Unifesspa, optamos pelos termos tempo-espaço universidade e tempo-espaço localidade por se apresentarem, na proposta, de forma mais recorrente.

^v Convencionamos identificar os recortes extraídos dos relatórios de Enunciados, numerados conforme a ordem em que forem apresentados (E1, E2, E3, sucessivamente).

^{vi} Identificamos cada estudante com as iniciais do seu nome, seguidas do tempo-espaço localidade (TEL) e o ano de ingresso da turma.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/04/2018

Aprovado em: 25/05/2018

Publicado em: 23/12/2018

Received on April 30th, 2018

Accepted on May 25th, 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

Elisvania Nunes Braz



<http://orcid.org/0000-0001-9440-4361>

Nilsa Brito Ribeiro



<http://orcid.org/0000-0001-9213-1726>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Braz, E. N., & Ribeiro, N. B. (2018). A escrita de educandas do campo sobre sentidos da prática pedagógica em escolas do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1294-1315. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1294>

ABNT

BRAZ, E. N.; RIBEIRO, N. B. A escrita de educandas do campo sobre sentidos da prática pedagógica em escolas do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1294-1315, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1294>

Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis¹, Carmem Lúcia Eiterer²

¹Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação. Avenida Universitária Vanessa Cardoso e Cardoso de Lira, S/N. Ipanema. Guanambi - BA. Brasil. ²Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Autor para correspondência/Author for correspondence: sonia_uneb@hotmail.com

RESUMO. Este texto objetiva apresentar práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas com pouca escolarização. O estudo insere-se no quadro de pesquisas sobre os modos de participação nas práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita por meio de distintas instâncias de socialização. Ele surgiu do pressuposto de que não existe uma cultura escrita já dada, mas sim uma diversidade de culturas do escrito que variam em função do contexto de uso e aprendizagem e não são exclusivamente dependentes da língua escrita baseada no sistema alfabético. A metodologia de investigação seguiu uma orientação dos pressupostos qualitativos de pesquisa. Utilizou-se história oral, diário de campo constituído a partir dos eventos de letramento observados nas CEBs e entrevistas, com a finalidade de identificar formas de acesso e apropriação de materiais escritos. Além disso, apresentam-se os significados, os papéis e as concepções que as líderes das CEBs atribuem à leitura e à escrita, especificamente a partir de algumas histórias de apropriação. Por intermédio dos procedimentos adotados na análise dos dados, foi possível interpretar que as diferentes formas de participação nas culturas do escrito dessas mulheres se pautam na mediação entre o oral e o escrito.

Palavras-chave: Mulheres Camponesas, Culturas do Escrito, Letramento, CEBs, Participação Cidadã.

Reading and writing practices of peasant women: reflections from some appropriation stories

ABSTRACT. This text aims to present practices of reading and writing of peasant women with little schooling. The study is part of the research on the ways of participating in cultural practices related to reading and writing through different instances of socialization. It arose from the assumption that there is no written culture yet, but rather a diversity of writing cultures that vary according to the context of use and learning that are not exclusively dependent on written language based on the alphabetic system. The research methodology followed an orientation of the qualitative research presuppositions. We used oral history, a field diary made up of the literacy events observed in the CEBs and interviews, in order to identify forms of access and appropriation of written materials. In addition, the meanings, roles, and conceptions that CEB leaders attribute to reading and writing are presented, specifically from some appropriation histories. Through the procedures adopted in the analysis of the data it was possible to interpret that the different forms of participation in the writing cultures of these women are based on the mediation between the oral and the written.

Keywords: Peasant Women, Writing Cultures, Literacy, CEBs, Citizen Participation.

Prácticas de lectura y escrita de mujeres campesinas: reflexiones a partir de algunas historias de apropiación

RESUMEN. Este texto objetiva presentar prácticas de lectura y escritura de mujeres campesinas con poca escolarización. El estudio se inserta en el marco de investigaciones acerca de los modos de participación en las prácticas culturales relacionadas a la lectura ya la escritura por medio de distintas instancias de socialización. El surgió del supuesto de que no existe una cultura escrita ya dada, sino una diversidad de culturas del escrito que varían en función del contexto de uso y aprendizaje que no son exclusivamente dependientes de la lengua escrita basada en el sistema alfabético. La metodología de investigación siguió una orientación de los presupuestos cualitativos de investigación. Se utilizó historia oral, diario de campo constituido a partir de los eventos de letramento observados en las CEBs y entrevistas, con la finalidad de identificar formas de acceso y apropiación de materiales escritos. Además, se presentan los significados, los papeles y las concepciones que las líderes de las CEBs atribuyen a la lectura ya la escritura, específicamente a partir de algunas historias de apropiación. Por intermedio de los procedimientos adoptados en el análisis de los datos fue posible interpretar que las diferentes formas de participación en las culturas del escrito de esas mujeres se basan en la mediación entre lo oral y lo escrito.

Palabras clave: Mujeres Campesinas, Culturas del Escrito, Letramento, CEBs, Participación Ciudadana.

Introdução

O desejo de conhecer as trajetórias de vida de mulheres camponesas e seus percursos de formação e atuação se ancora em minha própria história de vidaⁱ, pois cresci acompanhando a rotina diária de mulheres líderes de CEBs que atuavam na zona rural do município de Candiba, interior da Bahia, distante 825 km da capital baiana. Com elas, tive meus primeiros contatos com os materiais impressos. O exercício de liderança se imiscuía nos afazeres domésticos e nas atribuições de mãe, esposa, filha e trabalhadora rural. Esse contexto, quando ainda era pequena, ensinou-me não só a valorizar o trabalho comunitário, mas também a pensar nos diversos papéis assumidos diariamente pelas lideranças que atuam na zona rural. As reminiscências das práticas culturais de leitura vivenciadas nas noites de lua cheia ou nas reuniões ao redor da fogueira e a “contação” de histórias nas rodas coletivas realizadas na casa de farinha ainda hoje permanecem vivas em mim. Muitas foram as narrativas sobre lobisomem e mula sem cabeça, as histórias bíblicas e os *causos*, como os de Pedro Malasarte, que ouvi.

Quanto ao mundo da escrita, a presença de livros ou de outros materiais impressos, em minha infânciaⁱⁱ, restringia-

se aos didáticos de distribuição gratuita da escola ou aos materiais impressos religiosos, como jornais, boletins e cartilhas, cartazes e folhetos das Campanhas da Fraternidade, livros de cantos e catecismosⁱⁱⁱ. As práticas de leitura e escrita foram motivadas pelas conversas e mediadas pela oralidade no espaço da família, da escola e da igreja. Essas lembranças se entrelaçam, dialogam entre si e compõem meu universo leitor, que acolheu e envolveu o estudo aqui exposto. De agora em diante, é utilizada a primeira pessoa do plural para apresentar um trabalho realizado a muitas mãos e a muitas vozes.

As reflexões deste texto são um recorte de uma pesquisa de doutorado a respeito de como mulheres lideranças das Comunidades Eclesiais de Base^{iv} (CEBs) da Diocese de Caetité/BA^v, que pouco ou nunca frequentaram a escola, constroem seus modos de participação nas culturas do escrito. Ressaltamos que não pretendemos apenas descrever os modos de participação de mulheres camponesas nas culturas do escrito, mas entender como a pouca instrução escolar, a origem camponesa, a questão de gênero, o pertencimento religioso e a leitura de impressos de materiais religiosos que circulam nas CEBs fazem parte da construção desses sujeitos como leitores e escritores.

Nesse contexto, a pesquisa indaga: em que medida os modos e as estratégias de leitura realizados nos encontros de formação de lideranças, nas famílias ou nos salões das comunidades influenciam a apropriação da leitura e da escrita? Qual o significado da leitura dos impressos para as mulheres sem nenhuma ou com pouca escolarização que atuam como líderes nas CEBs rurais da Diocese de Caetité/BA? Como determinado grupo de indivíduos, pertencente ao meio rural, participa de situações que demandam ler e/ou escrever? Que instâncias favorecem a ampliação das habilidades de leitura e escrita em contexto rural? Essas questões surgiram a partir da leitura de pesquisas sobre modos de participação de indivíduos nas culturas do escrito, pouco abordados nas publicações consultadas, e das observações realizadas no Movimento de Mulheres Camponesas da Diocese de Caetité.

Ao analisarmos os perfis de seis mulheres camponesas, constatamos que foi longa a trajetória trilhada por elas até a conquista do espaço público e religioso. Filhas de pequenos agricultores, nasceram e viveram na zona rural; nela, aprenderam desde cedo as *lidas do campo*. Suas infâncias foram marcadas pela religiosidade popular, pelas dificuldades de sobrevivência e pelo difícil acesso à escola. Os baixos níveis de escolaridade de

Margarida e Dália^{vi} (terceira série do Ensino Fundamental), Acácia, Jasmim e Íris (quarta série do Ensino Fundamental), e Hortênsia (sexta série do Ensino Fundamental), não são só uma questão da chegada tardia à escola. Percebemos que a distribuição do acesso à cultura escrita para essas mulheres, além de ter sido regulada pela escolarização, foi limitada pelos fatores referentes ao âmbito social, à etnia/raça e ao gênero.

A pesquisa foi realizada em seis Comunidades Eclesiais de Base, situadas na Paróquia Nossa Senhora das Dores, localizada no município de Candiba/BA^{vii} e vinculada à Diocese de Caetité/BA. A coleta de dados ocorreu mediante utilização da história oral, diário de campo constituído a partir dos eventos de letramento observados nas CEBs e entrevistas, com a finalidade de identificar formas de acesso e apropriação de materiais escritos - o que, por que, como e quando essas mulheres leem e escrevem. A análise documental possibilitou contextualizar e caracterizar as instituições envolvidas nesse processo de investigação, situando-as no passado e no presente.

A metodologia de investigação seguiu uma orientação dos pressupostos qualitativos de pesquisa (Flick, 2004). A compreensão dos dados fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa,

a qual tem estas características: interação entre o pesquisador e o objeto investigado, ênfase no processo, permissão da modificação de técnicas de coleta, releitura de questões, localização de novos sujeitos, revisão de toda a metodologia durante o desenrolar do trabalho, preocupação em retratar a visão pessoal dos participantes, trabalho de campo, descrição e indução. Tal perspectiva visa, assim, à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (Green *et al.*, 2005).

No texto que desenvolvemos a seguir, apresentamos estudos, pesquisas e relatos de experiências que discorrem sobre um modo de ser mulher, de participar das culturas do escrito e das práticas religiosas e sociais. Além disso, descrevemos algumas histórias de apropriação de práticas de leitura e escrita vivenciadas por mulheres camponesas, destacando como se deu sua inserção no mundo da escrita por meio de momentos distintos de interação com o objeto escrito.

Mulheres, culturas do escrito e participação cidadã

Este estudo insere-se no quadro de pesquisas a respeito dos modos de participação nas práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita por meio de distintas instâncias de socialização.

Partimos do pressuposto de que não existe uma cultura escrita já dada, mas sim uma diversidade de culturas da escrita, que variam conforme o contexto de uso e aprendizagem. A propósito, para Marinho (2010, p. 75), “cultura escrita envolve as práticas do escrito que não são exclusivamente dependentes da língua escrita baseada no sistema alfabético”.

Na perspectiva proposta por Galvão (2010, p. 218-220), é polêmico e complexo conceituar cultura escrita, já que o termo implica pensar algumas consequências, como o fato de essa cultura não ser homogênea. A autora afirma ser relevante pensar em *culturas do escrito*, pois, dessa forma, é possível entender e abarcar as diversidades de práticas e usos que envolvem o fazer cotidiano, bem como perceber os usos das culturas do escrito presentes em uma comunidade, sem, contudo, priorizar uma prática em detrimento de outras. Assim, não se trata de conceber o mundo da escrita, as práticas letradas, apenas como aquisição da *habilidade de escrever*; o conceito deve se estender a “todo evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita”. (Galvão, 2010, p. 219). A pesquisadora considera a cultura escrita como “lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, 2010,

p. 218). Entende que não existe uma cultura escrita dada *a priori*, mas que é possível pensar em uma diversidade de culturas escritas que se alternam a depender das necessidades e das funções do contexto de uso e aprendizagem.

A pesquisa de mestrado da primeira autora deste artigo, realizada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), no período de 2007 a 2009, evidencia, por meio das práticas educativas e das tensões sociais presentes no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o sistema de valores, hábitos e atitudes que permeia as vivências de homens e mulheres que buscam a escolarização, traduzindo o papel e o lugar de cada um naquele espaço (Reis, 2009). Algumas mulheres, por exemplo, queixam-se das diferentes condições das quais pessoas pouco escolarizadas dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida. Outras descrevem as formas de pensar e viver, analisando os ritmos, as permanências ou as mudanças em suas trajetórias pessoais e institucionais, conforme ilustra este relato:

Só porque eu fui pra escola, meu marido se separou de mim. Eu falei pra ele: “Quando eu era criança, meu pai não me deixou estudar, agora outro homem [marido] não vai impedir”. Para meu marido e meu pai era mais importante que aprendesse a usar minhas mãos que minha cabeça.

Porque eu não fiquei só usando as mãos, ou seja, lavando, passando, cozinhando, etc., o meu marido achou ruim e me largou com dois filhos. (Madalena, 32 anos). (Reis, 2009, p. 175).

A situação relatada nesse depoimento também está presente nas pesquisas realizadas no campo da EJA. As mulheres referem-se ao adiamento do *sonho* da educação por conta das práticas de cuidado da família e sustentação da vida que lhes são, por vezes, impostas (Bastos, 2011; Feitosa, 2005; Fonseca 2005; Nogueira, 2003).

Nossa hipótese é que, apesar de todas as restrições e as imposições de uma sociedade patriarcal, existem práticas criativas e alternativas abraçadas por muitas mulheres, seja trabalhando ao lado de seus maridos ou assumindo sozinhas as responsabilidades da família e dos filhos. Além disso, para conseguir permanecer na escola, durante o processo de alfabetização, elas elaboram táticas^{viii} para o enfrentamento das reações de seus companheiros, que as ameaçam com expulsão de casa, espancamento, constrangimentos e tentativa de desmoralização (Reis, 2009). Muitas mulheres buscam a escolarização preocupadas em obter autonomia para realizar atividades diárias que exigem *leitura*, visando a acabar com os constrangimentos e a dependência de outra

pessoa e romper com a relação de dominação-exploração-submissão. Assim, vão construindo a ruptura possível.

Nas Comunidades Eclesiais de Base, no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e no Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica (MEBIC)^{ix}, as mulheres se deparam com enfrentamentos e táticas que alteram o estado da não submissão. Como diz Certeau (1999), elas mudam sua *maneira de fazer* quando se apropriam dos espaços de outra forma, por exemplo, participando dos movimentos sociais, da Igreja e da associação de moradores. De acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p. 16), “especialmente as que conquistaram posição de liderança comunitária e a possibilidade de fala pública, preservam a autoestima, recusam a tutela e reafirmam sua capacidade de discernimento”. Esclarecedor, nesse sentido, é o comentário desta mulher:

Ser alguém eu já sou! Já sou alguém, ...mas eu quero ser alguém que sabe falar direito, porque, se a gente não sabe ler, falar e escrever sem erros, no mundo de hoje, a gente sofre..., principalmente as pessoas que são líderes de comunidade, como eu sou, e têm que ir nas repartições públicas para resolver problemas dos moradores, têm que lidar com documentos como atas, regimentos, projetos, lista de presença, tem que dar muitas assinaturas, etc., ... temos que ter a palavra fácil, ainda mais quando a líder e animadora da comunidade é negra, pobre e mulher, etc. Tem que ter sabedoria pra se

virar! (Priscila, 40 anos). (Reis, 2009, p. 162).

Como elucidada Priscila, sua atuação no campo religioso e na associação de moradores demonstrou-lhe a importância de buscar, na idade adulta, novas formas de estruturar o discurso oral e o escrito. Seu intuito era qualificar sua participação cidadã, integrar-se em diferentes atividades, desempenhar papéis e interagir com diversas tecnologias e instrumentos culturais.

Ela reconhece que “*saber falar direito*”, “*saber ler, falar e escrever sem erros*”, “*lidar com documentos*”, “*ter a palavra fácil*”, faz diferença na maneira de usar a leitura, a escrita e a oralidade em um contexto social de crescente marginalização de grupos que não sabem ou pouco sabem ler e escrever, dada a centralidade da escolarização e do necessário domínio da língua escrita em sociedades crescentemente “grafocênicas”. Porém, ao dizer que “*tem que ter sabedoria pra se virar*”, ela constata que a escolarização não é a via única de acesso ao patrimônio cultural legítimo. Isso implica pensar “que passar pela escola não garante o desenvolvimento tipicamente escolar, assim como não passar por ela não impede que isso aconteça”. (Oliveira, 2009, p. 238).

Independentemente dos anos de escolarização, Priscila acredita que as lideranças - quando dominam o uso da leitura, da escrita e da oralidade - possuem habilidades e atitudes necessárias para uma participação cidadã ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial. Além disso, mantêm com os outros e com o mundo que as cerca formas de interação, atitudes e competências discursivas que lhes conferem determinado e diferenciado estado ou condição de conhecimento em uma sociedade letrada.

O relato de Priscila e de outras mulheres entrevistadas no decorrer da pesquisa de mestrado - as quais, em sua maioria, são negras, originárias de comunidades rurais, líderes das CEBs e das associações, e pouco ou nunca frequentaram a escola — suscitaram-nos algumas reflexões que, por sua vez, contribuíram para pensarmos sobre a percepção das lideranças, sobre os modos como aprendem a ler, sobre as formas como, de fato, leem. Além disso, buscamos identificar os valores que atribuem ao ato de ler, observar que atitudes são construídas em suas experiências como leitoras da Bíblia e dos materiais impressos religiosos dentro e fora da comunidade. Vale ressaltar que, como mulheres com pouca ou nenhuma escolarização, elas se

relacionam com autonomia e curiosidade com os usos e as práticas da leitura e da escrita.

O estudo de Paz Albuquerque (2007) sobre a trajetória de participação e emancipação feminina de mulheres pobres na Diocese de Goiás revela que as vivências e as experiências de mulheres atuantes nas CEBs são singulares e pouco exploradas. O autor evidencia que as transformações religiosas da Teologia da Libertação contaram com a participação das mulheres. Reconhece que tal participação favoreceu, objetivamente, a criação de um processo pedagógico que contribuiu com mudanças subjetivas e objetivas na vida das mulheres pobres, transformações relativas à autonomia e à valorização. Dando voz a esses sujeitos, o estudo identifica um olhar e uma história feminina sobre a Diocese de Goiás e a Teologia da Libertação, reconhece a visão das participantes desse movimento. Mesmo mostrando as dificuldades encontradas pelas mulheres pobres em instituições milenarmente machistas, como a família e a Igreja Católica, os resultados da pesquisa revelam também as conquistas alcançadas por elas.

De acordo com Galvão (2010, p. 231), são quase ausentes os estudos sobre as igrejas como instâncias de difusão do escrito. As práticas religiosas exercem, no

entanto, como já vêm mostrando alguns trabalhos, um papel fundamental na aproximação entre indivíduos e cultura escrita. Souza (2007, 2009) mostra, por exemplo, que na pequena comunidade rural que tem estudado, localizada no Norte de Minas Gerais, as únicas instâncias de circulação do escrito, além da escola, são as práticas religiosas da Igreja Católica. Silva e Galvão (2007), por sua vez, expõem o quanto a inserção em práticas religiosas pentecostais da Assembleia de Deus contribuiu para aproximar seus líderes da cultura escrita. Galvão (2010, p. 239) afirma: “Esses estudos sinalizam a necessidade de conhecer as práticas de sujeitos que são decisivos nos processos de produção e difusão do escrito e os processos de aproximação da cultura escrita de indivíduos comuns”.

Estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores de Santa Bárbara, pertencente à Universidade da Califórnia, “concebem o letramento como um fenômeno social que é situacionalmente definido e redefinido por meio da interação de diferentes grupos sociais incluindo grupos de leitura, famílias, salas de aula, escolas, comunidades e grupos sociais” (Castanheira et al., 2001, p. 354). Como processo, o fenômeno do letramento só pode ser percebido nas ações dos sujeitos,

nas orientações de suas atitudes, nas expectativas dos indivíduos e, por último, na forma como eles interagem, interpretam e constroem os textos.

As mudanças nas práticas socioculturais dos indivíduos têm suscitado discussão sobre o que significa ser letrado. Com relação a esse debate, Street (1984) já defendia há 30 anos que letramento é mais do que a capacidade de decodificar para compreender sentidos expressos em uma página, em uma tela de computador ou, ainda, em uma prática social situada. Barton e Hamilton (1998) consideram que o letramento permite ao indivíduo apoderar-se de um conjunto de habilidades e conhecimento e participar, efetivamente, de todos os eventos da comunidade a qual pertence e das tradições, dos hábitos e dos costumes com os quais se identifica.

Também o levantamento sobre “Letramento e Alfabetização de Jovens e Adultos”, feito por Vóvio e Kleiman (2013) na primeira década do milênio, assinala que há muitos estudos e pesquisas sobre “letramento e alfabetização” e “letramento e escolarização” e poucos trabalhos relacionados com o letramento fora do âmbito escolar ou ligados a grupos específicos, práticas situadas e locais. As autoras mostram que “as práticas de letramento que os sujeitos compartilham e as aprendizagens que desenvolvem nem

sempre resultam na ampliação de modos de ação e de inserção em sociedades grafocêntricas”. (Vóvio & Kleiman, 2013, p. 193).

Diante da complexidade inerente aos sentidos e aos modos como programas de alfabetização de jovens e adultos têm se concretizado no Brasil, esta pesquisa tem como propósito entender como sujeitos tradicionalmente associados à oralidade constroem, ao longo de suas trajetórias de vida, modos de participação nas culturas do escrito. Por isso, ao centralizar o foco deste estudo em processos educativos não escolares, geramos subsídios para melhor compreender o papel ocupado pelas instâncias religiosas populares (no caso, as católicas) na formação de mulheres e seus processos de aproximação com a leitura e a escrita.

De acordo com Souza (2007), estudos que atualmente se ocupam da descrição dos modos de uso do escrito, das formas de participação de sujeitos, famílias e grupos sociais na cultura escrita, e das implicações dessa participação têm se esforçado em compreender, por exemplo, o que as pessoas fazem com a escrita. Nessa direção, pesquisas realizadas no Brasil por Galvão (2001, 2004) evidenciam formas particulares de participação de indivíduos no mundo da escrita. A autora chama a atenção para percursos de sujeitos

singulares, cujo contato e experiência com a escrita ocorrem fora do processo de escolarização, como as “experiências de leitura coletiva e em voz alta de folhetos de cordel” e as leituras de “legendas do cinema”. (Galvão, 2004, p. 147).

Segundo Abreu (2002), se, por um lado, já conhecemos bem como são os modos de ler, o acesso a materiais escritos, os motivos pelos quais se lê e os espaços dados à leitura dos grupos culturais de prestígio - se já temos consciência da história dos livros canônicos e do modo como acontece a aprendizagem e a disseminação da leitura escolar -, por outro, não foram pesquisadas, de modo satisfatório, as formas de contato com os livros e os materiais escritos. Além do mais, pouco sabemos sobre os objetos e as práticas de leitura em circulação entre grupos desprestigiados, a exemplo das populações camponesas. Dessa forma, parece-nos importante entender como a pouca instrução escolar, a origem camponesa, a questão de gênero e o pertencimento religioso contribuem nos modos de participação nas culturas do escrito de mulheres camponesas líderes das CEBs.

Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas CEBs, no sindicato, na Pastoral da Criança, na associação, no Movimento de Mulheres Camponesas, em suas residências com seus filhos e em tantos outros espaços abrangem as inúmeras vivências das mulheres camponesas. Essas experiências não se relacionam apenas ao espaço escolar, pois suas atividades de leitura e escrita se constituem considerando as diferentes demandas sociais.

Acácia e Íris, por exemplo, vivenciam, na Pastoral da Criança, diversificadas práticas de letramento regularmente implementadas. Estas dizem respeito aos usos da leitura e da escrita com os seguintes objetivos: comunicar; organizar e requerer a execução de ações; e atribuir significados às atividades que desenvolvem durante a visita domiciliar, ao atendimento às crianças menores de 6 anos, à celebração da vida, ao acompanhamento das famílias e da comunidade, à reunião de reflexão e à avaliação das atividades realizadas.

Outras experiências do ler e do escrever realizadas por Acácia referem-se ao acompanhamento das gestantes da Pastoral da Criança por meio do instrumento “Laços de amor”. A cada mês, as gestantes recebem uma cartela com as principais informações sobre o

desenvolvimento do bebê, as alterações no corpo da mulher e os incentivos para que façam seu pré-natal. São mensagens que melhoram a autoestima da futura mãe e fazem com que ela acompanhe, mês a mês, o desenvolvimento de seu filho e tenha em vista os cuidados que deve ter com sua gestação.

Vale lembrar que as atividades da Pastoral da Criança são fortemente marcadas pela oralidade, pela leitura e pela escrita, além de ser representadas de modo intenso por um fazer que se aprende e se adquire com o outro, em contextos culturais específicos, que requerem participação, atividade e ação. Citamos a seguir uma prática registrada no diário de campo, realizada no Centro Comunitário São José:

Hoje é dia de “Celebração da Vida”. Neste dia, as famílias e as líderes se reúnem para avaliar o desenvolvimento de suas crianças, trocar experiências e celebrar os resultados alcançados. A comunidade organizou a celebração no salão comunitário, ao ar livre, debaixo das árvores. As líderes pesam as crianças e compartilham um lanche em clima de festa. Enquanto as crianças são pesadas, o peso é registrado na caderneta da criança, para controle da família, e no Caderno do Líder, para posteriormente ser enviado à Coordenação Nacional da Pastoral da Criança. O encontro é enriquecido com brincadeiras com as crianças. A espiritualidade está presente por meio da música. (Diário de campo, 26 ago. 2012).

Todas as atividades realizadas por Acácia e Íris e por demais líderes são, ao final de cada visita domiciliar, anotadas e registradas em relatórios que, em seguida, são endereçados à equipe paroquial da Pastoral da Criança para, posteriormente, alimentar os dados da Coordenação Nacional da Pastoral da Criança e para comprovar os serviços prestados. Em se tratando de eventos de letramento, a construção desses relatórios, resultado das atividades realizadas, constitui-se em uma prática situada, inerente ao âmbito social do trabalho dessa associação. A efetivação desse tipo de prática se instaura como um evento de letramento que, na visão de Barton e Hamilton (1998), assume caráter formal por se efetivar por meio de procedimentos adotados por uma agência de assistência social, neste caso, as equipes da Pastoral da Criança.

Na comunidade de Jasmim, observamos a realização de um círculo bíblico coordenado por ela. A temática do encontro foi “O problema das divisões dentro da Comunidade”. Inicialmente, Jasmim fez uma introdução dizendo que, na primeira carta aos Coríntios, o que mais preocupa Paulo são as divisões no interior da comunidade. Segundo ela, essa inquietação percorre toda a carta, mas recebe uma atenção especial nos quatro capítulos iniciais. Contextualizando a

leitura, ela disse que “*o mesmo problema ocorre hoje em muitas das nossas comunidades*”. Enfatizou que há tensões e divisões que dificultam a vida de muitas pessoas bem-intencionadas. Porém, para ela, o que chama a atenção na carta de Paulo é o carinho e, ao mesmo tempo, a firmeza no jeito de ensinar que utiliza para discutir o problema das divisões em busca de uma solução. Ressaltou que “*o jeito de Paulo pode nos ajudar na busca de uma solução para os problemas que hoje enfrentamos nas nossas comunidades*”.

Após a introdução do encontro, solicitou aos participantes que localizassem, na Bíblia, o trecho “1Cor 1,1-16”. A leitura foi feita em voz alta por uma das pessoas presentes; enquanto isso, as demais acompanharam a narração silenciosamente. Depois, Jasmim propôs aos participantes uma reflexão sobre a leitura a partir do método *Ver, Julgar e Agir*. Tendo como pressuposto o *Ver*, questionou: “*Olha de perto, o que estava acontecendo lá na comunidade de Corinto?*”. Houve vários comentários fundamentados no texto. Jasmim, então, provocou o grupo perguntando: “*Hoje, nas nossas comunidades acontece algo semelhante?*”. Após as falas, Jasmim dividiu o grupo em duplas e propôs a troca de ideias a partir destas interrogações: “*1. Estes problemas de divisão acontecem em*

nossa comunidade e/ou em nossas famílias? 2. Por que será que nascem tantas divisões, quando todos parecem querer o bem comum? 3. O que nós estamos fazendo para criar mais unidade?”.

Depois da partilha feita pelas duplas, iniciou-se o segundo momento do círculo bíblico, chamado de *Julgar*, que, para Jasmim, é a ocasião de iluminar a situação da comunidade a partir do texto bíblico. Desse modo, ela propôs novamente a leitura lenta e atenta do 1Cor 1,1-16. Pediu que, enquanto lessem, ficassem com esta questão na cabeça e no coração: “*Quais as sugestões de Paulo para superar as divergências nas nossas comunidades e nas nossas famílias?*”. Houve um momento de silêncio e, posteriormente, Jasmim sugeriu aos participantes que trocassem ideias em grupo para descobrir qual a luz do texto bíblico para a atualidade a partir das indagações: “*1. O que mais chamou sua atenção nas palavras de Paulo? 2. Quais as sugestões de Paulo para superar as divergências? 3. Qual a luz que encontramos para iluminar os problemas da nossa comunidade?*”.

Assim que os participantes acabaram de falar, Jasmim fez a seguinte reflexão:

Ler e meditar as cartas de Paulo pra mim é buscar caminhos para evangelizar e viver o hoje com coragem e sabedoria ... Muitas

pessoas deixaram a roça e foram morar na cidade, atraídos pela propaganda e pelos sonhos de uma vida melhor. Na roça, a vida não é fácil, o trabalho na agricultura é pesado, mas acho que a vida aqui não é pior do que na cidade ... A fé aqui é transmitida dentro da família, há solidariedade entre nós, e os filhos acompanham os pais na vida e na religião ... Para os que saem da roça e vão pra cidade cheios de esperanças, a vida na cidade se torna um pesadelo. Tudo é muito apressado. Não sobra tempo para conversar e conviver. Na cidade, quem não tem trabalho não tem dinheiro. Sem dinheiro numa cidade se morre de fome. Por outro lado, com dinheiro se consegue tudo aquilo que a cidade oferece em termos de consumo. A cidade produz uma mudança na cabeça das pessoas. Os filhos se adaptam mais rápido que seus pais à vida da cidade e não aceitam mais o modo de viver e de agir deles. Não seguem mais o comportamento religioso dos pais. Abandonam a fé e buscam novas formas de viver a religião. E numa cidade o que não falta são propostas religiosas e Igrejas. Na verdade, a cidade é um grande mercado religioso, onde as pessoas escolhem a religião que mais lhes agrada ... (Síntese das anotações da fala de Jasmim. Diário de campo, 30 jun. 2012).

No terceiro momento do círculo bíblico, denominado *Agir e Celebrar*, Jasmim solicitou ao grupo a sistematização em uma frase ou palavra do que havia sido refletido no encontro. Por fim, os participantes formularam preces espontâneas com a intenção de agradecer a Deus pela vida, pelas aprendizagens daquele dia e pelos compromissos assumidos. Alguns deles escreveram as

preces em papezinhos, uns as leram em voz alta, enquanto outros as depositaram em uma caixinha. Todos rezaram um salmo na Bíblia e encerraram a reunião com a oração do Pai Nosso e do canto final.

Ao focalizar o letramento no espaço religioso, concebemo-lo como um fenômeno não apenas situado, mas também como múltiplo, visto que sua efetivação é motivada pelos inúmeros usos da leitura e da escrita estabelecidos em atendimento às demandas de comunicação que ocorrem em uma prática religiosa de letramento. Notamos que tal prática, em contextos rurais, está presente nas comunidades com os modos de participação que a Igreja propõe e com a orientação cristã. Esta é dada pelo representante da Igreja, como participante da equipe de liturgia, e principalmente pelo padre, os dois assumem a voz dessa instituição, respaldada no texto escrito “sagrado”.

O culto dominical, o evento religioso mais frequente na Igreja Católica e na comunidade, consiste na leitura do folheto “O Domingo”, produzido pela editora *Paulus*, que tradicionalmente publica textos católicos. Esse folheto de quatro páginas contém leituras litúrgicas para cada domingo, proposta de reflexão, cantos do hinário litúrgico da CNBB e artigo com o tema do dia ou o acontecimento eclesial.

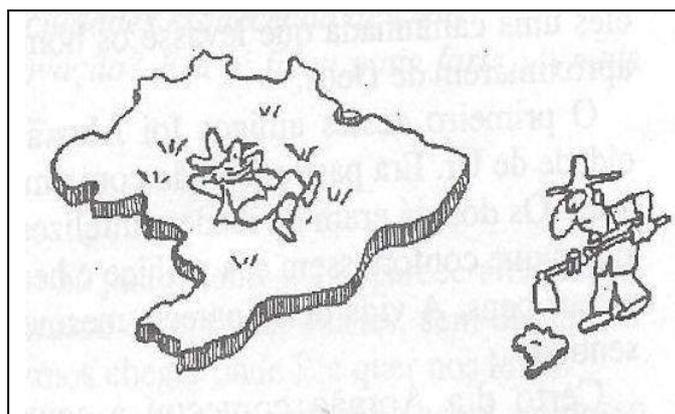
Observamos a celebração do culto dominical na comunidade de Hortênsia. Na ocasião, segundo ela, havia cinco equipes de liturgia, e ela participava de uma destas. A leitura do folheto é feita pelos membros da equipe de liturgia, que assumem os papéis de leitores, comentaristas e dirigentes, de acordo com sua organização. A assembleia participa do culto conforme a indicação feita no próprio folheto, assim como o faz no momento dos cantos. As práticas de letramento, nesse contexto, estão convencionadas por um ritual, o qual requer modos de participação específicos e práticas regulares em torno do texto escrito.

Outro evento religioso do qual Hortênsia participa é a catequese. Esta acontece semanalmente, e dela participam crianças, adolescentes, jovens e adultos. As pessoas da própria comunidade, voluntariamente, prestam serviço à catequese. Segundo Hortênsia, em geral, há mais catequistas mulheres que homens. Elas são preparadas em alguns encontros na paróquia e cada uma trabalha com um grupo separado por faixa etária. Adota-se um livro predeterminado pela paróquia, o qual norteia o trabalho. A propósito, a seguir, descrevemos um encontro realizado com 33 crismandos, com idades entre 14 e 20 anos, no dia 10 de novembro de 2012.

Inicialmente Hortênsia propôs um momento de oração espontânea e, logo após, apresentou oralmente a temática do quinto encontro: “Deus Chama Abraão”. No primeiro momento, chamado “Olhando

a vida”, expôs, em um cartaz, a imagem do Brasil ilustrando o latifúndio (Figura 1) e perguntou aos crismandos: “Qual a realidade dramática que o desenho exposto quer mostrar?”.

Figura 1 - Latifúndio no Brasil.



Fonte: Adaptado de Buccioli (2004, p. 17).

Em seguida, apresentou outro cartaz organizado da seguinte forma pela catequista:

Figura 2 - Maneira de dividir as terras no Brasil.

AS TERRAS NO BRASIL ESTÃO DIVIDIDAS MAIS OU MENOS ASSIM!

Um homem distribuiu 100 hectares de terra entre 100 agricultores. Ele deu:

45 hectares	1 agricultor
34 hectares	9 agricultores
18 hectares	37 agricultores
3 hectares	54 agricultores

REFLEXÃO: O que vocês acham dessa maneira de dividir a terra?

Fonte: Adaptado de Material da catequista.

Após isso, a catequista Hortênsia convidou os crismandos para cantar e prestar atenção às palavras da música “Não há, ó gente, ó não/ Luar como este do sertão”. Quando terminaram de cantar,

perguntou ao grupo: “Entre má distribuição da terra e da renda, injustiças sociais, pobreza, etc., e migração, existe ligação? Por quê?”. Houve significativa participação dos jovens, que realizaram

inferências, por meio do conhecimento prévio, dos saberes da experiência de migração na família e na comunidade, para interpretar os textos apresentados; pediram esclarecimento sobre questões desconhecidas e anotaram as informações apresentadas.

No segundo momento do encontro, intitulado “Procurando na Bíblia”, foi distribuído e lido de forma compartilhada um texto escrito com a história de Abraão. Após a leitura deste, Hortênsia introduziu a terceira parte da reunião, chamada “Voltando à vida”, convidando os crismandos para conversar em grupos, por 15 minutos, a partir das seguintes questões:

1. O que nos pode ensinar a história de Abraão?
2. Será que Deus gostaria de dar a cada lavrador uma terra como a Abraão?
3. Então, por que existem tantos lavradores sem terra?
4. Quais as dificuldades da vida que mais desanimam a gente?
5. Procuramos, às vezes, resolver as dificuldades esquecendo de Deus?
6. A nossa fé já passou por alguma provação? E a fé ficou mais forte ou mais fraca? (Diário de Campo, 10 nov. 2012).

A socialização da conversa na plenária foi participativa. Utilizando o livro *Canta Povo de Deus* (Buccioli, 2007), entoaram o canto “O Senhor me chamou a trabalhar”. Por fim, a catequista apresentou e discutiu os compromissos da semana.

Figura 3 - Compromissos dos Crismandos.

COMPROMISSOS:

1. A caminhada do nosso grupo começou há pouco tempo. Já apareceram dificuldades? Alguém desistiu? Nosso compromisso é continuar firmes, sem desanimar porque temos confiança em Deus e queremos chegar onde Ele quer nos levar.
2. Procurar descobrir algumas dificuldades que mais desanimam a gente e o nosso povo e ver como é possível resolvê-las sem esquecer de Deus.

Fonte: Adaptado de Buccioli (2004, p. 19).

Diante do exposto, compreendemos que os eventos de letramento promovidos pela Igreja Católica podem ser definidos como práticas de letramento, uma vez que são regulares na comunidade e contribuem para a construção de padrões culturais de uso da leitura e da escrita (Barton, 1994). O culto e a catequese, além de serem uma prática de letramento regular, contribuem

para a manutenção de uma identidade religiosa local. Hortênsia relatou que, em sua comunidade, “as pessoas participam do culto nos finais de semana e, também, da catequese, porque ali se sentem um grupo, um nós”.

Outra prática de leitura observada ocorreu no encontro de crismandos e foi realizada por Margarida no dia 11 de

novembro de 2012, na comunidade de Dourado, como retratado no seguinte trecho do diário de campo:

Inicialmente, Margarida fez um momento de relaxamento com o grupo de crismandos. Em seguida, invocou o Espírito Santo de Deus e pediu sua ajuda. Margarida explicou que segue os passos aprendidos com as freiras. No primeiro momento, cada um dos crismandos pegou sua Bíblia e leu com calma o texto bíblico; leu, releu, tornou a ler, até conhecer bem o que estava escrito, até assimilar o próprio texto. Depois, fecharam a Bíblia e fizeram um momento de silêncio interior, lembrando-se do que leram. Os jovens compartilharam oralmente suas impressões em relação ao texto repetindo palavras, frases, versículos ... Margarida disse: *“agora já não é mais só o que o texto diz, mas o que esta Palavra está dizendo a cada um de nós dentro da realidade em que estamos vivendo. O que Deus falou no passado e o que está falando hoje, através deste texto? O que o texto diz? [pediu aos jovens para levar o texto para a própria vida e para a realidade pessoal e social] O que Deus está me falando?”*. Falou aos crismandos que a leitura e a meditação da Palavra se transformam em um encontro íntimo e pessoal com Deus. Prosseguindo, perguntou aos crismandos: *“O que o texto bíblico e a realidade de hoje nos motivam a rezar”*. Nesse momento, propôs a oração pessoal, expressão espontânea de nossas convicções e sentimentos mais profundos. E perguntou: *“O que o texto me faz dizer a Deus? [Rezar – suplicar, louvar, dialogar com Deus, orar...]”*. Após esse momento, Margarida sugeriu a contemplação, que, para ela, não é algo que se passa na cabeça, mas é um agir novo que envolve todo nosso ser. Encerrou o momento de leitura orante da Bíblia

com os questionamentos: *“a partir deste texto como devo olhar a vida, as pessoas, a realidade... O que devo fazer de concreto? O que ficou em meu coração e me desperta para um novo modo de ser e agir?”*. Solicitou aos crismandos que registrassem no caderno e, por fim, sugeriu que escolhessem uma frase para memorizar. (Diário de campo, 11 nov. 2012).

Margarida relatou que, com os padres, as freiras e as companheiras de caminhada, aprendeu a fazer a leitura orante da Bíblia, prática que realiza individual e coletivamente, principalmente em momentos de retiro e adoração. É pertinente destacar a importância que o tio, as freiras e os padres tiveram na história de vida de Margarida, instigando-a, sobretudo, por meio do exemplo a aprofundar-se na prática da leitura. O trecho a seguir ilustra bem nossas afirmações: *“Não esqueço do meu tio Abílio, que aprendeu a ler sozinho e foi quem alfabetizou os filhos e muitos sobrinhos e outras pessoas da comunidade. Era um homem sábio”*. De acordo com a fala de Margarida, entendemos que a relação entre as práticas de leitura e escrita ensinadas e as adquiridas não se dá de forma linear, mas sim ocorre em função do contexto religioso em que elas aparecem.

Para Acácia, uma das originalidades das CEBs é articular a leitura da Bíblia e as celebrações com as lutas populares e os

movimentos de melhoria das condições de vida e trabalho do povo, principalmente, no campo e na periferia. De acordo com a entrevistada, os desafios atuais da Igreja nos convidam a redescobrir o gosto de compartilhar a vida com o outro na dinâmica da alteridade, fazendo da comunidade cristã o espaço para fortalecer a amizade, a partilha e a comunhão fraterna. Vejamos a fala de Acácia:

Rezar não é só rezar ao levantar, ao dormir, vai muito além: é transmitir a vida para outras pessoas no dia a dia. Falar com o companheiro pra dividir a marmitta com quem não tem almoço, isso é rezar ... Eu rezo quando tô na Igreja e quando tô denunciando as injustiças e o salário baixo, porque aí não rezo só pra mim, mas rezo pra outros... Reunião do Círculo Bíblico é oração, quando a gente consegue uma vitória, é oração ... O amor e o louvor a Deus não devem ser expressos só no culto, mas na vida de cada dia... Na minha opinião, de nada adianta muita reza se não nos ajudamos uns aos outros, por isso vejo a necessidade de participar de associações, de sindicato e politicamente. Se, por um lado, esta é a parte mais difícil, a mais delicada e a mais arriscada, a que pode gerar mais divisões e conflitos, por outro lado, é a mais importante, por causa do bem coletivo que através dela a gente pode conseguir.

Recorrendo a Chartier (2001), compreendemos que essas “figuras de leitura” dizem respeito a estilos próprios que revelam as relações existentes entre o leitor e o objeto lido. Podemos contrastar

essas formas de ler, nas quais as quantidades de acesso à leitura e as diversas formas de apropriação determinam suas especificidades e seus resultados. Chartier define esse estilo de leitura, que se dá de forma repetida, memorizada, reconhecida, como prática de “leitura intensiva”. Para o autor, há uma relação atenta e diferente entre o leitor e aquilo que este lê, “incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu” (2001, p. 86-89). A leitura intensiva é, pois, entendida como “uma maneira de ler que assegura eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido” (2001, p. 89).

É comum nas CEBs, nos sindicatos, no Movimento de Mulheres Camponesas, nas associações e nos outros espaços observados durante a pesquisa, uma ênfase em outros modos de práticas comunicativas, como expressões visuais, sonoras, táteis entre outras, que se unem à palavra escrita ou falada. É o evento da multimodalidade, que mostra, por meio de diferentes modos de representação discursiva, novas possibilidades para as diferentes ordens de comunicação.

Desse modo, as práticas de letramento ganham corpo, materializam-se nos diversos eventos de letramento dos quais as mulheres líderes das CEBs participam cotidianamente. Os textos

multimodais^x, entre eles os retratados nas Figuras 4 e 5, apresentados na comemoração dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité/BA proporcionaram interação entre os participantes e seus processos interpretativos. Com essas exposições, os

espaços internos das Igrejas e salões comunitários ganham vida por meio dos textos multimodais e desafiam os participantes a repensar as concepções enunciativas de produção e leitura de enunciados.

Figura 4 - Foto do Aniversário dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité/BA.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2/06/2012).

As figuras 4 e 5 expõem um evento de letramento em que o texto escrito não aparece sozinho, autonomamente, como linguagem, está relacionado a símbolos e imagens que contribuem para a atribuição de significados. No ato da construção de um dado texto - seja ele escrito, oral e/ou imagético -, o autor pode fazer uso de uma vasta quantidade de recursos linguísticos multimodais provenientes tanto do plano verbal como do visual. Todos esses

Figura 5 - Foto do Aniversário dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité/BA.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2/06/2012).

distintos modos de construir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, dessa maneira, a primazia dada à palavra. A multimodalidade propicia, então, o irromper de diversificados recursos de construção de sentido.

Nesse contexto, a multimodalidade refere-se às mais distintas formas de representação utilizadas na construção

linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. Segundo Rojo (2012), ela não é apenas a soma de linguagens, mas também é a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto.

A multimodalidade abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem. Cabe mencionar que em todos os salões comunitários onde as mulheres entrevistadas realizam e/ou participam de encontros e celebrações há quadro de avisos nos quais são expostas a programação da comunidade e a prestação de contas de entradas e saídas dos recursos do dízimo e demais ofertas. Observamos também a exposição de cartazes e varal, nos quais são expostas algumas atividades produzidas pelas crianças, pelos adolescentes e pelos jovens da catequese, o que interpretamos como uma forma de valorização de seus trabalhos.

As mulheres entrevistadas nesta pesquisa lidam com textos cada vez mais multimodais, que exigem delas estratégias de escrita e leitura que estejam de acordo com a multiplicidade de linguagens que compõem o texto. Jasmim explicou que o uso de filmes nos encontros da comunidade desperta ou até mesmo conduz o “leitor” para a realidade vivida por

aquelas pessoas neles retratadas, citou como exemplo o filme *Anel de Tucum* (Berning, 1994). Rojo e Moura (2012) afirmam que o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, com suas práticas sociais específicas de leitura e escrita, exige que as instâncias formadoras se foquem nessa realidade e partam dela para ensinar.

No período de produção de material empírico para esta pesquisa, observamos vários eventos de letramento em que as mulheres utilizavam filmes para discutir algumas temáticas nos encontros. Segundo Jasmim, essa prática, além de evocar sentimentos e sensações nos participantes, possibilita conhecer determinada experiência, dando a impressão de integração a essa vivência.

No dia 19 de agosto de 2012, por exemplo, acompanhamos, na comunidade de Jasmim, a exibição do filme *O Anel de Tucum* (Berning, 1994), que retrata o cotidiano dos homens e das mulheres que fazem das Comunidades Eclesiais de Base e dos movimentos populares uma realidade. O longa-metragem se passa em 1992, mesmo ano em que ocorreu o oitavo Encontro Intereclesial de Comunidades de Base em Santa Maria/RS, inferimos esse dado a partir da cena em que o personagem principal, André, aparece em um orelhão e,

ao fundo, estão expostos os cartazes do encontro.

O filme pode ser dividido em dois momentos, que se misturam no transcorrer da exibição. O primeiro é uma narrativa ficcional com personagens e roteiros criados. Já o segundo é formado por partes documentais; os integrantes destas pertenciam aos movimentos populares e às Comunidades Eclesiais de Base, eram lideranças religiosas e ganhavam voz (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Antes da exibição, Jasmim fez uma breve contextualização, visando motivar o grupo. Após essa apresentação, houve um momento de debate a partir das seguintes questões:

de acordo com o filme, quem está por trás da mobilização do povo nas pastorais comprometidas nessa caminhada de libertação que marcou a Igreja do Brasil, da América Latina? A Igreja deve se preocupar com o lado espiritual ou com as necessidades materiais do povo? O pensar e o agir politicamente que o filme coloca é um desafio não só do momento histórico em que foi gravado, mas também dos dias atuais. A Igreja, os padres e os fiéis devem se negar a participar do debate político? Devem somente tratar dos males que afligem a alma? (Diário de campo, 19 ago. 2012).

No salão comunitário onde foi exibido o filme, foram expostos em cartazes vários fragmentos das falas dos personagens e recortes dos depoimentos

das falas de Dom Luciano e Dom Pedro Casaldáliga. Um dos participantes, por exemplo, ao refletir sobre a poesia e retomar as discussões motivadas pelo material *Anel de Tucum*, disse: “o Evangelho prioriza o direito dos pobres e o capitalismo não, o Evangelho propõe a solidariedade e o capitalismo a competitividade ...”. Ele concluiu afirmando que o Evangelho é um texto e uma prática radicalmente anticapitalista e que, se Jesus vivesse hoje, seria caracterizado como “de esquerda”, porque, em sua época, foi contra o poder político e religioso (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Nesse contexto, Jasmim falou de seu desejo de ver uma verdadeira revolução na Igreja Católica, a começar pela aplicação das decisões do Concílio Vaticano II, que ocorreu há mais de 50 anos e ainda hoje não foram implementadas. Estas envolvem, por exemplo, maior democratização da Igreja; dessa forma, o povo de Deus seria protagonista e não ovelha a ser tosquiada. Além disso, Jasmim espera que se acabe com o celibato obrigatório, sejam permitidos o sacerdócio das mulheres e a reinserção no ministério sacerdotal dos padres casados que queiram voltar e se faça uma profunda revisão da moral sexual da Igreja (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Jasmim lembrou que, quando a Teologia da Libertação e as CEBs eram mais valorizadas pela Igreja no Brasil, os templos estavam cheios. Depois que começaram a ser discriminadas e reprimidas, dando lugar ao espiritualismo do “*aleluia, aleluia*”, os templos começaram a esvaziar. Então, perguntou: “*quem tem culpa? Quem está esvaziando a Igreja? A Teologia da Libertação ou essa Igreja espiritualista que fica de frente para Deus e de costas para os pobres?*” (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Jasmim disse que olha constantemente para a lua, as estrelas, o crucifixo, e afirmou:

Sei que Deus me conhece e sabe quem eu sou, isso me basta ... A gente vê Deus com os olhos interiores ... Deus é como o ar que respiramos, a gente não vê Deus, mas sente; e sem o ar não podemos viver, também a gente não pode viver sem Deus. Acho que toda vez que a gente sente entusiasmo de levantar de manhã e ter de começar o dia, ter capacidade de estender a mão ao outro... Deus está ali, porque Deus não é um objeto, Deus é uma suprema paixão, suprema energia... É muito bom ter um Deus dentro, que nos ama e caminha com a gente. (Jasmim, 53 anos).

Jasmim lamentou, ainda, o aumento do poder de pressão e da influência dos evangélicos na seara política. Ela teme que alguns destes, não todos, “*estejam chocando o ovo da serpente*”. Já que eles

não podem impor, por meio de sua pregação, sua moral e seus costumes ao conjunto da população; então, buscam o poder político, porque pela lei podem tornar qualquer decisão universal (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Nessa direção, outro participante do grupo expressou seu desejo de ver acontecer uma reforma política profunda no Brasil: “*precisamos deixar de ser objetos de campanhas eleitorais de dois em dois anos, e passar a ser protagonistas*”. Reconheceu a importância dos direitos pessoais concedidos pelo governo, como a facilidade de crédito e o acesso à moto e ao carro, mas lamentou a não obtenção dos direitos sociais, que basicamente consistem em segurança, alimentação, moradia, saúde e educação (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Já Acácia e Íris utilizam, nos encontros da Pastoral da Criança, os materiais radiofônicos que recebem: programa *Viva a Vida*; entrevistas; *spots*, vinhetas e *jingles*; CD com músicas da Pastoral da Criança; e jornal de apresentação da Pastoral da Criança. O programa de rádio *Viva a Vida* é semanal, possui 15 minutos de duração e veicula temas sobre saúde, nutrição, educação, direitos, organização comunitária, entre outros assuntos de interesse de seu público (Diário de campo, 3 mar. 2012).

Diante do exposto, compreendemos as práticas de letramento como atividades que devem ser pensadas de forma ampla. Consideramos que os usos das tecnologias permitem que atividades aparentemente orais sejam marcadas por representações próprias da escrita. Ouvir uma notícia em um programa de rádio, por exemplo, como aborda Kleiman (2008), é um evento de letramento, tendo em vista que o texto ouvido tem as marcas típicas da modalidade escrita.

Para analisar a forma como os membros das comunidades estudadas utilizam a escrita, tivemos que identificar e caracterizar os diversos contextos situacionais nos quais esses indivíduos fazem uso da escrita. No âmbito religioso, notamos os usos que os membros das CEBs fazem da escrita dentro do ambiente de sua comunidade. Kleiman (2008) explica que, a partir do momento em que os estudos deixam de tomar como universais os efeitos das práticas de uso da escrita e passam a analisar esses efeitos por meio de práticas sociais e culturais de diferentes grupos, ocorre um alargamento do conceito de letramento.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa revelaram que as mulheres encontraram nas

participações dos movimentos sociais, das CEBs da Igreja Católica, dos partidos políticos e dos sindicatos, sentido, motivos e mesmo condições para enfrentarem as discriminações de gênero, as desigualdades de poder existentes na família e no espaço público dos movimentos sociais e da Igreja. A experiência de participação das líderes das CEBs nesses espaços formativos apresenta-os como possíveis agências de letramento.

Nesse contexto, as Comunidades Eclesiais de Base surgem como espaços de fortes laços de solidariedade e de formação da consciência crítica das camadas pobres. Nesses espaços, as pessoas começam a expressar suas opiniões e angústias do dia a dia. Como diz o refrão de um canto bastante conhecido das CEBs: “De repente nossa vista clareou, clareou, clareou. Descobrimos que o pobre tem valor, tem valor, tem valor” (Diário de campo, 29 abr.2012). A comunidade é o lugar da autoestima; nela as pessoas se sentem valorizadas e encorajadas a enfrentar seus problemas pessoais de forma coletiva. Como diz Durkheim (2002), o indivíduo ganha sua força e sua vida no coletivo, sua forma de religiosidade é fortemente centrada nos aspectos coletivos.

As mulheres participam de novas esferas de atividades e interagem com diferentes usos da leitura e da escrita.

Percebemos que as CEBs possuem um papel importante para promover o acesso, a circulação e o uso de um número variado de atividades com textos. Os discursos e os valores constituídos localmente sobre demandas da leitura e da escrita vivenciadas por elas e os sentidos que atribuem a suas práticas geraram nelas um processo gradual de “empoderamento”, apoiado em práticas de letramento.

As mulheres líderes das CEBs são agentes mobilizadoras de seus saberes e de suas experiências, ambos refletem em seus modos de fazer. Elas são promotoras e mediadoras das práticas cotidianas de uso da escrita para realizar as atividades visadas. Conhecem os meios, as limitações e as possibilidades, as fraquezas e as forças de cada um dos membros do grupo e de suas práticas locais. Conseguem, no convívio em comunidade, identificar pessoas que não são alfabetizadas, mas compreendem os papéis sociais da escrita e distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade. Convivem também com pessoas alfabetizadas que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco vislumbram suas possibilidades de uso.

Essas mulheres percebem que não há um padrão para todos os indivíduos, para todos os tempos, pois, como afirmam Barton e Hamilton (1998), as práticas de

letramento são culturalmente construídas. Sob essa perspectiva, tais práticas podem ser concebidas como um fenômeno mutável e dinâmico, visto que estão inseridas na sociedade, sendo passíveis de mudança.

Cada pessoa tem experiências e propósitos distintos para a leitura e a escrita. No caso desta pesquisa, observamos diferentes experiências das mulheres das CEBs e diversas demandas feitas a elas. Assim, notamos solicitações e objetivos diferentes, em relação ao ato de ler e escrever, para adultos e crianças, para homens e mulheres, e para as instituições sociais das quais participam.

Ao conhecer os modos de participação nas culturas do escrito de mulheres camponesas líderes das CEBs, podemos descrever as Comunidades Eclesiais de Base como um espaço de evento de letramento, circulação de textos e práticas de leitura e escrita. Já a família e a religião, o Movimento de Mulheres Camponesas, os sindicatos, o Movimento de Educação de Base e os programas de alfabetização de adultos são considerados como instâncias formativas; e a escola e a Igreja, como instâncias de difusão de textos e práticas de leitura e de escrita.

Concluimos, pois, que os modos de participação nas culturas do escrito são diversos e podem ser determinados pelas

instituições, pelas políticas escolares e não escolares de alfabetização e pelos usos religiosos ou comerciais, típicos de um letramento situado na circulação. A escola não é a única guardiã da transmissão da escrita, embora sua *forma escolar* de lidar com a escrita possa atingir outros espaços sociais, mostrando que são múltiplas as relações entre espaços e sujeitos. A participação nos eventos e nas práticas de letramento está muito mais ligada a nossas experiências sociais e culturais do que ao próprio conhecimento do saber escolarizado.

Referências

- Abreu, M. (Org.). (2002). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bastos, L. C. (2011). *Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Berning, C. (Diretor). (1994). *Anel de tucum*. Chácara Santo Antonio: Verbo Filme.
- Betto, F. (1981). *O que é Comunidade Eclesial de Base*. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense.
- Buccioli, A. (2004) *Queremos ver Jesus e ser suas testemunhas*. Livramento de Nossa Senhora: Diocese de Livramento de Nossa Senhora.
- Buccioli, A. (2007). *Canta Povo de Deus*. Livramento de Nossa Senhora: Diocese de Livramento de Nossa Senhora.
- Castanheira, M. C., Crawford, T., Dixon, C. N., & Green, J. (2001). Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literacy practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.
- Certeau, M. (1999). *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Chartier, R. (2001). Do livro à leitura. In R. Chartier (Org.). *Práticas da Leitura* (pp. 77-106). São Paulo: Estação Liberdade.
- Durkheim, E. (2002). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret.
- Feitosa, D. A. (2005). *Cuidado e sustentação da vida: a interface da educação popular no cotidiano de mulheres recicladoras* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, M. C. F. R. (2005). *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Galvão, A. M. O. (2001). *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Galvão, A. M. O. (2004). Leitura: algo que se transmite entre gerações? In V. Ribeiro (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001* (pp. 125-153). Campinas: Global.

- Galvão, A. M. O. (2010). História das culturas do escrito: tendência e possibilidades de pesquisa. In Marinho, M., & Carvalho, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento* (pp. 218-278). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Galvão, A. M. O., & Di Pierro, M. C. (2007). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez Editora.
- Green, J., Dixon, C., & Zaharlick, A. (2005). A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, 42, 13-79.
- Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística. (2011). *Censo Demográfico 2010*. Recuperado de: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf
- Kleiman, A. B. (2008). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Kleiman, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social* (pp. 15-61). Campinas: Mercado de Letras.
- Marinho, M. (2010). Letramento: A criação de um neologismo e a construção de um conceito. In Marinho, M., & Carvalho, G. T (Orgs.). *Cultura escrita e letramento* (pp. 68-100). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Nogueira, V. L. (2003). Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In Soares, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* (pp. 65-90). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, M. K. (2009). *Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Hucitec.
- Paz Albuquerque, K. (2007). *Mulheres pobres na Diocese de Goiás – uma trajetória de participação e emancipação feminina* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Reis, S. M. A. O. (2009). *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R., & Moura, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.
- Silva, S. B. A., & Galvão, A. M. O. (2007). Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita (Pernambuco, 1950-1970). In Galvão, A. M. O., Melo, J. F., Souza, M. J. F., & Resende, P. C. (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX* (pp. 365-403). Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, M. J. F. (2007). Uma aprendizagem sem folheto: quem ainda vai rezar e benzer em Barra do Bengoso? In Galvão, A. M. O., Melo, J. F., Souza, M. J. F., & Resende, P. C. (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX* (pp. 405-435). São Paulo: Autêntica.
- Souza, M. J. F. (2009). *Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no Norte de Minas Gerais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vóvio, C. L., & Kleiman, A. B. (2013). Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um balanço da produção científica. *Cad. Cedes*, 33(90), 177-196. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a02v33n90.pdf>

ⁱ Início este relato usando a primeira pessoa do singular (eu), pois este trecho está relacionado a uma vivência pessoal com o objeto de pesquisa.

ⁱⁱ Galvão e Di Pierro (2007, p. 68) destacam “que a convivência com leitores na infância, a disponibilidade de materiais de leitura, o hábito de frequentar bibliotecas, a variedade de leituras e de fontes de informação sobre temas da atualidade influenciam no letramento da população”. Ler e escrever envolve todo o meio social do sujeito.

ⁱⁱⁱ Sobre a ampliação e a circulação de impressos católicos e espaços/situações de usos desse material, ver estudo realizado por Souza (2009) em uma comunidade rural do Norte de Minas Gerais.

^{iv} As CEBs são ligadas à Igreja Católica, as quais, incentivadas pelo Concílio Vaticano II (1962–1965), espalharam-se, principalmente, entre 1970 e 1980 pela América Latina. Reúnem-se, geralmente em função da proximidade territorial, e são compostas, sobretudo, por membros das classes populares (Betto, 1981).

^v A Diocese de Caetité/BA, localizada na microrregião da Serra Geral, foi criada em 20 de outubro de 1913. Possui uma área de 41.979,6 km², um total de 35 municípios e 33 paróquias, divididas em 9 zonais pastorais. A população da microrregião citada está estimada em 674.346 habitantes, dos quais 90% se consideram católicos (IBGE 2010).

^{vi} Para preservar a identidade das mulheres, foram utilizados nomes fictícios, indicados por elas.

^{vii} Candiba é um município da Região da Serra Geral e da mesorregião da Região Centro-Sul da Bahia. Tem 13.210 habitantes (IBGE, 2010). Na área urbana, residem 7.725 pessoas; e, na rural, 5.485 pessoas. Há 6.815 homens e 6.395 mulheres.

Em relação ao Brasil, esse município inverte a proporção usual dos gêneros.

^{viii} Tática, no sentido proposto por Michel de Certeau (1999, p.94-95), “é a prática cotidiana daquele que não tem poder ... É a astúcia de se fazer algo diferente do que estava estabelecido, do que é dado como pronto”.

^{ix} O Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica é um de projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos que atende pessoas a partir dos 15 anos de idade ainda não alfabetizadas. Funciona nos salões comunitários da Paróquia de Santo Antônio, alocada no município de Guanambi/BA. Para saber mais, ver estudo de Reis (2009).

^x Os textos multimodais ampliaram as possibilidades de leitura, pois podem definir o ponto de partida e de limite da leitura, a ordem em que se vai ler, a conexão entre os textos. Além de buscar variação de linguagens, devem criar relações coerentes entre elas. Para saber mais, veja os textos de Rojo (2009; 2012).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 31/05/2018
Aprovado em: 26/06/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 31th, 2018
Accepted on June 26th, 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

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
 <http://orcid.org/0000-0003-0129-0719>

Carmem Lúcia Eiterer
 <http://orcid.org/0000-0002-6978-155X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Reis, S. M. A. O., & Eiterer, C. L. (2018). Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1316-1344. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1316>

ABNT

REIS, S. M. A. O.; EITERER, C. L. Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1316-1344, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1316>

Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950)

Rony Rei do Nascimento Silva¹, Ilka Miglio de Mesquita²

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante. Marília - SP. Brasil. ²Universidade Tiradentes - UNIT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: ronysocial@hotmail.com

RESUMO. O presente texto tem como objetivo compreender a história de vida de professoras aposentadas, tendo em vista o trabalho, a escola e a trajetória no magistério. Analisamos as narrativas de dezesseis professoras entrevistadas e consideramos que no início do século XX houve uma política de feminização do magistério e, conseqüentemente, o abandono das populações rurais, que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, uma vez que os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país, naquele período. Contudo, as escolas no meio rural e as professoras desempenharam, neste aspecto, em que pese à precariedade de suas instalações e da formação de seus professores, importante papel na institucionalização do ensino primário em Sergipe.

Palavras-chave: História de Vida de Professoras, Feminização do Magistério, Sergipe.

Women with hoe and pencils in hand: stories of primary teachers in the rural scope *sergipano* (1930-1950)

ABSTRACT. The following text seeks to understand the life stories of retired school teachers, according to their work, school, and teaching experiences. In order to do so, we analyzed stories collected from sixteen previously-interviewed teachers, considering the early-twentieth century policy of feminization in this profession and, subsequently, the abandonment of the countryside populace, which in turn left them to their own devices, keeping them away from educational improvements, this being the product of heavy investment on the urbanization model going on in the country at the time. However, schools in the countryside and their teachers played, in this regard, and in spite of the precariousness of its facilities and of the overall training of its teachers, an important role in institutionalizing of Sergipe's primary school.

Keywords: Life Stories of Teachers, Feminization of Professor Ship, Sergipe.

Mujeres con azada y lápiz en la mano: historias de profesoras primarias en medio rural *sergipano* (1930-1950)

RESUMEN. El presente texto tiene como objetivo comprender la historia de vida de profesoras jubiladas, con miras al trabajo, la escuela y la trayectoria en el magisterio. Así, movilizamos las narrativas de dieciséis profesoras entrevistadas y, por fin, consideramos que en el inicio del siglo XX hubo una política de feminización del magisterio y, consecuentemente, lo abandono de las poblaciones rurales, que permanecieron sin ayuda, aparte de las mejorías educacionales, una vez que las inversiones públicos se concentraron en el modelo de urbanización que emergía en el país, en aquel periodo. Pero, las escuelas en medios rurales y las profesoras desempeñaron, en este aspecto, en que pese a la precariedad de sus instalaciones y de la formación de sus profesores, importante papel en la institucionalización de la enseñanza primaria en Sergipe.

Palabras clave: Historia de Vida de Profesoras, Feminización del Magisterio, Sergipe.

Introdução

O presente texto tem como objetivo compreender a história de vida de professoras aposentadas, tendo em vista o trabalho, a escola e a trajetória no magistério. Este texto origina-se na dissertação de mestrado *Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe*, apresentada, em 2016, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED-Unit). É igualmente parte de projeto nacional de pesquisa liderado pela Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza, intitulado *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)*.

Tomamos como fonte os relatos orais de dezesseis professoras aposentadas, de oito regiões sergipanas. Chegamos até elas por intermédio do projeto de pesquisa *Memória oral da Educação Sergipana*. Para realizar as entrevistas, utilizamos a metodologia da História Oralⁱ, seguindo as experiências realizadas por Alberti (2012). Também tomamos como fontes o discurso do educador sergipano Nunes Mendonça, Mensagens de Governadores, letras de músicas, fotografias, entrevistas, entre outras. Operamos no sentido de analisar os

elementos prescritivo-normativos dos regulamentos educacionais que refletem aspectos da história de vida de professoras aposentadas. Para o delinear dessa narrativa histórica, perguntamos: Qual e como se constituiu o trabalho, a escola e a trajetória de professoras primárias rurais do estado de Sergipe?

Para responder a essa questão norteadora, este artigo está organizado em duas seções: a primeira, intitulada “... *filha mulher só aprende a escrever para o namorado*”: o trabalho, a escola e o feminino no meio rural sergipano, na qual delineamos o quadro social sergipano, a partir do trabalho e da escola primária rural marcados pelo descaso do Poder Público em relação ao “homem pobre rural”ⁱⁱ. Os instrumentos ultrapassados no trabalho agrícola; as condições impróprias de salubridade das moradias; o êxodo; a escassez de recursos médicos, sanitários e higiênicos; a carência de rodovias e estradas; os poucos meios de transporte e comunicação são elementos que colaboraram para o diminuto nível de produtividade no meio rural sergipano, como consequência do despreparo técnico dos trabalhadores rurais e abandono do campo no país.

Na segunda seção, intitulada “... *eu vivia com meu marido e era uma vida muito sofrida*”: a feminização do

magistério no meio rural sergipano, analisamos algumas experiências vividas pelas professoras quando alunas, experiências essas marcadas pelo abandono, machismo, isolamento e esquecimento dos Poderes Públicos. As iniciativas do Estado traduziam-se em ações que, de modo geral, não atenderam ao conjunto de necessidades do meio rural, pois, pelas narrativas, podemos conjecturar que no início do século XX houve abandono dessas populações rurais, que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, pois efetivamente os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país, naquele período.

“... filha mulher só aprende a escrever para o namorado”: o trabalho, a escola e o feminino no meio rural sergipano

No recenseamento de 1950, Sergipe contava com 644.361 habitantes, dos quais “488.792 residiam no meio rural” (Mendonça, 1958, p. 21). A maior parte da população sergipana dedicava-se aos labores agropastoris, inclusive crianças em idade escolar, como conta Raimunda Alves dos Santos, de 83 anos, sobre suas experiências vividas no povoado São Domingos, município de Simão Dias, localizado no Centro-Sul sergipano: “Na nossa região, toda moça trabalhava de

enxada. Todo mundo ficava sapecado do sol, as moças botavam um chapéu na cabeça, aquela mangona comprida, e iam pra roça.” (Santos, 2012). A narrativa é complementada com a de outra professora, Raimunda Maria de Jesus, 83 anos. Em suas memórias de infância, ressurgiram o trabalho na roça, no povoado Maria Angola, município de Tobias Barreto, por volta de 1940:

... meu pai era lavrador, minha mãe também. Nasci em um lugar chamado Maria Angola, município de Tobias Barreto, mas Maria Angola é roça. Depois dos sete anos de idade, ia para roça trabalhar. ... Chegavam lá, eles [os pais] faziam uma continhaⁱⁱⁱ para a gente trabalhar. Naquele tempo era diferente. As brincadeiras era um cavador, uma foice para trabalhar na roça. A brincadeira era essa. Sete anos ia para roça, mas eu com sete anos fui para escola. Meus irmãos não foram de jeito nenhum. Não tem um que se salvou, não tem um. (Jesus, 2011).

Cavadores, enxadas e foices, eram esses os instrumentos usados pelas entrevistadas no cultivo da terra. As narrativas da infância de ambas descrevem um trabalho precário, com ausência de instrumentos e técnicas agrícolas, consideradas avançadas para a época. Segundo Mendonça (1958): “A enxada é ainda o instrumento de trabalho. Domina, o chamado sistema de meação do trabalho. Êste sistema de relações econômicas da produção enriquece o proprietário da terra

mantém em miséria o meeiro-plantador.” (Mendonça, 1958, p. 47). Vale ressaltar que as práticas de agricultura também se constituíam no âmbito familiar, como conta Maria Odete Vieira dos Santos, 83 anos, no povoado Sítios Novos, município de Canhoba, localizado no Médio Sertão sergipano, no final da década de 1930: “O meu pai era muito pobre, minha mãe ainda ajudava ele. Tomava conta dos filhinhos, ia numa roça catar um feijão.” (Santos, 2013). As práticas de agricultura para subsistência da família também foram lembradas pela professora Maria Alaíde de Meneses, 100 anos, no povoado Salgado, atualmente município de Ribeirópolis:

... eu nasci em um lugar chamado Salgado. Meu pai trabalhava na roça, mas às vezes ele caçava. Era para o nosso sustento. Ele matava os veados que iam para dentro da roça e comiam o algodão, comia as favas. ... Mamãe apenas tomava conta da casa, criava os filhos e fazia renda de almofada. Ela fez uma almofada para mim. Lá tinha um riacho salgado. No tempo de seca, a minha avó deixava o povo dar água aos gados lá. Dizem que as vacas bebiam a água e saíam fazendo careta, de tão salgada que era. (Meneses, 2013).

Os trabalhos com a renda, o corte e a costura pertenciam às mulheres. Tais atividades inspiraram o sergipano Antonio Alves de Souza^{iv}, vulgo “Volta Seca”, a compor a conhecida canção *Olê mulher rendeira, olê mulher renda*. As nossas entrevistadas, desde a mais tenra idade, já

se familiarizavam com o trabalho na roça: geralmente, as crianças primeiro conheciam foices e enxadas para depois serem apresentados ao lápis e ao papel. No entanto, este vínculo das crianças sergipanas com a terra constitui-se como matriz geradora de saberes, conhecimentos e práticas sociais. Assim, a ligação com a terra, para os sujeitos que vivem no meio rural, é constitutiva e constituinte de uma cultura própria do rural, por vezes marcada por privações materiais, culturais e sociais.

Essa realidade levou Mendonça (1958) a considerar que a vida do homem do campo era a mais primitiva, estreita e miserável, somada à miséria física, mental e social. Segundo ele, os sergipanos do meio rural: “... desconhecem as vantagens e benefícios da civilização, e estão entregues [*sic*] a sub-nutrição, os processos obsoletos e os instrumentos rudimentares de trabalho, as formas primitivas de relações econômicas da produção” (Mendonça, 1958, p. 61). Tal quadro social apresentado sobre Sergipe leva-nos a pensar o meio rural brasileiro. Segundo Peixoto e Andrade (2007), nos anos de 1940, o campo estava muito distante da vida na cidade, uma vez que as “... práticas de cultivo da terra, baseadas em técnicas rudimentares, estavam próximas do sistema pré-capitalista.” (Peixoto & Andrade, 2007, p. 117). As crianças e

mesmo seus pais não tinham na educação escolar uma referência “salvadora”, talvez por considerarem os saberes ameadados ao logo das próprias experiências vividas.

Por certo a escola rural foi concebida assim, no dizer de Souza e Ávila (2014a, p. 24): “Ora para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem no campo e, ainda, como elemento de estabilidade e segurança nacional.” A educação deveria ser capaz de modernizar o homem, de modo que transformasse o “Jeca Tatu”^v em um brasileiro trabalhador, saudável, disciplinado e produtivo, pois era preciso manter “... o homem do campo no campo, mas em condições de tornar o homem moderno, de modo a implantar a economia associada ao rural.” (Schelbauer, 2014, p. 79-80). Nesse sentido, a escola no meio rural foi projetada para ensinar não só a ler, escrever e contar, mas também hábitos de higiene e a valorização da vida no campo.

Mendonça (1958) e toda uma geração de educadores apostavam na escola como transformadora da estrutura mental e social da população rural. Em sua concepção, fazia-se necessário que o homem do meio rural abandonasse as técnicas obsoletas de cultivo da terra e incorporasse ao seu trabalho agrícola os conhecimentos científicos. Em 1955, no

estado de Sergipe, as massas rurais atingiam 69,5% do efetivo demográfico estadual. Nas palavras de Mendonça (1958), a agricultura se destacava pela plantação de algodão, orizicultura^{vi}, plantação de cana-de-açúcar, pecuária, pesca arcaica e riquezas do subsolo. Vale ressaltar a relativa industrialização, que se encontrava em fase embrionária. Sobre as atividades econômicas relacionadas ao cultivo da terra, narrou Maria Odete Vieira dos Santos: “A gente plantava batata, mandioca. Pai não era rico, tinham muitos filhos. Então, padre Lima, que era daqui, criou uma fábrica de descaroçar algodão, que aqui a lavoura era algodão.” (Santos, 2013).

Segundo Mendonça (1958), o sergipano do meio rural necessitava de uma reforma social e mental profunda, por intermédio da instrução, pois um dos motivos para o atraso econômico do estado era a “... ausência de escolas que proporcionassem, além de conhecimento sobre o ambiente, educação técnica e econômica para a conquista de novas e mais vantajosas formas de relações como meio geográfico.” (p. 29). Para tanto, fazia-se necessário uma escola que, “sem fugir [*sic*] as diretrizes gerais do ensino, sem prejuízo das finalidades essenciais da educação de base, indiferenciada, comum a todos, não perca de vista a necessidade da

vida rural e contribua eficazmente para urbanizar o campo.” (p. 21).

A escola rural foi concebida como uma agência modernizadora do homem e do seu trabalho, e, mais do que isso, propunha-se a formar alunos e professores dentro de uma nova mentalidade. No entanto, parte da população rural sergipana descreditava a escola, como conta a professora Raimunda Maria de Jesus: “Meu pai é daqueles pessoal ignorante. Não quis botar na escola, porque dizia que na escola só dá preguiça, não podia ir para escola que dava preguiça.” (Jesus, 2011). De fato, um dos problemas é que havia preconceito da população rural em relação à escola, uma vez que a população entendia que a criança deveria passar rapidamente pela escola e, posteriormente, ir para a roça. Nesse sentido, os pais de algumas professoras alegaram que as filhas na escola aprenderiam a escrever cartas para os namorados:

... meu pai deixou os homens, porque diz que os homens eram pra aprender e as mulheres eram pra trabalhar, porque senão, ele dizia que era pra namorado. Esse povo ignorante, não é, meu filho? Daquela época. Aí ele não deixava todos estudar, mas mesmo assim, nós conseguimos através da nossa mãe. (Bispo, 2012).

Sobre o mesmo aspecto, narraram Maria Lita Silveira e Maria Dagmar Menezes:

... quando eu fui para a escola, madrinha Maurita [a professora] ela andava lá em casa. Aí ela chegou e disse: – ‘Por que não bota Lita para estudar?’ Aí meu pai disse assim: – ‘Não, porque filha mulher só aprende a escrever para o namorado’. Não tinha essa mania de dizer assim, esse pessoal antigo, do século passado? (Silveira, 2012).

... fiquei mocinha e pra estudar era um sofrimento. Meu pai nunca aceitava eu estudar, como não aceitava eu ser professora. Meu pai com ignorância coitado, ele dizia: – ‘uma professora tem intimidade com todo mundo, conversa com todo mundo... Não, uma professora não podia ser uma moça.’ Professora dava para a vida do mundo, mas mesmo assim, eu desobedei o meu pai, consegui o meu desejo de criança: ser professora. (Menezes, 2012).

No início do século XX, era comum que meninas do interior do estado de Sergipe quisessem frequentar a escola primária. No entanto, a ideia de que mulher deveria aprender a cuidar de uma casa, de seu marido e de seus filhos era parte da mentalidade da população, sobretudo a do meio rural. A mudança da mentalidade da população rural era o principal objetivo da escola. Segundo Mendonça (1958), as utensilagens mentais do homem rural sergipano valiam a roupa que vestia. Assim descreveu a indumentária do homem rural sergipano: “... O vestuário consiste em calças e camisa de pano grosseiro, alpargatas rústicas e chapéu de couro ou de palha entrançada.” (Mendonça, 1958, p.

61). O estado de pobreza e privação do sergipano se fazia sentir em seu vestuário, segundo a professora Helena Guilherme da Silva Santos: “Eu conheci uma ‘muier’, que a roupa dela tinha tanto remendo, tanto remendo, tanto remendo, que você não sabia qual era a cor do pano e, muitos viviam remendado e de pé descalço.” (Santos, 2013). Para além das roupas, a miséria do sergipano se mostrava pelo casebre que habitava. Mendonça (1958) fez uso da expressão de Monteiro Lobato “faz rir aos bichos de toca”^{vii} para descrever o tipo de habitação própria do meio rural sergipano. As construções típicas eram casas de taipa^{viii}, mantidas mais pela condição da pobreza do que como alternativa arquitetônica, expressavam uma intensa relação entre o homem rural e o ambiente que o cercava. Segundo Mendonça (1958, p. 59), nas áreas rurais,

... o ‘mobiliário cerebral’, recorrendo novamente a Lobato, ‘vale o do casebre em que habita’ ... o tipo predominante de habitação é a casa de taipa, de chão batido, coberta de palha de coqueiro, com janela e porta na frente, escura e pouco arejada, sem instalações sanitárias e desamparada das condições mínimas de habitabilidade e saúde. Nos subúrbios e nos meios rurais de outras zonas, predomina o mesmo tipo de casa, com a cobertura de telha.

A construção de um lar feito de terra amalgamada por água e sustentado por varas constituía-se em momento de solidariedade da comunidade rural. A professora Maria Luiza Barbosa da Silva descreveu o modo comunitário de construir casas de taipa no povoado Sebastião Marques, município de Poço Redondo, território do Alto Sertão sergipano:

... era casa de taipa, não tinha casa de alvenaria, de bloco, não. Era de taipa. Nessa época o povo gostava muito de fazer batalhão. Aí o povo juntava pra trabalhar junto, né? Aí o dono do trabalho fazia a comida e convidada o povo e o povo vinha pra trabalhar. Aí quando foi no dia de tapar a casa, comecei a fazer a tapagem com todo mundo. Bem assim, foi quando eu construí a minha casa. (Silva, 2011).

Não podemos entender as histórias de vida de professoras aposentadas divorciadas dessas interações sociais e culturais que constituíam a escola primária rural. Por certo, a escola também é a expressão das condições materiais e intelectuais de cada tempo e lugar. Segundo Schelbauer e Gonçalves Neto (2013), o trabalho sobre as escolas primárias rurais diz respeito ao conhecimento da relação entre as instituições educativas e os contextos geográfico e sociocultural que as envolvem a região, a comunidade e o público-alvo. A Figura 1 retrata o lado externo da casa de

taipa^{ix}, e nos dá a ver uma família composta por dez membros.

Figura 1 – Acrísio Cruz com uma família da zona rural sergipana (1950).



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Eis a fotografia de uma família no meio rural sergipano! Parece ter sido eleita por Acrísio Cruz^x para retratar a configuração familiar do interior do estado, marcado pela pobreza e privação do sergipano. Os membros da família transpareceram um ar de apreensão e desajustamento gerado pela presença de estranhos: a máquina e o fotógrafo; ao contrário de Acrísio Cruz que, no canto direito, deixou transparecer um ar de confiança e tranquilidade. O semblante abatido do homem pode nos revelar seu cotidiano no trabalho da roça; sua companheira cercada por oito filhos nos indica o papel social da mulher na família e a inexistência de iniciativas

governamentais relativas a controle de natalidade, pois o efeito “escadinha de meninos” revela o curto intervalo entre as gestações.

De acordo com Rezende (2014), a vida no meio rural sergipano não se restringia apenas à miséria, pois se mesclava com alegrias, uma vez que também dançavam e se congratulavam em festividades. As festas prediletas, em sua maioria as religiosas, e os forrós que ocorriam com mais intensidade no período do mês de julho, em louvor às colheitas. Assim narrou a professora Elienalda Sousa Reis: “Comemorava o São João lá em casa, acendia a fogueira, todas as casas. Aí a gente comemorava as plantações depois da

chuva.” (Reis, 2011). Nesse período, consumiam os alimentos provenientes do milho, como a canjica, a pamonha, o munguzá e o cuscut de milho verde, além do milho cozido e assado. As fogueiras, retribuição a um desejo ou a uma graça, espalhadas nos terreiros das fazendas, tinham um caráter religioso, pois eram acesas nos dias dedicados a Santo Antônio, a São João e a São Pedro e, por isso, as famílias se reuniam para celebrar a colheita em volta da fogueira, enquanto assavam milho, contavam histórias e soltavam foguetes. (Rezende, 2014). A professora Maria José de Carvalho Eleotério também rememorou as festas na roça:

... a gente não vive somente de tristeza. A festa que eu fazia era o *Baile Pastoril*, o *Reisado*. O *Baile Pastoril* é o nascimento de nosso Senhor. A gente tinha que botar as personagens, as pastoras, os três Reis Magos. Tinha que botar uma pessoa com o menino no braço para encenar o ato. No braço que era para mostrar que era Nossa Senhora e fazer a lapinha. O *Baile Pastoril* eu tinha prática de fazer. E assim organizava uma festinha muito bonita toda vida. (Eleotério, 2013).

As festividades mostram as expressões culturais de um povo, bem como seus modos de perceber e lidar com o transcendente, seu passado, sua identidade, seu povo. As narrativas trazidas por nossas entrevistadas atravessam um determinado tipo de sociedade, quadros

sociais, políticos, econômicos e culturais. Na percepção de Bosi (1995), é no estudo da memória dos velhos que podemos verificar uma história social diferenciada daquela vigente, pois eles organizam sua narrativa seguindo um ordenamento próprio a partir de suas experiências vividas, o que faz aflorar fatos, nomes, datas, que podem não estar no ordenamento histórico oficial. Deste modo, a professora Raimunda Alves dos Santos, ao narrar suas experiências vividas no povoado São Domingos, município de Simão Dias, localizado no Centro-Sul sergipano, remonta o quadro social de um tempo e lugar:

... da escola eu não gostava, mas de cantar... Cantava novenas nas roças. No inverno eu ia, a lama dando aqui [aponta para o joelho]. As novenas de Bom Jesus da Lapa no mês de agosto. Teve uma vez que eu fui pela beira do velado. Pegava nas palhas de macambira, me segurava assim pra não pisar na lama. Aí, escorreguei, quando escorreguei, pisei na lama que o sapato ficou. Quando chegou no rio eu lavei meus pés e calcei meus sapatos. O rio não tinha ponte. Botava uma pedra doida assim, quando você pisava, ela rolava. Uma vez eu vinha, arremataram um pão assim e me deram. Eu com aquele pão no maior gosto do mundo. Aí, quando eu cheguei que pisei na pedra que a pedra rolou eu caí dentro do rio assim. O pão a água carregou. (Santos, 2012).

A narrativa da professora nos faz pensar sobre as condições das estradas no

meio rural sergipano. A lama que se formava nas estradas de chão de terra batida dificultava a locomoção das pessoas. Vale ressaltar que os principais meios de transporte no meio rural eram os cavalos, os burros e os carros de boi^{xi}. “Mais de quatro mil dêsses veículos primitivos gemem nas estradas carroçáveis do interior sergipense...”, segundo Mendonça (1958, p. 37) Por sua vez, o cavalo e o burro eram igualmente empregados para o transporte de pessoas. Sobre tal aspecto, recordou a professora Maria Lima Santos Aragão: “Eu trabalhava na roça também. E tinha os filhos, de manhã eu saía daqui, colocava... Tinha um animal, colocava os caçoares, uma do lado, outro de outro na garupa levava lá na casa de minha mãe.” (Aragão, 2012):

Aqui estas multiplicidades de memórias se somam para contar a história de vida de mulheres professoras e suas experiências na escola primária rural em Sergipe. Maria Lurdes Barreto, 77 anos, narrou suas memórias de quando era aluna no povoado Maniçoba, atualmente município de Nossa Senhora de Aparecida, localizado no Agreste Central sergipano:

... não tinha escola por perto. Ninguém estudava, que não tinha escola. Eu e minha irmã mais nova, quando a gente cresceu um pouquinho, de oito para nove anos, a gente ia para a escola no povoado Tanque Novo Saía de casa de manhã, voltava meio-dia. Sol quente,

chovendo, do jeito que fosse a gente ia. Levava um caderninho, um lápis, uma borracha. Levava qualquer coisa para comer quando viesse, para não morrer de fome, não cair na estrada. Não era só para mim, era para todos. Assim a gente aprendeu as primeiras letras, depois o bê-á-bá, depois a cartilha. ... Nesse tempo, as escolas eram pagas, não tinham escolas. (Barreto, 2013).

Ao “ouvir contar” estas narrativas, nos deparamos com um quadro social de privação, em decorrência da restrição alimentar. “É precário o nível de vida do sergipano. A grande maioria da população vive em situação infra-humana. Domina, no Estado, o nível de pobreza. Situação na área da fome endêmica...”, segundo Mendonça (1958, p. 58). A situação apresentada era de uma população que padecia de inferioridades e desequilíbrios fisiológicos, em decorrência da fome crônica. Ainda segundo o autor, a maioria dos sergipanos vivia com o estômago semivazio ou falsamente cheio. A subnutrição ou mesmo a miséria absoluta atravessou a trajetória de vida de muitos professores entrevistados.

No vai e vem da memória encontramos evidências de uma sociedade que vivia em um contexto de privações e precariedade, não só pela ausência de escolas, mas pelo domínio político, econômico e social precário. Mesmo em tempos em que o Brasil era considerado um país eminentemente agrícola e seu

maior contingente populacional residiam no meio rural, o número de escolas não correspondia ao número da população em idade escolar. A professora Rosalina Venceslau dos Santos também falou sobre a escassez de escolas no povoado Tapera, município de Macambira, localizado no Agreste Central sergipano, no final da década de 1930: “Em Tapera, não tinha escola, naquele tempo não tinha escola por perto, nem transporte para levar a gente. Eu vinha pra Macambira andando, andando, meu filho!” (Santos, 2013). Tais narrativas nos fazem refletir e interrogar sobre as políticas educacionais que se destinavam à escola primária rural.

Outro aspecto trazido pelas narrativas das professoras foi a dupla jornada dos alunos – trabalhar e estudar –, de acordo com a mentalidade dos pais em relação à permanência dos filhos na escola. A professora Maria Lima Santos Aragão evocou, em suas memórias, que alternavam entre o trabalhar na roça e o cotidiano escolar, quando aluna na escola isolada no povoado Várzea Nova, município de Gararu, localizado no Alto Sertão sergipano: “Na terceira série, pai dizia assim: – ‘olhe, eu não tenho filho pra ser professor nem professora. Então agora já chegou a fase de vocês nos ajudar com o trabalho da roça’”. E continuou: “Aí, ‘nós ficava’ trabalhando, plantando, fazendo as

plantações. Trabalhava, colhia algodão e tudo. Então, saímos da escola para trabalhar na roça.” (Aragão, 2012).

As memórias escolares da professora Maria Lima apontam para as condições do sistema escolar nas zonas mais afastadas do país, caracterizadas pelo alto índice de alunos evadidos, em decorrência do trabalho na roça. Sabemos que a difusão do ensino primário nas zonas rurais enfrentou diversos problemas de natureza pedagógica e administrativa, dentre eles a baixa frequência dos alunos em tempos de plantio. Desse modo, colocava-se um desafio para o Estado brasileiro, que deveria fazer expandir a escola primária rural em um contexto marcado pela “... precariedade dos locais de funcionamento das escolas, a baixa frequência dos alunos e o abandono escolar, devido ao trabalho nas lavouras.” (Souza & Ávila, 2014b, p. 11). Outra dificuldade apontada nas narrativas era a falta de provimento de professores para as escolas criadas. Parafraseando Berger (2011), até então as escolas rurais constituíam-se de espaços cedidos pelos grandes proprietários de terra e encontravam-se em completa condição de abandono, além de estarem sujeitas aos desmandos da política dos coronéis. A professora Raimunda Alves dos Santos, 83 anos, testemunhou tais aspectos no povoado São Domingos, município de

Simão Dias, localizado no Centro-Sul sergipano:

... a gente ficava sem ir para a escola no tempo do plantio e quando Lampião^{xii} andava neste mundo, sabe? E nós corremos muito e se escondemos no mato. ... A escola era assim... Era uma casa que meu avô fazendeiro fez pra ensinar os netos e os vizinhos. Era muita criança. Tinha uns cinquenta. Não tinha professora formada, era uma irmã de meu avô, Ana Alves da Conceição. Ela ensinou, como se diz... particular. Naquele tempo não existia não, meu filho! A tarefa era saber ler e, sabendo fazer conta, ‘tava’ bom! (Santos, 2012).

A narrativa trazida por Raimunda nos levou a fazer a reflexão sobre as iniciativas dos fazendeiros que, muitas vezes, assumiam as despesas com as edificações das escolas e/ou liberação de espaço físico nas construções já instaladas em sua propriedade. Responsabilizavam-se, também, pela oferta de alojamento para os professores e demais recursos necessários não assumidos pelo Estado (Lima, 2013). O testemunho de Raimunda é revelador das formas de contratação dos professores numa época em que, à revelia do concurso público^{xiii}, se ocupavam os cargos.

“... eu vivia com meu marido e era uma vida muito sofrida”: a feminização do magistério no meio rural sergipano

As professoras primárias eram escolhidas por prefeitos, vereadores, fazendeiros e por outras figuras que detinham poder localmente. A professora Maria Lurdes Barreto narrou suas memórias sobre a contratação de sua primeira professora no povoado Maniçoba, atualmente município de Nossa Senhora de Aparecida, localizado no Agreste Central sergipano:

Esse fazendeiro do Tanque Novo, ele arranjava professores de fora. Botava lá para ensinar para aquele povo, ensinar o que sabia. Não tinha ninguém formado, não tinha nada disso. Era na base... ‘Na terra de cego quem tem olho é rei’. (Barreto, 2013).

Sobre este mesmo aspecto, recordou a professora Maria Lima Santos Aragão:

Aqui tinha uma professora, dona ‘Erozina’. Depois ela foi embora, o povo ficou sem professora pra todo esse pessoal dessa região colocar os filhos. Aí, seu ‘Zé’ [fazendeiro] foi e arranjou as primeiras professoras que foram da cidade: Cassilda, depois veio uma Janice. Eu já estudei com elas. Elas não se acostumavam em morar na roça. Aí depois ele arranjou uma professora, Maria da Conceição Souza Pinto, que foi a minha terceira professora em Várzea Nova. Nós temos muito que agradecer e rezar pela alma dela, pois ela dava conta de todos os anos em uma sala só. (Aragão, 2012).

Outra dificuldade para o trabalho dos professores, comprometendo o rendimento do ensino que ministravam, residia na

existência de turmas multisseriadas^{xiv}. Também denominadas classes unidocentes e/ou multigraduadas, esse amálgama de alunos de níveis distintos em uma única sala de aula foi um aspecto marcante no ensino rural sergipano. Tal memória não se restringiu apenas ao depoimento da professora Maria Lima, pois a professora Maria José Santos Freitas, 80 anos, ao recordar suas memórias de aluna na escola particular, no povoado São Mateus, município de Telha, localizado no Baixo São Francisco, também se reportou à turma multisseriada: “A professora Antônia não tinha título de professora. Era assim uma pessoa que sabia um pouquinho e esse pouquinho passava pra quem não sabia nada. Todas as criancinhas em uma sala só.” (Freitas, 2012). Possivelmente, a professora Antônia teria se apropriado dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo, e era considerada, naquele tempo e lugar, uma pessoa de notório saber, mesmo não tendo formação pela Escola Normal Rui Barbosa^{xv}, localizada na capital sergipana. Outra narrativa que nos ajuda a compreender melhor tais aspectos é a da professora Maria Odete Vieira dos Santos, 83 anos, quando testemunhou sobre as condições de trabalho da sua primeira professora, “Laudiceia”, no povoado Sítios Novos, município de Canhoba, localizado

no Médio Sertão sergipano, no final da década de 1930:

... nessa época, era uma professora daqui chamada Laudiceia. Ela se hospedava na minha casa. Era amicíssima de minha mãe e de meu pai ... só era essa escola que tinha no povoado. O nome da escola era Isolada, nesse tempo ninguém era formado aqui. Naquele tempo não preparava aula não meu ‘fio’, no tempo que eu estudei. Eram os livros, porque os livros vinham com respostas ... [A escola] era um salão grande. Na dita escola tinha cozinha, tinha tudo. E ela fazia comida pra ela comer em casa, agora dormia na casa de meu pai, que elas tinham medo de dormir na escola só ... Elas [as professoras] iam daqui da cidade, chegavam no interior e tinham medo de dormir só na casa. Aí, a casa de meu pai tinha cinco quartos, aí papai ia e dava um quarto pra elas, pra elas dormirem ... Quando tinha um milho verde papai dava. Elas eram tratadas como uma princesa lá no interior. Uma professora no interior tinha um valor, hoje é que tá uma coisa séria, mas eu acho que ainda tem muito respeito. (Santos, 2013).

As memórias evocadas pelas professoras Maria José e Maria Odete nos dão a ver as condições de trabalho das professoras no meio rural. Muitas vezes, trabalham completamente sozinhas, em localidades isoladas. Além disso, há de se considerar a precariedade da sua formação pedagógica e a distância entre a escola e o Departamento de Educação, que se localizava nos perímetros urbanos. Almeida (2001), em sua dissertação intitulada *Vozes esquecidas em horizontes*

rurais: histórias de professores, quando estudou as professoras primárias no Rio Grande do Sul, pensou “... em ‘vozes esquecidas’, esquecidas no passado, talvez esquecidas no presente.” (p. 230). Em seu estudo, identificou que não é ao acaso que muitas professoras, ao evocarem suas memórias, referem-se à solidão e à renúncia que as acompanhavam em seus trabalhos nas escolas localizadas nos meios rurais. Em decorrência das condições de transporte, as professoras alojavam-se na própria escola ou em casas das pessoas da comunidade. É possível que o estreitamento de laços com a comunidade fosse reforçado, justamente considerando a solidão em que viviam, como foi o caso da professora Laudiceia e outras da sua época.

Não obstante essas condições adversas, Moraes (2014) nos alerta que devemos considerar a identidade cultural do professor rural. Isso porque havia a possibilidade de, dependendo das condições, o professor estar privado do ambiente cultural ao qual pertencia e, conseqüentemente, ser levado a viver em um ambiente cultural com o qual não tinha identidade, quando não tinha aversão. O professor deveria começar sua carreira pela escola isolada rural, considerada como um estágio inicial da carreira docente. Só depois de cumprido um determinado período, poderia ser ele removido para uma

escola urbana. No estado de Sergipe, o governador Eronides Ferreira de Carvalho, em mensagem datada em 1936, denunciou tal situação:

As primeiras nomeações são para povoados, sendo as segundas, por promoções sucessivas, para as villas, cidades e Capital. Os povoados, na sua maioria, ficam em logares onde a vida social é cheia as asperezas, onde o conforto é cousa desconhecida e onde, por vezes, não faltam os pavores e perigos do banditismo ... Se no interior o padrão de vida é menos elevado no que se refere aos gastos da alimentação, acontece, por outro lado, que tudo o mais conspira contra a educadora neophyta que se descola para Capital, para desempenhar a missão melindrosa de desbravar para as conquistas das letras as intelligencias em méro desabrochamento. Não se explica diante da logica o facto de uma professora de povoado, por vezes preterida no seu direito ás promoções e prestando serviço identico ao que presta uma da Capital, tenha vencimentos tão inferiores aos desta. Em consequencia desse systema que se me afigura errôneo, vem o peditório de remoções em que só há vantagens para a professora e males para o ensino. Urge a procura de um meio capaz de remover os males que abatem os estímulos dignos de fortalecimento e geram o desapareço á carreira do magisterio. (Sergipe, 1936, p. 40).

As nomeações a que se referiu o governador Eronides Ferreira de Carvalho dizem respeito à “lei dos acessos”^{xvi}, de acordo com a qual a professora deveria iniciar sua atuação no interior do estado.

Com base na pesquisa realizada por Freitas (2003), que analisou a trajetória de ex-normalistas no período de 1920 a 1950, na Escola Normal Rui Barbosa em Aracaju, depois de formada, a normalista deveria seguir: “Primeiramente em uma escola de primeira entrância, situada em um povoado. Passaria depois a lecionar em uma vila considerada segunda entrância. Em seguida, para a terceira entrância, em uma escola situada na cidade. Após sucessivas promoções, poderia lecionar na capital.” (Freitas, 2003, p. 148-149). Ainda segundo essa autora, muitas eram as dificuldades para se conseguir a fixação dos professores formados no interior. Além da distância da família e dos baixos salários, alguns depoimentos evidenciavam o medo de Lampião. Vale ressaltar que algumas famílias não permitiam que as filhas deixassem a cidade e fossem sozinhas para o interior do estado de Sergipe, sobretudo professoras pertencentes às camadas mais elevadas da sociedade.

As dificuldades para realizar o curso normal rural, bem como os cursos intensivos de treinamento, davam-se pelo fato de se tratarem de professoras com baixo poder aquisitivo e, em sua grande maioria, de mulheres casadas e provedoras de suas próprias famílias, fato que dificultava o deslocamento para os locais onde eram ministrados os cursos. A presença da mulher no magistério primário rural é predominante em relação a professores. A presença feminina na zona rural é justificada porque a profissão de professor era considerada mais leve, daí o fato de este trabalho ser assumido, na maioria das vezes, por mulheres. “Ser professora é o único trabalho existente no campo que não exige a ‘força bruta’, característica do trabalho rural ...”, de acordo com Rodrigues (1999, p. 58). As figuras 2 e 3, abaixo, mostram a proeminência da figura feminina no magistério primário rural:

Figura 2 – Professoras rurais em curso de treinamento realizado em 1950. Ao centro Acrísio Cruz e José Rollemberg Leite.



Fonte: Sergipe. Relatório do Curso de formação de professores rurais (1950).

Figura 3 – Acrísio Cruz (no centro) com estudantes e professora de uma escola rural, portando enxadas para os trabalhos nas hortas (1950).



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

A feminização do magistério primário rural não foi um fenômeno que se deu especificamente em Sergipe, pois é recorrente em quase todo território nacional, devido aos baixos salários pagos a um professor do Ensino Primário. Conforme Souza (1998), a substituição do sexo masculino, na educação primária, pelo feminino foi decorrente de um processo que se iniciou no século XIX. Desde aquele momento, a atuação da mulher no campo educacional ganhava protagonismo. Elas finalmente encontraram um ofício que a “sociedade patriarcal” consentia, uma vez que o ensino primário tratava da educação elementar das crianças, e as mulheres teriam, pretensamente, mais paciência e afabilidade com elas, devido à natureza materna. Mesmo as educadoras recebendo salário irrisório, era uma oportunidade para a mulher despontar no mercado de trabalho, mostrando suas competências. Reforça esta análise Souza (1998, p. 51), quando afirma:

A utilização do trabalho feminino no campo da educação vinha ganhando força em toda parte no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de conciliar o recrutamento de um grande número de profissionais, para atender à difusão da educação popular, mantendo-se salários pouco atrativos para os homens. Em compensação, viria a se constituir num dos primeiros campos profissionais ‘respeitáveis’ abertos à

atividade feminina para os padrões da época. (Souza, 1998, p. 51).

O papel social da mulher abnegada atravessou as narrativas das professoras entrevistadas. A professora Raimunda Alves dos Santos contou sobre tal aspecto: “Eu era muito apegada à minha mãe e aos alunos. A minha vocação era ficar com a minha mãe. Eu nunca quis casar, marido de professora já tinha uma fama de encostado.” (Santos, 2012). A narrativa da professora nos faz pensar sobre a figura do “Quincas”^{xvii}, o típico marido da professora que não trabalhava e vivia à custa dela. É preciso levar em consideração que as professoras possuíam um salário fixo, embora baixo, se comparado ao do homem, moradia gratuita e um relativo prestígio social, entre outros benefícios, talvez por isso atraindo a figura do “Quincas”. A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou com detalhes:

... olhe, quando eu lhe disse que eu comecei a ensinar em minha casa, eu vivia com meu marido e era uma vida muito sofrida. Ele foi muito ruim comigo, mas eu entrego ele a Deus todos os dias em minhas orações, porque talvez se ele num fosse tão ruim comigo, eu não tivesse me apegado mais a Deus, como eu me apeguei. Então, eu ensinava a meus alunos e quando eles chegavam de sexta eu rezava o terço. Teve uma vez, que ele vivia das minhas custas. Então, teve uma vez que ele estava em casa, estava no quarto deitado e eu estava ensinando, que a escola era dentro de casa. Arrodeei os meninos

ao redor de mim e fomos rezar. E os bichinhos tão inocentes. Minha lágrima descendo, porque eu sabia que quando os meninos fossem embora ele vinha brigar e eu não brigava. (Santos, 2013).

A narrativa da professora Maria Odete Vieira dos Santos mostra a relação entre a sua vida privada e a pública, uma vez que as tramas entre a vida conjugal e professoral se misturavam no cotidiano da casa-escola. O fato de as professoras morarem e atuarem no mesmo local também nos leva a pensar sobre as condições de trabalho. Além das tarefas inerentes à docência, tais como a preparação das aulas, o ensino e o controle da disciplina dos alunos, segundo Lima e Assis (2013, p. 315), o docente, no meio rural, “... era responsável pela limpeza da escola, pelas escriturações escolares e, em alguns momentos, pela confecção do lanche e outras atividades extraescolares”. Raimunda Alves dos Santos narrou como era a feitura da merenda escolar na escola rural Cruzeiro, localizada no município de Poço Verde, Centro-Sul sergipano:

... eu fazia a merenda. Mandava assim, arroz, mandavam coisa assim de leite. Fazer arroz de leite. Não tinha Servente. A merendeira era eu mesmo. A servente eu mesmo, ou então minhas sobrinhas que varria, não tinha nada não. Água, nem água. Tinha buscar água no tanque pra os meninos beber. Sofri. (Santos, 2012).

A professora Raimunda, além do magistério, desempenhava outras funções, como merendeira, zeladora, porteira, dentre outras. Tais funções foram apontadas também por Maria Luiza Barbosa da Silva, quando foi professora da Escola Rural Sebastião Marques, município de Poço Redondo, Alto Sertão sergipano: “... depois que chegou a merenda escolar, a gente tinha que fazer a gente mesmo.” (Silva, 2011). Desse modo, podemos observar que o lugar ocupado pelas professoras em suas escolas conferia a elas representatividade local, pois eram sujeitos polivalentes, cujas atividades variavam entre as práticas professorais e tantas outras atribuições. Sobre o cardápio escolar típico do lugar, narrou a professora Josefina Sotero Santos Teles: “Na escola rural a professora ela mesma fazia a merenda. Quando não tinha, eles levavam a merenda de casa, bolachão, batata cozida, o que tivesse que a mãe colocasse na sacolinha.” (Teles, 2013). As narrativas das professoras mais uma vez nos levam a pensar sobre as condições de trabalho na escola primária rural, em Sergipe. A professora Maria Lita Silveira descreveu as condições de trabalho no meio rural:

... era casa de taipa de vara de barro. Eu comecei a dar aula não tinha energia. Tinha que comprar candeia, chama candeia né, para botar o pavio de algodão e querosene. Eu dava aula o dia todo e dava à noite. Dava aula

aos adultos. Foi assim que eu comecei a trabalhar. Aí vinha a cavalo, passar o rio cheio, teve uma enchente, uma vez mesmo que o cavalo deu um passo me levou com cavalo e tudo. Eu só saí porque Deus não quis que eu morresse nesse dia. Quase que eu morro. (Silveira, 2012).

De acordo com as depoentes, no período em que iniciaram o magistério, era muito difícil designar professores para a zona rural, primeiro, por causa das condições precárias de trabalho existentes naquele meio e, depois, pelos baixos salários que lhes eram oferecidos. Contudo, elas mencionaram que a comunidade tinha respeito e grande consideração pelo docente, mesmo sendo, em sua maioria, professoras leigas, com apenas o 4º ano primário concluído. A professora Etemízia Ramos Batista de Andrade mencionou a receptividade da comunidade rural Pita, município de São Cristóvão, região da Grande Aracaju:

... era um povo maravilhoso, um povo ordeiro, um povo amigo. Eles diziam: 'A senhora aqui é a presidente do lugar. Uma ordem da senhora vele tudo.' Morei na escola com minha mãe ... Os alunos choraram quando eu saí, choraram muito, eu também chorei. Pela noite eles chegavam lá, aquele pessoal com cachimbo na boca. Os tabaréus, eles diziam: 'Vamos fazer companhia para professora que ela está sozinha com a mãe'. Chegavam lá, contavam histórias de trancoso para distrair. Recebia muito presente. Eu não comprava nada de verdura. Na Pita, o povo plantava muito, era tomate,

cebola, alface, ovos. Pela manhã, o povo me levava um prato de mingau. (Andrade, 2013).

A professora Josefa de Andrade Fontes também se referiu ao respeito e à receptividade da comunidade rural no povoado Botequim, município de Santa Luzia Itanhy, Centro-Sul sergipano:

... lá era um lugar de cachaceiro, nenhum tocava em mim. Na minha escola nunca nenhum chegou perto, porque eles respeitavam. Eu ia para escola rural, eles me davam cavalo. Eu me acostumei muito com as minhas alunas, uma dormia comigo de noite. Eu não tinha medo, o pessoal era bom comigo. (Fontes, 2015).

A professora Maria José de Carvalho Eleotério também ressaltou esse mesmo aspecto:

... eu deixava os meus filhos e ia receber o dinheiro, quando chegava em casa, sem nenhum tostão, que não tinha verba. Passei assim dois anos. Não recebia um centavo. Aí me deram um conselho para cobrar dos pais. Aí eu disse: 'Olhe eu não quero cobrar, porque seis, oito, quinze, pode, têm a possibilidade de pagar e os outros que não tiverem?' Então, é quando eu for cobrar de um, vou ter que cobrar de todos e eu não quero inimizade. É melhor eu ensinar de graça e vocês fazem o que bem achar de acordo. Oxente! não me faltava farinha, não me faltava feijão. Levavam o que tinham. Era peixe por toda parte, era camarão, era siri, era feijão. Eu quando trazia para cá dava a uma amiga que tinha uma moreninha. Era macaxeira, era inhame. Não me faltava nada e eu criava inúmeras galinhas, não me

faltava, mas dinheiro na minha mão eu nunca vi. (Eleotério, 2013).

Nos depoimentos, percebemos que, em alguns casos, quando havia adaptação, esta situação tornava-se prazerosa pelo carinho dos anfitriões e pela disputa travada pelos alunos para terem o professor em sua casa, evidenciando o quanto aquela professora era importante nas comunidades rurais. No tocante ao trajeto e ao transporte, as entrevistadas relataram que para chegarem à escola tinham que percorrer a pé ou a cavalo longas distâncias; havia também aquelas que residiam temporariamente na casa de alunos ou na casa reservada ao professor. Quando a escola dispunha desta acomodação, ora estava localizada no mesmo prédio escolar, ora em uma casa próxima, o que evitava o desgaste da extensa caminhada até o trabalho. A professora Maria Odete Vieira dos Santos citou esse aspecto: “Eu morava dentro da escola. Tinha um salão de morar e outro de ensinar. Quando eu vinha em casa, eu voltava de cavalo, porque não tinha carro pra lá. Eu levei duas companhias, duas irmãs.” (Santos, 2013). A professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira descreveu sua caminhada até chegar à escola rural Lagoa de Dentro, município de Arauá, localizado no Sul sergipano:

... quando eu fui para escola rural do povoado Lagoa de Dentro eu saía doze e meia para uma hora eu está lá. A aula começava uma hora, às vezes saía antes de doze. Depois eu fiquei grávida caminhando aqui grávida. Depois o prefeito me mandou que eu ficasse aqui na cidade mesmo, compadre da gente – ‘Comadre não vai mais para aquela caminhada. Ela vai ficar aqui no grupo da cidade.’ (Cerqueira, 2011).

A professora Maria José de Carvalho Eleotério também contou sobre sua extenuante caminhada até chegar à escola rural Sapé, município de Itaporanga D’Ajuda, território da Grande Aracaju:

... eu me mudei para a Escola Rural Rita Cacete com meus filhos e o marido. Depois fui para o Grupo Escolar Felisbelo Freire. É um grupo daqui. Aí eu pedi transferência. No Sapé [povoado da escola rural] eu pedi transferência, porque ficava distante daqui da minha casa. Você sabe se a pessoa quer o melhor tem que ir procurar. Eu trabalhava, não ganhava. Minha mãe pobre, como era que eu ia viver a vida toda sem ver um tostão na minha mão? Dois anos sem receber. Todo mês eu ia para São Cristóvão e lá chegava e dizia: ‘Não tenho!’ Aí, voltava de pé. Ia de pé e voltava de pé, não tinha dinheiro para pegar o suburbano. (Eleotério, 2013).

A falta de transporte aliada às condições de formação pedagógica, trabalho e condições salariais formam um conjunto de características que também configuram a escola primária rural em Sergipe. O fazer-se professor rural não está dissociado, portanto, das condições sociais,

materiais, intelectuais e do tempo e lugar, uma vez que os professores são possuidores de histórias, individualidades, experiências, nomes, identidades. Assim, não é possível falar em um professor rural genérico, é preciso compreender a história de vida de mulheres como a Maria, a Odete, a Josefa, a Raimunda, entre tantas outras esquecidas na história.

Considerações finais

Com efeito, acreditamos que a entrada na história de vida das professoras aposentadas, tendo em vista o trabalho, a escola e a trajetória no magistério pelos interstícios abertos através das narrativas, proporcionou um encontro do leitor com diversas mulheres e cotidianos. Desse modo, é pelas peculiaridades encontradas na história de vida das professoras que destacamos as diferenças regionais, as particularidades do estado, evitando, assim, o uso da palavra *Brasil* para nos referir a um todo homogêneo.

Queremos deixar aqui nossas percepções. Dentre as primeiras, visualizamos a feminização do magistério primário rural como um fenômeno presente no Brasil, pois é recorrente em quase todo o território nacional, devido aos baixos salários pagos a um professor do ensino primário. Também podemos apreender um

quadro social sergipano marcado pelo descaso do Poder Público em relação ao “homem pobre rural”, com instrumentos ultrapassados no trabalho agrícola e condições impróprias de salubridade das moradias. Com isso, se aglutinaram outros problemas sociais, a exemplo, o êxodo rural, a escassez de recursos médicos, sanitários e higiênicos, a carência de rodovias e estradas, entre outras expressões da precariedade econômica, política e social.

As experiências das professoras nos deixam ver marcas do abandono, isolamento e esquecimento pelos Poderes Públicos. Uma vez que as iniciativas do Estado se traduziam em ações que não atenderam ao conjunto de necessidades do meio rural, pois, pelas narrativas, podemos conjecturar que, no início do século XX, houve abandono dessas populações rurais, que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, uma vez que os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país, naquele período. Contudo, as escolas rurais desempenharam, neste aspecto, em que pese à precariedade de suas instalações e da formação de seus professores, importante papel na institucionalização do ensino primário em Sergipe.

Referências

- Alberti, V. (2012). De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. *História Oral*, 15(2), 159-166.
- Almeida, D. B. (2001). *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Barreto, L. A. (2009, 25 de agosto). *Volta Seca, o Cangaceiro (sergipano) de Lampeão, 2009*. [Web log post]. Recuperado de http://www.infonet.com.br/luisantoniobarrero/ler.asp?id=83094&titulo=Luis_Antonio_Barreto
- Berger, M. A. (2011). O ensino rural e a atuação do intelectual Acrísio Cruz. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 36(1), 165-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2011.v20.n36.p%25p>
- Bosi, E. (1995). *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 4. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Camelo, J. V. F. (1992). *Lampeão, o sertão e a sua gente*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Freitas, A. G. B. (2003) *Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950)*. São Cristóvão: Grupo de Estudos em História da Educação/NPGE.
- Lima, S. C. F., & Assis, D. A. (2013). Poetas de seus negócios: professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 a 1979). *Cadernos de História da Educação*, 12(1), 313-332.
- Lobato, M. (2007). *Urupês*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Globo.
- Mendonça, J. A. N. (1958). *A educação em Sergipe*. Aracaju: Livraria Regina Ltda.
- Moraes, A. I. D. (2014). *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.
- Peixoto, A. M. C., & Andrade, T. (2007). A utopia que brota do campo: a Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). In Werle, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor* (pp. 99-129). Ijuí,RS: Unijuí.
- Pinho, A. S. T., & Souza, E. C. (2010). O tempo nas classes multisseriadas do meio rural: identidades e subjetivação na construção do tempo escolar. In *Anais do 8º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* (pp.1-14). São Luís, MA.
- Rezende, C. V. (2014). *Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão sergipano (1950-1970)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tiradentes, Aracaju.
- Rodrigues, J. R. T. (1999). *Educação além do asfalto: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural*. Teresina, PI: EDUFPI.
- Schelbauer, A. R. (2014). Da roça para a escola: Institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). *História da Educação - RHE*, 43(1), 71-91.
- Schelbauer, A. R., & Gonçalves Neto, W. (2013). Ensino primário no meio rural paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre

as décadas de 30 e 50 do século XX. *Cadernos de História da Educação*, 12(1), 83-107.

Souza, R. F., & Ávila, V. P. S. (2014a). As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931 – 1947). *História da Educação - RHE*, 43(1), 9-28.

Souza, R. F., & Ávila, V. P. S. (2014b). Representações, práticas de escolarização da infância na zona rural. *História da Educação - RHE*, 43(1), 9-11.

Souza, R. F. (1998). *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, SP: Fundação Editora da Unesp.

Ximenes-Rocha, S. H., & Colares, M. L. I. S. (2013). A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. *Revista HISTEDBR On-line*, 13(1), 90-98. Recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640296/7855>.

Zarth, P. A. (2007). Entre a tradição e a inovação: as primeiras instituições de ensino e tecnologia para o campo no Rio Grande do Sul. In Werle, F. O. C. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor* (pp. 131-144). Ijuí, RS: Unijuí.

Fontes Documentais

Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 7 de setembro de 1936, pelo Dr. Eronides Ferreira de Carvalho em 1936. Aracajú: Imprensa Oficial.

Relatório do Curso de Formação de Professores Rurais. (1950).

Fontes Orais

Andrade, E. R. B. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. São Cristóvão, 22 fev.

Aragão, M. L. S. (2012). *Relato oral sobre sua história de vida*. Gararu, 19 jul.

Barreto, M. L. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. Nossa Senhora de Aparecida, 17 abr.

Bispo, A. A. (2012). *Relato oral sobre sua história de vida*. Umbaúba, 17 ago.

Cerqueira, L. R. (2011). *Relato oral sobre sua história de vida*. Arauá, 7 jun.

Eleotério, M. J. C. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. Itaporanga D'Ajuda, 14 jan.

Fontes, J. A. (2015). *Relato oral sobre sua história de vida*. Santa Luzia Itanhy, 15 out.

Freitas, M. J. S. (2012). *Relato oral sobre sua história de vida*. Telha, 27 ago.

Jesus, R. M. (2011). *Relato oral sobre sua história de vida*. Tobias Barreto, 12 mai.

Meneses, M. A. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. Ribeirópolis, 2 abr.

Menezes, M. D. (2012). *Relato oral sobre sua história de vida*. Nossa Senhora da Glória, 5 jul.

Reis, E. S. (2011). *Relato oral sobre sua história de vida*. Indiaroba, 21 jul.

Santos, H. G. S. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. Nossa Senhora da Glória, 26 abr.

Santos, O. V. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. Aquidabã, 10 maio.

Santos, R. A. (2012). *Relato oral sobre sua história de vida*. Poço Verde, 30 nov.

Santos, R. V. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. Macambira, 10 abr.

Silva, M. L. B. (2011). *Relato oral sobre sua história de vida*. Poço Redondo, 19 jun.

Silveira, M. L. (2012). *Relato oral sobre sua história de vida*. Umbaúba, 9 ago.

Teles, J. S. S. (2013). *Relato oral sobre sua história de vida*. Rosário do Catete. 24 abr.

ⁱ Entrevistas cedidas pelas professoras, a partir da Carta de Cessão de Direitos, dispondo sobre os direitos e deveres do entrevistado, bem como o esclarecimento sobre uso das entrevistas para fins de pesquisa acadêmica. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e devidamente transcritas em Microsoft Word 2010, sua duração somando, aproximadamente, 32 horas. Encontram-se armazenadas no acervo digital que constituirá o *Centro de Memória da Educação Sergipana*, somadas a outras 129 entrevistas audiovisuais decorrentes dos demais subprojetos.

ⁱⁱ Termo usado por Moraes (2014), ao analisar as ausências, exclusões e diferenciações que caracterizaram o ensino primário rural em São Paulo (1933-1968).

ⁱⁱⁱ Pequena área de terra cultivável.

^{iv} Antonio Alves de Souza, nascido em Saco Torto, povoado de Itabaiana, estado de Sergipe. Tornou-se um dos mais conhecidos e destacados cangaceiros do bando de Lampião. Volta Seca, como era chamado, compôs, entre os anos de 1950 e 1957, diversas músicas que estão ligadas ao ciclo dos cangaceiros, como *Se eu soubesse*, *Sabino e Lampião*, *Mulher rendeira*, *Acorda Maria Bonita* e outras. A esse respeito, ver Barreto (2009).

^v No início do século XX, esta imagem seria cristalizada no conhecido personagem de Monteiro Lobato, o Jeca Tatu. No artigo *Velha praga*, escrito para o Jornal Estado de São Paulo, em 1914, e mais tarde publicado no livro *Urupês*, Lobato acusa o caboclo de parasita, de destruidor, de piolho da

terra. Jeca é representado na literatura infanto-juvenil como um caipira desolado no arcaico meio rural brasileiro. Isso porque ele é a imagem do ser à mercê de enfermidades típicas dos países atrasados, da miséria e do atraso econômico. Ver Zarth (2007).

^{vi} Cultivo de arroz.

^{vii} As ideias de Monteiro Lobato traziam a discussão sobre a necessidade de imprimir no brasileiro roto, imundo, desnutrido, grotesco, um senso de pertença à sua pátria e civilidade. Segundo ele: “O mobiliário cerebral de Jeca, à parte o suculento recheio de superstições, vale o do casebre. O banquinho de três pés, as cuias, o gancho de toucinho, as gamelas, tudo se reedita dentro de seus miolos sob a forma de idéias.” (Lobato, 2007, p. 174). A partir do final da década de 1950, o caipira pôde ser representado em ficção. A partir desse momento, uma releitura de Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato, passou a ser mostrada no cinema brasileiro, principalmente pelos filmes de Mazzaropi. A esse respeito, ver Moraes (2014).

^{viii} Construção típica de casas populares no Nordeste brasileiro, consiste em paredes feitas de barro sustentadas por paus entrelaçados.

^{ix} Identificado na legenda da fotografia original.

^x Então Diretor da Instrução Pública do Estado de Sergipe.

^{xi} O carro de boi, transporte típico do Nordeste, constitui-se de uma estrutura puxada por uma junta de quatro ou seis bovinos e dirigido por um carreiro. Os animais são espicados por um chamador, geralmente uma criança, que, à frente do carro, chama os bois pelos seus nomes. O carro de boi transportava as safras para os paióis das fazendas ou para os armazéns de compra, e as matérias-primas para o local das indústrias.

^{xii} De acordo com Camelo (1992), Sergipe recebeu inúmeras visitas de Lampião e seu bando, principalmente na década de 1930. Lampião foi acusado de ter cometido as maiores atrocidades de sua vida no cangaço em Sergipe. Ainda de acordo com o autor, Lampião foi recebido com festas nas cidades sergipanas de Aquidabã e Capela, em 1929. Lampião faleceu em Sergipe, em 1938, próximo ao município de Piranhas, estado de Alagoas, mais precisamente na gruta de Angicos.

^{xiii} A Lei de 5 de março de 1835 instituiu concurso público para o magistério. Ver Mendonça (1958).

^{xiv} As classes mutisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo Poder Público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores, entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Ver Ximenes-Rocha e Colares (2013); Pinho e Souza (2010).

^{xv} No estado de Sergipe, a formação de professores para o Ensino Primário, durante muito tempo, ficou sob a responsabilidade da Escola Normal Rui Barbosa, situada em Aracaju, capital do estado. Esta instituição estadual foi fundada em 1870, tendo uma existência provisória. A instituição só ganhou identidade e regularidade de funcionamento a partir de 1911, quando o Governo Rodrigues Dórea criou o prédio na Praça Olímpio Campos, onde o curso permaneceu até 1957, ocasião em que foi transferido para outro prédio, localizado na Rua Laranjeiras, bairro periférico de Aracaju. Outras instituições passam a ofertar o curso normal, mantidos por ordens religiosas que vão surgindo em Aracaju (1925) e municípios interioranos (Propriá, Estância), atendendo, sobretudo, a moças da elite e da classe média. Ver Freitas (2003).

^{xvi} “Lei de acessos”: normatização do ingresso do professor primário no exercício do magistério público estadual em Sergipe. De acordo com essa lei, deveriam iniciar a carreira no interior e passar por promoções sucessivas até a transferência para a Capital. Ver Freitas (2003).

^{xvii} A literatura machadiana traz a figura do “Quincas” como o marido da professora que vive desocupado, sem profissão.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 08/05/2018

Aprovado em: 19/06/2018

Publicado em: 23/12/2018

Received on May 8th, 2018

Accepted on June 19th, 2018

Published on December 23th, 2018

Contribuições no artigo: O autor Rony Rei do Nascimento Silva foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; A autora Ilka Miglio de Mesquita foi responsável pela escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. Os autores também foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.

Author Contributions: The author Rony Rei do Nascimento Silva was responsible for the elaboration, analysis and interpretation of the data; The author Ilka Miglio de Mesquita was responsible for writing and reviewing the contents of the manuscript. The authors were also responsible for approving the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Rony Rei do Nascimento Silva



<http://orcid.org/0000-0003-2195-9459>

Ilka Miglio de Mesquita



<http://orcid.org/0000-0002-5071-2415>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, R. R. N., & Mesquita, I. M. (2018). Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1345-1371. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1345>

ABNT

SILVA, R. R. N.; MESQUITA, I. M. Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1345-1371, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1345>

Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campoⁱ

Alisson Silva da Costa¹, Cláudia Valéria de Assis Dansa², Nathália Barros Ramos³

^{1, 2, 3}Universidade de Brasília - UnB. Faculdade de Educação. Asa Norte. Campus Universitário Darcy Ribeiro. Brasília - DF. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: alisson.dec@gmail.com

RESUMO. Este artigo possui como problema de pesquisa a Educação do Campo e a formação dos professores que nela atuam – por meio da análise e discussão do trabalho pedagógico de educadoras participantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido no âmbito da Educação do Campo e no chão da Educação de Jovens e Adultos –, tendo como objetivo de pesquisa reconhecer o envolvimento das educadoras do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo, do polo de Flores/Formosa. Empreendemos uma metodologia de abordagem qualitativa com a realização de entrevistas semiestruturadas. A partir dos limites e desafios apontados pelas educadoras, foi possível identificar: a dificuldade em atualizar sua prática docente ao público da EJA; a falta de aproximação com uma abordagem de educação libertadora; a escassez de material didático e uma certa dificuldade com a escrita e leitura por parte das educadoras. Quanto às motivações e expectativas em relação ao projeto, foram apontadas pelas educadoras os seguintes pontos: o prazer de ensinar e poder participar de momentos de troca de experiências; a vontade de uma formação; a consciência e o dever de ajudar o próximo; a necessidade de alfabetização dentro do assentamento; a busca por melhorias na realidade; a formação de cidadãos mais conscientes; a contribuição na transformação da sociedade; e a realização pessoal com a certificação dos alunos ao final do processo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Emancipação.

Prospects and analysis of the educational training process in the project with citizenship in the countryside

ABSTRACT. This article has as a research problem the Rural Education and the training of the teachers who work in it – through the analysis and discussion of the pedagogical work of educators participating in the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA), developed in the scope of the Education of the Field and in the floor of the Education of Youths and Adults –, with the purpose of research recognizing the involvement of the educators of the Project Weaving Citizenship in the countryside, of the Flores/Formosa Polo. We undertake a methodology of qualitative approach with the accomplishment of semi structured interviews. From the limits and challenges pointed out by the educators, it was possible to identify: the difficulty in updating their teaching practice to the public of the EJA; the lack of rapprochement with an approach of liberating education; the shortage of didactic material and a certain difficulty with writing and reading by the educators. As for motivations and expectations regarding the project, the following points were pointed out by educators: the pleasure of teaching and being able to participate in moments of exchange of experiences; the desire for training; the conscience and duty to help others; the need for literacy within the settlement; the search for improvements in reality; the formation of more conscious citizens; the contribution to the transformation of society; and personal fulfillment with the certification of students at the end of the process.

Keywords: Rural Education, Youth and Adult Education, Emancipation.

Perspectivas y análisis del proceso formativo de educadores en el proyecto tecendo la ciudadanía en el campo

RESUMEN. Este artículo tiene como problema de investigación la Educación del Campo y la formación de los profesores que en ella actúan – por medio del análisis y discusión del trabajo pedagógico de educadoras participantes del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), que se desarrolló en el ámbito de la Educación del Campo y en el suelo de la Educación de Jóvenes y Adultos –, teniendo como objetivo de investigación reconocer el involucramiento de las educadoras del Proyecto Tejiendo la Ciudadanía en el Campo, del polo de Flores/Formosa. Se emprende una metodología de abordaje cualitativo con la realización de entrevistas semiestructuradas. A partir de los límites y desafíos señalados por las educadoras, fue posible identificar: la dificultad en actualizar su práctica docente al público de la EJA; la falta de aproximación con un enfoque de educación liberadora; la escasez de material didáctico y una cierta dificultad con la escritura y lectura por parte de las educadoras. En cuanto a las motivaciones y expectativas en relación al proyecto, fueron apuntadas por las educadoras los siguientes puntos: el placer de enseñar y poder participar de momentos de intercambio de experiencias; la voluntad de una formación; la conciencia y el deber de ayudar al prójimo; la necesidad de alfabetización dentro del asentamiento; la búsqueda de mejoras en la realidad; la formación de ciudadanos más conscientes; la contribución a la transformación de la sociedad; y la realización personal con la certificación de los alumnos al final del proceso.

Palabras clave: Educación del Campo, Educación de Jóvenes y Adultos, Emancipación.

Introdução

Falar de uma Educação do Campo é pensar numa educação que abrange vários tipos de comunidades situadas no meio rural. Nesse ponto de vista, muitos brasileiros – tais como os quilombolas, caiçaras, lavradores, camponeses, roceiros, agricultores, indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras e sertanejos – possuem o direito a uma educação de qualidade, que respeite sua diversidade e que valorize seus costumes e a realidade local na qual estão inseridos.

Nessa concepção, a ideia aqui apresentada parte do pressuposto de que o processo educativo deva interferir na estrutura social em que acontece, por meio da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, segundo a concepção de educação libertadora de Freire (1996). No diálogo pedagógico, a alfabetização e a escolarização passam a ser compreendidas no âmbito do domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes, resultando numa postura atuante do homem sobre seu contexto – aqui compreendido enquanto universo de “leitura”.

A partir das lutas e da conscientização e articulação dos

movimentos sociais do campo, surgem no cenário educacional os encontros e as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, ampliando o debate junto à sociedade em relação à educação e às demandas do homem do campo. Desse processo de debate, destacam-se duas importantes conquistas na área das políticas públicas, sendo as de interesse do presente trabalho: a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) no parecer nº 36/2001, cuja declaração em seu art. 2º parágrafo único indica que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Parecer CNE/CEB nº 36, 2002).

Das batalhas enfrentadas pelos movimentos em prol da educação do campo – mais especificamente na luta pela educação dentro dos assentamentos da reforma agrária –, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(PRONERA), primeiro como Programa e mais recentemente como política pública com o compromisso de promover uma educação com qualidade que reconheça e respeite a diversidade presente na sociedade brasileira, especialmente no campo. Assim, destaca-se o protagonismo dos sujeitos do campo na construção dessa educação, vinculando-a a imagem própria do desenvolvimento e de seu papel na construção da sociedade brasileira.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), inseridos na reforma agrária, o PRONERA (Brasil, 2012) se torna um alicerce fundamental para a transformação da realidade nos assentamentos. Tal política é justificada pelo baixo nível de escolaridade dos sujeitos que se encontram no recorte social citado, tendo como dados preocupantes o fato de cerca de 87% dos responsáveis pelas parcelasⁱⁱ possuírem, no máximo, a 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que, 32% nunca frequentaram o espaço escolar (Brasil, 2005).

Apresentando um recorte mais amplo sobre o contexto do campo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de 2007, indica que o nível de escolaridade das pessoas que vivem nesse contexto social é de, em média, 4,5 anos. Em contrapartida, a população das cidades estuda cerca de 7,5 anos, dado que

evidencia a discrepância entre os dois espaços.

O acompanhamento e a pesquisa sobre as ações do PRONERA podem contribuir para seu aperfeiçoamento como política pública, bem como levar-nos a compreender mais profundamente quem são os sujeitos do campo, tanto os educandos – e suas histórias – como também os educadores. Dessa forma, o presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no projeto Tecendo a Cidadania no Campo, cujo objetivo é o reconhecimento dos sujeitos educadores do PRONERA, tentando traçar um retrato de suas trajetórias, possibilidades, limites, anseios e desejos na compreensão da importância de seu papel diante da realidade aqui analisada.

Perspectivas da Educação do Campo

No Brasil, ao se pensar em Educação do Campo e na formação de profissionais que nela atuam, incluindo os sujeitos formados por esses profissionais, a universalidade é algo que se encontra presente. Nessa lógica, firmam-se políticas inspiradas nos princípios urbanos – na defesa da ideologia e dos interesses da classe dominante –, sendo que essa realidade não contempla a diversidade

existente no país. Assim, as políticas e as práticas universalistas ou generalistas apresentam-se como positivas por compreender a educação como direito de todos e dever do Estado, porém, não contemplam as especificidades da diversidade existente no âmbito nacional. Assim, disseminar o ideário da educação nos moldes urbanos – para todos – com fins de garantir o acesso à educação, de uma forma geral, perpetuará as relações de dominadores e dominados, reafirmando o espaço rural como atrasado e o espaço urbano como o modelo de civilização, sociedade, política, cultura e educação. Dessa concepção, resulta a própria negação da identidade camponesa –, ou seja, da cultura do campo – em troca das coisas urbanas, ocorrendo um deslocamento das raízes culturais com desprendimento da realidade dos povos, pois: “O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação...” (Arroyo, 2007, p. 158). Portanto, focar nas especificidades de sujeitos de direitos universais, e em políticas afirmativas, é compreender que “... a formação específica de profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos e especificidades de seus povos.” (Arroyo, 2007, p. 161).

Pela garantia de direitos, a Educação do Campo se constitui em espaço de disputas e de luta dos movimentos sociais,

com importante papel para pensar essa conjuntura, pelo que Caldart (2012) apresenta como tríade estruturante: campo-educação-política pública. É a partir dessa tríade que podemos compreender a realidade brasileira que se expressa pela categoria Educação do Campo (Molina, 2015). Essa tríade se apresenta de forma indissociável, não sendo possível pensar a Educação do Campo apenas por uma parte, mas sim pela totalidade que a tríade apresenta.

Os movimentos sociais que lutam em defesa dos direitos dos sujeitos e da Educação do Campo defendem uma educação pública do e no campo contra todo processo de aculturação a que são submetidos esses sujeitos. Assim, enfatiza-se a importância de considerar o vínculo entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade na formação dos educadores e dos educandos do campo. A luta se posiciona contra a lógica hegemônica que impede os trabalhadores de terem acesso pleno à educação básica.

De igual maneira, a luta pela educação ocorre por meio da ocupação dos espaços, através da vida concreta dos sujeitos com suas realidades, com os conflitos humanos, com as contradições sociais, com os limites e potencialidades de um processo pedagógico. Para Caldart

(2012) a Educação do Campo pela práxis pedagógica, ao recuperar o vínculo entre formação humana e produção material da existência, pode projetar um futuro e conceber a "... intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos...". (Caldart, 2012, p. 265). Essa luta se configura também como um processo de resistência, cuja busca pela emancipação humana defende uma perspectiva que possui um projeto claro de sociedade e de concepção de educação.

Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da auto emancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo. (Molina, 2015, p. 381)

Ao pensarmos na tríade estruturante da Educação do Campo e na concepção de educação a que essa se adequa, entendemos que o PRONERA – e os projetos a ele ligados – podem constituir uma possibilidade contra-hegemônica de educação e de luta pela emancipação humana. Pois, o PRONERA, de acordo com seu manual de operações, é uma política pública do Governo Federal, cujo objetivo geral é fortalecer a educação nos Projetos de Reforma Agrária, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável. Ao objetivo geral, somam-se os seguintes objetivos específicos: reduzir o analfabetismo; elevar a escolarização da população dos assentamentos; oferecer formação continuada, escolarização média e superior aos educadores; proporcionar formação técnico-profissional aos assentados; e produzir materiais didático-pedagógicos necessários para as ações educativas.

Nessa perspectiva, a metodologia dos cursos promovidos pelo PRONERA, deve respeitar: a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços; a interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos; a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teórico-prática; a formação profissional

para além dos espaços escolares; e o desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o campo.

A partir dos aspectos constitutivos do PRONERA, podemos pensar nos requisitos apresentados por Tonet (2005) para uma atividade educativa emancipadora. Para ele, é necessário ter um conhecimento sólido a respeito de onde se quer chegar, no caso, a emancipação humana, por meio do: “Conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas...”. (Tonet, 2005, p. 480), conhecimento do campo específico da educação, orientada pela “... articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva...”. (Tonet, 2005, p. 481). Diante desses aspectos, entendemos que é pela emancipação humana, fundamentada no trabalho como princípio educativo, que os homens e mulheres podem ser livres para desenvolverem suas potencialidades, tornando-se senhores e senhoras dos seus destinos.

Ao entender que a educação e os sujeitos do campo possuem especificidades, o PRONERA possibilita uma base para a consolidação de uma

concepção de educação, na perspectiva apresentada, promovendo o desenvolvimento de atividades educativas por meio de projetos e parcerias com universidades e movimentos sociais.

O projeto aqui estudado se orienta por essa concepção, possuindo como base uma educação emancipadora, na qual, segundo Freire (1987), buscar a emancipação é pensar no contraditório, pois: “Esta condição de opressão tem o recorte de classe social, em suas obras iniciais, pois seriam estes grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos...”. (Silva, 2006, p. 75). Diante do exposto, a concepção de educação pela emancipação humana compreende os sujeitos pelas suas múltiplas determinações, enquanto sujeitos – históricos, sociais e políticos – que sonham e lutam pelo direito a terra e à educação.

Caminhos metodológicos

A pesquisa, de abordagem qualitativa (Oliveira, 2009), está inserida no Projeto Tecendo a Cidadania no Campo – EJA, abrangendo os assentamentos do DF e Entorno. Desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com os movimentos

sociais e o INCRA-SR28 – que engloba o Distrito Federal e Entorno, incluindo municípios do Nordeste de Goiás e Noroeste de Minas Gerais –, representa a quarta geração de projetos de EJA (desenvolvidos por esta parceria) financiados pelo PRONERA.

A constituição da equipe gestora foi realizada por meio da articulação com os movimentos sociais envolvidos, responsáveis pela realização das pesquisas de demanda de formação nos assentamentos e posterior seleção dos monitores e educadores.

Além dos inúmeros parceiros, o projeto teve em sua totalidade a participação de 38 assentamentos beneficiados pelo PRONERA, incluindo 600 (seiscentos) jovens e adultos dos assentamentos em processo de alfabetização e escolarização até o 1º ciclo do Ensino Fundamental; 50 (cinquenta) educadores/as dos assentamentos que fazem parte de projetos da Reforma Agrária; 4 (quatro) coordenadores locais dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no Distrito Federal e Entorno; 5 (cinco) estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília que trabalharam como monitores no suporte e acompanhamento pedagógico das salas de aulas dos assentamentos; 2 (duas) professoras da Universidade de Brasília

que atuaram como coordenadoras pedagógicas; e 2 (dois) técnicos administrativos que deram suporte ao projeto.

Para o presente artigo, nos deteremos aos polos de Flores e Formosa, ambos situados no Estado de Goiás, os quais abrangeram a participação de 12 (doze) assentamentos. Destes, tivemos a participação na pesquisa de 9 (nove) educadoras que atuaram nas regiões citadas.

Diante do exposto, elegemos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada, elaborada a partir da participação no projeto e no acompanhamento das educadoras. A respeito do instrumento de coleta de dados escolhido, concordamos com a perspectiva de Szymanski (2002), ao indicar que, ao “... partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” (Szymanski, 2002, p. 12).

Após o estudo da temática e da etapa da observação e do acompanhamento do projeto, realizamos as transcrições dos dados obtidos, e por meio delas começamos a efetuar as análises que nos

possibilitaram identificar elementos que contribuíram para o alcance do objetivo proposto. A seguir, apresentaremos a compreensão sobre as múltiplas determinações que caracterizam as educadoras. Importante ressaltar, que para preservar a identidade das educadoras utilizaremos nomes fictícios de mulheres que são símbolo de luta na história.

Diálogo com as educadoras: emancipação e educação

Com o intuito de melhor conhecer a realidade educacional que permeia o PRONERA, tomamos como alicerce para nosso estudo as educadoras que participaram do projeto Tecendo a Cidadania no Campo, vinculado à Universidade de Brasília, à Superintendência Regional 28 do INCRA, aos sindicatos de trabalhadores rurais por via da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno (FETADFE) e aos movimentos sociais do campo com o Movimento dos Sem Terras (MST) e o Movimento de Apoio ao Trabalhador Rural (MATR).

Antes de apresentarmos o perfil das participantes da pesquisa, cabe ressaltar que o projeto, do qual as educadoras fizeram parte, foi uma ação do PRONERA que se propôs à alfabetização e à escolarização dos sujeitos do campo até o

quinto ano do Ensino Fundamental. A atuação como educador no projeto pressupôs uma indicação do movimento social à frente do assentamento, bem como o requisito mínimo de possuir o Ensino Médio completo.

A partir do recorte analisado, apontamos o primeiro dado significativo em relação ao gênero, pois todas as educadoras participantes são do sexo feminino. Esses dados não divergem do contexto geral do projeto, pois a presença dos homens no exercício do papel de educador é quase inexpressiva, podendo ser explicada pelos trabalhos empenhados no campo, e pelo reflexo de dados das pesquisas que apontam que o tempo de escolaridade das mulheres que vivem no campo é maior que o dos homens. Além disso, dentro da questão de gênero, Cruz (2012) aponta que o processo de feminização no exercício da docência, com a presença expressiva da mulher, é um elemento sócio-histórico que marca a constituição da profissão docente, principalmente nos anos iniciais. Essa marca de feminização no magistério tem perdurado ao longo dos tempos, apresentando formas diversas dentro da realidade das mulheres. Esse processo histórico também se configura dentro do imaginário das pessoas ao pensarem a alfabetização, ficando claro para nós ao

percebemos que apenas mulheres foram indicadas pelos movimentos sociais.

Em relação à idade, é notório que a maioria das educadoras possui menos de 50 anos, apresentando um contraste interessante em relação aos educandos e aos assentados, em sua grande maioria, compreendendo um universo de pessoas com idade superior à das educadoras.

No tocante à origem dessas educadoras, vale ressaltar que 56% são de procedência nordestina, enquanto o restante é oriundo da própria região Centro-Oeste. O dado apresentado se torna interessante, pois muitos dos educandos possuem a mesma origem das educadoras, fato que pode possibilitar uma prática pedagógica mais próxima da experiência de vida dos envolvidos no processo educativo, fazendo do elo regional uma categoria a ser explorada nos debates em sala de aula.

Outro ponto importante se refere à formação dessas educadoras. A maioria conta, apenas, com a formação oriunda da educação básica como aporte teórico e metodológico para o trabalho na sala de aula, contribuindo, em muitos casos, para a reprodução das estruturas tradicionais de alfabetização e escolarização. Também são perceptíveis as dificuldades em relação à norma culta da língua durante a escrita, por exemplo, equívocos de acentuação,

esquecimento de pontuações, uso inadequado de palavras no contexto singular/plural, trocas frequentes de letras “ç” por “s” por “z”, entre outros.

Diante da situação descrita, o projeto buscou romper com as estruturas tradicionais de ensino numa perspectiva de educação crítico-emancipadora, através da qual os participantes buscam um processo de emancipação possível de alcançar por meio dos estudos, à medida que se libertam das estruturas que os oprimem, levando-os simultaneamente a reverem os conteúdos e os processos pedagógicos que vivenciaram na escola para fins de compreenderem e superarem as dificuldades geradas pelas práticas tradicionais, e por meio delas se emanciparem. Em muitos casos, essa opressão foi gerada por não serem protagonistas das suas histórias, tanto pela falta da leitura como da escrita.

No contexto da pesquisa, a experiência profissional das educadoras tornou-se uma questão de grande relevância, pois 67% delas já tiveram algum contato com a docência anteriormente, o que as deixa um pouco mais tranquilas em relação ao cotidiano de sala de aula. Porém, essas experiências trazem consigo bagagens de uma educação não condizente com a Educação de Jovens e Adultos, carregadas com práticas

destinadas às crianças. Fato evidenciado no seguinte relato:

Eu trabalhei cinco anos em sala de aula, mas foi com crianças. Eu trabalhava com quatro salas que eram numa fazenda, só que a gente vê que o ensino era diferente. Essa experiência agora está sendo diferente pra mim. No começo, eu não comecei assim nesse trabalho, porque eu entrei igual eu fazia antes, pegava trabalhando o alfabeto do início igual o pessoal queria, do jeito igual que os filhos aprenderam assim e assim, com “A” de abelha, “B” de bola e por aí vai. Comecei assim. (Educadora Dandara).

É possível perceber na fala da Educadora “Dandara” o processo de infantilização da EJA por meio dos professores/educadores, dos livros didáticos e da estrutura posta. Isso se dá pelo fato dos documentos oficiais terem incorporado a EJA de forma tardia, acarretando um não amadurecimento e planejamento para essa implementação. Dessa forma, o que fizeram foi a adaptação das estruturas e materiais já existentes, sem levar em consideração as especificidades do público. Assim, “... o Ensino Supletivo, ao depender fundamentalmente de todas as instalações e de pessoal administrativo e docente do ensino primário de crianças, definiu-se como uma réplica do ensino infantil ...”. (Moura, 2009, p. 51). Conforme apontado pela Educadora “Dandara”, ainda podemos perceber essa problemática atualmente, pois ao se verem

na realidade da sala de aula as educadoras tendem a utilizar o que aprenderam em suas experiências anteriores, prática que, muitas vezes, não cabe ao ensino da EJA.

Dessa realidade, advém o que presenciamos – o ensino da EJA realizado com base em atividades infantis, sem levar em consideração as características específicas da clientela jovem, adulta. Temos, então, um ensino infantilizado para adultos, o que é, em nosso ponto de vista, problemático. (Maraschin, 2006, p. 98).

É importante ressaltar que o fazer pedagógico das educadoras perpassa as múltiplas determinações que as constituem, pelos contextos aos quais se inserem, e pelos processos sociais, históricos e políticos que influenciaram e influenciam sua formação e consequente atuação.

Contudo, também é importante ressaltar que o projeto, numa perspectiva de educação crítica-emancipadora, dialógica e transformadora (com base em Freire), possibilitou para essas educadoras uma constante reflexão de suas práticas, a partir das problematizações e discussões nos grupos de formação. Assim, ao pensar no processo de emancipação, essas educadoras puderam – a partir de uma concepção prática que visa uma relação teoria e prática com vistas à transformação social –, repensar sua atuação e constituir uma práxis (Vazquez, 2011). Dessa forma, pode-se observar ao longo do processo

como as bases de ensino – antes tradicionais – foram sendo discutidas e repensadas junto às educadoras, ocasionando um processo emancipador e mais crítico do seu fazer pedagógico, com a transformação dos educandos e das educadoras ao mesmo tempo.

Nesse processo de emancipação que as educadoras vivenciaram, pode-se perceber também o interesse em cursar o ensino superior, sendo a Pedagogia o polo aglutinador desses interesses. Conforme algumas educadoras relataram, a participação no projeto reativou o desejo latente por essa formação, evidenciado na seguinte fala:

Meu sonho era fazer Pedagogia, e esse sonho nunca parecia que ia tornar-se realidade. Me desmotivei com o passar dos anos e hoje participar do projeto me deixou motivada novamente pra correr atrás de meus sonhos. Ver meus alunos com mais de 60 anos e animados pra estudar me motiva a correr atrás de fazer minha faculdade. (Educadora Margarida).

Em relação ao contato com a política pública do PRONERA, torna-se evidente a importância dos movimentos, cujos sindicatos, associações e mobilizações conseguem alcançar e disseminar informações nos mais distantes rincões do país, tendo como missão percorrer longas e precárias estradas para efetivar uma comunicação, pois, muitas vezes, não

existe a infraestrutura de luz e telefone. No âmbito de formação dessas educadoras, destaca-se a participação em cursos de formação e extensão da Universidade de Brasília e nas atividades desenvolvidas pelo INCRA.

O Projeto Tecendo a Cidadania no Campo se opõe a uma formação de professores/educadores no viés utilitarista, pois defende como direcionamento para a formação das educadoras os pressupostos apresentados por Silva (2011), os quais indicam uma educação crítico-emancipadora que entende a realidade como contraditória e dialética. Essa concepção “... busca construir uma indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano...”. (Silva, 2011, p. 22). Dessa forma, é possível constituir uma práxis transformadora através da relação dos sujeitos – tanto as educadoras quanto os educandos –, com a teoria e a prática, o conhecimento e a transformação.

Portanto, é a partir de uma concepção de formação e atuação pela práxis que os participantes do projeto podem estabelecer um processo de ação e reflexão, realizando uma prática social orientada e planejada de forma bem definida. O processo de formação implica

na relação entre experiência e conhecimento, visto que, para Reis (1995) “... o ato de conhecer é um caminho privilegiado para a compreensão da realidade, conhecer, em si, não transforma a realidade, transforma a realidade somente a conversão do conhecimento em ação...”. (Reis, 1995, p. 51). Nesse sentido, por meio do movimento dialético – entre a conversão do conhecimento em ação transformadora, e ação transformadora em conhecimento –, pode-se constituir uma práxis que transforme a realidade e os sujeitos.

No tocante a identidade com o campo, as educadoras se dizem felizes por realizarem o sonho de estarem mais próximas da natureza, segundo elas, um lugar que propicia maior tranquilidade e melhores condições de vida.

Outro fato de destaque levantado foi a motivação dessas educadoras em participar do projeto. Inúmeros motivos surgiram, entre eles: o prazer de ensinar e poder participar de momentos de troca de experiências; a vontade da formação e reciclagem como educadora; a consciência e o dever de ajudar o próximo; a necessidade de alfabetização dentro do assentamento; e a compreensão do porquê, após terem vivido toda uma vida, essas pessoas ainda buscarem por educação.

Sobre o entendimento do que é educação apareceram respostas que trazem perspectivas de ser aquilo que vem do berço, e respostas mais conscientes que retratam a politização do educador ao mencionar ser a troca de experiências – nas dimensões do saber, do ensinar e do aprender com o outro na conquista de novas ideias –, proporcionando liberdade, mudanças, dignidade e respeito.

Dentre as expectativas que elas possuem, em relação ao trabalho no projeto, estão as melhorias para a realidade do assentamento; a formação de cidadãos mais conscientes; a contribuição na transformação da sociedade; e a realização pessoal com a certificação dos alunos ao final do processo.

Nas entrevistas, também foram mencionados pontos que elas gostam e que não gostam dentro do projeto. Na visão de muitas, os encontros de formação são um dos pontos mais positivos, tanto pela capacitação realizada quanto pelas trocas de ideias com as colegas e atividades realizadas durante o evento. Nos relatos das educadoras ficou nítida a importância aferida aos encontros de formação, conforme indicado nos relatos abaixo.

Eu tinha muita insegurança, pensei até em entregar a sala, eu tinha medo de passar alguma coisa errada pra eles porque depois como é que eles iam ficar. Eu não tinha um apoio determinado pra que se eu errasse

pudesse me ajudar. Mas agora eu já to bem mais confiante. Eu tinha falado várias vezes em desistir, no primeiro encontro eu vim determinada pra entregar a sala, mas com as atividades e a formação que tivemos eu compreendi muito do que tava acontecendo na minha sala. Hoje eu me sinto muito mais capacitada e segura. (Educadora Anita).

A cada momento que passa eu vejo que a gente vai aprendendo um pouco mais e quando você se sente com medo de tá fazendo errado e que não vai conseguir, é a hora que vocês nos chamam pra cá pra mostrar que o suporte continua e que vocês não esqueceram da gente. (Educadora Dorothy).

Aqui eu aprendi pela primeira vez, como trabalhar realmente o PRONERA. Porque até então o que eu tava passando pra eles é o que a gente ensina pra criança com desenhos e coisas desses tipos. Graças a Deus depois que eu vim pro encontro eu entendi um pouco como as coisas funcionam. (Educadora Roseli).

Para elas, os encontros de formação se constituíram em espaços de ressignificação dos processos formativos praticados, permitindo a elaboração de elementos fortalecedores da práxis educacional, além de permitir a aquisição de conhecimentos necessários para a emancipação e transformação da realidade vivida. Nessa experiência, foi possível repensar as contradições da realidade e buscar mediações que permitissem a superação das mesmas.

Na autoavaliação do caminho percorrido (desde o começo do projeto) – com o foco no próprio desenvolvimento –,

muitas educadoras expuseram a superação dos desafios surgidos no cotidiano de suas salas de aula, e as mudanças de concepções que sofreram com o andamento das aulas, dos cursos de formação e dos diálogos entre os envolvidos no projeto. O sentimento colocado pelo coletivo de educadoras é muito próximo ao que pode ser visto nos relatos abaixo:

A cada dia que eu amanheço eu vejo que aprendi alguma coisa diferente, me sinto renovada. Vejo que não sou mais aquela pessoa de algum tempo atrás. (Educadora Dandara).

Na minha mudança eu sinto que a auto confiança começou a me ajudar dentro de sala, e depois da visita eu realmente compreendi a questão do planejamento. Percebi como devo me programar pra tá em sala, não simplesmente fazer alguma coisa porque eu tenho que fazer, mas sim, ter alguma intenção com o que estou fazendo pra conseguir alcançar meus objetivos, deixando as coisas claras pra mim, porque se não estiverem pra mim imagina pros meus alunos. (Educadora Margarida).

Minha desenvoltura em sala de aula melhorou bastante, fiquei mais segura com o passar do tempo. No início eu tinha muito medo de alguém perguntar alguma coisa e eu não saber. Hoje tenho a liberdade de não saber e falar que vou procurar. (Educadora Maria).

Pude perceber que ganhei experiência, e dentro da sala de aula o que sinto na minha sala é o reconhecimento por um saber que a gente tá adquirindo, que a gente não guarda, mas transmite. (Educadora Ivone).

Assim, pode-se perceber que a concepção de educação libertadora e de

emancipação humana vai sendo incorporada ao processo educativo, pela práxis, na relação diferenciada que se estabelece entre conhecimento e realidade concreta. Segundo Silva (2006), "... a educação libertadora estimula o ser humano a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. É uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, incluindo-o na busca ativa por sua autonomia.". Essa perspectiva foi evidenciada na fala das educadoras acima, quando elas indicam romper com o medo e caminhar em direção à autonomia e à emancipação humana.

No processo formativo, as educadoras também relatam a importância do apoio proporcionado pelo diálogo entre elas, por meio das visitas feitas para o acompanhamento pedagógico, conforme pode ser observado no seguinte relato:

Tudo que a gente começa a gente se sente fraco, no início eu pensei que não ia conseguir. Antes eu não conhecia o pessoal aqui fora e no começo das aulas eu tava envolvida nas eleições, então não tive o apoio da associação onde o presidente me dizia que aquilo ali ia parar, que era só fogo de palha. Me senti muito insegura, porque aqueles alunos estavam ali confiando em mim e eu não tinha em quem confiar. Além disso, eu entrei no projeto um pouco depois e fiquei sabendo que já tinham tido outras reuniões, aí que eu me senti mais perdida ainda. Mas graças a Deus as meninas foram muito parceiras e me ensinaram o que fazer e como fazer. E com a visita de vocês

as coisas começaram a clarear mais ainda. Vi que realmente temos com quem contar. (Educadora Roseli).

Para Freire (1987) o diálogo é uma ação libertadora permanente, e para tanto necessária para a emancipação dos sujeitos. Em relação à proposta metodológica Freireana, muitas educadoras sentem a dificuldades de colocá-la em prática, porém, a partir das experiências dialógicas trocadas nos encontros de formação e nas intervenções realizadas pelos monitores durante as visitas, elas começam a perceber o sentido.. Assim, devido à proposta de trazer para a realidade o conhecimento que desejam construir, elas compreendem ser uma forma de alcançar, de modo mais rápido, os objetivos indicados. Em seu relato, a Educadora Rosely indica as mudanças que ocorreram na postura de seus alunos após adotar a proposta freireana em suas ações.

Quando eu trabalhava no método tradicional as aulas eram monótonas, eu falava pra eles fazerem e eles faziam, se eu não falasse nada eles ficavam lá e não fazia nada, afinal você não falou. Ali era assim, um mandou o outro obedeceu. Não tinham o interesse de buscar nada. O tradicional era aqui, ali e ponto final. No caso agora do que eu aprendi com as ideias de Paulo Freire, eles começaram a ter curiosidade. Eles pedem, buscam, leem, no outro dia quando eu chego, eles já trouxeram um monte de outras coisas. O método fez com que eles procurassem o que eles querem. (Educadora Roseli).

Nas diferenças apontadas, entre o método tradicional e a proposta de educação ancorada em Paulo Freire, encontra-se a concepção de que o ensino transcende o conteúdo e a forma, atingindo algo há mais na vida dos educandos e educadores que participam do processo. Assim, nas falas das educadoras, fica evidente a emancipação ocorrida com a formação política que ocorre dentro das salas de aula do projeto, conforme pode ser observado no relato abaixo.

Eu não posso esperar pelo INCRA pra dar aulas pros meus alunos, não posso depender da UnB pra fazer alguma coisa. O ponto que eu cheguei foi conquistado, agora eu tenho que segurar aquilo ali. Independente se eu vou ganhar ou se vou perder, eu não posso deixar meus alunos a ver navios. Quer dizer, você nada, nada e nada e vai morrer na praia? Eu não posso fazer uma coisa dessas. O que tiver ao meu alcance eu vou fazer. (Educadora Dorothy).
Participando do projeto eu comecei a ver que ler e escrever é bem mais do que você colocar no papel. Eu passo pros meus alunos que as pedras no caminho não são motivos pra gente desanimar, é como no caminho das águas, se ela não consegue passar num canto ela vai por outro e ninguém para. (Educadora Anita).

No que concerne às dificuldades encontradas com a abordagem Freireana, foram elencadas a falta de conhecimento prévio com a proposta, a falta de materiais didáticos para estudo da mesma, o não contato durante a vida escolar, e a

exigência de uma postura em sala de aula que não se constrói rapidamente.

Nas entrevistas também surgiram depoimentos, trazendo à tona sua visão em relação ao que motiva os educandos a estudarem, e um pouco da transformação das relações no assentamento.

Eu vejo a história deles muito parecida com a minha. Eu parei de estudar em 78, na 4ª série e vim voltar em 93. Nesse tempo eu percebi que me fazia falta e é isso que eu vejo neles, que eles estão estudando não porque é uma obrigação, mas porque faz falta, que eles têm necessidade e dessa necessidade vem à força de vontade deles pra tá ali estudando. (Educadora Margarida).
Ter sala de aula no assentamento trouxe uma aproximação do povo, porque até eu mesma não tinha contato com muita gente lá, era cada um na sua parcela, hoje depois que começaram as aulas conhecemos um pouco mais de quem tá ali perto da gente, de como podemos nos ajudar. (Educadora Anita).

Segundo as educadoras, a proposta de educação libertadora instaurada nesse processo é a forma mais coerente e adequada de se atingir os objetivos do projeto e seus anseios pessoais, pois trata-se de uma educação presente tanto nas salas de aulas como em todos os outros momentos da vida. Portanto, não se restringe ao conhecimento, ao pensamento crítico ou à sua manipulação, também não se restringe aos espaços formais de ensino, visto que, possibilita que o processo de formação venha aflorar da sistematização

das trocas de experiências e vivências, possibilitando que os significados de conhecimento surjam de uma construção coletiva.

No que ficou implícito ao processo educativo, conhecer um pouco mais das educadoras elencou uma educação que vislumbra ultrapassar os muros da educação formal, na qual muitas têm a sala de aula como espaço de pesquisa no qual se torna possível sistematizar de forma crítica o conhecimento para utilizá-lo na transformação da comunidade.

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade. (Freire, 1987, p. 99).

Para Gramsci (2000), através da emancipação, a educação pode contribuir para a transformação de todos os sujeitos, para que os mesmos possam ser autônomos em seu conhecimento. Para isso, a formação do homem precisa ser integral e política, a fim de possibilitar um conhecimento crítico, criativo e dialético, opondo-se à concepção tradicional de ensino, a qual não atende às especificidades da EJA e da Educação do Campo. Portanto, é através da práxis emancipadora que os sujeitos poderão

alcançar uma consciência crítica capaz de transformar suas realidades.

Considerações finais

A partir das reflexões sobre a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária pode-se melhor compreender a articulação e a mobilização política dos movimentos sociais em prol de seus direitos, na luta pela garantia de uma educação de qualidade – condizente com sua realidade e com a crítica sobre a sociedade –, por meio de práticas pedagógicas que não destoem do que o espaço reivindicado necessita.

Nessa proposta, torna-se nítida a preocupação com uma educação que proporcione um aprendizado que seja realmente útil aos educandos, sendo fundamentado e articulado no contexto real da vida desses sujeitos. Ao ter a reflexão e a ação como parceiras que caminham juntas, os educandos são colocados como sujeitos de transformação na sociedade, e não como meros receptores e reprodutores de conhecimentos sem qualquer importância para suas vidas.

Assim como na proposta educativa do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo – e em muitos outros pelo país afora –, desconstruir pensamentos e barreiras que

se julgam difíceis na implementação de uma proposta educativa traz o sentimento da responsabilidade social e humana que cada indivíduo deveria ter com o próximo, no exercício de uma pedagogia libertadora com caráter político na busca pela transformação da sociedade.

Perceber o envolvimento de educandos e educadoras – que juntos descobrem um novo universo antes inimaginável –, reafirma a educação como alicerce para várias conquistas do dia-a-dia, tais como: uma mera assinatura num documento; a autonomia de pegar uma condução sozinho; conseguir tirar a tão sonhada carteira de habilitação; ler uma notícia e poder registrar suas histórias sem o auxílio de terceiros. Para muitos, que desde crianças tiveram a oportunidade de ingressar num processo educativo que lhes proporcionou tais instrumentos, pode parecer algo muito singelo, porém, a emancipação do mundo possibilitada pela aquisição do domínio da forma escrita é imensurável para aqueles que aspiram novos horizontes.

Como não se entusiasmar com a contaminação eminente do desejo de aprender mais? Um desejo visto nos educandos e conseqüentemente nas educadoras, cujo envolvimento com o projeto sugere acender uma chama na ambição de retorno aos estudos.

Conhecer esses sujeitos e vivenciar essas experiências junto a eles é algo que possui grande magnitude no âmbito da formação coletiva dos envolvidos, na qual, indiretamente, se constrói uma rede de ensino e aprendizagem a partir do envolvimento mútuo entre educandos e educadoras, por meio da qual todos ensinam e aprendem simultaneamente.

Desse artigo, fica o desejo de continuar desbravando esse universo único e tão peculiar do meio rural, dos sujeitos do campo, da Educação do Campo e das lutas que circundam essa realidade, e também de ter a oportunidade de conhecer melhor como se constituem as relações desse ambiente, saber qual a melhor forma de contribuir com os objetivos dos sujeitos locais, e como de fato trilhar e construir uma educação que seja emancipadora e libertária.

Referências

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cad. Cedes*, 27(72), 157-176.
- Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CEB/ CNE. Brasília - DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2005). *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)*. Brasília - DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Ministério da Educação.

Brasil. (2012). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: Manual de operações*. Brasília - DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Recuperado de: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular.

Cruz, S. P. S. (2012). *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Maraschin, M. S. (2006). *Formação de professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Molina, M. C. (2015). A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2), 378-400.

Moura, T. M. M. (2009). Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*, 5(7), 45-72.

Oliveira, C. L. (2009). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, 2(3), 1-16. Recuperado de: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>

Parecer CNE/CEB nº 36 (2002, 3 de março). (2002). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

Reis, R. H. (1995). O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação-ensino-pesquisa-extensão. *Caderno de Extensão Universitária*, 4.

Silva, K. A. C. P. C. (2011). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, 17(32), 13-31.

Silva, M. S. (2006). Educação da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 60-93). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.60-93

Szymanski, H. (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano.

Tonet, I. (2005). Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectiva*, 23(2), 469-484.

Vazquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis*. São Paulo/Buenos Aires: Expressão Popular.

ⁱ Texto adaptado de dois textos. O primeiro, um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia pela

Universidade de Brasília, em 2013; o segundo, um artigo publicado nos Anais da 13ª reunião Regional da Anped Centro-Oeste, Brasília - DF, 2016.

ii Por parcela compreende-se o fragmento do território do assentamento destinado a cada família assentada.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 30/05/2018
Aprovado em: 19/06/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018
Accepted on June 19th, 2018
Published on December 23th, 2018

Contribuições no artigo: Alisson Silva da Costa foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo, com participação direta de Cláudia Valéria de Assis Dansa e Nathália Barros Ramos em todas as etapas do trabalho. Todos os autores foram responsáveis pela versão final publicada.

Author Contributions: Alisson Silva da Costa was responsible for the preparation, analysis and interpretation of the data, writing and review of the content, with the direct participation of Cláudia Valéria de Assis Dansa and Nathália Barros Ramos in all stages of the work. All authors are responsible for the final published version.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Alisson Silva da Costa

 <http://orcid.org/0000-0002-6456-1435>

Cláudia Valéria de Assis Dansa

 <http://orcid.org/0000-0002-6130-6965>

Nathália Barros Ramos

 <http://orcid.org/0000-0003-2643-1565>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Costa, A. S., Dansa, C. V. A., & Ramos, N. B. (2018). *Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo. Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1372-1392. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1372>

ABNT

COSTA, A. S.; DANSA, C. V. A.; RAMOS, N. B. *Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo. Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1372-1392, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n4p1372>

Teorías feministas en el aula: una experiencia de formación e investigación con estudiantes de Ciencias de la Educación

Weimar Giovanni Iño Daza¹

¹Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Avenida Villazón, 1995, Plaza del Bicentenario, Monoblock Central, Zona Central. Ciudad de La Paz - Bolivia.

Autor para correspondencia/Author for correspondence: willkaweimar13@hotmail.com

RESUMEN: El presente trabajo tiene como propósito describir y presentar una experiencia de formación e investigación en teorías feministas con estudiantes de las asignaturas: Sociología General y Sociología de la Educación de la carrera Ciencias de la Educación. Por un lado, se puntualiza un breve panorama de las principales teorías feministas y su relación con la educación, en la que se hace énfasis en los feminismos ecológico y comunitario. Por otro, se desarrolla la experiencia que tiene dos aspectos, uno cognitivo que responde al aprendizaje de teorías feministas, y el segundo, la realización de una investigación participativa en la que se empleó el método biográfico para recuperar testimonios, experiencias y vivencias de mujeres indígenas latinoamericanas en sus luchas por los territorios y por la naturaleza. Los resultados principales se refieren a que en el aula universitaria se puede generar espacios de discusión y diálogo de las teorías feministas y la realización de investigaciones, lo que evidencia que la educación formal desde una pedagogía comunitaria feminista pueden ser un espacio de transformación y deconstrucción de los sistemas patriarcal y neocolonial. Una de las consideraciones finales que se puede mencionar es que en las aulas se constituyen en espacios de concientización en los que se puede generar el empoderamiento y ruptura de los círculos de opresión y del saber patriarcal.

Palabras clave: Teorías Feministas y Educación, Feminismo Ecológico, Feminismo Comunitario, Método Biográfico, Pedagogía Comunitaria Feminista, Mujeres Indígenas Latinoamericanas.

Feminist theories in the classroom: a training and research experience with students of Educational Sciences

ABSTRACT. The purpose of this paper is to describe and present an experience of formation and research in feminist theories with students of the subjects: General Sociology and Sociology of Education in the Sciences of Education. On the one hand, a brief overview of the main feminist theories and their relation to education is emphasized, in which emphasis is placed on ecological and community feminisms. On the other hand, the experience is developed that has two aspects, a cognitive one that responds to the learning of feminist theories, and the second, the realization of a co-participative research in which the biographical method was used to recover testimonies, experiences and experiences of Latin American indigenous women in their struggles for territories and for nature. The main results refer to the fact that in the university classroom can be created spaces for discussion and dialogue of feminist theories and the realization of research, which shows that formal education from a feminist community pedagogy can be a space for transformation and deconstruction of the patriarchal and neocolonial systems. One of the final considerations that can be mentioned is that in the classrooms they constitute spaces of awareness in which the empowerment and rupture of the oppression and patriarchal knowledge circles can be generated.

Keywords: Feminist Theories and Education, Ecological Feminism, Community Feminism, Biographical Method, Feminist Community Pedagogy, Indigenous Latin American Women.

Teorias feministas em sala de aula: uma experiência de formação e pesquisa com alunos de Ciências da Educação

RESUMO. Este trabalho tem como objetivo descrever e apresentar uma experiência de formação e investigação em teorias feministas com os alunos os temas: Sociologia Geral e Sociologia da Educação Carreira Ciências da Educação. Por um lado, um breve resumo das principais teorias feministas e sua relação com a educação, onde a ênfase é sobre ecológica e comunidade feministas diz. Além disso, a experiência tem dois aspectos, um cognitiva que responde a aprender as teorias feministas, e o segundo uma pesquisa co-participativa em que o método biográfico foi usado para recuperar testemunhos, experiências e experiências de desenvolvimento Mulheres indígenas latino-americanas em suas lutas pelos territórios e pela natureza. Os principais resultados referem-se à sala de aula da universidade pode criar espaços de discussão e teorias feministas de diálogo e realização de pesquisas, o que mostra que a educação formal de uma educação da comunidade feminista pode ser um lugar de transformação e desconstrução os sistemas patriarcal e neocolonial. Uma das considerações finais que podem ser mencionados é que nas salas de aula constituem espaços em que a consciência pode levar ao empoderamento e de quebra círculos e conhecimentos opressão patriarcal.

Palavras-chave: Teorias Feministas e Educação, Feminismo Ecológico, Feminismo Comunitário, Método Biográfico, Pedagogia Comunitária Feminista, Mulheres Indígenas Latino-americanas.

Introducción

El presente escrito describe y sistematiza la experiencia de formación e investigación en teorías feministas con estudiantes de las asignaturas: Sociología General y Sociología de la Educación, (paralelo A) durante el calendario académico 2017 de la carrera Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de la ciudad de La Paz-Bolivia, la cual se debe a razones internas y externas.ⁱ

Las razones internas hacen referencia al escenario de la carrera. Por un lado, la población estudiantil femenina es mayor a la de los varones, por ejemplo, en las materias mencionadas en el primer semestre se inscribieron 61 estudiantes, de los cuales el 14% varones y el 86% mujeres; en el segundo semestre se inscribieron 47, de este total el 30% varones y el 70% mujeres. Por otro, la carencia de asignaturas y contenidos mínimos en el plan de estudios, actualmente se tiene un seminario sobre género y educación popular que está dirigido a estudiantes que realicen la preespecialidad de educación alternativa y popular, y no así para toda la población estudiantil.ⁱⁱ

En el caso de la investigación la mayoría de las tesis, proyectos de grado y

trabajos dirigidos de licenciatura se focalizan más en el estudio de la pedagogía, didáctica y estrategias de aprendizaje, que, en problemáticas sociales relacionadas con la educación, por ejemplo, género, feminismos, cambio climático, medio ambiente, entre otros, aún falta profundizar y ampliar las miradas hacia la sociedad. También existe un fuerte arraigo tradicional del enfoque cuantitativo y de su pretendida neutralidad y objetividad del paradigma racionalista, aún falta por recorrer un largo camino para que se atrevan a dialogar con el enfoque cualitativo, los diferentes paradigmas y métodos de investigación.

En las razones externas se tienen dos aspectos, el primero, en Bolivia la violencia hacia las mujeres y feminicidios es una problemática vigente, pese a la existencia de la ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia N° 348, por ejemplo, en la gestión 2016 se tuvieron 104 casos de feminicidio, en la gestión 2017 109 y 37 en el primer trimestre del presente año. El segundo, es por el escenario de las movilizaciones de los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia, quienes desde el 2011 iniciaron la protección del Territorio Indígena y Parque Isíboro-Sécure (TIPNIS) contra la construcción de una carretera, luego la defensa de la ley 180

que protege al TIPNIS y en contra de la ley que anula su intangibilidad, -hoy vigente y sancionada-.

Estas son las razones que orientaron a reflexionar en el aula sobre el rol y participación de las mujeres indígenas bolivianas y latinoamericanas que se han manifestado a través de las protestas y marchas en contra de proyectos y políticas extractivistas que tienen como fin afectar la convivencia e interrelación con la naturaleza. “Nosotras como mujeres que pensamos en el futuro de nuestros hijos defenderemos nuestra CASA GRANDE porque es ahí donde nos reproducimos, ponemos en práctica nuestras culturas, ahí nos organizamos y vivimos en armonía con la naturaleza...”. (Subcentral de Pueblos Indígenas: Mojeños-Yuracaré-Chimanes del TIPNIS, 2017, p. 2). Por ejemplo, en la VIII Marcha por la defensa del TIPNIS participaron cerca de 400 mujeres marchistas, mientras en la IX no se tienen datos cuantitativos que ofrezcan esta información.

Las mujeres suelen estar invisibilizadas en las movilizaciones porque generalmente son las figuras masculinas las que salen a la prensa o se piensa que el esfuerzo y coraje es propio de los varones. Para que la historia no quede incompleta, es importante personificar el papel de ellas en la figura de algunas mujeres que son una muestra de las muchas que fueron parte activa de la VIII Marcha por la defensa del TIPNIS (Huanca, 2012, p. 27).

Como parte de los contenidos de las asignaturas se desarrollaron varias unidades temáticas sobre las teorías feministas y educación, y para la investigación co-participativa el método biográfico permitió recuperar testimonios, experiencias y vivencias de mujeres indígenas latinoamericanas en sus luchas ambientales por los territorios y naturaleza. Esta forma de abordar los feminismos desde los contenidos curriculares e investigación; por un lado, fue para interiorizar y generar un proceso de concientización y sensibilización frente a los mecanismos de reproducción del sistema hetero-patriarcal en el ámbito educativo y en la sociedad boliviana; por otro, para recuperar y visibilizar las voces, saberes y epistemes de mujeres indígenas latinoamericanas.

El artículo se inicia con una descripción breve de las principales teorías feministas y su relación con la educación, enfatizando en los feminismos ecológico y comunitario. Posteriormente, se despliega la experiencia de formación e investigación para ello se describe el contexto, los participantes, el método, las fases, técnicas y resultados que fueron los ensayos biográficos de mujeres indígenas latinoamericanas realizadas por las y los estudiantes. Luego, se aborda las

consideraciones finales y las referencias bibliográficas.

Teorías feministas y educación

Según Madoo y Niebrugge-Brantley (1997) el feminismo empieza en el momento en que comenzó la subordinación de las mujeres. Para González (1999) es un movimiento social e intelectual que se hace presente en la sociedad en muy distintas instancias sociales, políticas, científicas y educativas. Rodríguez (2002) señala que es un cuerpo de doctrina, una disciplina con textos fundacionales que ha impregnado la literatura, la historia, la filosofía, la ciencia, el arte.ⁱⁱⁱ Galindo (2010) desde otra perspectiva señala que el feminismo es una

respuesta rebelde de insubordinación personal o colectiva de las mujeres frente y contra los mandatos patriarcales en cualquier lugar del mundo y de manera simultánea.

Con referencia a la educación al ser uno de los agentes de socialización, por un lado, reproduce y transmite códigos culturales que refuerzan las estructuras de dominación y opresión patriarcal; por otro, puede transformar o deconstruir el sistema patriarcal. En este sentido, se tiene una diversidad de teorías feministas que toman sus posiciones del rol de la educación, por ejemplo, están el feminismo liberal, radical, socialista marxista, posestructuralista, postcolonial, negro y movimiento Queer (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Principales teorías feministas y su relación con la educación.

Teorías feministas	Miradas a la educación	Rol de la educación
Liberal	Desigualdad y discriminación de la mujer consecuencia de procesos de socialización, por ejemplo, la escuela.	Igualdad, participación y movilidad social es por el acceso a la educación.
Radical	Espacio de opresión que legitima y reproduce las estructuras y relaciones de dominación del poder hegemónico masculino patriarcal, las “escuelas se construyen sobre la subjetividad masculina.”	La educación debe visibilizar las experiencias, vivencias, valores y modos de pensar y sentir de las mujeres como medio para la recuperación de su historia y su cultura la cual está marginada y silenciada por el saber patriarcal (González, 2010).
Socialista marxista	El origen de desigualdad y opresión es el producto de la división social y sexual del trabajo.	Permanente resistencia al control social imperante.
Post-estructuralista	Incorporó en el análisis las relaciones entre el poder, el cuerpo y la sexualidad como mecanismos de subordinación y dominación de las mujeres.	Resistencia al orden normativo a partir de una praxis pedagógica construida desde y con los y las actoras/es que conforman el espacio educativo (González, 2010).
Post-colonial	Procesos de dominación vinculada a la colonización europea, al neocolonialismo y al capitalismo. La educación se constituye en un	Deconstruir la educación mediante la des-colonización del saber patriarcal que se transmite y socializa en las escuelas.

	aparato ideológico que reproduce las condiciones coloniales y neocoloniales.	
Negro	Surge para reafirmar la cultura africana se rechaza la pretensión de la educación de desconocer la cultura y las manifestaciones identitarias.	La educación debe adecuarse a los diversos contextos étnicos y culturales.
Movimiento Queer	La educación no dispone de categorías que comprendan la sexualidad en toda su dimensión, su respuesta por lógica es la normalización y el disciplinamiento de los cuerpos. El currículo esta conceptualizado para excluir y castigar la diversidad sexual, étnica y social.	Coloca la discusión en torno a las relaciones entre el sexo biológico, el género y la orientación sexual, las cuales deben ser incluidas y valoradas en los procesos educativos. Una educación no sexista.

Fuente: elaboración propia 2017, en base a Madoo & Niebrugge-Branley, 1997; González, 1999; Heras, 2009; González, 2010.

De las teorías mencionadas cada una tiene sus contribuciones y miradas de la situación de las mujeres, así como del rol que debe asumir la educación. Sin embargo, se debe mencionar que el feminismo liberal tiene como prioridad realizar cambios en la educación, por ejemplo, garantizar a las mujeres su acceso como derecho, por lo que, no busca transformar y cuestionar las estructuras y relaciones patriarcales que se anclan en el sistema educativo como un aparato ideológico y simbólico de dominación masculina patriarcal. El feminismo socialista marxista si bien contribuye a comprender que la división sexual del trabajo fue por la aparición de la propiedad privada y con ella las clases sociales, su mirada del campo educativo se restringe a solo como un espacio de resistencia.

Se debe reconocer los aportes de las demás teorías para comprender la situación de la mujer: su diferencia, desigualdad y

condición de grupo oprimido y su relación con la educación, este último es básicamente como un agente de socialización que reproduce las relaciones de dominación patriarcal. Por ejemplo, como campo de poder hegemónico masculino (F. Radical), un sistema educativo que niega las subjetividades, que excluye, violenta, reprime y anula (F. Posestructuralista), un aparato ideológico que reproduce las condiciones coloniales y neocoloniales (F. Postcolonial), desconoce las identidades y culturas (F. Negro) y un espacio de exclusión que castiga la diversidad sexual, étnica y social (M. Queer).

En el rol de la educación existen propuestas que establecen que debe constituirse en un espacio de resistencia (Socialista-Marxista y Posestructuralista) y de transformación (Radical, Postcolonial, Negro y Queer). Por ende, la educación y el sistema educativo son sitios donde se

debe visibilizar la voz, experiencias, historias y subjetividad femenina (Radical), una praxis pedagógica construida desde y con los y las actoras/es que conforman el espacio educativo (Posestructuralista), una deconstrucción del saber patriarcal (Postcolonial), una interculturalidad y reconocimiento de la diversidad cultural (Negro), sexual y social (Queer). Pero, se necesita avanzar a comprender a la educación como un campo de poder simbólico y cultural, en el que se puede generar resistencia y enfrentar el poder, el transformar a nivel de las aulas desde la cotidianidad y práctica educativa. Como sugiere Botella (1991), una profunda reorganización de la estructura curricular, políticas educativas generosensitivas y un cuerpo docente formado para los desafíos que genera la educación en estos tiempos de crisis global.

La emergencia de los feminismos ecológico y comunitario

Svampa (2015) sugiere que dentro del ecofeminismo se tienen al diferencialista o identitario, que naturaliza la relación entre mujer y naturaleza; el constructivista, que concibe esa relación como una construcción histórico social, ligada a la división sexual del trabajo. En este sentido, se tiene diferentes matices y

cuerpos conceptuales de estos feminismos, los cuales fueron identificados por la investigación co-participativa realizada con las y los estudiantes de las asignaturas, el cual sirvió para plasmar los ensayos biográficos de mujeres indígenas latinoamericanas.

En el caso del feminismo ecológico como ejes comunes plantea la defensa del medio ambiente, del territorio y de la naturaleza, y liga el ecologismo con el feminismo. Se tienen diferencias al interior de esta corriente, una de ellas es la crítica al mal desarrollo, al modelo económico y cultural occidental que se caracteriza por los postulados patriarcales modernos de homogeneidad, dominación y centralización realizada por Vandana Shiva en *Abrazar la vida* (1995). Según Shiva, el enemigo no es el varón, sino el capitalismo patriarcal del colonizador, por ello, pondrá en evidencia la existencia de un “patriarcado capitalista.”

La subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a unas lógicas comunes: la ilusión de poder vivir al margen de la naturaleza, el ejercicio del poder patriarcal y del sometimiento de la vida a la exigencia de la acumulación. (Shiva & Mies, 1997, p. 8).

De acuerdo a Svampa (2015) está ligado a la corriente de la ecología popular, y que algunos denominan “ecofeminismo

de la supervivencia”, ya que estaría vinculado a la experiencia diversa de las mujeres en la defensa de la salud, la supervivencia, y el territorio.

Por otra parte, Alicia Puleo propone una visión histórica que se inicia con el ecofeminismo clásico. Para Puleo (2013) el aporte de Mary Daly *Gyn/Ecology* (1978) será uno de los primeros en plantear un feminismo ecológico. De acuerdo a Svampa (2015) las contribuciones de Puleo provienen de las crisis ecológica entendida como una crisis social de carácter antropológico: la necesidad del dominio como fórmula para la afirmación de lo humano se reflejaría en el plano de las relaciones interpersonales y en el vínculo de lo humano con lo natural. Puleo (2011) menciona que el feminismo y el ecologismo permiten realizar una mirada distinta sobre la realidad cotidiana, revalorizando aspectos, prácticas y sujetos que habían sido designados como diferentes e inferiores. Puleo interpela el “ecofeminismo de la supervivencia,” así como la especificidad femenina de las tareas del cuidado. “Hay que universalizarlas, enseñar actitudes, virtudes y prácticas del cuidado a los varones ya que todos los seres humanos podemos desarrollarlas. Y es necesario extender el cuidado humano desgenerizado a la

naturaleza no humana”. (Puleo, 2013, p. 40).

En lo referido al feminismo comunitario, tiene su propia raíz histórica, vivencia, contexto y diferencias, aunque Puleo (2013) lo incluye como parte del ecofeminismo denominándolo espiritual que surge en Latinoamérica y se caracteriza por su interés en las mujeres pobres, su defensa de los indígenas, víctimas de la destrucción de la naturaleza, y su crítica a la discriminación de la mujer en las estructuras de autoridad religiosa.

Por un lado, se tiene la crítica al feminismo occidental de igualdad y de la diferencia realizada por Julieta Paredes quien propone que el comunitario surge de la propia experiencia e historia indígena andina. “Nosotras partimos de la comunidad como principio incluyente que cuida la vida. Para construir el feminismo comunitario es necesario desmitificar el chacha-warmi (hombre-mujer) que nos impide analizar la realidad de la vida de las mujeres en nuestro país [Bolivia]”. (Paredes, 2010, p. 27). Su propuesta se centra en el par complementario horizontal que es su reconceptualización: “... despojarlo de su machismo, de su racismo y su clasismo, replantearlo en mujer-hombre, warmi-chacha que recupera el par complementario horizontal, sin jerarquías, armónico y recíproco, par de presencia,

existencia, representación y decisión”. (Paredes, 2010, p. 30); el reconocimiento de la existencia real de las mujeres como parte de la comunidad: “Reconocer a las mujeres es construir otro discurso ahora incluyente y real. Al decir que la comunidad está compuesta por las mujeres y los hombres visibilizando a las mujeres invisibilizadas por la hegemonía de los hombres”. (Paredes, 2010, p. 34). Por lo tanto, el patriarcado es el sistema de las opresiones, discriminaciones y violencias que vive la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza. En este sentido, se apunta hacia una descolonización y des-patriarcalización.

Por otro, Lorena Cabnal (2010) propone la recreación y creación de un pensamiento político ideológico feminista que reinterprete las realidades de la vida histórica y cotidiana de las mujeres indígenas dentro del mundo indígena. Cabnal, tomando las ideas fuerza de Paredes y Shiva, plantea que existe un patriarcado originario ancestral, una penetración colonial y el entronque de patriarcados, una construcción del mundo masculino, una victimización histórica situada en un racismo. Su propuesta es la recuperación y defensa de “nuestro territorio cuerpo-tierra” y una cosmovisión liberadora “...de la opresión histórica contra los cuerpos sexuados de mujeres y

contra la opresión histórica capitalista contra la naturaleza, pero a su vez evocan e invocan las resistencias y transgresiones ancestrales de las mujeres”. (Cabnal, 2010, p. 24).

Un balance que se puede realizar es que ambas corrientes feministas tienen diferentes posiciones y aportes. Por un lado, el ecológico plantea la defensa del medio ambiente, del territorio y de la naturaleza, la presencia de un “patriarcado capitalista” (Shiva) y rescate de la cultura del cuidado humano hacia la naturaleza no humana (Puleo), estas propuestas amplían la posibilidad de “... pensar una sociedad ecológica y socialmente sostenible, a través de valores como la reciprocidad, la cooperación y la complementariedad”. (Pascual, 2010 citado por Svampa, 2015, p. 131). En suma, los aportes mencionados buscan visibilizar el protagonismo de las mujeres como sujetos históricos y políticos que defienden sus territorios ante la expansión del capitalismo y frente a la crisis ambiental.

Por otro, el comunitario, coincide en plantear un patriarcado originario ancestral y una penetración colonial, postcolonial y capitalista, pero se tienen diferencias y miradas distintas, por ejemplo, Paredes parte de una crítica al feminismo occidental como una construcción foránea a la realidad sociocultural de los pueblos

indígenas latinoamericanos. Asimismo, sus propuestas de deconstrucción del sistema patriarcal y de la educación, tienen rasgos diferentes, en el caso de Cabnal plantea la recuperación y defensa del cuerpo-tierra y contra la opresión histórica capitalista debe ser desde las mujeres; mientras que Paredes propone partir de la comunidad y del par complementario horizontal (mujer-hombre) para el reconocimiento y visibilización real de las mujeres como parte de la comunidad. Esta última propuesta abre las puertas para que la comunidad, las mujeres y los hombres en complementariedad y reciprocidad puedan ser parte activa de la deconstrucción del sistema patriarcal, el despojo del machismo, racismo, saber patriarcal y exclusión.

Pedagogía comunitaria feminista: el aula como espacio de resistencia y transformación

La educación y el sistema educativo pueden ser a su vez un espacio de transformación, pero también de adoctrinamiento, reproducción y legitimación de mensajes de opresión, de sometimiento y de desigualdad. Mientras la pedagogía es un discurso que contextualiza y orienta la educación, “sustenta y promueve la ética y un objetivo político, y que como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y

avance del feminismo”. (Maceira, 2008, p. 28). Para Montenegro (2016) el discurso pedagógico es también un posicionamiento que, en el caso de las pedagogías feministas, se plantea desde la distancia con el patriarcado y en actitud propositiva, colaborativa e integradora, logrando formas de ver las pedagogías que no se limitan al quehacer de las escuelas formales.

Las pedagogías feministas pueden ser pensadas en sentidos más amplios que permean la escuela, el colegio y las aulas universitarias. Como sugiere González (2010) en el aula se puede lograr cambios significativos es cuestión de formación y compromiso social para poder ir impactando el orden de género, el régimen de género y la ideología de género en las prácticas cotidianas educativas.

Según Belausteguigoitia y Mingo (1999) las pedagogías feministas nacen del descontento de ver cómo el patriarcado, entendiendo el término como una situación o panorama de desigualdad entre hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida social, donde los primeros tienen privilegios y situaciones de control sobre las segundas. Panorama que se apoderó de los procesos de escolarización, manteniendo y reproduciendo discursos masculinistas en las aulas. Segato (2016) señala que las relaciones entre los géneros

se organizan en términos de jerarquización donde lo masculino está en una posición de poder sobre lo femenino. En este sentido, la pedagogía asociada al feminismo busca deconstruir la educación tradicional y reproductora de las desigualdades y opresión.

Para Gargallo (2008) la mirada feminista permite deconstruir los mandatos de género hetero-normativos. “Hablar de una pedagogía feminista es hablar de interseccionalidad, de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de transformación social. Es diálogo, comprensión, colectividad, educación popular, empoderamiento y ruptura de los círculos de opresión”. (Martínez & Ramírez, 2017, p. 85). De acuerdo a Sánchez, Penna y de la Rosa (2016) educar desde el feminismo debe ser un acto amoroso de respeto a cada persona en sus diferencias. A decir de Gonzáles (2010) se debe transformar la educación como espacios de empoderamiento y por ende de respeto y reconocimiento a las diferencias.

En este sentido, las niñas y niños necesitan aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar desde el respeto a las diferencias. Todo este proceso de enseñanza y aprendizaje (construcción-de-construcción) tiene en la formación del profesorado un aliado poderoso (Martínez & Ramírez, 2017, p. 84).

Es posible desde una pedagogía comunitaria y feminista generar la descolonización y des-patriarcalización de la educación tradicional que reprime la diversidad y diferencia. “Donde la masculinidad y la feminidad son definidas bajo unos mandatos rígidos y donde esa feminidad se pone al servicio de los privilegios de dicha masculinidad”. (Martínez & Ramírez, 2017, p. 82).

En Bolivia, la des-patriarcalización consiste en la elaboración de políticas públicas desde la identidad plurinacional, para la visibilización, denuncia y erradicación del patriarcado, a través de la transformación de las estructuras, relaciones, tradiciones, costumbres y comportamientos desiguales de poder, dominio, exclusión, opresión y explotación de las mujeres por los hombres (Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, ley 348, 2013, Art. 4, Numeral 12). Sin embargo, las políticas públicas no garantizan una des-patriarcalización plena y real, por ejemplo, el alto índice de violencia hacia las mujeres en Bolivia, pese a la existencia de una ley y políticas. Se necesita el protagonismo y empoderamiento de las mujeres, hombres y comunidad para desmontar el sistema de poder patriarcal. Para Galindo (2015) es el desmontaje de la estructura de poder, una metodología de práctica política que

supone la capacidad de decodificar, desmontar, desmantelar los mandatos y estructuras patriarcales y el reconocimiento de un nuevo punto de partida.

El cual puede ser desde la misma cotidianidad, la educación formal (escuelas, colegios y aulas universitarias) y popular y alternativa, son espacios destinados a abrir diásporas de des-patriarcalización y des-colonización, esta última implica recuperar y reescribir la historia oficial que niega el protagonismo y el saber de las mujeres: “la historia se centra en el hombre que representa el papel principal y la mujer es solamente una guinda del pastel” (Ortiz, 1992); el desmontar la sociedad androcentrista y su representación sociocultural de la mujer “asociada con la naturaleza, fecundidad, su rol de esposa, proveedora de cuidado y protección”. (Iño, 2017, p. 8).

Galindo (2015) y Paredes (2010) reconocen que la des-colonización y la des-patriarcalización son matrices importantes de la lucha feminista postcolonial y comunitaria. “El patriarcado contiene a la colonización y no al revés...Afirmamos que la colonización es un instrumento del patriarcado y, por lo tanto, la des-patriarcalización comprende e incluye a la descolonización, convirtiéndose en una de sus tareas

fundamentales”. (Feministas Comunitarias de Abya Yala, Bolivia, 2016, p. 41).

Para Paredes (2010) y Zabala (2012) resignificar la educación bajo las claves de la des-patriarcalización y des-colonización implica: a) un feminismo comunitario como construcción de derechos individuales y colectivos; b) dar voz y poder a las comunidades indígenas, campesinas, excluidas; c) incluir las diferencias y las diversidades a partir de creativas formas de comunicación (educación popular, técnicas como el teatro-foro, asambleas, música, simbología, libros, cuerpos; d) creación de redes de sororidad (relación de hermandad y solidaridad) entre mujeres que favorezcan la toma de conciencia individual y colectiva de las diversas opresiones y violencias; e) procesos de educación comunitaria y permanente para el empoderamiento.

La experiencia que se desarrolló considero los aportes de las teorías feministas (radical, post-estructural, post-colonial, Queer y negro) y de los feminismos ecológico y comunitario. Por lo que, buscó resignificar la educación y praxis pedagógica en aulas universitarias como espacios en los que se pueden dialogar, discutir y debatir colectivamente; sensibilizar, concientizar y visibilizar las desigualdades de género, opresión y

dominación de las mujeres. También para incidir en los contenidos, lenguajes, metodologías, evaluaciones, saberes y prácticas dominantes y tradicionales que se presentan en la formación de profesionales en Ciencias de la Educación de la UMSA.

Para ello se realizó una investigación co-participativa como una herramienta que permite desarrollar procesos de formación en las aulas desde una pedagogía comunitaria feminista. El método biográfico posibilitó visibilizar y reconocer la diversidad de saberes, experiencias, voces, formas de sentir e historias de vida de mujeres indígenas latinoamericanas que desplegaron sus luchas y defensas por el territorio y la naturaleza, esta última fue sistematizada por medio de ensayos biográficos.

Investigando sobre teorías feministas desde el aula con estudiantes universitarios

La experiencia se llevó a cabo en la carrera Ciencias de la Educación de la UMSA, específicamente con estudiantes de la asignatura Sociología General y Sociología de la Educación (paralelo A), el cual responde a la necesidad de introducir aprendizajes sobre las teorías feministas y procesos de investigación en el aula que tomen como campo de estudio a las mujeres. Ambos aspectos son importantes

en la formación universitaria de los profesionales en Ciencias de la Educación.

Esta forma de generar aprendizajes responde al enfoque de la pedagogía crítica y transformadora, la cual establece la importancia de interrelacionar los aprendizajes al contexto y los problemas que se presentan. Asimismo, la educación puede generar su transformación y liberación, como también el posicionamiento ético y epistémico.

El avance de contenidos y la investigación co-participativa fue realizada como parte de los aprendizajes y enseñanzas de las asignaturas, esto evidencia que, ante la ausencia de materias dedicadas a abordar la pedagogía feminista, las asignaturas como Sociología, Antropología, Historia y Filosofía pueden generar diásporas de una pedagogía comunitaria feminista, como lo sucedido con esta experiencia: una forma de feminizar las aulas, a las y los estudiantes y al docente.

En el desarrollo del aprendizaje durante los dos semestres se dedicaron varias unidades temáticas que abordaron las relaciones de género y las teorías feministas, las cuales se interrelacionaron con el campo educativo. Las sesiones fueron en base a grupos de discusiones y debates en torno a autores y lecturas seleccionadas, el contexto boliviano y

latinoamericano y la experiencia personal de las y los estudiantes. En las lecturas se realizaron sesiones de discusión y plenarios en las que se presentaron los enfoques de análisis que se interrelacionaron con el contexto boliviano: la situación de las mujeres y las movilizaciones por la defensa del TIPNIS.

Los propósitos fueron primero, comprender y analizar las distintas teorías feministas; profundizar en los feminismos ecológico y comunitario con el fin de articular con sus trabajos de investigación. Segundo, interrelacionar los contenidos conceptuales con la investigación para generar un aprendizaje significativo, vivencial y participativo. Tercero, aprender y situar los liderazgos de mujeres indígenas latinoamericanas en su defensa y lucha por sus territorios y naturaleza. Cuarto, visibilizar sus voces y discursos con la identificación de experiencias personales. Quinto, recopilar y sistematizar en ensayos biográficos las trayectorias de vida, vivencias y experiencias como una forma de visibilizar sus voces, discursos y saberes feministas. Todos los propósitos mencionados se orientaron a generar una apropiación y toma de conciencia y posición ética de las y los estudiantes y del docente.

Método

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo con el estudio exploratorio que abordó la temática de “Mujeres indígenas en Latinoamérica, su liderazgo en las luchas ambientales por los territorios y la naturaleza.” La historia debe personificar el papel de ellas en algunas mujeres que son muestra de las muchas que luchan y defienden sus territorios y naturaleza. Se recurrió a la investigación biográfica porque permite estudiar y aprender de la historia y experiencia de vida de alguna persona que se sitúa en un tiempo histórico o coyuntura. Su estrategia metodológica se dirige a valorar el testimonio oral y voz, la memoria individual, también se puede recurrir al testimonio escrito.

La investigación co-participativa llevada a cabo tuvo distintas fases. 1) La primera, organización del equipo de trabajo, se inició con la definición del tema a investigar, método y técnicas, y la conformación de grupos de trabajo, para el primer semestre se tuvo catorce grupos: de los cuales cinco estaban integrados en su totalidad por mujeres, dos de solo varones y siete grupos mixtos (varones y mujeres); en el segundo semestre once grupos: cinco mixtos, cinco solo de mujeres y uno con integrantes varones.

2) En la segunda fase, se llevó a cabo un estudio bibliográfico y documental con el empleo de la técnica del fichaje, se tuvieron dos momentos. i) En el primer semestre los diferentes grupos de trabajo recopilaron y sistematizaron información bibliográfica referente a los ejes temáticos: género, trabajo doméstico, cuidado, roles, derechos y educación, representación social de las mujeres y las narrativas de las diversas teorías feministas. La revisión y recopilación fue realizada en distintas bibliotecas de la ciudad de La Paz-Bolivia y en virtuales de México y Argentina. Esta información sirvió para delimitar el tema de investigación y conocer el estado de la producción bibliográfica. ii) En el segundo semestre se procedió; por un lado, a complementar la información referida a los feminismos comunitario y ecológico; por otro, recopilar fuentes de información sobre las líderes indígenas identificadas, se revisaron en la web, periódicos digitales, revistas académicas, blogs, testimonios, reportaje y entrevistas de canales de televisión. La sistematización de esta información se la realizó con la selección y clasificación de las fuentes en periódicos, documentales, reportajes y entrevistas en formato de video; en el caso de las notas de prensa fueron seleccionados de acuerdo a los datos que ofrecían, mientras los reportajes y entrevistas fueron transcritas.

3) La tercera fase, para el análisis de información, en las fuentes impresas se empleó la técnica del subrayado y las lecturas exploratoria y selectiva, en esta parte las fichas bibliográficas, de resumen y textuales fueron muy útiles para organizar las fuentes de información. Para las entrevistas se utilizó el análisis de contenido para la extracción de partes concretas, de acuerdo a cuatro niveles de lectura: i) intuitiva, para identificar los “titulares de prensa” en los discursos; ii) temática, secciona el discurso en temas y subtemas que se presentan; iii) contextual, para analizar los aspectos que rodean la acción: el contexto y el lugar; iv) y la relacional, contribuye a construir las partes del discurso e identificar las redes de cada entrevista.

4) La cuarta fase, fue la redacción del ensayo biográfico realizada sobre la base de seis aspectos: i) conocer las fechas de nacimiento y muerte, ii) obtener información de la familia e infancia, iii) analizar la formación y estudio, iv) señalar el contexto, v) conocer su actividad, v) influencia social o participación en su contexto, y vi) valorar su papel o contribución. Se llevaron a cabo sesiones colectivas de seguimiento, que fueron mediante exposiciones y presentación de avances, revisión y acompañamiento en la

redacción del ensayo biográfico realizado en talleres participativos.

5) En la quinta fase se efectuó la socialización de los resultados de la investigación, que fue mediante un conversatorio titulado: “Díasporas del feminismo comunitario y ecológico: Mujeres indígenas en Latinoamérica, su liderazgo en las luchas ambientales por los territorios y la naturaleza” (ver anexo), en la que las y los estudiantes presentaron sus ensayos biográficos en calidad de expositores. Así también varios de ellos y ellas participaron en el programa “Aula Trece” del canal universitario de la UMSA para compartir sus aprendizajes, experiencias y vivencias respecto de sus trabajos de investigación.

Resultados: Una pedagogía comunitaria feminista para aprender a des-patriarcalizar las aulas universitarias

Los resultados que se pueden mencionar son los aprendizajes logrados como parte de la experiencia desarrollada, permiten establecer la posibilidad de construir una pedagogía comunitaria feminista para des-patriarcalizar las aulas universitarias. El primero, hace referencia a las miradas y comprensiones que se tuvieron en la fase de revisión bibliográfica, en donde se pudo apreciar bastante interés de parte de las y los

estudiantes por conocer, aprender e investigar sobre las teorías feministas, relaciones de género, trabajo doméstico, representación social, entre otros. En las sesiones de debate y discusiones en las plenarias, los enfoques de análisis se interrelacionaron con sus experiencias personales y la situación de las mujeres en el contexto boliviano.

Con referencia a la discusión de los feminismos se logró entender sus complejidades y su interrelación con el campo educativo, y por qué como futuros profesionales en Ciencias de la Educación deben conocer y formarse para poder comprender la situación de la mujer, el reconocer la presencia de un sistema patriarcal y una educación, un acto pedagógico (currículo y libros) y agentes (educadores) que pueden ser reproductores o transformadores de esa sociedad patriarcal. Es decir, asumir una posición ética de compromiso social frente a las problemáticas que se presentan en la comunidad.

También, llegaron a comprender el rol que tiene la educación, el sistema educativo, el currículo y los maestros/as, los cuales pueden ser espacios de invisibilización y reproducción del sistema patriarcal y subjetividad masculina o entornos de visibilización de las voces, historias, experiencias y subjetividad

femenina. Por ejemplo, las y los estudiantes retomando las teorías feministas posestructuralista, postcolonial, negro y Queer entendieron que es posible desde las aulas y la cotidianidad realizar praxis pedagógicas de resistencia y transformación que deconstruyan el saber patriarcal.

En el caso de los feminismos ecológico y comunitario diferenciaron sus orígenes y corrientes, por ejemplo, los grupos hicieron una toma de posición al establecer que existen coincidencias, pero, a la vez diferencias entre ambas y al interior de cada corriente. Esto se evidencio en sus ensayos y exposiciones, los grupos se sustentaron en Shiva y Cabnal para fundamentar la visibilización real de los liderazgos de mujeres indígenas en la defensa de sus territorios y de la naturaleza; mientras que Paredes sirvió de referencia para entender que la liberación y emancipación de la opresión patriarcal, primero, es desde la mujeres con la coparticipación de hombres, y segundo desde la comunidad, estas conclusiones fueron discutidas largamente entre las y los estudiantes durante las plenarias y en el conversatorio. Asimismo, dio la posibilidad de visualizar que los hombres pueden ser parte de la liberación de opresión y dominación que ejerce el sistema patriarcal. Por ejemplo, en los

grupos integrados por solo varones, estos en las primeras plenarias realizaban comentarios y chistes machistas, pero conforme se realizaban las actividades de formación e investigación, se dieron cuenta que no era la forma correcta y ética de actuar y que debían generar aperturas de respeto y tolerancia hacia las mujeres.

El segundo, es la contribución a su formación como profesionales en Ciencias de la Educación, el incorporar esta temática como parte de sus aprendizajes generó y despertó el interés de parte de las y los estudiantes de realizar análisis de la realidad boliviana y latinoamericana respecto de la situación de la mujer, representación, roles, luchas e historia. A la vez, se puso en evidencia que la educación necesita interactuar con otras ciencias o disciplinas para poder dar respuestas a las problemáticas sociales, por ejemplo, el tema de violencia hacia las mujeres.

Específicamente en su formación, en todo el ciclo de las materias se dieron momentos de aprendizaje significativos, porque ellos, fueron los actores y protagonistas activos, por ejemplo, conocieron y comprendieron la situación de las mujeres en cuanto su diferencia, desigualdad, opresión y dominación por el sistema patriarcal; escribieron la vida de mujeres indígenas, a través de sus

investigaciones y ensayos biográficos, evidenciaron el poder simbólico y cultural que tiene el conocimiento para visibilizar la vida, historia, experiencias, voces y saberes de las mujeres, así como la necesidad de tener una posición ética.

El tercero, es el referido al empleo del método biográfico en la educación, en este caso en la investigación que realizaron y sus resultados la redacción y presentación de los ensayos biográficos de mujeres indígenas latinoamericanas. El recurrir a la historia de vida permitió que las experiencias y saberes propios de las y los estudiantes interactúen con las vivencias y voces de las mujeres indígenas, es decir, permitió acercarse a una realidad específica y a una experiencia individual concreta.

Un balance que se puede realizar de los resultados de la investigación es que fueron plasmadas en ensayos biográficos que reflejan que cada mujer indígena representa un contexto diferente, pero que tiene un escenario similar, su situación y condición de ser mujer indígena en una sociedad patriarcal, así como su protagonismo y liderazgo en la defensa de sus territorios y de la naturaleza. Por un lado, se tiene a líderes que asumen una posición de generadoras de saberes y de epistemologías propias y feministas que emergen de sus experiencias, vivencias y

voces, unas desde la des-patriarcalización, el par complementario horizontal (mujeres-hombres) de Julieta Paredes, Blanca Chancoso y Aída Quilcué; otras desde la defensa de la tierra y la opresión histórica capitalista de Lorena Cabnal y el cuidado del medio ambiente en Betty Cariño (+) y la defensa de derechos de los indígenas en Berta Cáceres (+).

Por otro, líderes que emergen desde un protagonismo ligado a la defensa de su territorio frente a la destrucción de la naturaleza, es decir, surgen de las circunstancias y coyunturas que se presentan en sus comunidades como el caso de Francisca “Chica” Ramírez y su defensa del territorio ante la construcción del “Canal Interoceánico” en Nicaragua; Flor María Paraná frente al derrame de petróleo del río Marañón en el Perú; Patricia Gualinga en la Amazonia ecuatoriana su defensa ante la explotación petrolera; Máxima Acuña y la lucha por sus tierras en el altiplano peruano y Millaray Huichalaf defensora de los espacios sagrados Mapuches ante la construcción de la central hidroeléctrica en Chile.

El cuarto, es la importancia que tiene el aprender de la vida e historia de mujeres indígenas para sentir y posicionar una pedagogía comunitaria feminista en las aulas universitarias. El escribir su historia

de vida en ensayos biográficos permitió una apropiación e internalización, el sentir lo emocional desde lo racional. La investigación en noticias de prensa, escrita, artículos en revistas, reportajes, entrevistas, testimonios y voces de los protagonistas, posibilitó una concientización y valoración de los estudiantes de la realidad, problemas, contextos, dificultades y contribuciones que realizaron las mujeres indígenas latinoamericanas investigadas.

Esto fue porque en varios de los grupos de trabajo no solamente llegaron a conocer y describir, sino palparon y sintieron sus vivencias y experiencias de vida, el cual fue reflejado en las

exposiciones que realizaron durante los días del conversatorio, en donde se vio la apropiación de las historias de vida, su indignación por los asesinatos de Caceres y Cariño, por las injusticias, inequidades, desigualdades, opresión y dominación que viven las mujeres indígenas. Por ejemplo, cada grupo al final de su ensayo biográfico realizó una valoración de la contribución de las líderes mujeres indígenas a su contexto, a la acción política e episteme feminista (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Percepciones y conclusiones de los grupos de trabajo de investigación.

<p>“Blanca Chancoso ha sido una figura de perseverancia, el sueño que se convirtió en palabras, nos proporciona una herramienta de lucha constante, de no callar bajo ninguna injusticia, el saber que la mujer no es un instrumento de carga ni un objeto de maltrato. Saber que las mujeres tienen derecho a una vida digna, donde nuestra voz pueda ser escuchada sin ser juzgada o coartada. Chancoso se sumerge en uno de los deseos más profundos de su corazón, ‘un solo cuerpo donde todo es complementariedad el uno para el otro’” (Grupo N° 3: Daysy Rada, Rosa Huaraya y Lina Poma).</p>
<p>“Se puede decir que Patricia Gualinga es una mujer indígena que a pesar de las diferentes barreras, dificultades que ha pasado en el transcurso de su vida, ella pudo salir adelante por su pueblo, su gente y lograr hacer respetar sus derechos tanto de ella como de su familia que era el pueblo, y hacer ver la equivocación que tiene el planteamiento del gobierno, contra la lucha del pueblo, a pesar de que el gobierno la Amenace y quiera todo para su beneficio patricia nos hace ver lo importante que es el medio ambiente y lo importante que es luchar por nuestros ideales” (Grupo N° 11: Daniela Almancy, Nataly Loza, Wendy Mendoza, Adriana Quisbert y Judith Siquita).</p>
<p>“La lucha de ‘Chica’ Ramírez es muy importante para las mujeres, porque además de pedir respeto por los derechos de sus compañeros comunarios, pide el respeto por el medio ambiente” (Grupo N° 6: Paola Huayta, Joacim Lima, Henry Gutiérrez, María Elena Ramos y Silvana Uscamaita).</p>
<p>“Aica Quilcué dentro de sus ideales es defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, normas profesores indígenas, fortalecer empresas económicas y comunitarias, defender los recursos naturales y ambientes del territorio indígena. Defender los recursos naturales y ambientes del territorio indígena. Las visiones y necesidades de las comunidades indígenas locales” (Grupo N° 2: Francisca Condori, Adda Ramirez y Yuma Roque).</p>

“Millaray Huichalaf fue vocera para dar a conocer su situación de lo que estaba pasando su territorio. Donde fue hostigada, criminalizada y fue presa política por diferentes motivos, pero más que todo fue humillada como mujer y como madre. Frente a esta lucha se vulneraron sus derechos de igualdad porque su religiosidad fue afectada por la inundación de su sitio ceremonial y querían quitarles el derecho de poder vivir en un medio ambiente libre de contaminación” (Grupo N° 4: Elizabeth Castillo, Anahí Mendoza y Grecia Montecinos).
“Máxima Acuña es un gran ejemplo de lucha para todas las mujeres que necesitan ser escuchadas” (Grupo N° 1: Marina Apaza, Yoli Flores, Pamela Alberto y Jheanette Copa).
“Flor María Paraná es una mujer indígena líder que no se ha rendido y su lucha continua” (Grupo N° 11: Daniela Almancy, Nataly Loza, Wendy Mendoza, Adriana Quisbert y Judith Siquita).

Fuente: elaboración propia 2017, en base a ensayos biográficos de mujeres indígenas latinoamericanas.

Consideraciones finales

La educación y sistemas educativos en este siglo XXI necesitan una reorientación hacia su comprensión como espacios de transformación y deconstrucción, en donde el discurso de la pedagogía crítica y transformadora dialogan con las pedagogías comunitarias feministas para generar una deconstrucción de la educación tradicional y reproductora de las desigualdades y opresión, hacia el respeto y reconocimiento de las diferencias y diversidades.

La experiencia descrita y sistematizada buscó abrir espacios de diálogos colectivos entre estudiantes y el docente en el tema de las desigualdades de género, situación de las mujeres, opresión, dominación y exclusión, teorías feministas y educación desde el aprendizaje de contenidos y la realización de investigaciones. Estas revisiones históricas permiten apreciar que en Latinoamérica se viene desplegando feminismos desde las

calles y territorios que tienen como eje de lucha la defensa del medio ambiente, agua y territorio, porque, estos recursos son vitales para la pervivencia de la vida. Es decir, aparte de los aportes teóricos en Latinoamérica emergen epistemes y saberes locales feministas lideradas por mujeres indígenas.

En este sentido, la formación universitaria en carreras como educación requieren generar una toma de conciencia, de posición ética y epistémica con respecto a la construcción social del patriarcado en el campo educativo. Es decir, se necesita humanizar, concientizar y sensibilizar a estudiantes y docentes sobre la necesidad de deconstruir estos espacios de socialización, es atreverse a desplegar pedagogías comunitarias feministas en las aulas universitarias con el propósito de lograr cambios significativos y constituir esos escenarios educativos como espacios de empoderamiento, respeto y reconocimiento de las diferencias y diversidades.

Anexo: Programa de conversatorio.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Organizan: Estudiantes de la materia de Sociología de la Educación, 1er. Año

TALLER DE HISTORIA ORAL ANDINA



Conversatorio:

Diásporas del feminismo comunitario y ecológico: "Mujeres indígenas en Latinoamérica, su liderazgo en las luchas ambientales por los territorios y la naturaleza"

MARTES 05 DE DICIEMBRE, TALLER DE HISTORIA ORAL ANDINA

Diásporas del feminismo comunitario y ecológico. Lic. Weimar Iño	09:00
Feminismo comunitario, todas somos parte de un todo. Universitarixs: Pamela Ancon, Edwin Vargas, Nataly Choque Fuentes y Andrea Ayoroa Monroy	09:30
Matices del ecofeminismo. Universitarixs: Ana Cristina Huayhua, Eduardo Cruz, Saúl Crespo y Ximena Santa Mamani Patty	10:00
Lorena Cabnal: Mi cuerpo, mi territorio libre de patriarcado. Universitarixs: Jhonatan Huanca, Adhemar Azcui Chávez, Boris Arcil Condori, Wendy Soria Soto y Mayra Fernández	10:30
Ronda de preguntas y comentarios	11:00
Refrigerio	11:30

Moderador y comentarista. Lic. Rodolfo Quisbert

Blanca Chancoso y un solo cuerpo. Universitarixs: Daysy Rada Zapata, Rosa Isela Huaraya Villca y Lina Poma Hanara	11:40
Flor María Paraná: "No quedo nada, nada." Universitarixs: Daniela Almancy Lopez, Nataly Loza D., Wendy Mendoza Nina, Adriana Quisbert Yanarico y Judith Siquita Saravia	12:10
Ronda de Preguntas y comentarios	12:40

JUEVES 07 DE DICIEMBRE, TALLER DE HISTORIA ORAL ANDINA

Moderador y comentarista. Univ. Yessenia Valenzuela	
Mi pueblo, mi vida, la lucha sigue: Aida Marina Quilcue Vivas. Universitarixs: Francisca Condori Cutipa, Adda Luz Ramirez Zanabria y Yuma Roque Espinoza	08:30
Patricia Gualinga: "Yo no decidí ser líder, la circunstancia me obligo a serlo". Universitarixs: Daniela Almancy Lopez, Nataly Loza, Wendy Mendoza, Adriana Quisbert y Judith Siquita	09:00
Mi nombre es Millaray Huichaluf, "yo soy machi, el doble Carimallin." Universitarixs: Elizabeth Castillo, Anahí Mendoza Fernández y Grecia Montecinos Rojas	09:30
Ronda de preguntas y comentarios	10:00
Refrigerio	10:30

Moderador y comentarista. Julieta Paredes

Defensora y luchadora de la humanidad: Bertha Cáceres. Universitarixs: Daniela Copa Poma, Seny Ortuño Lucana y Alexis Josue Soria Arismendi	10:40
Máxima Acuña, la dama de la laguna azul. Universitarixs: Marina Apaza Colque, Yoli Flores Layme, Pamela Alberto Checa y Jheanette Copa Poma	11:10
"Soy pequeña pero fuerte" Francisca "Chica" Ramírez. Universitarixs: Paola Huayta, Joacim Lima, Henry Gutiérrez, María Elena Ramos y Silvana Uscamaita	11:40
Betty Cariño. Universitarixs: Yuri Escobar Bravo, Edwin Quispe y Robert Yeferson Suri	12:10
Ronda de preguntas y comentarios	12:40

MARTES 12 DE DICIEMBRE, AULA PRIMER AÑO

Conversando sobre "Feminismo comunitario en Bolivia." Julieta Paredes	11:00
Cierre del conversatorio	12:30

Lugar: Auditorio Taller de Historia Oral Andina (THOA)
Calle León Loza N° 1199 esq. Asencio Padilla (Parada minibús 361), Alto San Pedro

Referencias

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2013). *Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia N° 348*. La Paz, LP.

Belausteguigoitia, M., & Mingo, A. (1999). *Ritmos y contrapuntos, superposición de campo de los estudios de género y la educación*. México, MX: Paidós.

Botella, L. (1991). *Estrategias para trabajar con chicos*. Londres, LDN: Open University Press.

Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. España, ES: Asociación para la Cooperación con el Sur.

Feministas Comunitarias de Abya Yala, Bolivia. (2016). *El desafío de la despatriarcalización entramado para la liberación de los pueblos*. La Paz, LP.

Galindo, M. (2015). La revolución feminista se llama Despatriarcalización. En *Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala* (pp. 27-50). España: ES: Asociación para la Cooperación con el Sur.

____ (2010). Nuestro feminismo ni maquilla, ni rellena. En: Delgado, Y., & González, M.C. (Coords.). *Mujeres en el Mundo: Multiculturalismo, violencia, trabajo, literatura y movimientos sociales* (pp. 219-232). Valencia, VLC: LAINET.

Gargallo, F. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 17-26.

González, M. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En Barral, M.J., Magallón, C., Miqueo, C., &

Sánchez, M. D. (Eds.). *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres* (pp. 39-62). Barcelona, BCN: Icaria, Antrazyt.

González M. C. (2010). Género y educación. Un abordaje desde las diferentes perspectivas feministas. En: Delgado, Y., & González, M.C. (Coords.). *Mujeres en el Mundo: Multiculturalismo, violencia, trabajo, literatura y movimientos sociales* (pp. 321-334). Valencia, VLC: LAINET.

Heras de las, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9, 45-82.

Huanca, E. (2012). Mujeres en movilización por los derechos de los pueblos indígenas y de la madre tierra. En *Fundación Tierra Marcha indígena por el TIPNIS: La lucha en defensa de los territorios* (pp. 27-28). La Paz, LP: Fundación Tierra.

Iño, W. (2017). Educación y género: aproximaciones a las relaciones vigentes en la responsabilidad del cuidado. *Mururata*, 1(1), 7-22.

Maceira, L. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. México DF, MXDF: El Colegio de México, Biblioteca Miguel Cosío Villegas.

Madoo, P., & Niebrugge-Branlley, J. (1997). Teoría feminista contemporánea. En Ritzer, G. *Teoría sociológica contemporánea* (pp.354-407). México DF, MX: McGraw Hill.

Martínez, I., & Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95.

DOI:

<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>.

Montenegro, C. (2016). Pedagogías feministas: posibilidades para el aprendizaje desde el partir de sí. En *Actas VI Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y IV Congreso Género y Sociedad* de pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias (pp.1-9). Córdoba, BCN: Universidad Nacional de Córdoba.

Ortiz, F. (1992). *Historias de América: la seducción y el caos*. Madrid, M: Mondadori.

Paredes, J. (2010). *Hilando fino, desde el feminismo comunitario*. La Paz, LP: Mujeres Creando Comunidad.

Puleo, A. (2013). Feminismo y ecología. En Manzanera, R., Miguel, C., & Sánchez, V. (Coords.), *Medio ambiente y desarrollo. Miradas feministas desde ambos hemisferios* (pp. 25-42). Granada, GR: Universidad de Granada, Fundación IPADE.

___ (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid, M: Catedra.

Rodríguez, M. (2002). ¿Feminización de la cultura?, *Revista Debats*, 76, 8-17.

Sánchez, M., Penna, M., & de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid, M: La Catarata.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid, M: Traficantes de Sueños.

Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid, M: Horas y Horas.

Shiva, V., & Mies, M. (1997). *Ecofeminismo. Teoría crítica y perspectiva*. Barcelona, BCN: Icaria.

Subcentral de Pueblos Indígenas Mojeños-Yuracaré-Chimanes del TIPNIS. (2017). Respuesta de las mujeres indígenas del TIPNIS frente a las acusaciones que hace el presidente Evo Morales Ayma a las ONGs. Trinidad.

Svampa, M. (2015). Feminismos del Sur y ecofeminismo. *Nueva Sociedad*, 256, 127-131.

Zabala, L. (2012). Descolonizar la descolonización desde los feminismos. En Sánchez, C. (Comp.), *Mujeres en diálogo: Avanzando hacia la despatriarcalización en Bolivia* (pp. 165-180). La Paz, LP: Coordinadora de la Mujer.

en el proceso de formación e investigación, en sus ambientes se construyeron estos conocimientos y saberes que se presentan.

ⁱⁱ El Plan de Estudios de esta carrera es del año 1997, por lo que hasta la fecha no se han actualizado las asignaturas y contenidos mínimos.

ⁱⁱⁱ El feminismo tiene una larga trayectoria, historia, campos teóricos y epistémicos, aspectos que no se pretenden desarrollar en este artículo.

ⁱ Agradezco la participación e interés que desplegaron y por el compromiso que asumieron las y los estudiantes en el aprendizaje de las teorías feministas y en la investigación que se llevó cabo durante el primer y segundo semestre. Mencionar la lista de los participantes abarcaría varios párrafos, por ello, se presenta en el anexo el programa del conversatorio que se realizó en diciembre del año 2017. También se debe destacar la participación, colaboración y contribución de los auxiliares de docencia Yessenia Valenzuela y Gonzalo Condori. Asimismo, un agradecimiento al Taller de Historia Oral (THOA) por colaborar de forma desprendida

Información del Artículo / Article Information

Recibido em : 30/05/2018
Aprovado em: 19/06/2018
Publicado em: 23/12/2018

Received on May 30th, 2018
Accepted on June 19th, 2018
Published on December 23th, 2018

Contribuciones en el artículo: El autor fue responsable de la elaboración, análisis, escritura y revisión del contenido del manuscrito. Asimismo, de la aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: The author was 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.

Conflictos de interés: El autor declaró que no existe ningún conflicto de interés en el artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Weimar Giovanni Iño Daza

 <http://orcid.org/0000-0002-7691-4816>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Iño, W. G. D. (2018). Teorías feministas en el aula: una experiencia de formación e investigación con estudiantes de Ciencias de la Educación. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(4), 1393-1417. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1393>

ABNT

IÑO, W. G. D. Teorías feministas en el aula: una experiencia de formación e investigación con estudiantes de Ciencias de la Educación. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1393-1417, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1393>



Diretrizes e Normas para Publicação / **Guidelines and Instructions for Authors**



[PT] SUBMISSÕES

Diretrizes para Autores

1. Ao enviar o trabalho, os (as) autor (as/es) deverá ter conhecimento de que a publicação de textos acadêmicos de sua autoria como artigos, ensaios, resenhas e entrevistas implica a cessão integral dos seus direitos autorais à Revista Brasileira de Educação do Campo, tanto no formato físico (se houver) quando no formato eletrônico (*on line*) da revista.

Tutorial para autores(as) que queiram enviar manuscritos a revista:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/Autores>

OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo só publicará imagens de menores de 18 anos, caso o(s) autor(s) assumam total responsabilidade das imagens e que possui autorização escrita dos pais ou responsáveis. Caso contrário, as imagens deverão preservar o anonimato de menores de 18 anos.

OBS. Os(as) autores(as) deverão referenciar de maneira explícita outras publicações de outros(as) autores(as) citadas no seu trabalho. DEVE-SE EVITAR TOTALMENTE A PRÁTICA DE PLÁGIO E DE AUTO-PLÁGIO. Sobre isso, a RBEC se reserva no direito de utilizar softwares anti-plágio para procura/identificação de plágio nos textos recebidos pela revista, buscando evitar que tal prática ocorra e que a ética e a boa conduta científica na pesquisa sejam fielmente cumpridas.

ATENÇÃO: Os textos enviados à revista devem atender as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016!

Os artigos serão publicados na revista apenas quando forem avaliados e aceitos para publicação pelos pareceristas e avaliadores ad hoc. A revista tem como critérios para publicação dos artigos selecionados:

- A) Originalidade e contribuição à revista e, conseqüentemente, à educação do campo;
- B) Consistência e rigor teórico e metodológico da pesquisa;

Os artigos aprovados para publicação não implica que os mesmos serão publicados na edição seguinte. Assim, todo artigo aprovado entra na fila de edição. Ou seja, cabe a Comissão Editorial decidir quais artigos serão publicados em determinado número da revista, considerando as temáticas e demandas editoriais da revista.

A Revista Brasileira de Educação do Campo se reserva no direito de arquivar os artigos corrigidos pelos autores que foram aceitos para publicação, e que não foram enviados dentro do prazo estipulado pela revista na carta de aceite do manuscrito.

Após ter o artigo aprovado para ser publicado na revista, o(a) autor(a) deverá incluir uma nota ao final do manuscrito indicando a contribuição de cada autor na elaboração do artigo. Além disso, a revista se reserva no direito de solicitar ao(a) autor(a) a versão em inglês do artigo aprovado (versão final), revisada e traduzida por um profissional da área do idioma.

2. Os conteúdos dos textos e as opiniões emitidas nos manuscritos publicados neste periódico são de inteira responsabilidade dos (as) autor (as/es), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

3. Em alguns casos que a revista entender for necessário, quando apropriado e solicitado, o (a) autor (a) deverá enviar para a revista um atestado de que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição.

4. Os Dossiês Temáticos podem ser organizados por pesquisadores nacionais e estrangeiros, como proposta para publicação na revista.

5. Os documentos suplementares são aqueles que se referem a conjuntos de dados, instrumentos de pesquisas entre outros (como por exemplo, a declaração que se refere o item 1), que não se enquadram no corpo do texto. Assim, quando necessários na submissão (enviados pelo autor (a) na etapa de submissão), não devem conter qualquer tipo de identificação de autoria.

Obs. Não haverá qualquer tipo de pagamento aos autores que tiverem seus manuscritos publicados nesta revista. A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, com o objetivo de socializar conhecimento e contribuir para o avanço científico da área da pesquisa em Educação do Campo e, conseqüentemente, para a Educação em geral.

6. No processo de submissão (envio) do manuscrito à Revista Brasileira de Educação do Campo (*on line*, pelo site da Revista, acesso com login e senha: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>), deverão ser inseridas nos sistema da Revista informações como: nome (s) completo (s) do/da (s) autor (as) (es), (no máximo três), seu (s) endereço (s), filiação institucional e o email do (a) autor (a) principal para correspondência, além de seu endereço físico institucional. Essas informações não devem ser inseridas no texto, apenas no sistema da Revista.

7. Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

8. A Revista Brasileira de Educação do Campo aceitará apenas uma publicação a cada 2 anos na revista, do (a) mesmo (a) autor (a).

9. Com o objetivo de evitar a endogenia, a Revista Brasileira de Educação do Campo não permitirá uma porcentagem maior que 20% dos manuscritos publicados a cada edição da Revista, de autores (as) oriundos da Universidade Federal do Tocantins, de quaisquer campi.

10. A revista aceita submissões de manuscritos nos idiomas português, espanhol e inglês.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos científicos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá OBRIGATORIAMENTE informar o editor e relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

OBS. Os trabalhos aceitos para publicação seguem o fluxo editorial da revista.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes informações:

1. Os artigos e ensaios deverão conter obrigatoriamente: resumo, palavras-chave; *abstract*, *keywords*; *resumen*, *palabras-clave*; Introdução, Desenvolvimento (discussão), Conclusão/Considerações Finais e Referências.

OBS. A tradução do resumo e do artigo para outros idiomas (inglês e espanhol), bem como da revisão gramatical, é de inteira responsabilidade de seus autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

2. O título do artigo e do ensaio deve ser obrigatoriamente em português, inglês e espanhol e ter no máximo 15 palavras.

3. Para o artigo e o ensaio, o resumo, o *abstract* e o *resumen* não devem ultrapassar 200 palavras cada um, respectivamente. Deverão conter as principais informações do trabalho (problema e objetivos da pesquisa, metodologias utilizadas, contribuições/avanços para a área de pesquisa, resultados e conclusões). Devem vir acompanhados de no máximo cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

4. Os artigos deverão ter no mínimo 15 e não deverão ultrapassar 25 páginas, incluindo figuras, quadros, tabelas e referências. Deverão ser escritos utilizando o processador de texto do Windows (Word), *Times New Roman*, fonte 12, espaço 1,5 entre linhas e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os ensaios deverão ter no mínimo 12 páginas e não exceder 15 páginas.

Obs. Tamanho do papel: A4.

5. São aceitas figuras coloridas (fotos, desenhos, mapas). No entanto, deverão ter uma resolução de 300dpi, preferencialmente gravadas no formato JPG e tamanho 12cm x 8,5cm. Devem ter títulos/referências/fontes abaixo das figuras e serem numeradas sequencialmente em algarismos arábicos, quando referidas no corpo do texto.

OBS. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos(as) autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

6. As citações com menos de 40 palavras devem estar entre aspas e incorporadas no parágrafo, no corpo do texto. As citações com mais de 40 palavras devem vir em parágrafo separado, com recuo de 1,5cm na margem esquerda, tamanho 11, sem aspas. Ambas as citações devem seguir as normas da APA (*American Psychological Association* (APA) - 6. ed. no item "Modelos de Referências e Citações" dessas diretrizes (logo abaixo).

OBS. Caso necessite suprimir um texto durante uma citação, usa-se três reticências: ... e não [...]. Exemplo: Segundo Farias (2000, p. 45) a necessidade da arte...é relevante para a sociedade". Utiliza-se [] apenas quando for inserir um texto ou palavra dentro da citação.

7. Quando realmente for necessário, as notas deverão ser inseridas no fim do texto (notas de fim) do documento e devem ter caráter explicativo. Devem ter tamanho (fonte) 10 e não excederem três linhas.

8. O arquivo contendo o trabalho (artigo, ensaio, resenha, entrevista) a ser anexado (enviado)

pelo sistema da Revista (site da revista) durante a submissão *on line* não deverá ultrapassar o tamanho de 2MB, nem poderá ser acompanhado com qualquer tipo de informação que comprove a autoria do trabalho. É preciso manter o anonimato do (s) autor (es) no corpo do texto e nas figuras, tabelas etc.

9. As Resenhas e entrevistas podem ser enviadas sem seguir as normas de formatação estabelecidas pela Revista. Caso sejam aprovadas, serão adequadas às Normas da Revista Brasileira de Educação do Campo.

10. Caso seja incluídos links no corpo do texto, o mesmo deve seguir o procedimento no Word: “inserir hiperlink”, e deve estar ativo.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos científicos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá OBRIGATORIAMENTE informar o editor e relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

OBS. Os trabalhos aceitos para publicação seguem o fluxo editorial da revista.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes informações:

1. Os artigos e ensaios deverão conter obrigatoriamente: resumo, palavras-chave; *abstract*, *keywords*; *resumen*, *palabras-clave*; Introdução, Desenvolvimento (discussão), Conclusão/Considerações Finais e Referências.

OBS. A tradução do resumo e do artigo para outros idiomas (inglês e espanhol) é de inteira responsabilidade de seus autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

2. O título do artigo e do ensaio deve ser obrigatoriamente em português, inglês e espanhol e ter no máximo 15 palavras.

3. Para o artigo e o ensaio, o resumo, o *abstract* e o *resumen* não devem ultrapassar 200 palavras cada um, respectivamente. Deverão conter as principais informações do trabalho (problema e objetivos da pesquisa, metodologias utilizadas, contribuições/avanços para a área de pesquisa, resultados e conclusões). Devem vir acompanhados de no máximo cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

4. Os artigos deverão ter no mínimo 15 e não deverão ultrapassar 25 páginas, incluindo figuras, quadros, tabelas e referências. Deverão ser escritos utilizando o processador de texto do Windows (Word), *Times New Roman*, fonte 12, espaço 1,5 entre linhas e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os ensaios deverão ter no mínimo 12 páginas e não exceder 15 páginas.

Obs. Tamanho do papel: A4.

5. São aceitas figuras coloridas (fotos, desenhos, mapas). No entanto, deverão ter uma resolução de 300dpi, preferencialmente gravadas no formato JPG e tamanho 12cm x 8,5cm. Devem ter títulos/referências/fontes abaixo das figuras e serem numeradas sequencialmente em algarismos arábicos, quando referidas no corpo do texto.

OBS. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos(as) autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

6. As citações com menos de 40 palavras devem estar entre aspas e incorporadas no parágrafo, no corpo do texto. As citações com mais de 40 palavras devem vir em parágrafo separado, com recuo de 1,5cm na margem esquerda, tamanho 11, sem aspas. Ambas as citações devem seguir as normas da APA (*American Psychological Association* (APA) - 6. ed. no item "Modelos de Referências e Citações" dessas diretrizes (logo abaixo).

OBS. Caso necessite suprimir um texto durante uma citação, usa-se três reticências: ... e não [...]. Exemplo: Segundo Farias (2000, p. 45) a necessidade da arte...é relevante para a sociedade". Utiliza-se [] apenas quando for inserir um texto ou palavra dentro da citação.

7. Quando realmente for necessário, as notas deverão ser inseridas no fim do texto (notas de fim) do documento e devem ter caráter explicativo. Devem ter tamanho (fonte) 10 e não excederem três linhas.

8. O arquivo contendo o trabalho (artigo, ensaio, resenha, entrevista) a ser anexado (enviado) pelo sistema da Revista (site da revista) durante a submissão *on line* não deverá ultrapassar o tamanho de 2MB, nem poderá ser acompanhado com qualquer tipo de informação que comprove a autoria do trabalho. É preciso manter o anonimato do (s) autor (es) no corpo do texto e nas figuras, tabelas etc.

9. As Resenhas e entrevistas podem ser enviadas sem seguir as normas de formatação estabelecidas pela Revista. Caso sejam aprovadas, serão adequadas às Normas da Revista Brasileira de Educação do Campo.

10. Caso seja incluídos links no corpo do texto, o mesmo deve seguir o procedimento no Word: "inserir hiperlink", e deve estar ativo.

PADRÕES DE REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

1. As referências deverão vir após o texto, serem organizadas em ordem alfabética e alinhadas à esquerda. Deverão se basear na norma da *American Psychological Association* (APA) - 6. ed., para melhor indexação e internacionalização do periódico. Todos os(as) autores(as) utilizados no trabalho obrigatoriamente deverão ser citados nas referências.

2. EM CITAÇÕES NO CORPO DO TEXTO:

Para um autor: Costa (2015) ou (Costa, 2015);

Para dois autores: Barbosa e Oliveira (2012) ou (Barbosa & Oliveira, 2012);

Para três autores: Silva, Freire e Araújo (2009) ou (Silva, Freire & Araújo, 2009); ou, usar et al. se os autores estiverem dentro de parenteses.

Para mais de três autores: Silva et al. (2008) ou (Silva et al., 2008).

3. NAS REFERÊNCIAS:

ARTIGOS DE PERIÓDICOS/REVISTAS CIENTÍFICAS

Um autor

Vieira, D. (2015). História da Educação. *Educação e Social*, 37(1), 4-24.

(Obs. o número 37 se refere ao volume da revista/periódico, e o 1 ao número da revista/periódico).

Dois autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Arte-Educação. *Revista Arte*, 37(1), 344-355.

Três autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Educação do Campo. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Quatro autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Seis ou mais autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca. (2010). História da Sociedade. *Revista Social*, 9(1), 33-47.

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas da Educação do Campo. *Revista Estadual*, 3(1), 22-33.

(Neste caso, na referência coloca-se até 7 autores. Se tiver mais de 8 autores, coloca-se os 6 primeiros, depois reticências e, posteriormente, o último autor)

Autoria Desconhecida

O problema do método. (2010). São José dos Campos: Editora da Cidade.

(Neste caso, quando não há autor, a referência deve-se iniciar pelo título, em itálico. A citação no corpo do texto deve vir com esse título em itálico ou entre aspas).

Com autor (a) organizador (a) de livro

Silva, D. (Org.). (2016). História da arte. São Paulo: Fonseca e Silva.

Artigo com DOI

Soares, A. B. (1990). Visualidade camponesa. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. (no lugar do "x", colocar o DOI).

ARTIGO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO, MAS AINDA NÃO FOI PUBLICADO

Borges, A. (no prelo). A novidade camponesa. *Revista Científica*. Recuperado de: <http://fageicnbek.pdf>

TRABALHO NÃO PUBLICADO OU SUBMETIDO PARA PUBLICAÇÃO

Silva, J. (2016). *Sobre métodos de leituras visuais*. Manuscrito submetido para publicação.

(Neste caso, não se coloca o nome do periódico/revista ou Editora a qual foi submetido o trabalho).

OBS. Mais de 3 autores nas citações no corpo do texto, utiliza-se et al. Ex. Araújo et al. (2000) ou (Araújo, et al., 2000)

ARTIGO DE JORNAL

Freitas, A. (2000, 15 de julho). A noção da realidade. *Jornal da Cidade*, p. A1.

POSTAGEM EM BLOG

Vieira, A. (1999, 13 de julho). Sobre a luta camponesa [Web log post]. Recuperado de <http://fhqncjdc.php>

ANAIS DE EVENTOS (CONGRESSOS, SEMINÁRIOS ETC.)

Netto, G. (2005). O problema da estética. In *Anais da 2a Jornada de Educação de Uberlândia* (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIVRO

Silva, D. (1995). *O campesinato*. São Paulo, SP: Editora Fontes.

Carvalho, D., & Souza, F. (2003). *Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ: Livreiro Editora.

CAPÍTULO DE LIVRO

Martins, H. (1980). Interpretação visual. In Souza, D. (Org.), *Teorias estéticas* (pp.1-34). São Paulo, SP: Cortez.

TESE OU DISSERTAÇÃO

Gomes, G. H. (2016). *A ilustração camponesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

Kato, G. V. (1995). *Sobre histórias em quadrinhos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS IMPRESSOS

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18a ed.). (1998). São Paulo, Saraiva. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS ON LINE

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf>

OBS. Para outros exemplos de referências, acesse o site da APA: <http://www.apastyle.org/>

[EN] GUIDELINES AND INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. By submitting the manuscript, the authors must submit a statement claiming transfer of their copyright to the journal, stating that the manuscript is a new and original, is not being subjected to any other scientific journal evaluation, does not present conflicts of interest, meets all the ethical procedures of scientific research and has the author's permission to be published.

NOTE. The Brazilian Journal of Rural Education will only publish images of children under the age of 18, in case the author (s) assumes full responsibility for the images and has written permission from the parents or guardians.

NOTE. The authors should explicitly refer to other authors' publications cited in their work. THE PLAGIARISM AND SELF-PLAGIARISM PRACTICE MUST BE AVOIDED TOTALLY.

2. The content of the texts and the points of view expressed therein are the sole responsibility of author.
3. When appropriate and requested, the author must send to the scientific journal a certificate that the research was approved by the Ethics Committee of the institution.
4. Thematic Dossier can be organized by doctoral researchers, as proposed for publication in the journal.
5. Additional documents are those that refer to data sets, research instruments among others, that do not fit in the text. Thus, when required in the submission (submitted by the author in the submission stage), it must not contain any identification of authorship.

Note. There will not be any kind of payments to authors who have their manuscripts published in this journal. The Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) is an electronic open access journal, in order to socialize knowledge and contribute to the scientific advancement in the research area of Rural Education (Countryside Education) and Education in general.

6. During the submission process (sending) of the manuscript to the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) (online, at the journal website, accessed with login and password through the URL: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>), it should be included in the journal system information such as complete name(s) of the author(s) (maximum three), their address(es), institutional affiliation and e-mail of the lead author for correspondence, as well as its institutional physical address. This information should not be inserted in the text, just in the journal system.
7. The Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) will only accept a publication per year in the journal by the same author.
8. **The journal accepts submissions of manuscripts in Portuguese, Spanish and English.**
9. **The papers (articles, essays, reviews) must be submitted online, through the URL: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>**
10. In the Microsoft Office Word documents, the author identification should be removed from the document properties (on the Word menu> Word Options or property).
11. If the manuscript has been previously published in conference proceedings, in the form of abstract or full text, the author shall mandatorily inform the situation in the text sent to the journal, on the first page.
12. Articles should contain: abstract, keywords; resúmenes, palabras-clave; Introduction, Development (discussion) Conclusion and References.
13. The title should be in Portuguese, English and Spanish and have a maximum of 15 words.
14. The abstract and resúmenes should not exceed 200 words. They should contain the main manuscript information (problem and objectives of the paper, the methods used, advances to the research area, main results and conclusions). They must be followed by a maximum of five keywords, separated by commas.
15. Manuscripts must be at least 15 and should not exceed 25 pages, including figures, tables and references. They should be written using the Microsoft Word processor (Word), Times New Roman, 12, spacing 1.5 between lines and the following margins: lower, upper, left and right 2.5 cm. All pages should be numbered sequentially.
16. Color pictures are accepted (photos, drawings, maps). However, they should have a resolution of 300dpi, preferably saved in JPG format, and have size 12 cm x 8.5 cm. They must have titles/references right below them and be sequentially numbered in Arabic numerals, when referred to in the text.
16. Citations should follow the APA (American Psychological Association).
17. When really necessary, the notes should be inserted in the final page in the text and should have explanatory character. They must have size 10 and not exceed three lines.
18. The file containing the paper (article, essay, review) to be attached (sent) to the journal website (URL / journal website) during the online submission must not exceed the size of 2MB or may be accompanied by any type of information that proves the authorship of the paper. It is necessary to maintain the anonymity of the author(s) in the text and figures, tables etc.
19. If links are included in the text, the following procedure in Word is required: "insert hyperlink", and this link must be active.
20. **Manuscripts submitted to the journal should follow the APA guidelines (*American Psychological Association*) –6th ed.**

[EN] The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside) receives articles, essays, reviews and interviews.

20.1. Citations in the paper, use to an author: Costa (2015) or (Costa, 2015); for two authors: Barbosa and Oliveira (2012) or (Barbosa & Oliveira, 2012); to three authors: Silva Freire and Araújo (2009) or (Silva Freire & Araújo, 2009); for more than three authors: Silva et al. (2008) or (Silva et al., 2008).

20.2. An author

Vieira, D. (2015). History of Education. *Education and Social*, 37(1), 4-24.

20.3. Two authors

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Art Education. *Art Journal*, 37(1), 344-355.

20.4. Three authors

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca, S. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.5. FOUR AUTHORS

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.6. FIVE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.7. SIX OR MORE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). History of the Company. *Social Journal*, 9(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectives of Rural Education. *State Journal*, 3(1), 22-33.

AUTHOR UNKNOWN

20.8. *The problem of method*. (2010). São José dos Campos: Publisher City.

(In this case, when there is no author, reference should be initiated by the title in italics. The citation in the text should come with that title in italics or quotation marks).

WITH AUTHOR ORGANIZER BOOK

20.9. Silva, D. (Eds.). (2016). Art history. São Paulo: Fonseca e Silva.

ARTICLE WITH DOI

30.0. Smith, A. B. (1990). Peasant visuality. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI: .

ARTICLE ACCEPTED FOR PUBLICATION, BUT HAS NOT BEEN PUBLISHED

30.1. Borges, A. (in press). The peasant novelty. *Scientific Journal*. Retrieved from: <http://fageicnbek.pdf>

TEXT NOT POSTED OR SUBMITTED FOR PUBLICATION

30.2. Silva, J. (2016). *About methods for visual readings*. Manuscript submitted for publication. (In this case, do not put the name of the journal or Publisher which the work was submitted).

NEWSPAPER ARTICLE

30.3. Freitas, A. (2000, July 15). The notion of reality. *Journal of the City*, p. A1.

POSTING IN BLOG

30.4. Vieira, A. (1999, July 13). About the peasant struggle [Web log post]. Retrieved from <http://fhqncjdc.php>

EVENT PROCEEDINGS (CONFERENCES, SEMINARS ETC.)

30.5. Netto, G. (2005). The problem of aesthetics. In Proceedings of the 2th Day of Uberlândia Education (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

[ES] INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

1. Mediante la presentación de la artículo, el autor deben presentar una declaración afirmando transferir sus derechos de autor a la revista, que su manuscrito es un trabajo único y original, no está siendo sometido a otra revista (nacional o internacional) para su publicación, no entre en conflicto de interés, que cumple con todos los procedimientos éticos de la investigación científica y tiene su permiso para ser publicado.

2. El contenido de los textos y las opiniones expresadas en el mismo son de la exclusiva responsabilidad del autor (s).

3. En su caso y solicitó, debe ser enviado a la revista un certificado de que la investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la institución.

4. Los archivos temáticos pueden ser organizados por los investigadores de doctorado nacionales y extranjeros, tal como se propone para su publicación en la revista.

5. Los documentos adicionales son aquellos que se refieren a conjuntos de datos, instrumentos de investigación, entre otros, que no encajan en el texto. Por lo tanto, cuando sea necesario, en la presentación (presentado por el autor (a) la fase de presentación), no debe contener ningún tipo de identificación de la autoría.

Nota. No habrá ningún tipo de pagos a los autores que tienen sus manuscritos publicados en esta revista. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una revista electrónica de acceso libre y abierto, con el fin de socializar el conocimiento y contribuir al avance científico del área de investigación en el campo de la educación rural y por lo tanto para la educación en general.

6. En el proceso de envío del manuscrito a la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) (en línea en el sitio web de la revista, con el acceso de usuario y contraseña. Site: (<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>), debe incluirse en el sistema de información de la revista, como el nombre (s) completo (s) autor (s) (máximo tres), su email electrónico, afiliación institucional y autor de correo electrónico para la correspondencia, así como su dirección física institucional. Esta información no debe ser insertada en el texto, sólo en el sistema de revista.

7. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) sólo aceptará una publicación por año en la revista del mismo autor (a).

8. La revista acepta presentaciones de manuscritos en portugués, español e Inglés.

9. Los textos (artículos, ensayos, reseñas) deben presentarse en línea, a través del Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>

10. En los documentos de Microsoft Office Word, la identificación del autor debe ser eliminado de las propiedades del documento (en el menú Word> Opciones de Word o la propiedad).

11. Si el manuscrito ha sido publicado previamente en las actas de congresos, en forma de resumen o texto completo, (a) autor (a) deberá informar obligatoriamente la situación en el texto enviado a la revista, en la primera página.

12. Los artículos deben contener: resumen, palabras clave; abstract, keywords; Introducción, Desarrollo (discusión) Conclusión / Consideraciones finales y Referencias.

13. El título debe ser en portugués, Inglés y español y tienen un máximo de 15 palabras.

14. El resumen y el abstract no deben exceder las 200 palabras. Debe contener la información principal del manuscrito (problema y los objetivos del trabajo, los métodos utilizados, Los avances en el ámbito de la investigación, los resultados principales y conclusiones). Ellos deben estar acompañados por un máximo de cinco palabras clave, separadas por comas.

15. Los artículos deben ser de al menos 15 y no deben exceder las 25 páginas, incluyendo figuras, tablas y referencias. Ellos deben ser escritos utilizando el procesador de textos de Windows (Word), Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1,5 líneas y márgenes: superior, inferior, izquierda y derecha de 2,5 cm. Todas las páginas deben estar numeradas secuencialmente.

16. Imágenes en color se aceptan (fotografías, dibujos, mapas). Sin embargo, deben tener una resolución de 300dpi, preferiblemente guardado en formato JPG, y tienen un tamaño de 12 cm x 8,5 cm. Deben tener títulos / referencias a continuación las cifras y estar numeradas consecutivamente en números arábigos, cuando se hace referencia en el texto.

17. Las citas deben cumplir con las normas de **APA (*American Psychological Association*) - 6. ed.**

18. Cuando realmente necesario, las notas deben insertarse en la última página de texto y debe tener carácter explicativo. Debe tener el tamaño 10 y no superior a tres líneas.

19. El archivo que contiene la obra (artículo, ensayo, crítica, reseña) que se adjunta (enviado) por el sistema de revista (Portal / web de la revista), durante la presentación en línea no debería exceder el tamaño de 2 MB o puede estar acompañada de ningún tipo de información que confirma la autoría de la obra. Es necesario mantener el anonimato del autor (s) (s) en el texto y figuras, tablas, etc.

20. Los comentarios pueden ser enviados sin seguir las normas de formato establecidas por la revista. Si se aprueba, será adecuada a las normas de la Revista Brasileña de Educación Rural.

21. Si los enlaces se incluyen en el texto, se debe seguir el procedimiento en Word: "Insertar hipervínculo", y debe estar activo.

22. Las referencias deben venir después del texto, están ordenados alfabéticamente y alineados a la izquierda. Ellos deben estar basadas en el estándar de la APA (*American Psychological Association*) - 6. ed., para una mejor indexación y la internacionalización de la revista. Todos los autores utilizados en el trabajo deben mencionarse obligatoriamente en las referencias.

23. citas en el texto, utilizan a un autor: Costa (2015) o (Costa, 2015); por dos autores: Barbosa y Oliveira (2012) o (Barbosa & Oliveira 2012); a tres autores: Silva, Freire y Araújo (2009) o (Silva, Freire & Araujo, 2009); durante más de tres autores: Silva et al. (2008) o (Silva et al., 2008).

ARTÍCULOS

Un autor

Vieira, D. (2015). Historia de la Educación. *Educación y Social*, 37(1), 4-24.

Dos autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Educación técnica. *Art Journal*, 37(1), 344-355.

Tres autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Cuatro autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Seis o más autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). Historia de la Compañía. *Revista Social*, 9(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas de la educación rural. *Diario Estado*, 3(1), 22-33.

Autor desconocido

El problema del método. (2010). São José dos Campos: Editorial Ciudad.

(En este caso, cuando no hay autor, la referencia debe ser iniciado por el título en cursiva. La cita en el texto debe venir con ese título en cursiva o comillas).

Con el autor (a) organizador (a) libro

Silva, D. (Eds.). (2016). Historia de la arte. San Pablo: Fonseca y Silva.

El artículo con el DOI

Smith, A. B. (1990). visualidad campesino. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. (En lugar de "x", colocando el DOI).

ARTÍCULO Aceptado para su publicación, pero no ha sido publicado

Borges, A. (en prensa). La novedad campesino. *Diario científica*. Obtenido de: <http://fageicnbek.pdf>

El trabajo no ENVIADOS O presentado para su publicación

Silva, J. (2016). *Acerca de los métodos para las lecturas visuales*. Manuscrito presentado para su publicación.

(En este caso, no ponga el nombre de la revista o editor que se haya presentado la obra).

ARTÍCULO DE PERIÓDICO

Freitas, A. (2000, 15 de julio). La noción de la realidad. *Diario de la Ciudad*, p. A1.

BLOG INTERNET

Vieira, A. (1999, 13 de julio). Sobre la lucha campesina [Web mensaje de registro]. Obtenido de <http://fhqncjdc.php>

PROCEDIMIENTOS DE EVENTOS (conferencias, seminarios, etc.)

Netto, G. (2005). El problema de la estética. En *Actas de la 2a Jornada de Educación Uberlândia* (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIBRO

Silva, D. (1995). *El campesinado*. Sao Paulo, SP: Editora fontes.

Carvalho, D., y Souza, F. (2003). *Educación Rural*. Río de Janeiro, RJ: Editorial librería.

CAPÍTULO DE UN LIBRO

Martins, H. (1980). La interpretación visual. En Souza, D. (Eds.), *Estética teorías* (pp.1-34). Sao Paulo, SP: Cortez.

Tesis o disertación

Gomes, G. H. (2016). *La ilustración campesino* (Tesis). Universidad Federal de Tocantins, Tocantins.



Política Editorial / Editorial Policy



[PT] POLÍTICAS

[PT] Foco e Escopo da Revista

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - RBEC, de periodicidade quadrimestral publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios, Entrevistas e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: **História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Povos Indígenas e Educação; Formação Docente; Jovens e Adultos do Campo; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.**

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica de qualidade que fomente importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de mestre ou doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação quadrimestral do Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis. **Publica textos em português, espanhol e inglês.**

A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

Na seção de *Artigos*, serão publicados artigos originais, realizados ou em andamento, sob diferentes temas referentes à Educação do Campo, além de revisões de literatura de pesquisa educacional. Na seção *Ensaios*, serão publicados textos ensaístas de temas relacionados à Educação do Campo. Na seção *Resenhas*, serão publicadas resenhas de livros publicados nos últimos três anos, de temas pertinentes à Educação do Campo, e Educação em geral. Na seção *Dossiês Temáticos*, serão publicados grupos de artigos temáticos relacionados a um dos campos da pesquisa da Revista Brasileira de Educação do Campo. Na seção *Entrevistas*, serão publicadas entrevistas de professores/pesquisadores com relevante experiência e contribuição no campo da pesquisa em Educação do Campo e, Educação, em Geral. Além disso, o periódico reserva o direito de publicar edições especiais em seus números.

O título abreviado da revista é **Rev. Bras. Educ. Camp.**, que deve ser usado em bibliografias que citarem esta revista.

[EN] POLICY

[EN] AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), quarterly publication, publishes original articles resulting from theoretical and/or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policies; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a qualified scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, especially in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title required), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a quarterly publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor course of Rural Education (Countryside Education) and specialization course in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city. It **publishes papers in Portuguese, Spanish and English**. The journal receives manuscripts in continuous flow. It is an open access Scientific Journal. *No charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs*.

The abbreviated title of the journal is Rev. Bras. Educ. Camp., which should be used in bibliographies when citing the journal.

[ES] POLÍTICAS

[ES] TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo), tres veces al año, publica artículos originales resultantes de teóricos y / o archivos temáticos de investigación empírica, ensayos y reseñas de temas relacionados con el campo de la educación rural en diferentes campos de la investigación, tales como: Historia de la Educación Rural (campo); Los Movimientos Sociales; Políticas Públicas; Pueblos Indígenas y la Educación; Formación del Profesorado; la Jóvenes y Adultos Campo; Didácticos y Pedagógicos Prácticas en Artes y Música; Arte en la Educación Rural; Interculturalidad en Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Cuestión Agraria y Campesinado.

La misión de la revista es ser un instrumento de calidad de la comunicación científica que promueve debates importantes en el campo de la educación, sobre todo en el ámbito de la Educación Rural de los brasileños y extranjeros maestros e investigadores de doctorado y estudiantes acompañados por sus tutores (titulación mínima doctor), para el progreso científico en el campo y para la producción de conocimiento.

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una publicación tres veces al año del Departamento de Educación Rural, Licenciatura en Educación Rural con especialización en Artes y Música de la Universidad Federal de Tocantins, campus Tocantinópolis. **Publica textos en portugués, español e Inglés. La revista recibe manuscritos en continuamente. Es una revista científica abierta y libre, sin pagos de tasas de presentación y publicación de los textos presentados en la revista.**

El título abreviado de la revista es Rev. Bras. Educ. Camp., Que debe ser usado en bibliografías, citando la revista.

[PT] AVALIAÇÃO PELOS PARES

Todos os textos submetidos à revista serão analisados pela equipe editorial, quanto o atendimento às normas e ao escopo da revista. Caso seja aprovado nesta primeira fase, o texto será encaminhado a dois pareceristas ou avaliadores *ad hoc* (avaliação cega por pares / *blind review*) da área de conhecimento da pesquisa, que emitirão pareceres quanto a sua aceitação ou não, visando à qualidade científica do manuscrito e relevante contribuição para a pesquisa em educação. O artigo será aprovado se receber dois pareceres favoráveis. O artigo será recusado se receber dois pareceres desfavoráveis. Caso haja um parecer favorável e outro desfavorável entre os pareceristas, o manuscrito será encaminhado a um terceiro avaliador.

O prazo para resposta da aceitação ou recusa dos manuscritos enviados a Revista Brasileira de Educação do Campo pode variar de acordo com o processo das avaliações, as quais os pareceristas ou avaliadores *ad hoc* poderão solicitar modificações e/ou correções dos textos enviados a revista pelos (as) autor (a/es).

Caso seja solicitado ao autor (a) reformular/corrigir/revisar o manuscrito, o mesmo deverá reenvia-lo no prazo máximo de 30 (dez) dias. Posteriormente, após nova reavaliação do texto feita por um parecerista ou avaliador *ad hoc*, o manuscrito passará para a etapa final, que consiste no encaminhamento para a publicação.

Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:

1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA**(*American Psychological Association*)

Obs. Os avaliadores deverão estar cadastrados no sistema da revista.

OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo se reserva no direito de publicar artigos de autores convidados. Contudo, seus manuscritos também serão avaliados no sistema *blind review*.

OBS. Textos publicados em Anais de eventos científicos, no formato Resumo ou Texto completo, deverão ser informados obrigatoriamente pelo(a) autor(a) ao Editor da revista, durante o processo de submissão do manuscrito, para avaliação.

OBS. Os Dossiês propostos por pesquisadores renomados da área educacional serão analisados pela equipe editorial da revista, visando atender os critérios de avaliação adotados pela revista. Nesse sentido, os dossiês podem ser aprovados ou recusados pelos editores da revista.

Caso algum artigo seja aprovado/aceito para ser publicado na revista e fique constatado no texto, após o aceite, plágio, fabricação de dados e informações, autoria fraudulenta entre outras práticas de má conduta científica, o artigo será recusado/rejeitado e não será publicado na revista.

Tutorial para avaliadores ad hoc/pareceristas da revista:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/Tutorial>

[EN] REVIEW PROCESS FOR SUBMISSIONS

All papers submitted to the journal will be analyzed by the Editorial Review Staff, aimed at checking the compliance with the guidelines and the journal's scope. If approved this first step, the text will be designated to two reviewers (Blind Review) with Research Knowledge in the area who will suggest its acceptance or not, aiming at the scientific manuscript quality and relevant contribution to the field of Education.

The deadline for acceptance or rejection response of manuscripts submitted to journal may vary according to the process of assessments, in which the reviewers may request modifications and/or corrections to be made in the texts.

The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:

1. Relevance and contribution to the theme area of scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. Relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argumentation;
5. Use of appropriate and updated bibliography.

[ES] EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS POR LOS COLABORADORES DE LA REVISTA

Los textos presentados a la Revista serán analizadas por los editores, destinadas a comprobar el cumplimiento de las normas y el alcance de la revista. Si se aprueba este primer paso, el texto será enviado a dos evaluadores ad hoc (evaluación ciega por pares) Investigación Área de conocimiento que va a dar una opinión en cuanto a su aceptación o no, con el objetivo de la calidad científica y relevante manuscrito contribución a la investigación en la educación. El plazo para la respuesta de aceptación o rechazo de los manuscritos presentados a la Revista puede variar de acuerdo con el proceso de las evaluaciones, que los revisores pueden solicitar modificaciones y / o correcciones a realizar en los textos.

Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação del Campo/Rural) son:

1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

[PT] DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO

Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:

1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da *APA(American Psychological Association)*

OBS. OS AVALIADORES DEVERÃO LEVAR EM CONSIDERAÇÃO AS NORMAS DA

APA (*American Psychological Association*), E NÃO DA ABNT, NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS MANUSCRITOS.

[EN] PEER REVIEW PROCESS - The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:

1. Relevance and contribution to the theme area of scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. Relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argumentation;
5. Use of appropriate and updated bibliography.

[ES] Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) son:

1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE / PRIVACY POLICY

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros. The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the services provided by this publication and is not available for other purposes or to third parties.

AHEAD OF PRINT

Informamos que a Revista Brasileira de Educação do Campo adota a Publicação Avançada de Artigos (PAA), também conhecida como Ahead of Print (AOP). O objetivo é acelerar a divulgação dos artigos recebidos, avaliados, revisados e aprovados pela revista, dentro de cada edição. É importante assinalar que tal prática é bastante utilizada por diversas revistas nacionais e internacionais, além de possibilitar a divulgação mais rápida dos artigos indexados nas bases de dados para pesquisa. Por isso, contamos com a celeridade dos colegas avaliadores dos artigos submetidos ao periódico e dos(as) autores(as) no envio dos textos corrigidos dentro dos prazos estabelecidos pela revista.

[EN] AHEAD OF PRINT

We inform that the Brazilian Journal of Rural Education adopts the Advanced Publication of Articles (PAA), also known as Ahead of Print (AOP). The objective is to accelerate the dissemination of the articles received, evaluated, reviewed and approved by the journal.

POLÍTICA DE VERIFICAÇÃO E COMBATE A QUALQUER TIPO DE PLÁGIO / VERIFICATION POLICY AND PREVENTING ANY TYPE OF PLAGIARISM

A Revista Brasileira de Educação do Campo seguirá as diretrizes contidas no COPE (*Committee on Publication Ethics*) e terá também seus próprios códigos de conduta e ética, não aceitando fraudes, más condutas, violações de ética ou plágio de qualquer forma. Caso seja identificada algumas dessas práticas nos manuscritos recebidos, como por exemplo, a de plágio, os mesmos serão tratados de acordo com as orientações do COPE. Diante disso, os autores deverão visitar o site da COPE para maiores informações sobre ética em pesquisa: <http://publicationethics.org/resources/flowcharts>

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education will follow the guidelines contained in the COPE (Committee on Publication Ethics), not accepting plagiarism. If any conduct of plagiarism is identified in the manuscripts received, they will be treated according to the COPE guidelines. More information at website: <http://publicationethics.org/resources/flowcharts>

CÓDIGOS DE ÉTICA E CONDUCTA (Boas práticas) / CODE OF ETHICS AND CONDUCT

1. Editores:

- contribuir para melhorar a qualidade da revista, visando garantir a qualidade científica dos textos nela publicados e se estão de acordo com as Diretrizes e Escopo da RBEC;
- esclarecer dúvidas que eventualmente possam surgir de avaliadores, revisores, autores e leitores quanto ao conteúdo da revista, como, por exemplo, publicações, avaliações, chamadas de artigos e demais informações da revista;
- contribuir para a qualidade científica na área da Educação do Campo e educação, em geral;
- evitar desvios de ética e conduta na revista que possam prejudicar as boas práticas para a pesquisa científica;
- quando necessário, os editores publicarão correções, retratações e esclarecimentos a comunidade acadêmica, referentes a publicações e/ou informações não verídicas ou afirmações distorcidas ou enganosas de autores, tendo como rigor a verdade científica e o respeito à comunidade acadêmica.
- atualizar a política editorial, bem como as diretrizes e normas da revista quando for necessário;
- decidir pela aprovação final ou recusa dos artigos, entrevistas, resenhas e dossiês enviados a revista, considerando sempre os pareceres feitos pelos avaliadores/pareceristas designados;
- zelar pelo bom cumprimento dos prazos referentes ao envio de pareceres pelos avaliadores.

2. Autores(as):

- os autores deverão evitar qualquer prática que leve a má conduta científica, como, por exemplo, plágio e autoplágio, manipulação de dados e informações da pesquisa, fraudes na pesquisa e nas autorias dos textos, bem como qualquer outra prática que infrinja a ética na pesquisa acadêmico/científica. Caso contrário, a RBEC se reserva o direito de, além de tomar as devidas providências legais, excluir permanentemente o texto publicado na revista que apresente tais práticas;
- promover o debate democrático na revista, independente de crenças, instituições, localidades, entre outros, pautado pelo respeito a todos os envolvidos;
- citar órgãos de fomento que financiam ou financiaram a pesquisa publicada na RBEC;
- atender as diretrizes e normas de publicação da RBEC antes da submissão de qualquer trabalho à revista.

3. Revisores/Avaliadores(as):

- pautar pela ética durante as avaliações realizadas nos manuscritos recebidos pela revista;
- seguir os critérios de avaliação informados pela RBEC, nas Diretrizes da revista;
- zelar pela qualidade científica e critérios de avaliação da revista;
- garantir a confidencialidade do material avaliado;
- caso haja algum conflito de interesse nas avaliações, os avaliadores e revisores deverão informar aos editores da revista.

4. Conflitos de interesses:

- caso haja conflitos de interesses entre editores, avaliadores, revisores e autores que não possam ser solucionados pelos editores da revista, a decisão final será tomada pelo

Colegiado do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, Departamento ao qual a RBEC está vinculada.

5. Cumprimento do Código de Ética e de Conduta:

- autores(as), avaliadores/revisores, editores e equipe editorial da RBEC deverão cumprir o presente Código de Ética e de Conduta, que entrará em vigor na data de sua publicação.

•
A Revista Brasileira de Educação do Campo, além de incentivar a pesquisa científica, que possa contribuir para o debate acadêmico nacional e internacional, informará aos leitores sobre qualquer informação a respeito das publicações, chamadas de artigos, conteúdos da revista e/ou outras informações relevantes para a comunidade acadêmica e científica, visando incentivar o debate democrático neste periódico, pautado pelo respeito a todos os envolvidos. Também, a revista se reserva no direito de, quando for necessário, atualizar e revisar esses Códigos de Éticas e Condutas.

[EN] ETHICS AND CONDUCT CODES OF THE BRAZILIAN JOURNAL OF RURAL EDUCATION (GOOD PRACTICE CODES)

1. Editors:

- contribute to improving the journal quality, in order to guarantee the scientific quality of the texts published in it and their accordance with the Guidelines and Scope of the RBEC;
- clarify any doubts that may eventually arise from revisers, evaluators, authors and readers regarding the content of the journal, such as publications, evaluations, article calls and other journal information;
- contribute to the scientific quality in the area of Rural Education and education in general;
- avoid ethics and conduct deviations in the journal that could prejudice good practices for scientific research;
- editors shall, where necessary, publish corrections, retractions, and clarifications to the academic community regarding untruthful publications and/or or distorted or misleading information presented by the authors, with rigor to scientific truth and respect for the academic community.

2. Authors:

- The authors must avoid any practice that would lead to scientific misconduct, such as plagiarism and auto-plagiarism, manipulation of research data and information, fraud in the research and authorship of texts, as well as any other practice that infringes ethics in the academic/scientific research. Otherwise, the RBEC reserves the right to, in addition to taking appropriate legal measures, delete permanently from the journal the text published presenting such practices;
- promote the democratic debate in the journal, independently on beliefs, institutions, localities, among others, guided by respect for all involved;
- mention funding agencies that financed or finance the research published in the RBEC;
- comply with the RBEC guidelines and publication standards before submitting any work to the journal.

3. Revisers/Evaluators:

- touch upon ethics during the evaluations carried out in the manuscripts received by the journal;
- follow the assessment criteria informed by the RBEC, in the Journal Guidelines;
- ensure the scientific quality and evaluation criteria of the journal;
- ensure the confidentiality of the material evaluated;
- in case of any conflict of interest in the evaluations, revisers and evaluators should inform the journal editors.

4. Conflict of interests:

- in case of conflict of interests between editors, revisers, evaluators and authors that cannot be resolved by the journal editors, the final decision will be made by the Collegiate of the Course of Rural Education, at the Federal University of Tocantins, Campus of Tocantinópolis, Department to which the RBEC is associated.
- 5. Compliance with the Ethics and Conduct Codes:**
- authors, evaluators/revisers, editors and editorial staff of the RBEC shall comply with these Ethics and Conduct Codes, which shall come into force on the date of its publication.

The Brazilian Journal of Rural Education, in addition to encouraging scientific research that may contribute to the national and international academic debate, will inform readers of any information regarding publications, articles calls, journal contents and/or other relevant information to the academic and scientific community, aiming to encourage the democratic debate in this journal, based on respect for all those involved.

FONTES DE INDEXAÇÃO / INDEXING DATABASES

[Crossref](#)

[DOAJ](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Clase](#)

[ERIHPLUS](#)

[REDIB](#)

[FLACSO \(ARGENTINA\)](#)

[OPEN SCIENCE DIRECTORY / EBSCO](#)

[ROAD](#)

[LatinREV](#)

[Edubase \(SBU/UNICAMP\)](#)

[ULRICH's WEB](#)

[Sumários.Org](#)

[Latindex](#)

[Diadorim](#)

[Google Acadêmico \(Google Scholar\)](#)

[EZ3/Eletronic Journals Library](#)

[MIAR \(Universitat de Barcelona\)](#)

[Actualidad Iberoamericana \(Índice Internacional de Revistas\)](#)

[PKP \(Public Knowledge Project\)](#)

[Dataverse Harvard](#)

[E-Journals.Org](#)

[SHERPA/RoMEO](#)

[OASIS BR](#)

[La Referência](#)

[RCAAP](#)

[Libraries \(University of Minnesota\)](#)

[WorldCat \(OCLC\)](#)

[Zenodo](#)

[Mendeley](#)

[Academia.Edu](#)

[AcademicKeys](#)

[JournalTOCs](#)

[CiteULike](#)

[LIVIVO \(ID=1002342\)](#)

[Zeitschriftendatenbank \(ZDB\) \(2866207-6\)](#)

[ZDB OPAC \(2866207-6\)](#)

[E-Lis \(Repository E-Prints in Library & Information Science\)](#)

[ResearchH - Directorio de Revistas \(Journals & Authors\)](#)

[BASE](#)

[OpenAIRE](#)

[Livre \(Revistas de Livre Acesso\)](#)

[Research Bib \(Academic Resource Index\)](#)

[Scilit \(The Scientific Literature Database\)](#)

[Science Library Index](#)

[Redes Sociais \(Facebook\)](#)

[Redes Sociais \(Twitter\)](#)

PERIODICIDADE / PUBLICATION FREQUENCY

A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, de periodicidade quadrimestral, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis.

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education is an electronic journal of free and open access, quarterly, from the Federal University of Tocantins, campus Tocantinópolis, Brazil.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE / OPEN ACCESS POLICY

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

[EN] This journal provides immediate open access to its content on the principle that freely available scientific knowledge to the public supports a greater global democratization of knowledge.

ARQUIVAMENTO / ARCHIVING

Esta revista utiliza o sistema LOCKSS para criar um sistema de arquivo distribuído entre as bibliotecas participantes e permite às mesmas criar arquivos permanentes da revista para a preservação e restauração. [Saiba mais...](#)

This journal uses the LOCKSS system to create a distributed file system through the participating libraries and it allows them to create permanent journal files for preservation and restoration.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Proposta de Aviso de Direito Autoral Creative Commons

1. Proposta de Política para Periódicos de Acesso Livre

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

1. Autores mantém os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.
2. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
3. Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado (Veja [O Efeito do Acesso Livre](#)).

[EN] DECLARATION OF COPYRIGHT

[EN] Proposal for Copyright Notice Creative Commons

1. Policy Proposal to Open Access Journals

Authors who publish with this journal agree with the following terms:

1. Authors retain copyright and grant the journal right of first publication with the work simultaneously licensed under the Creative Commons Attribution License, which allows sharing the work with the recognition of its initial publication in this journal.
2. Authors are able to take on additional contracts separately, with non-exclusive distribution of the paper version published in this journal (e.g.: publish in an institutional repository or as a book), with an acknowledgment of its initial publication in this journal.
3. Authors are permitted and encouraged to post their work online (e.g.: in institutional repositories or on their website) at any point before or during the editorial process, as it can lead to productive exchanges, as well as increase the impact and the citation of published work (See the Effect of Open Access).

TUTORIAL PARA AVALIADORES AD HOC/PARECERISTAS DA REVISTA:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/Tutorial>

TUTORIAL PARA AUTORES QUE QUEIRAM ENVIAR ARTIGOS PARA A REVISTA:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/Autores>