

A representatividade da mulher assentada no livro didático de Escolas do Campo¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender como a mulher do campo está retratada no conteúdo de História, de um dos livros didáticos, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático/Campo (PNLD Campo) (2016-2018), utilizado no 5º ano do Ensino Fundamental, das Escolas do Campo. A importância desse estudo é decorrente da relevância dos movimentos sociais do campo, na organização das lutas que deram lugar de protagonismo às mulheres pobres da zona rural. A metodologia da pesquisa pautou-se na análise de conteúdo por categorias e entrevistas com mulheres assentadas, empregando-se a história oral. O livro analisado omite conteúdos importantes relacionados ao empoderamento da mulher assentada. As entrevistas revelaram o desejo das assentadas de que o livro didático deveria abordar temas referentes à mulher. Também demonstraram que apesar do empoderamento existente, há grande preocupação com a condição atual de vida e trabalho daquelas mulheres que não podem mais trabalhar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Mulher Assentada. PNLD/Campo.

Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli

E-mail: karla.ataide@unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, São Paulo

Vitor Machado

E-mail: v.machado@unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, São Paulo

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar como a mulher pobre do campo, em especial, a mulher assentada está retratada no conteúdo de História, de um livro didático indicado pelo poder público para ser desenvolvido pelas disciplinas de Ciências Humanas (História/Geografia), no 5º ano do ensino fundamental, das Escolas do Campo.

Trata-se do livro didático “Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo” (MARES; ALMEIDA, 2014). Ele compõe a lista oficial indicada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático Campo (PNLD/Campo) (BRASIL, 2016), entre os anos de 2016 e 2018, como um dos livros didáticos contemplados para atender às escolas localizadas na zona rural em todo território nacional.

A escolha desse livro para compor esta pesquisa, deu-se por ocasião da obra não ser uma adaptação, mas sim uma coleção única, pensada para atender salas seriadas e multisseriadas, abrangendo distintas realidades, onde se localizam as Escolas do Campo, em todo o país.

A importância em se compreender a representatividade da mulher assentada no material didático destinado a alunos provenientes do meio rural e, dentre eles, estudantes residentes em assentamentos de reforma agrária, é aliar-se aos anseios das mães, tias e avós de crianças que, ao lado dos movimentos sociais do campo, construíram juntos e continuam a construir a história das mulheres pobres da zona rural. Um desses movimentos é o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o outro é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ambos criados na década de 1980. O primeiro surgiu com o intuito de organizar a luta das mulheres pobres do campo, em prol de uma educação de qualidade (CALDART *et al.*, 2012). O segundo originou-se com o objetivo de organizar os trabalhadores rurais na luta pela reforma agrária e pela implantação de escolas em acampamentos e assentamentos. (FERNANDES, 1996).

Com o desenvolvimento da pesquisa pôde-se constatar que o livro didático analisado omite conteúdos necessários para serem trabalhados durante o processo de ensino aprendizagem, os quais permitem dar destaque à mulher pobre do campo. Tais conteúdos deixam de abordar temas relativos à questão da mulher assentada e seu protagonismo nas lutas do campo.

Apesar do livro investigado na pesquisa não ser utilizado pela escola do assentamento, por ser uma escola de educação infantil, as mulheres entrevistadas consideram importante que ele trate de temas relativos à questão da mulher. Além disso, mesmo com o protagonismo alcançado por essas mulheres no assentamento, devido às conquistas históricas dos movimentos sociais do campo, há grande preocupação com a condição atual de vida e trabalho vivenciada por algumas delas no espaço do assentamento.

METODOLOGIA

No que tange ao procedimento metodológico empregado para a investigação do livro propriamente dito, a pesquisa baseou-se no método de análise de conteúdo por categoria desenvolvido por Bardin (2011). Por meio dele foi examinado apenas o conteúdo referente à disciplina de História. Conforme a autora, toda análise de conteúdo deve ser realizada levando-se em consideração

uma metodologia que priorize o significado daquilo que o objeto de estudo deseja comunicar. Nela está contido um conjunto de técnicas de análise e de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, que permitem realizar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011). Assim, o conteúdo do material selecionado foi agrupado a partir de critérios estabelecidos conforme os objetivos da pesquisa, o que permitiu que fossem revelados os significados explícitos e implícitos contidos no material analisado. O desmembramento do conteúdo em unidades de análise tornou possível a categorização do tema, que por sua grande abrangência foi dividido em subcategorias (ou subtemas), conforme sugere Bardin (2011). Seguindo essa diretriz metodológica, a pesquisa tratou de demonstrar a forma como a mulher assentada encontra-se representada em um livro didático indicado para ser trabalhado nas Escolas do Campo, em todo o Brasil.

Em vista disso, o estudo acerca da representatividade da mulher assentada no livro didático exigiu que se tivesse bem definido na pesquisa, o sentimento dessa mulher quanto a sua própria visibilidade na realidade do assentamento.

O assentamento em questão, Assentamento Horto de Aimorés localiza-se a dois quilômetros da cidade de Bauru e a quinze do município de Pederneiras, ambos situados na região centro-oeste do Estado de São Paulo.

Desta maneira, esta pesquisa realizou também uma entrevista, com base na história oral de uma mãe, uma avó e uma tia de crianças que frequentam uma escola de educação infantil, existente no interior do próprio Assentamento. Na pesquisa, elas foram identificadas como Entrevistada 1, Entrevistada 2 e Entrevistada 3. Para efeito de contribuir para um maior entendimento desta pesquisa, é importante destacar que a Entrevistada 1 é solteira, possui 35 anos de idade e detém a guarda legal de duas menores. A Entrevistada 2 tem 63 anos, quatro filhos e cinco netos. Ela ainda dispõe da guarda legal de uma criança. A entrevistada 3 é solteira e mãe de dois filhos.

No caso das entrevistas, a importância do relato oral é que ele constitui-se como “[...] fonte humana de conservação e difusão do saber” (QUEIROZ, 1987, p. 283). Além disso, ele pode também nos aproximar de forma mais fidedigna da veracidade dos dados coletados.

Já para a transcrição das falas, o método utilizado foi o elaborado por Whitaker et al (2002), que sugerem apenas a reprodução dos erros de sintaxe, para que se tenha o respeito com o entrevistado, valorizando-se, assim, as formas peculiares de articulação do discurso.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC) E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

É tema central desta pesquisa a Educação do Campo, em especial, aquela realizada em assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária. Para se entender como esta educação escolar pode se fazer revolucionária é necessário que se compreenda, a priori, o processo histórico de sua constituição.

A Educação do Campo surgiu no contexto da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, entre 27 e 30 de julho,

do ano de 1998 (CALDART, 2002). Naquele momento, buscava-se contemplar as necessidades das comunidades dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Como educação de resistência, perante uma ordem institucional estabelecida, a Escola do Campo vai se fortalecer na radicalização da “[...] luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (CALDART *et al.*, 2012). Anos mais tarde, a institucionalização formal da Educação do Campo no Brasil por meio, principalmente, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), respaldou-se na demanda apresentada pelos movimentos sociais, com base em práticas escolares, já há muitos anos vivenciadas. Pode-se dizer, com isso, que os movimentos sociais do campo tornam-se os grandes responsáveis pelas melhorias reivindicadas e alcançadas em torno da Educação do Campo em todo o país.

Uma das organizações coletivas que emerge como forte expoente e protagonista das conquistas pela Educação do Campo é o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Segundo Paludo (2009), ele surge em 2004, em Brasília, no 1º Congresso Nacional do MMC, fruto da unificação de uma série de movimentos autônomos de mulheres camponesas, existentes desde a década de 1980, em diversos estados do Brasil. O Congresso de sua fundação contou com a participação de mil e duzentas mulheres camponesas, que criaram o MMC com o objetivo de lutar pela “[...] libertação das mulheres, da construção do projeto de agricultura camponesa agroecológica e a transformação da sociedade” (CINELLI; JAHN, 2011, p. 6). Um dos seus diversos propósitos foi tornar a mulher partícipe de seu próprio processo de emancipação no trabalho do campo, para lutar pelo direito de continuar produzindo agricultura familiar de forma sustentável, dirigir suas ações enquanto coletivo de mulheres em regiões rurais e pelo seu reconhecimento e valorização enquanto trabalhadoras.

Todo o esforço da militância em torno dos objetivos do MMC resultou, anos mais tarde, precisamente em 2013, na realização do 1º Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil. De acordo com Silva (2013), tal evento foi realizado na capital Federal do Brasil e teve o seguinte lema: na sociedade que a gente quer, basta de violência contra a mulher. Dele, participaram cerca de duas mil mulheres, de vinte e três estados brasileiros, para refletir sobre quatro importantes temas:

- a) As lutas camponesas feministas e populares;
- b) A produção diversificada de alimentos saudáveis;
- c) A Seguridade Social, universalização do salário maternidade e ampliação de 4 para 6 meses para todas as mulheres trabalhadoras;
- d) A importância da organização do Movimento de Mulheres Camponesas. (SILVA, 2013, p. 97).

Atualmente, o MMC é formado por mulheres camponesas: agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem-terra, assentadas, muitas vezes mães de alunos, que lutam de forma organizada, pela melhoria da qualidade das Escolas do Campo (OLDIGES; SILVA, 2013). O

Movimento também defende a educação popular como um processo de socialização permanente e coletiva, que insere o sujeito na realidade social e política, para que ele possa transformá-la e, sendo assim, auxilia na superação das alienações em suas diferentes formas (OLDIGES; SILVA, 2013). Para as mulheres do campo isso simboliza a apropriação de um protagonismo, na medida em que a educação popular possibilita que elas se tornem mais instruídas e qualificadas (CALDART *et al.*, 2012).

Apesar dos avanços em torno da Educação do Campo no Brasil, alguns estudos demonstram que ainda falta muito para que a população assentada tenha todos os seus direitos assegurados e apontam para a necessidade de se reconhecer a importância dos movimentos sociais dentro dessa realidade. (CALDART *et al.*, 2012).

Neste sentido, não se pode deixar de considerar também o papel de destaque que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)² vai assumir na luta pela conquista da Educação do Campo no Brasil. Assim como o MMC, ele também desponta como um movimento social altamente participativo e engajado na construção das Escolas do Campo. Por meio do seu Setor de Educação³, o MST planeja e organiza, de forma incansável, a luta para que essas escolas considerem a realidade dos alunos oriundos dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária (MST, 2005). Por realidade, entendem aquilo que é feito, criado e transformado na vivência dos indivíduos. Essa maneira de pensar revela a finalidade de integrar a escola na organização do assentamento e não como uma instituição externa a ele.

Dentro dessa perspectiva de escola, exaure-se a possibilidade de uma dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. O que o MST propõe é justamente a formação integral e omnilateral dos trabalhadores do campo, como forma de resistência e superação de preconceitos (MST, 2005). Essa formação, conforme proposto pelo marxismo, deve se dar por uma educação que privilegie os aspectos físicos, mentais e técnicos, para que assim sejam anuladas as dicotomias entre o saber intelectual e manual (MANACORDA, 2007). Tal educação, evidentemente, posta-se “[...] em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades” (LOMBARDI, 2010, p. 36).

Cabe ressaltar ainda, que o protagonismo das vivências e a luta histórica pela conquista da terra são questões imprescindíveis para as populações pobres do campo (CALDART, 2004). Por esse motivo, é tamanha a importância da participação dos movimentos sociais na construção de propostas pedagógicas, as quais visam resistir à seletividade de saberes imposta pelo currículo.

A SELETIVIDADE DO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO PANORÂMICA

Reconhecer a educação como humanizadora e como um direito humano fundamental e exigível evidencia ser de fundamental importância à conclusão dos anos escolares, que levam à apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, a fim de que os indivíduos que se organizam coletivamente tenham maior potencial transformador. (SAVIANI, 2008)

Não ao acaso é que o MST propõe uma escola estruturada em torno de um currículo que seja centrado na prática e na sua articulação com os conhecimentos científicos, de modo a avançar na teoria, de acordo com a realidade prática dos assentamentos, ou seja, na perspectiva da práxis (MST, 2005).

Quando se pensa no currículo escolar, ele pode ser definido como o conjunto de práticas sistematizadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que constroem todas as relações dentro da escola (SILVA, 1999).

O currículo não é apenas um conceito teórico, mas um instrumento para o estabelecimento e fundamentação das práticas pedagógicas. Sendo assim, é um componente formador da realidade das escolas (BRITO; MACHADO, 2017).

Paradoxalmente, a legitimação de um único tipo de conhecimento e só um tipo de prática, respaldada pelos fundamentos curriculares, ocasiona uma estratificação dentro do próprio grupo dos alunos (APPLE, 1989). De acordo com Brito e Machado (2017), o currículo utiliza-se de alguns artifícios para produzir materialmente essas diferenciações entre os sujeitos. Destaca-se aí a trivialização, que consiste em estudar com superficialidade os conteúdos negados no currículo (SILVA, 1999). Ao produzir uma estereotipagem, as culturas negadas são estudadas na escola a partir de um estereótipo naturalista, até mesmo inatista. Baseado em uma pedagogia de projetos⁴, essa trivialização caracteriza-se também por apresentar as culturas negadas no currículo, completamente desconectadas da sala de aula, como uma realidade à parte, conforme ocorre no Dia da Mulher (8 de março) - em que alunos recebem flores da escola para serem entregues às suas mães - comemorado em muitas instituições, sem nenhuma conexão com a história de sua construção e com os conteúdos (SILVA, 1995).

Conforme aponta Santomé (1995), a escola promove, assim, certo silenciamento da realidade de algumas categorias sociais, dentre as quais, insere-se a mulher e tudo aquilo que diz respeito ao seu protagonismo. Segundo esse autor, é muito comum a escola não produzir reflexões e investigações que conduzam ao entendimento de temas relacionados à questão da mulher, germinando a discriminação e contribuindo para reforçar preconceitos. Para ele, isso é feito apenas nas datas comemorativas, de forma desvinculada do conteúdo escolar, por meio de práticas pedagógicas que servem muito mais para manter as contradições existentes na escola, ao invés de ajudar a superá-las. (SANTOMÉ, 1995).

Brito e Machado (2017) demonstram ainda, que a seletividade do currículo ocorre de maneira intencional e planejada, como forma de manter vigente um processo de colonização do conhecimento, que visa tão somente à manutenção do controle do pensamento das minorias sociais. Um artifício muito utilizado pelo currículo para desmembrar a identidade coletiva das minorias é a tergiversação, que se resume numa psicologização dos problemas sociais, para encarar como individuais as marginalizações que são, na verdade, superestruturais (SILVA, 1995). Assim, essa individualização mantém uma relação direta com a sustentação de um sistema capitalista com alta divisão social do trabalho, que se equivale de tal individualização, para perpetuar estruturas excludentes. Vê-se então, porque os Movimentos Sociais do Campo procuram a mudança dos currículos dentro das suas reivindicações.

Desta forma, o recorte epistemológico realizado para a elaboração das discussões aqui realizadas abrange o mundo feminino, a classe trabalhadora, o mundo das pessoas pobres e as vozes do mundo rural.

DILEMAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tomando como referência a estratificação que acarreta a divisão binária que impõe distintos papéis sociais para homens e mulheres da nossa sociedade, encontra-se a mulher do campo e suas possibilidades de empoderamento. Há neste texto a recusa quanto à adoção de uma visão liberal do termo empoderamento, que considera os sujeitos somente em suas individualidades. Tal termo deve ser entendido como um fenômeno que se desdobra na coletividade, numa perspectiva superestrutural (CARVALHO 2004). De acordo com León (2001, p. 104),

[...] el empoderamiento representa un desafío a las relaciones de poder existentes y que busca obtener mayor control sobre las fuentes de poder. Se señala que el empoderamiento conduce a lograr la autonomía individual, a estimular la resistencia, la organización colectiva y la protesta mediante la movilización. En suma, los procesos de empoderamiento son, para las mujeres, un desafío a la ideología patriarcal con miras a transformar las estructuras que refuerzan la discriminación de género y la desigualdad social. El empoderamiento, por lo tanto, se entiende como un proceso de superación de la desigualdad de género.

Desta maneira, não se pode deixar de considerar, que o movimento feminista⁵ é socialmente responsável pela conquista de direitos políticos-coletivos, que visam ao empoderamento da mulher.

As feministas propiciaram também às trabalhadoras em geral falar sobre si mesmas e refletir sobre sua vida e trabalho. A trabalhadora rural passa a denunciar sua condição de trabalho sem nenhuma cobertura da legislação trabalhista. Ao se desenvolver rapidamente, o capitalismo no Brasil atingiu o campo, e os trabalhadores rurais tiveram de enfrentar novas relações de produção (TELES, 1999, p. 163).

Mesmo que nem todas as melhorias previstas para as mulheres do campo tenham sido alcançadas é possível observar que as trabalhadoras rurais, a partir da efervescência do movimento feminista, passaram a ter voz como coletivo. (TELES, 1999).

No entanto, quando se observa atentamente o espaço escolar, a organização das filas separando meninos e meninas reforça o papel social atribuído a homens e mulheres da nossa sociedade (LOURO, 2000). Esse tipo de divisão reforça o binarismo masculino/feminino que impõe certos papéis sociais. Um deles é atribuir à mulher a tarefa de ser dona de casa e ao homem a

obrigação de ser trabalhador e, oficialmente, o provedor financeiro do lar. Na escola, os jovens meninos, em grande parte, são orientados a seguirem às carreiras que conduzem à profissionalização. Já as meninas acabam sendo, muitas vezes, desestimuladas pelos próprios professores a convergirem nessa mesma direção, uma vez que a elas é delegado socialmente o papel da boa esposa, a qual tem por obrigação moral e social cuidar dos afazeres domésticos (LOURO, 2000). Soma-se a isso tudo o fato de que em casa, normalmente, nas brincadeiras de criança, há uma classificação prévia do que é considerado como brinquedo de menino ou de menina (LOURO, 2000). Esse fato demonstra que desde muito cedo, a sociedade e as relações dela decorrentes, vão delimitando os espaços que cada sujeito deve ocupar, além de quais funções e papéis sociais tem de assumir. Assim, as mulheres, enquanto categoria social e, portanto, altamente articulada aos contextos sociais diversos, passam por inúmeros processos de exclusão (LOURO, 2000).

A escola como extensão da sociedade, não estando dela desvinculada, pode tornar-se instituição de luta e resistência a essas segregações e outras tantas que ocorrem (MACHADO; NAPOLI, 2016). Por outro lado, ela pode também contribuir para tornar o processo de segregação ainda mais intenso, conforme já apontaram Silva (1995) e Apple (1989). Segundo eles, a escola é um espaço social onde essa relação de desigualdade se intensifica, em termos da distribuição dos papéis sociais, que cabem tanto ao homem como à mulher.

Mediante as considerações até aqui realizadas, ao se examinar, por meio da Metodologia de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), a forma como a mulher pobre do campo está retratada no conteúdo de História, do livro intitulado “Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo” (MARES; ALMEIDA, 2014), tem-se o seguinte resultado, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Representatividade da mulher no conteúdo de história do livro didático ‘Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo’

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Unidade 1: Comunidade, memória e história	Unidade 2: Povo e cultura	Unidade 3: O campo: tempos, sujeitos e histórias	Unidade 4: Cidadania: participação e organização
MULHER ASSENTADA	Outros movimentos de mulheres do campo	1 Ocorrência	1 Ocorrência	0 Ocorrência	3 Ocorrências
	Movimento de Mulheres Camponesas (MMC)	0 Ocorrência	0 Ocorrência	0 Ocorrência	0 Ocorrência
	Empoderamen to da mulher assentada	0 Ocorrência	0 Ocorrência	0 Ocorrência	0 Ocorrência

	A mulher assentada e trabalho no Campo	0 Ocorrência	0 Ocorrência	0 Ocorrência	0 Ocorrência
--	--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Fonte: Próprios autores

O Quadro 1 apresenta uma categoria central de análise denominada Mulher Assentada. Tal categoria está subdividida em quatro subcategorias, assim descritas: Outros movimentos de mulheres do campo; Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Empoderamento da mulher assentada; Mulher assentada e trabalho no campo. Analisando-se atentamente o conteúdo do livro didático, a subcategoria Outros movimentos de mulheres do campo apresenta um total de 5 ocorrências, sendo apenas 1 na primeira unidade do material didático denominada Comunidade, memória e história, 2 na segunda unidade intitulada Povo e cultura, nenhuma na terceira, cujo nome é O campo: tempos, sujeitos e histórias e 3 ocorrências na quarta e última unidade nomeada Cidadania: participação e organização. Todavia, tais ocorrências não se repetem nas demais subcategorias, sendo elas o Empoderamento da mulher assentada e A mulher assentada e trabalho no Campo, respectivamente. Essa análise demonstra que o livro didático, indicado para ser adotado pelas Escolas do Campo, retrata de maneira muito superficial o protagonismo da mulher do campo, reforçando a seletividade do currículo, como forma de manter o processo de alienação e dominação da população pobre da zona rural, conforme apontam Brito e Machado (2017). Além disso, com base no que Apple (1989) demonstrou, o livro promove o silenciamento das mulheres do campo, ocultando de grande parte de seu conteúdo, temas e reflexões que poderiam proporcionar reconhecê-las como protagonistas das lutas pela educação e reforma agrária no Brasil.

Ainda de acordo com o Quadro 1, é possível perceber também que as raras ocorrências verificadas no livro didático expressam a marca de um currículo que ainda insiste em não mostrar uma importante faceta da história, construída pelas mulheres pobres do campo, conforme já descrito por Teles (1999).

De acordo com Silva (1999), todas as relações dentro da escola são permeadas pelo currículo, sejam elas intencionais ou não. Assim, fica evidente que o livro analisado reforça preconceitos e promove exclusões que visam tão somente sustentar as estruturas do mundo capitalista.

Apesar da pouca visibilidade que o livro didático examinado concede à mulher pobre do campo, pode-se notar na fala de uma das entrevistadas o lugar de protagonismo dado às mulheres do assentamento, em consequência das conquistas resultantes do processo de luta e conquista da terra. Isso se revela quando a Entrevistada 1 responde como é ser mulher no assentamento:

Entrevistada 1: Ah! Hoje?... Hoje em dia?... Aqui dentro?... Hoje?... A gente consegue... O que conquistou?... Vários espaços, n/é? É... Faço parte de uma das cooperativas. Aqui dentro... Sou uma das diretoras. Estou fazendo parte do Fórum da Educação. Faço parte do Conselho de Segurança Alimentar. Represento a zona cooperativa e... Eu acho que... Aqui, a gente... Quase não tem muitas restrições pras mulheres. Porque a gente tem mais liberdade e os sítios aqui ficam... É... Eles já vêm no nome da mulher! (risos) Nós

mulheres, aqui têm preferência. Os homens daqui dificilmente... Um homem aqui... Pra ele conseguir um sítio no nome dele, ele tem que ser solteiro.

De acordo com a fala da Entrevistada 1, quando ela diz que “[...] os sítios aqui ficam... É... Eles já vêm no nome da mulher! (risos) [...]”, evidencia a valorização de um direito social conquistado pelas mulheres assentadas, que é o fato de constar, na documentação que garante o uso e posse da terra, a mulher como representante legal. Em outra fala, quando a mesma entrevistada narra que “[...] Faço parte de uma das cooperativas. Aqui dentro... Sou uma das diretoras. Estou fazendo parte do Fórum da Educação. Faço parte do Conselho de Segurança Alimentar. Represento a zona cooperativa [...]”, ela está enaltecendo o quão importante é a sua participação política em órgãos representativos da sociedade civil, revelando aí o empoderamento da mulher assentada, numa perspectiva superestrutural, conforme defendem Carvalho (2004) e León (2001). O direito à moradia, a participação em coletivos e nos movimentos sociais, somado à conquista da terra evidencia formas de emancipação política e social que está presente na vida da entrevistada. Conforme aponta Caldart (2004), esse é um processo importante que faz parte do cotidiano das mulheres assentadas, que lutam pela conquista da terra e manutenção das suas condições de sobrevivência, nos espaços de um assentamento de reforma agrária. No entanto, a realidade de conquistas de direitos dessas mulheres está completamente oculta no material didático analisado, legitimando-se aí, apenas um tipo de conhecimento, conforme o interesse daqueles que definem os assuntos do currículo, produzindo sua seletividade (BRITO; MACHADO, 2017). Ao promoverem, de forma seletiva, o conteúdo a ser ensinado na escola, garantem manutenção da desigualdade social (APPLE, 1989). Não se pode deixar de considerar, em nenhuma hipótese, que os movimentos sociais e as organizações coletivas presentes nos assentamentos de reforma agrária representam práticas coletivas bastante característica desses povos (CALDART *et al.*, 2012). Negar no livro didático o legado cultural que conquistaram é desconsiderar aspectos importantes do processo histórico da luta de classes existente no campo, que marca profundamente as conquistas da população pobre habitante da zona rural (CALDART, 2004). Isso implica renunciar a uma escola que se pretende transformadora (SILVA, 1999).

Apesar das conquistas garantidas por práticas coletivas que revelam em certo sentido o empoderamento da mulher no espaço do assentamento, por outro lado, chama a atenção a fala da Entrevistada 2, ao tentar justificar o que as mulheres assentadas sofrem quando não conseguem mais trabalhar:

Entrevistada 2: “As... Tão desprezada aqui nesse lugar! (risos). As que trabalham... Trabalham, n/é?... Até de mais, n/é?... E as que não pode trabalhar fica em casa. Por quê? A maioria já é... Não pode trabalhar mais... Idosa... Tem problema de saúde de tanto trabalhar na roça. Eu mesma, se for pra eu trabalhar eu não consigo. Coluna... Eu sempre morei na roça... Desde criança que... Eu nasci na roça.”

Em seu depoimento, a Entrevistada 2 diz que: “[...]As... Tão desprezada aqui nesse lugar! (risos). As que trabalham... Trabalham, n/é?... Até de mais,

n/é?... E as que não pode trabalhar fica em casa [...]”. Por meio dessa fala, ela está revelando que o trabalho realizado pelas mulheres no assentamento é exaustivo e muito intenso. Além disso, a fala também evidencia que essas mesmas mulheres quando não podem mais trabalhar, acabam sendo desprezadas e esquecidas. De acordo com a Entrevistada 2, esse processo ocorre pelo fato de terem algum “[...]problema de saúde de tanto trabalhar na roça [...]”. Segundo Teles (1999), com a chegada do Movimento Feminista ao nosso país, na década de 1980, as mulheres passaram a ter maior participação política na luta pela conquista de diversos direitos, inclusive aqueles relacionados à realização do trabalho na terra. No caso das mulheres assentadas, a criação do MMC teve grande contribuição nesse processo, conforme já foi dito por Telles (1999), quando passou a organizar a luta das mulheres pobres residentes na zona rural, especialmente, nos assentamentos de reforma agrária, onde a mulher, além dos serviços domésticos, também participava ativamente do processo de produção e cultivo da terra. Porém, a realidade econômica da exploração de mão de obra no campo, precarizando e transformando agricultores e agricultoras em assalariados rurais, acabou aprofundando a desigualdade e dificultando ainda mais o processo de emancipação da classe trabalhadora do campo, aumentando consideravelmente a jornada de trabalho para as famílias menos favorecidas da zona rural (TELES, 1999).

Apesar do descontentamento revelado pela fala da Entrevistada 2, quanto à condição atual da mulher assentada que não consegue mais trabalhar, ela considera importante que o livro didático aborde conteúdo sobre a mulher. Da mesma forma pensam também as Entrevistadas 1 e 3, quando indagadas sobre tal assunto:

Pesquisadora: É importante falar sobre as mulheres nos livros didáticos?

Entrevistada 2: “Ah! eu acho que precisa, n/é?...”

Entrevistada 1: “Eu acho importante que... Falta mais é diálogo... E mais é da parte da escola. Assim... Até da parte do próprio governo, n/é?”

Entrevistada 3: “Ah! É importante, n/é?... Por quê?... A gente vê na televisão, n/é?... Muita... É Assassinato, batê em mulher... Fala um monte de coisa, n/é?... Isso aí acho que é importante, já! Começar já... Desde pequeno, já... Ensinando não só as mulheres, n/é?... Mas qualquer pessoa, n/é?...”

A Entrevistada 3 demonstra uma grande preocupação com a situação da violência contra a mulher em geral. Para ela, o tema sobre a mulher deveria ser ensinado para todos na escola e desde muito cedo. Já, a Entrevistada 1 entende que a responsabilidade de falar sobre a mulher não pertence somente à escola, mas também ao governo. Para ela, precisa haver mais diálogo entre ambos e as crianças, sobre esse assunto. Esses relatos trazem a compreensão, por parte das entrevistadas, de como o material didático é relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Há neles a compreensão de que tratar da questão da mulher do campo no ambiente escolar é de fundamental importância.

Dada a relevância dos movimentos sociais para a constituição da Educação do Campo e a representatividade das mulheres assentadas - questão já discutida

anteriormente neste texto – as entrevistas confirmam o desejo das mulheres assentadas na aproximação entre a escola e a realidade social do assentamento. Por mais que isso não se revele como uma renitência intrinsecamente política, pode ser entendida como uma resistência cultural, conforme discutido por Apple (1989). Neste sentido, as falas demonstram um claro objetivo de aproximar temas importantes da realidade vivenciada pelas mulheres assentadas, dando aos alunos a oportunidade de compreenderem assuntos e temas ausentes e silenciados no currículo, assim como também aponta Santomé (1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto discutiu-se o problema da representatividade da mulher do campo, em um livro didático do PNLD Campo.

Analisando o conteúdo de História contido no livro, a categorização do material explicitou como as mulheres do campo, especialmente as assentadas, estão ocultas e silenciadas do currículo que orienta o processo de ensino aprendizagem nas Escolas do Campo no Brasil.

O relato das mulheres assentadas demonstrou que o livro didático analisado está desvinculado do processo educativo, servindo apenas como mais um aparato, enquanto, na verdade, ele deve ser um elemento fundamental do currículo, na medida em que complementa as práticas educativas inerentes ao ambiente escolar.

Por outro lado, as entrevistas realizadas tornaram possível reconhecer de que forma se dá o empoderamento da mulher assentada. As falas também revelaram a necessidade de se tratar temas referentes à mulher no material didático das Escolas do Campo. Há também uma preocupação com as mulheres assentadas que não podem mais trabalhar.

Os resultados alcançados pela pesquisa despertam para a necessidade de se incluir no currículo e, principalmente, no material didático da Escola do Campo, temas que possam retratar de maneira mais fidedigna a realidade das mulheres pobres, residentes em assentamentos de reforma agrária, ressaltando o legado deixado pelos movimentos sociais, como resultado das ações coletivas, das quais tais mulheres sempre fizeram parte.

The representativity on settled woman on textbook of field schools

ABSTRACT

The objective of this work was to understand how the woman from the countryside is portrayed in the content of History, of one of the textbooks, of the Programa Nacional do Livro e do Material Didático/Campo (PNLD Campo) (2016-2018), used in the 5th year of the Elementary School, from the Countryside Schools. The importance of this study is due to the relevance of the rural social movements, in the organization of the struggles that gave place to protagonism to the poor women of the rural zone. The research methodology was based on content analysis by categories and interviews with settled women, using oral history. The analyzed book omits important content related to the empowerment of seated women. The interviews revealed the settlers' desire that the textbook should address issues related to women. They also demonstrated that despite the existing empowerment, there is great concern about the current condition of life and work of those women who can no longer work.

KEYWORDS: Field Education. Settled Woman. PNLD/Field

La representatividad de la mujer asentada en el libro de texto de las escuelas rurales

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue comprender cómo se retrata a la mujer del campo en el contenido de Historia, de uno de los libros de texto, del Libro Nacional y Material Didático / Programa de Campo (PNLD Campo) (2016-2018), utilizado en el 5o año Escuela Primaria, de las Escuelas de Campo. La importancia de este estudio se debe a la relevancia de los movimientos sociales rurales, en la organización de las luchas que dieron lugar al protagonismo a las mujeres pobres de la zona rural. La metodología de investigación se basó en el análisis de contenido por categorías y entrevistas con mujeres asentadas, utilizando la historia oral. El libro analizado omite importantes contenidos relacionados con el empoderamiento de la mujer sentada. Las entrevistas revelaron el deseo de los colonos de que el libro de texto reportará cuestiones relacionadas con la mujer. También demostraron que a pesar del empoderamiento existente, existe una gran preocupación por la condición actual de vida y trabajo de aquellas mujeres que ya no pueden trabajar.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural. Mujer asentada. PNLD/Campo.

NOTAS

1 Este texto constituiu-se como resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada com financiamento do CNPq no ano de 2017.

2 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) originou-se em 1984 com a finalidade de lutar pela realização da reforma agrária em nosso país, por melhorias na vida no campo e pela produção de alimentos ecológicos. (FERNANDES, 1996).

3 O Setor de Educação do MST iniciou-se em 1988, a fim de unificar o processo educativo com as lutas pela terra, a educação é compreendida como uma prioridade para a continuidade das conquistas da comunidade do campo. (MST, 2005).

4 De acordo com Duarte (2010), a pedagogia de projetos valoriza o aprendizado adquirido por meio da experiência (pragmatismo). Segundo ele, o conhecimento a ser buscado é aquele considerado como útil para a vida do aluno, opondo-se, desta forma, aos conteúdos curriculares preestabelecidos, que organizam o conhecimento sequencial numa perspectiva lógica e temporal.

5 Movimento surgido em meados dos anos 1800 e no Brasil, aproximadamente, em 1920. O Feminismo é um movimento social e político que tem por objetivo lutar e propor direitos para as mulheres e conquistar uma sociedade justa e livre de padrões patriarcais. (TELES, 1999)

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **Educação e Poder**. Porto Alegre - RS: ArtMed, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016: Guia de livros – Brasília** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 02 jun. 2019.

BRITO, Marlene Oliveira; MACHADO, Vitor. Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no

ensino de ciências. **Cadernos Cenpec.**, v.7, p.105 - 132, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002; Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Sérgio Resende. Os múltiplos sentidos da categoria 'empowerment' no projeto de Promoção da Saúde. **Cadernos Saúde Pública**, 20: 2004. p. 1088-095. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000400024>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CINELLI Catiane; JAHN, Elisiane de Fatima. A constituição de identidades camponesa e feminista no Movimento de Mulheres Camponesas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 117, fev. 2011, p. 86-92. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11796/6546>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1ed., São Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 33-49.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

LEÓN, Magdalena. *El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género*. **La Ventana**, 13: 2001, p. 94-106. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202169>. Acesso em: 02 ago. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**. V. 25, n. 2, p. 59-76, Jul/Dez 2000.

MACHADO, Vitor; NAPOLI, Paulo Henrique. Estigma e discriminação no ambiente escolar: uma proposta para a construção da práxis docente no ensino de sociologia. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARES, Tânia; ALMEIDA, Suely. **Novo Girassol: saberes e fazeres do campo: língua portuguesa, geografia e história**, 5º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2014.

MST. **Caderno de Educação n. 13**, Edição Especial. Dossiê MST - Escola. Documentos e Estudos - 1990/2001. Veranópolis: ITERRA, 2005

OLDIGES, Monica Maria Tourinho; SILVA, Mauricio Roberto da. O Movimento

das Mulheres Camponesas, a Educação do Campo e Práticas Educativas. In: **Anais do Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo de Santa Maria:** UFSM, n. 1, p. 2-10, 2013. Disponível em: https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-5.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

PALUDO, Conceição. **Mulheres: Resistência e Luta em Defesa da Vida.** São Leopoldo: CEBI, 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. **Ciência e cultura**, v. 39, 272-286, 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Isabela Costa da. **Movimento de mulheres camponesas na trajetória feminista brasileira: uma experiência de luta por direitos e liberdade** (Universidade Federal de Juiz de Fora). 2013, 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do Feminismo no Brasil.** São Paulo - SP: Brasiliense, 1999.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta *et al.* A transcrição da Fala do Homem do Campo: fidelidade ou caricatura. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes.** Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

Recebido: 22/10/2020

Aprovado: 24/04/2022

DOI: 10.3895/cgt.v15n46.13209

Como citar: RAVANELLI, Karla Aparecida de Ataíde; MACHADO, Vitor. A representatividade da mulher assentada no livro didático de Escolas do Campo. **Cad. Gên. Technol.**, Curitiba, v. 15, n. 46, p.139-154, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: XXX.

Direito autorial: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

