



RELATÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO “REGIONALIDADE, CULTURA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: (DES)ARTICULAÇÕES SOCIAIS NA COMUNIDADE DO SÃO ROQUE-CRUSSAÍ”

CARLA SIMONE BARBOSA DE JESUS





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CARLA SIMONE BARBOSA DE JESUS

**RELATÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO
“REGIONALIDADE, CULTURA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: (DES)ARTICULAÇÕES SOCIAIS NA COMUNIDADE DO
SÃO ROQUE-CRUSSAÍ”**

Amargosa/BA
2019

CARLA SIMONE BARBOSA DE JESUS

RELATÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO
“REGIONALIDADE, CULTURA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: (DES)ARTICULAÇÕES SOCIAIS NA COMUNIDADE DO
SÃO ROQUE-CRUSSAÍ”

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles.

Amargosa/BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB

Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

J58r

Jesus, Carla Simone Barbosa de.

Relatório teórico-metodológico “regionalidade, cultura e gênero na educação do campo: (des)articulações sociais na comunidade do São Roque-Crussaí.” . / Carla Simone Barbosa de Jesus. – Amargosa, BA, 2019.

84 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Priscila Gomes Dornelles.

Relatório científico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.

Bibliografia: fls. 79 - 83.

Inclui Apêndice.

CDD – 379

CARLA SIMONE BARBOSA DE JESUS

RELATÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO
“REGIONALIDADE, CULTURA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
(DES)ARTICULAÇÕES SOCIAIS NA COMUNIDADE DO SÃO ROQUE-CRUSSAÍ”

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do título de Mestre e Educação do Campo.

Aprovado em 19 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dra. Priscila Gomes Dornelles
(Orientadora)

Deborah Alves Givigi
p/ Prof. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi
(Membro Interno)

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Prof. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
(Membro Externo)

Livia Tavares Mendes Froes
p/ Prof. Livia Tavares Mendes Froes
(Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos/as que me ajudaram direta ou indiretamente na realização desta pesquisa, como minha orientadora, meu Pai Eterno, meu companheiro, minhas colegas do mestrado e todos/as os/as docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Em especial, agradeço às mulheres da Comunidade do São Roque-Crussaí por toda inspiração e acolhimento durante a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a minha mãe, Maria dos Anjos, uma mulher do campo que mesmo diante de um contexto difícil, sempre me mostrou que através da educação é possível sonhar, é possível resistir.

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relatório teórico-metodológico em que apresento o resultado da minha pesquisa de mestrado intitulada “Regionalidade, cultura e gênero na Educação do Campo: (Des)articulações sociais na comunidade do São Roque-Crussaí”. A pesquisa foi realizada com as mulheres da comunidade do São Crussaí, em Castro Alves/BA e tem como objetivo: Ampliar e alargar o que podemos considerar como diversidade dentro da Educação do Campo, tanto no âmbito do gênero quanto da cultura e da regionalidade. Tendo como base a perspectiva Pós-Estruturalista e a perspectiva dos Estudos Culturais, essa pesquisa opõe-se às verdades universais e enfatiza o papel da cultura na construção das identidades dos sujeitos do campo. Assim, os principais autores que contribuíram para o meu referencial teórico foram Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Guacira Lopes Louro, Priscila Gomes Dornelles, Dagmar Estermann Meyer, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Judith Butler, dentre outros/as. Para compreender melhor as nuances que envolvem a questão de ser mulher no campo castroalvense e nordestino, a metodologia deste trabalho está ancorada na abordagem qualitativa, sendo que realizei entrevistas semiestruturadas com oito mulheres da comunidade do São Roque-Crussaí. Todas as entrevistas foram analisadas através da análise de discurso foucaultiana, o que me propiciou entender que diversas normas circulam na comunidade em apreço. Estas normas são instituídas culturalmente e são utilizadas para regular a vida dos sujeitos que vivem no São Roque-Crussaí, reproduzindo e naturalizando a desigualdade de gênero. No entanto, algumas mulheres percebem o quanto são prejudicadas com esta situação e acabam resistindo a algumas dessas normas. Cabe enfatizar que minha pesquisa também teve como desdobramento a elaboração de um Plano de Formação das/para mulheres do campo, sendo que as mulheres da comunidade do São Roque-Crussaí contribuíram com a elaboração do mesmo.

Palavras-chave: Regionalidade, Cultura, Gênero, Educação do Campo.

ABSTRACT

The present work consists a theoretical-methodological report in which I present the results of my master's research entitled "Regionality, culture and gender in Countryside Education: social (dis) articulations in São Roque-Crussaí community." The research was conducted with women from the São Crussaí community, in Castro Alves city in Bahia and it aims to expand and broaden what we can consider as diversity within Countryside Education, in terms of gender, culture and regionality. Based on the Post -Structuralist and Cultural Studies perspectives, this research opposes to universal truths and emphasizes the role of culture in the construction of the identities of peasant subjects. Thus, the main authors who supported my theoretical framework were Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Guacira Lopes Louro, Priscila Gomes Dornelles, Dagmar Estermann Meyer, Durval Muniz de Albuquerque Junior, Judith Butler, among others. To better understand the nuances that involve the issue of being a country woman in the castroalvense and northeastern scenarios, the methodology of this work is anchored on the qualitative approach through semi-structured interviews with eight women from the community of São Roque-Crussaí. All interviews were analyzed through Foucaultian discourse analysis, which allowed me to understand that several norms circulate in this community. These norms are culturally imposed and are used to regulate the lives of subjects living in São Roque-Crussaí, reproducing and naturalizing gender inequality. However, there are women who realize how much they are harmed by this situation and end up resisting some of these norms. It should be emphasized that my research also had as an offshoot the elaboration of a Training Plan of / for country womenand the women from the community of São Roque-Crussaí contributed to its elaboration.

Keywords: Regionality, Culture, Gender, Countryside Education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01 - Foto da casa de Dona Dos Anjos, mãe da pesquisadora.....	20
Figura 02 - Convite do Curso “Educação do Campo: Um direito dos diversos povos do Campo.”	21
Figura 03 - Foto do curso realizado na Creche Municipal Luís Robério de Oliveira.....	21
Figura 04 - Mapa do Recôncavo Sul da Bahia – Município de Castro Alves/BA.....	31
Figura 05 - Fotos da comunidade do São Roque-Crussaí, em Castro Alves/BA.....	32
Figura 06 - Distância entre a Comunidade do São Roque e a cidade de Castro Alves.....	33
Figura 07 - Desenho das comunidades onde a Agente Comunitária de Saúde Ana trabalha, com destaque para a Comunidade do São Roque-Crussaí.....	34
Figura 08 - Foto da Escola Municipal Luís Robério de Oliveira.....	35
Figura 09 - Fotos da Creche Municipal Luís Robério de Oliveira.....	36
Figura 10 - Fotos do campo de futebol do São Roque-Crussaí no domingo pela manhã.....	38
Figura 11 - Fotos da casa de farinha elétrica do São Roque-Crussaí.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.0 CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS	17
2.0 CONHECENDO O SÃO ROQUE-CRUSSAÍ, EM CASTRO ALVES/BA	29
3.0 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA E REGIONALIDADE: COMO OS SUJEITOS DO CAMPO SE INSEREM NESSE CONTEXTO?	43
4.0 GÊNERO E AS HETERONORMAS: EM QUE MEDIDA ESSAS UNIDADES ANALÍTICAS PODEM CONSTITUIR/FORJAR IDENTIDADES?	68
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A – Plano de Formação das/para as mulheres do Campo	84
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada	94
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
APÊNDICE D – Termo de Autorização para coleta de dados	97

INTRODUÇÃO

É com uma enorme alegria que inicio as primeiras palavras deste relatório. Alegro-me por diversos motivos, dentre eles, a oportunidade de ter cursado o Mestrado Profissional em Educação do Campo e ter desenvolvido minha pesquisa com o objetivo geral de ampliar e alargar o que podemos considerar como diversidade dentro da Educação do Campo, tanto no âmbito do gênero quanto da cultura e da regionalidade. Também atentei para os seguintes objetivos específicos: Entender como as mulheres da comunidade do São Roque-Crussaí lidam com as desigualdades de Gênero; Identificar os principais discursos e formas de representação regionais e culturais que permeiam em torno das relações de gênero no campo; Entender como a discussão de diversidade e Gênero é compreendida pela Educação do Campo. Logo, as unidades analíticas centrais deste trabalho são: Cultura, Educação do Campo, Gênero e Regionalidade.

Este relatório foi elaborado no decorrer das minhas idas e vindas à comunidade do São Roque-Crussaí, ou seja, durante toda a realização da pesquisa. Pesquisa esta que também teve como desdobramento a elaboração de um Plano de Formação¹ das/para mulheres do campo, haja vista que percebi a necessidade e o anseio das mulheres do São Roque em discutir mais sobre alguns temas que afetam diretamente suas vidas, como trabalho e desigualdade de gênero.

Considero que este trabalho é de grande relevância para minha vida pessoal, profissional, acadêmica e política, pois aborda questões diretamente ligadas à história de vida dos sujeitos do campo. Histórias que também fazem parte da minha vida, da vida da minha mãe e dos sujeitos da minha família que viveram e ainda vivem no campo. Ao falar sobre gênero, evidencio uma questão que sempre me incomodou, as práticas discursivas que constituíram as identidades de homens e de mulheres na sociedade camponesa. Assim, primeiramente gostaria de compartilhar um pouco da minha história de vida e minha relação com a Comunidade do São Roque-Crussaí, onde a pesquisa foi realizada.

Compreendo que sou atravessada e constituída por diversas identidades. De acordo com os distintos contextos culturais por onde transitei, possuo uma identidade que neste momento merece um destaque especial, ser filha de Maria dos Anjos Barbosa, uma

¹O Plano de Formação consta no Apêndice A desse relatório e foi elaborado com a participação das mulheres da Comunidade do São Roque. A formação acontecerá posteriormente, em datas que serão negociadas com as mulheres da comunidade em apreço.

trabalhadora rural da Comunidade do São Roque-Crussaí, situada no município de Castro Alves/BA. Tenho minha mãe como um grande referencial de vida. Uma mulher negra, semianalfabeta e de família pobre, que desde a infância começou a trabalhar para ajudar no sustento da casa e, mesmo diante das dificuldades, sempre me incentivou a adquirir um bem precioso: o conhecimento. Sua interpelação na minha direção sempre enfatizava que a educação nos dá a oportunidade de ter um futuro melhor.

Apesar de minha mãe priorizar os estudos, ao chegar da escola eu precisava ajudar nas tarefas domésticas e, às vezes, trabalhava na lavoura de mandioca porque meu padrasto me obrigava. Cabe ressaltar que minha mãe não queria que eu fosse lavradora, pois afirmava que era uma profissão desvalorizada e muito cansativa. Contudo, ela não contestava o fato de meu padrasto me obrigar a trabalhar.

Minha mãe afirmava que eu deveria respeitar a decisão do homem da casa. Era muito comum ela trabalhar na lavoura sozinha e, no período da colheita, meu padrasto vender tudo e ficar com o dinheiro. Assim, diante deste contexto, a situação da minha mãe me deixava intrigada. Eu não entendia por que ela aceitava esta condição desigual na relação.

Ao longo do tempo, percebi que minha mãe também tentava me educar para que eu me tornasse uma mulher submissa. Busque educação, mas se mantenha submissa! Que contraditório, será? Naquela época eu não conseguia entender, mas hoje percebo que minha mãe não queria que eu fosse igual a ela, só que tinha medo que eu contrariasse a norma que circulava na comunidade e fosse julgada por isso. Meu irmão era responsável por vigiar a forma como eu sentava, falava, não permitindo que eu brincasse com os meninos ou participasse de brincadeiras tidas como de “meninos” na escola. Esta vigilância era possível porque cursávamos séries diferentes, mas sempre estudamos na mesma turma, devido ao fato de nossa classe ser multisseriada². Percebe-se que diversas normas regulavam e diferenciavam a minha vida e a do meu irmão, mas sempre busquei questioná-las.

Cabe enfatizar que minha vida acadêmica teve início na escola rural do São Roque-Crussaí, a Escola Marechal Costa e Silva, sendo aluna de classe multisseriada até o quinto ano do Ensino Fundamental. Atualmente, esta instituição de ensino é chamada Escola Municipal Luís Robério de Oliveira. A partir do 6º ano do Ensino Fundamental tive que estudar na

²As classes multisseriadas surgem da pequena quantidade de alunos de cada série em uma determinada unidade de ensino, o que faz com que alunos de séries diferentes sejam colocados numa mesma sala de aula (SANTOS, 2015, p. 220).

cidade de Castro Alves/BA, pois na Zona Rural do município não ofertava o Ensino Fundamental II.

Estudar na cidade foi um período muito ruim da minha vida, visto que eu saía de casa antes da 06h00 e só retornava à tarde. Em tempos chuvosos a situação ficava ainda mais complicada. Como as estradas vicinais eram mal conservadas e sem cascalho, o transporte escolar não conseguia chegar até a comunidade. Assim, eu e os/as demais alunos/as tínhamos que acordar de madrugada para caminhar até outra comunidade e conseguir pegar o ônibus para ir à escola.

Mesmo diante das dificuldades, eu nunca pensei em desistir de estudar, afinal, tanto minha mãe quanto os/as docentes provocaram-me e mobilizaram orientações afirmando que eu apenas alcançaria um lugar de “gente” se estudasse e saísse do campo. Assim, mesmo vivendo no campo, eu não me identificava com a situação da minha mãe, que trabalhava na roça para produzir o sustento da família, mas era menosprezada pelo meu padrasto. Ao mesmo tempo e já na escola, os livros didáticos só demonstravam o exemplo de vida da cidade como referência de existência.

Conforme ressaltai anteriormente, eu nunca aceitei a forma como minha mãe era tratada pelo meu padrasto, então, com o passar dos anos eu comecei a questionar meu padrasto e as brigas entre nós dois foram se agravando cada vez mais. Como minha mãe já se preocupava com a dificuldade no meu deslocamento para estudar na sede do município, ela aproveitou para acabar com as brigas dentro de casa ao decidir que eu terminaria os estudos na cidade de Santo Antônio de Jesus/BA. Assim, aos 16 anos de idade saí do meu lar “a roça” para morar na “cidade”, na casa de parentes.

Percebe-se que minha saída da comunidade foi fundamentada por vários discursos preestabelecidos no âmbito do meio cultural onde eu vivia. Ao questionar as normas que organizavam a vida de homens e mulheres da comunidade, eu me tornei um “problema” e por isso, precisava sair daquele espaço. Era comum as pessoas falarem que eu era muito desafortada por questionar o homem da casa.

A saída de casa veio acompanhada por um sentimento de revolta, de inconformismo com a forma como as mulheres são tratadas na sociedade. Para piorar a situação, minha mãe não tinha condições financeiras para me manter na cidade e eu tinha que estudar e trabalhar. Dessa forma, já trabalhei como professora da Educação Infantil e de Reforço Escolar, Empregada Doméstica, Agente de Combate às Endemias, dentre outras profissões.

Com muito esforço, concluí o Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério) e logo comecei a estudar na Universidade do Estado da Bahia, no Curso de Licenciatura em Geografia. Já atravessada e interessada pelas temáticas que envolviam as categorias³ trabalho e gênero, no Trabalho de Conclusão de Curso realizei uma pesquisa sobre a inserção das mulheres do Bairro Irmã Dulce, em Santo Antônio de Jesus/BA, no mundo do trabalho.

Mais que uma realização pessoal, ao concluir a Graduação, a Especialização em Docência Superior e a Especialização em Educação do Campo, percebi que a minha trajetória acadêmica também se tornava uma trajetória política. Junto a este processo de formação pessoal e de formação acadêmico-profissional fui me constituindo como uma mulher que percebe o mundo através das relações generificadas⁴. Assim, desde então, me coloco a demonstrar para diversas outras mulheres pretas e pobres, do campo e da cidade, que cursar uma faculdade é um sonho possível, afinal fui a primeira pessoa e a primeira mulher da minha família a cursar o Nível Superior e a Pós-Graduação.

Desde a infância, eu aprendi a contestar a forma diferenciada como mulheres e homens eram tratados/as no meio rural. Entretanto, a minha mãe sempre tentava controlar/regular/normalizar meus questionamentos e afirmava que não se podia contestar o que estava posto, mas mesmo sem ter uma inflexão teórica, eu já tinha um movimento de não aceitar as normas de gênero que circulavam na minha comunidade. Desse modo, a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia propiciou o aprofundamento do plano epistemológico acerca de unidades analíticas como gênero, cultura, regionalidade e Educação do Campo, me possibilitando entender, problematizar e analisar a vida de forma generificada, considerando a realidade dos sujeitos do campo.

Percebe-se que muitos fatores impulsionaram e contribuíram para a minha posição atual enquanto pesquisadora da comunidade em que vivi até a adolescência, sendo que enquanto pesquisadora mulher, negra, pobre e pertencente a uma família do campo, destaco que minha pesquisa se posiciona contra alguns sistemas e estruturas hegemônicas de explicação do que pode um corpo, do que é humano, enfrentando disputas junto com a

³Aqui utilizo a palavra categoria em vez de unidades analíticas, pois na graduação me embasei em outro referencial teórico e o mesmo utilizava o termo “categorias de análise”, diferente do Pós-Estruturalismo.

⁴“[...] as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 2011, p. 29).

Educação do Campo e dentro das tramas teórico-políticas que produziram a Educação do Campo – visto a invisibilidade de algumas unidades analíticas na sua constituição acadêmica e social. No entanto, com o intuito de aprofundar a discussão sobre o princípio da diversidade dentro da Educação do Campo com foco principal no trato com as unidades analíticas gênero, cultura e regionalidade, o referencial teórico que embasa e constitui este trabalho faz parte do Pós-Estruturalismo e dos Estudos Culturais.

Assim, torna-se pertinente enfatizar que este trabalho resulta de uma inquietação visceral, tendo em vista que ao questionar a situação vivida pela minha mãe, eu passei a não querer essa vida para mim. Ao partir para o confronto, assumi uma postura política, acadêmica e profissional de ruptura, de disputa e de enfrentamento às posições naturalizadas que estavam postas para os sujeitos do campo, em especial, às feminilidades do campo, as quais, em geral, são posicionadas em condições inferiores pelo padrão heteronormativo.

Para dar conta desta promessa de investimentos teóricos e políticos, o presente trabalho está disposto em três capítulos, sendo que prezo pela interseccionalidade⁵ entre todas as unidades analíticas em evidência, mesmo compreendendo os limites deste movimento político posto no campo da escrita e do exercício político efetivamente. Não obstante, reconheço que o conceito de interseccionalidade foi cunhado pelas feministas negras, mas opero com interseccionalidade conforme posto pela teórica Jasbir Puar.

Assim, logo no primeiro capítulo apresento a forma como fui tecendo a organização metodológica do trabalho, sendo que desde os primeiros meses do mestrado, passei a criar uma rotina de visitas à comunidade do São Roque-Crussaí, o que me possibilitou investir na desnaturalização do olhar para assumir uma postura investigativa e, assim, produzir modos de compreender a comunidade e os seus sujeitos, enquanto pesquisadora.

No segundo capítulo faço um convite aos leitores e leitoras para conhecer o *lócus* da pesquisa – a Comunidade do São Roque-Crussaí. Neste capítulo ressalto que a comunidade em apreço está situada no campo ou como a população local costuma dizer, na Zona Rural ou

⁵[...] a interseccionalidade tenta compreender instituições políticas e suas formas corolárias de normatividade social e administração disciplinar, enquanto o agenciamento, em um esforço de reintroduzir a política no âmbito político, indaga o que está antes e além do que acaba sendo estabelecido. Então, parece-me que uma das maiores vantagens de se pensar partindo do entrelaçamento das noções de interseccionalidade e agenciamento é que ele pode nos ajudar a produzir mais caminhos para essas relações não totalmente compreendidas entre disciplina e controle (PUAR, 2013, p. 366).

em uma “roça⁶” do município de Castro Alves/BA, além de evidenciar alguns aspectos sociais e culturais sobre a vida dos/as moradores/as dessa comunidade.

No terceiro capítulo abordo sobre a intersecção entre Educação do Campo, Cultura e Regionalidade, demonstrando que a Educação do Campo representa uma proposta contra-hegemônica e prima pela defesa de uma escola do campo pautada no respeito à diversidade. No entanto, reitero que a mesma precisa considerar o papel da cultura nesse processo, pois não há como ampliar o debate da diversidade na Educação do Campo sem pensar que os sujeitos do campo foram pensados para serem homogêneos, a partir da construção da nacionalidade e da regionalidade. Desse modo, a nação brasileira e o Nordeste foram “inventados” a partir de interesses hegemônicos, então, a Educação do Campo precisa compreender e debater em sala de aula como a diversidade dos povos do campo, principalmente do campo nordestino, conseguiu/consegue se sobrepôr a qualquer perspectiva que acione um lugar de homogeneização para este povo, bem como a partir de uma categoria única.

De acordo com Albuquerque Júnior (2011), o nordestino foi inventado como um povo único, homogêneo, um povo assolado pela seca. Seca esta que até hoje alimenta os bolsos das elites agrárias dessa região. Mas como o discurso de que a região Nordeste é homogênea consegue se manter ainda de pé se esta região é tão diversa, com áreas de sertão, litoral, zona da mata? Será que assim como operam a mídia, os livros didáticos e as produções intelectuais, a escola também não tem ajudado a produzir o uno como representativo desta diversidade? Enfim, espera-se que a Educação do Campo realmente rompa com esse discurso de homogeneização.

Já no quarto capítulo, discorro sobre a questão de gênero e heteronormas, enfatizando que as identidades e as diferenças são produzidas pelas relações de poder e por isso, precisam ser questionadas. Existem normas que regulam as identidades dos sujeitos e tentam fixar essas identidades como “naturais”, enquanto que as demais identidades que não seguem esse modelo são consideradas estranhas ou desviantes da norma.

⁶Os/as moradores/as do São Roque costumam utilizar o termo “roça” não apenas para nomear o local onde plantam as lavouras, mas também para se referirem à comunidade onde vivem.

1.0 CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

Ao dar centralidade à cultura no processo de formação dos sujeitos tornou-se essencial a leitura de autores e autoras que fazem parte da perspectiva dos Estudos Culturais, como Stuart Hall, Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Cabe enfatizar que nos Estudos Culturais a cultura assume um papel político, afinal, a mesma sempre foi pensada a partir da visão hegemônica para constituir a sociedade e determinar com as pessoas deveriam ser representadas. Mas com a emergência dos Estudos Culturais a “cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido” (*Ibidem*, p. 36).

No que diz respeito à perspectiva pós-estruturalista⁷, ressalta-se que a mesma analisa o processo de formação dos discursos hegemônicos e faz o enfrentamento das “verdades universais” – e aqui tensiono aquilo que foi produzido e é posto como referente a partir da hegemonia branca ocidental. Entretanto, para o pós-estruturalismo, analisar a produção da verdade é um modo de compreender as relações de poder na modernidade. Para tanto, utiliza diferentes métodos e abordagens. Enfim,

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou discontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se desconstrução). Essa postura relativamente ao significado e à referência pode ser interpretada

⁷O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo “pós-estruturalismo” é, ele próprio, questionável (PETERS, 2000, p. 28).

como uma espécie de antirrealismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata da realidade (PETERS, 2000, p. 37).

Paraíso (2012, p. 27) reitera que “a preocupação de Foucault com a verdade deu-se sempre de modo diferente das preocupações tradicionais que pareciam buscar uma verdade preexistente. Foucault se preocupou com a “política do verdadeiro” [...]”. Ou seja, nas palavras da autora, Foucault buscava compreender o processo de organização discursiva que constituía as verdades. Assim, realizar uma pesquisa baseada na perspectiva pós-estruturalista “significa resistir à pretensão de operar com a <<verdade>>. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p.241).

Mediante o exposto, infere-se que as “verdades” são construídas em diferentes momentos históricos, sociais e culturais, as quais são posicionadas como tal a partir de uma trama política que, em geral, se constitui a partir da dominação e do exercício de poder de grupos dominantes, em diferentes contextos históricos e sociais. Para disputar a produção da verdade, as condições de narrar as suas próprias histórias e, concomitante a isso, buscar ampliar o exercício de poder de alguns grupos produzidos como minoritários, precisamos investir em compreender os arranjos discursivos (práticas discursivas e não-discursivas) que produzem o que é possível dizer e conhecer em um determinado tempo. A saber,

[...] nas metodologias de pesquisas pós-críticas, eliminamos as barreiras entre as diferentes disciplinas. Deslocamos as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e “realidade”: conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruímos as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa. Para isso, precisamos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto. Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da netnografia, da etnografia pós-moderna. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. (PARAÍSO, 2012, p.33).

Dessa forma, a metodologia deste trabalho está ancorada na pesquisa qualitativa, tendo em vista que “os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social (GOLDENBERG, 2004, p. 49). Assim, minha pesquisa foi constituída por

diversas etapas interconectadas, sendo elas: Levantamento do referencial teórico; Visitas de Campo; Registro da memória fotográfica; Realização de entrevistas semiestruturadas; Transcrição e análise das entrevistas; Escrita do relatório; Elaboração do Plano de Formação; Revisão e apresentação do Relatório e do Plano de Formação; e, Entrega do Relatório e do Plano de Formação, após as correções finais.

Segundo Louro (2007, p. 239-240), o pós-estruturalismo “exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos contextos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e o naturalizado”. Na tentativa de problematizar o inquestionável e o naturalizado no que diz respeito ao modo como as normas de gênero produzem a comunidade do São Roque, estabeleci as etapas da pesquisa citadas anteriormente como modo de produzir informações sistematizadas, contextuais e complexas sobre a comunidade, buscando compreender como funcionam as normas de gênero neste espaço. Este material constituído “no campo” sobre “o campo São Roque” me permitiu, a partir de movimentos teórico-metodológicos e políticos, organizar algumas perspectivas de composição do Plano de Formação, construídas para e com a comunidade do São Roque. Aqui, se entremearam as dimensões da pesquisadora e da ex-moradora da comunidade, além da percepção da própria comunidade na definição destas linhas políticas de discussão sobre “o viver generificado no/do campo”.

Diante do exposto, os primeiros passos da pesquisa foram dados com as visitas *in loco*, sendo possível obter registros fotográficos e ter conversas informais com os/as moradores/as do São Roque-Crussaí. Atrelado a isso, passei a aprofundar a leitura dos/das principais autores/as que estão constituindo o meu referencial teórico, como Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Guacira Lopes Louro, Priscila Gomes Dornelles, Dagmar Estermann Meyer, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Judith Butler, dentre outros/as.

Desde quando comecei a cursar o Mestrado em Educação do Campo (em março de 2017), minhas idas e vindas à comunidade do São Roque se tornaram mais frequentes⁸ e

⁸Quando minha mãe morava apenas no São Roque eu costumava ir mais vezes à comunidade para visitá-la. Mas com a morte do meu padrasto, no ano de 2015, minha mãe optou por morar uma parte do tempo na cidade de Santo Antônio de Jesus (na minha casa) e outra parte do tempo na casa dela (na comunidade do São Roque), assim, minhas idas ao campo diminuíram, já que via minha mãe constantemente. Com o início do mestrado, passei a criar uma rotina maior de visita à comunidade, atentando para ir no período em que minha mãe estava na casa dela.

mesmo com a dificuldade de deslocamento⁹ até a comunidade, já que resido em Santo Antônio de Jesus e trabalho e estudo em Amargosa, dediquei alguns fins de semana para ir à comunidade, havendo um intervalo que variava de dois a cinco meses¹⁰. Todas as vezes que ia à comunidade ficava na casa da minha mãe (Figura 01). Minha mãe é conhecida na comunidade do São Roque e nas comunidades vizinhas como Dos Anjos, filha de Dona Rosa.



Figura 01 – Foto da casa de Dona Dos Anjos, mãe da pesquisadora.
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Assim, enquanto pesquisadora, realizei várias visitas à comunidade do São Roque e isto propiciou maior contato com as mulheres. Nos momentos de visita, a identidade da pesquisadora estava mais latente e evidente para os/as moradores/as da comunidade, tendo em vista que eu precisava ganhar a confiança desses sujeitos.

Algumas visitas foram necessárias para convidar (Figura 02) todos/as os/as moradores/as da comunidade do São Roque-Crussaí para participarem do Curso¹¹ de Extensão “Educação do Campo: Um direito dos diversos povos do campo”.

⁹As estradas vicinais que dão acesso à comunidade são mal conservadas e não há transporte regular da cidade de Santo Antônio de Jesus até o São Roque, assim, por meu deslocamento ser de motocicleta, sempre evitava ir à comunidade em dias chuvosos.

¹⁰As idas à comunidade dependia de vários fatores como o clima, a disponibilidade do meu esposo me levar, o período em que minha mãe estava na casa dela na comunidade e também, o período em que as mulheres da comunidade pudessem me atender. As mulheres costumam ficar em casa nos fins de semana, mas sempre trabalhando na arrumação da casa e tomando conta dos filhos, entre outras atividades.

¹¹ Este curso foi registrado como atividade de extensão no Centro de Formação de Professores da UFRB (processo nº 23007.00027584/2017-52) e gerou certificação para as participantes



Figura 02: Convite do Curso “Educação do Campo: Um direito dos diversos povos do Campo”.
Fonte: Acervo da autora, 2017.

O curso foi realizado nos dias 18 e 25 de novembro de 2017, na Creche Municipal Luís Robério de Oliveira. O mesmo foi pensado como parte da minha pesquisa, tendo o propósito de estabelecer um diálogo com a comunidade do São Roque, no sentido de me colocar como pesquisadora, buscando também aproximar a comunidade da discussão sobre a Educação do Campo. Mesmo convidando todos/as os/as moradores/as da comunidade, apenas as mulheres compareceram (Figura 03).



Figura 03: Foto do curso realizado na Creche Municipal Luís Robério de Oliveira.
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Durante o curso utilizei um momento para entender a influência da unidade analítica gênero na vida das participantes. Assim, foram feitos os seguintes questionamentos: Como era a vida da minha mãe, pai, avó e avô? O que faziam, suas rotinas, a importância da sua atuação no campo e na comunidade? E como é a minha vida (como mulher do campo)? Como é a vida dos meus/minhas irmãos/irmãs?

Quase todas as participantes falaram que a vida de suas mães e avós era mais sofrida devido à submissão aos esposos e aos homens da família. Além disso, eram encarregadas de realizar várias tarefas dentro de casa, como tomar conta dos filhos, da casa, da roça ou lavoura de fumo e de mandioca.

Em relação às suas vidas, algumas mulheres afirmaram que mesmo sendo casadas, elas são mais independentes para sair e para trabalhar fora de casa. No entanto, na fala de algumas delas foi possível perceber que a liberdade estava condicionada ao fato de antes de saírem para trabalhar, estudar ou passear, terem que deixar a casa arrumada, as roupas lavadas e a comida pronta. Neste momento do curso, comecei a observar as possíveis participantes das entrevistas da pesquisa, afinal, o curso se constituiu como parte da pesquisa. Esta observação se deu com base em alguns critérios que foram definidos por mim em diálogo com a minha orientadora, tais como: a facilidade de narrar sobre as suas vidas e as relações de gênero e uma certa ausência de timidez. Também atentamos para que as mulheres fossem diferentes em idade, estado civil, profissão, nível de instrução, entre outros, haja vista que cada uma delas teria também percepções diferenciadas sobre as questões que norteiam a pesquisa. Cabe ressaltar que todas as mulheres da comunidade, a princípio, são posicionadas como mulheres cis¹².

Após a realização do curso, fui de porta em porta, para entregar os certificados às participantes do mesmo. Aproveitando a oportunidade, comecei a falar com essas mulheres sobre a realização da minha pesquisa e oito delas demonstraram interesse em colaborar. Mesmo tendo um vínculo anterior com a comunidade do São Roque, como ex-moradora, precisei estabelecer uma relação de confiança com as mulheres, enquanto pesquisadora. No início, as mulheres ficaram com receio de participar da pesquisa, mas após as devidas explicações, elas confirmaram participação. Percebe-se que a comunicação foi de vital importância nesse processo. A saber,

¹² As mulheres do São Roque se identificam com o gênero de nascença.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25)

Para melhor compreender a realidade das mulheres da comunidade, utilizei a entrevista semiestruturada, havendo a elaboração prévia do roteiro e realização de uma entrevista piloto¹³.

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009, p. 143).

Silveira (2007) questiona o modelo tradicional de entrevista, pois este modelo é pautado numa suposta “imparcialidade” e ao mesmo tempo prima pela fidedignidade. Para a autora, as entrevistas precisam ser entendidas como “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (*Ibidem*, p. 118).

Mediante o exposto, o roteiro da entrevista semiestruturada que utilizei na minha pesquisa foi dividido em três blocos, o primeiro refere-se às informações pessoais, o segundo trata sobre cultura, regionalidade e relações de gênero na comunidade do São Roque e o terceiro diz respeito a uma sondagem sobre a realização de uma formação para as mulheres da comunidade.

Após negociações entre a pesquisadora e as colaboradoras¹⁴ quanto a data, o local e o horário de realização das entrevistas, das oito mulheres que aceitaram participar da pesquisa, apenas uma optou pela realização da entrevista no local de trabalho¹⁵, após o expediente. A

¹³O roteiro da entrevista semiestruturada está disposto no Apêndice B. Após realizar a entrevista piloto, fiz alguns ajustes no roteiro e posteriormente entrevistei as outras mulheres que concordaram em participar da pesquisa.

¹⁴ Comungando com as palavras de Dornelles (2013, p.58) “utilizo a expressão colaboradores/as durante o texto para expressar a dupla relação de aprendizagem com a pesquisa colocada entre pesquisadora e colaboradores/as”.

¹⁵A colaboradora trabalha na Creche da Comunidade.

mesma alegou que não teria tempo para ser entrevistada em casa, pois tem muito afazeres diariamente e também pelo fato de sua casa ser muito movimentada e não ter um local reservado para me atender. As demais colaboradoras preferiram que as entrevistas fossem realizadas em suas casas, em horários que não viessem interferir, nem atrapalhar suas rotinas.

Com o intuito de proceder de forma ética, antes de iniciar a entrevista houve a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶ para cada colaborada, já que as entrevistas foram realizadas individualmente. Todas as colaboradoras concordaram com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e conforme estabelecido no referido documento, poderei divulgar as informações obtidas nas entrevistas tanto neste relatório quanto em trabalhos acadêmicos desenvolvidos posteriormente, atentando para que os nomes das colaboradoras sejam substituídos por nomes fictícios. Segue abaixo algumas informações pessoais das oito mulheres que participaram das entrevistas, sendo que as falas das mesmas estão em itálico:

Rosa: É uma “Lavradora aposentada” de 59 anos, viúva que estudou até a Alfabetização (atual 1º ano do Ensino Fundamental), é mãe de um homem e de uma mulher. Quem é: *“Eu sou agricultora, lavadora que trabalha na zona rural e eu trabalho na enxada e eu limpo minha beira de casa, mas só minha beira de casa. Porque quando eu fiquei viúva eu passei a morar na cidade, um pouco na cidade e um pouco aqui no São Roque. Porque eu não posso mais trabalhar muito porque eu não aguento mais, mas faço minhas coisas de casa. E... Assim, a minha vida é boa, né? Porque que você sabe, quem mora na zona rural não tem a vida boa, mas eu trabalho na roça, planto minhas coisinhas pequenas. Sou uma lavadora, gosto de plantar minhas verduras, meus temperos.”* (Entrevista piloto realizada em 01 de setembro de 2018)

Alba: É uma Lavradora de 31 anos, solteira, mãe de um menino e possui Ensino Médio Completo. Quem é: *“Eu sou uma pessoa trabalhadora, gosto de sair, passear. Dou duro mesmo na vida (Risos), pra sustentar meu filho só.”* (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2018)

Lúcia: É uma Agente Comunitária de Saúde de 50 anos que possui o Ensino Fundamental Completo e é mãe de dois homens e uma mulher. Quanto ao estado civil, a mesma ressaltou: *“Me separei, mas no papel ainda tá como casada”*. Fato importante de sua história enquanto mulher do campo: *“Como eu falei a minha história é um pouco diferente do trabalho rural, né? Porque eu trabalho como funcionária pública, trabalho no campo, quer dizer, é um pouco diferente das outras atividades. Trabalho oito horas por dia com a comunidade, é um trabalho diferente das outras mulheres. É um trabalho assim que eu me sinto bem.”* (Entrevista realizada em 08 de outubro de 2018)

Elisa: É uma “Lavradora aposentada” de 79 anos, casada, mãe de quatro mulheres e oito homens que estudou até a quarta série do Ensino Fundamental (atual 5º ano). O grande sonho: *“Eu tinha muita*

¹⁶O Termo de Consentimento Livre apresentado às colaboradoras para participação nas entrevistas, lido e discutido no início das entrevistas, está disposto no Apêndice C.

vontade de estudar, mas naquele tempo não tinha, né? Tinha, mas os pais não queriam assim, botar as filhas pra estudar, pra dizer... Pra não aprender mandar carta pra namorado, entendeu? ” (Entrevista realizada em 09 de outubro de 2018)

Lara: É uma “Lavradora aposentada” de 65 anos, viúva e estudou até a 1ª série (atual 2º ano do Ensino Fundamental). É mãe de uma mulher, mas criou três sobrinhos e uma sobrinha. Quem é: *“Eu sou eu mesmo, né? Fico em casa, vida de dona de casa, não é isso? Trabalhei muito e hoje eu não trabalho mais (Risos). Criei muitos sobrinhos e hoje eu só crio uma bisneta e uma sobrinha. ”* (Entrevista realizada em 10 de outubro de 2018)

Rute: É uma Professora de 42 anos, casada, tem Nível Superior em Licenciatura em Pedagogia é mãe de dois homens. Quem é: *“Eu sou aquela pessoa que gosta de defender... Luto pelas causas justas e como diz Paulo Freire, nós lutamos por uma sociedade mais justa e igualitária. ”* (Entrevista realizada em 11 de outubro de 2018)

Flora: É uma Lavradora e Merendeira de 60 anos que estudou até a 5º série (atual 6º ano do Ensino Fundamental), mãe de dois homens e cinco mulheres. Quem é: *“Olha, eu sou uma pessoa que fui criada no campo, nasci no campo, fui criada no campo. Batalhei desde 8 anos de idade, né? Já trabalhava em casas de farinha de mandioca, já trabalhava, raspava mandioca, já lavava roupa, carregava água, bastante água nessa vida e sou uma pessoa batalhadora. E sou uma pessoa muito batalhadora. Eu creio que sou uma pessoa muito batalhadora, batalhadora, batalhadora, mesmo. Na minha vida eu venço tudo, em nome de Jesus, eu venço tudo. ”* (Entrevista realizada em 11 de outubro de 2018)

Angélica: É uma Lavradora de 40 anos que estudou até a 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental) e é mãe de dois meninos e uma menina. Com relação ao estado civil, a mesma respondeu: *“Moro junto ”*. Quem é: *“Normal... assim. Da vida, o dia a dia normal. Correria de cuidar da casa, dos filhos...”* (Entrevista realizada em 12 de outubro de 2018)

Todas as entrevistas foram gravadas, sendo que as falas e expressões não-verbais foram transcritas e analisadas a partir da análise de discurso foucaultiana, enfim, as posições discursivas me ajudaram a entender as tramas de poder que envolvem as relações de gênero na comunidade do São Roque.

De acordo com Andrade (2012, p.179), a análise do discurso “[...] exige, enfim, que se dê conta de uma exploração minuciosa dos textos das narrativas, buscando visibilizar as coisas ditas e as não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas. ” Mesmo que esteja considerando a análise do discurso no âmbito das narrativas, Andrade evidencia uma característica essencial desta forma de análise, a visibilidade do que é dito e também do que não é dito, como os gestos e as expressões faciais.

Se deixarmos de tomar as coisas enunciadas como palavras referidas a estas ou àquelas coisas, a esta ou àquela verdade, talvez possamos nos abrir a um tipo diferenciado de escuta do outro, das práticas discursivas e não discursivas de que estamos tratando, e então talvez possamos deixar para trás a busca muitas vezes até obsessiva por vozes e verdades “interiores”, abrindo-nos quem sabe aos vazios que circulam entre as palavras, entre as muitas coisas ditas, aos murmúrios que continuamente desfazem esses mesmos vazios (FISCHER, 2005, p.133).

Para tanto, na análise das entrevistas tornou-se necessário maior sensibilidade e atenção no que diz respeito à linguagem das colaboradoras. “Foucault convida a pensar a linguagem para além daquilo que ela quer dizer, como verdade (provisória ou definitiva, mas “verdade”); para além das formas pelas quais ela é dita (os modos inventados para dizer esta ou aquela verdade).” (FISCHER, 2005, p. 130).

Cabe ressaltar que após a análise das entrevistas foi construído um Plano de Formação, com base nas proposições apresentadas pelas mulheres da comunidade do São Roque. Todas as colaboradoras responderam que caso fosse realizada uma formação sobre mulheres do campo, elas participariam. Ao serem questionadas sobre quais assuntos um curso desta natureza poderia abordar, as mesmas deram as seguintes respostas:

Flora: Ah, o assunto (Flora ficou pensando um pouco). É... vamos supor, como aqui tem muita mulher do campo, mas não tem oportunidade por exemplo, de abrir um negócio, ter um agronegócio. O curso podia incentivar as mulheres que quer ter seu trabalho, como se fosse assim, vamos supor, traz a Sebrae e a Sebrae formaliza as pessoas. Então chega numa comunidade dessa coloca profissionais pra ensinar as pessoas. Aqui tá precisando disso, que às vezes a pessoa é inteligente, mas não tem porta aberta. Como pode sem as portas abertas. As meninas mal valorizadas, quantas meninas tem aqui, às vezes formada só vejo aí, porque hoje só olham pra quem quer e quem gostam. Aí chega ali e bota fulana.

(Entrevista Flora, 11/10/2018, p. 8)

Angélica: Falar sobre trabalho.

(Entrevista Angélica, 12/10/2018, p. 8)

Alba: Sobre a desigualdade financeira entre as mulheres e os homens do campo.

(Entrevista Alba, 08/10/2018, p. 6)

Rosa: Falar das coisas do campo, do trabalho das mulheres, dos estudos.

(Entrevista Rosa, 01/09/2018, p. 11)

Lúcia: Os direitos iguais de homens e mulheres. É... Falar sobre as atividades domésticas, também. Direitos iguais porque só as mulheres que fazem os trabalhos domésticos, os homens também devem é... dividir tarefas também. As mulheres com os seus maridos também, os seus parceiros, que for, né? Dividir as tarefas também de casa é muito importante. Tem muitas coisas que deve ser dividido também, né? Entre homens e mulheres. Ajudar as mulheres no direito dela também, o dia que tiver um pouco doente também, o homem já saber fazer as coisas e dividir. A mulher tiver seus nenéns também pequeno, os homens ajudarem já desde o nascimento e vai assim por diante, dividir as tarefas.

(Entrevista Lúcia, 08/10/2018, p. 10)

Rute: O assunto é a valorização das mulheres no campo, que ainda deixa um pouco a desejar, né? Não tanto, mas ainda deixa a desejar.

(Entrevista Rute, 11/10/2018, p. 6)

Elisa: Que tivesse estudo pra essas meninas, né? Que tivesse pra essas meninas que estão trabalhando aí, que elas sabem pouco, sei lá.

(Entrevista Elisa, 09/10/2018, p. 10)

Lara: Falava que ela tinha que se formar, tinha que fazer uma faculdade, pra ser uma pessoa melhor na vida. Que o modo de viver de hoje tem que ter o estudo.

(Entrevista Lara, 10/10/2018, p. 10)

Além de considerar as sugestões de conteúdos propostas por estas mulheres, na elaboração do Plano de Formação também atentei para a desconstrução de alguns discursos que circulam da comunidade, como a suposta “ajuda” quando a mulher faz um trabalho classificado como “masculino”, a polêmica discussão sobre o fato de ensinar ou não, os meninos a fazerem as atividades domésticas e a questão que gira em torno das mulheres frequentarem as vendas e os bares.

O Plano de Formação se constitui em um curso envolvendo os seguintes temas: 1) Mulheres protagonistas de suas próprias histórias: Breve histórico do movimento feminista; 2) Vida de mulheres do campo no passado e no presente: O que mudou? 3) Práticas sociais e culturais que reproduzem a desigualdade de gênero; 4) Desigualdade de gênero no campo: rompendo com a lógica hegemônica através da Educação do Campo; 5) A produção regional do cabra macho e da mulher macho; 6) Lugar de mulher é onde ela quiser: O exemplo da Cooperativa de mulheres de Mutuípe/BA e da COOMAFES (Cooperativa de Mulheres da Agricultura Familiar e Economia Solidária), em Valença/BA; 7) Trabalho feminino no campo: Um trabalho que exige força física e vai além da ajuda; 8) Diferentes formas de resistência feminina no campo: Um exemplo das mulheres a caminho dos babaquais. Serão

trabalhados dois temas por encontro, sendo que as metodologias dos encontros envolvem questionamentos, chuvas de ideias, além de exposição de vídeos, músicas e dinâmicas.

Além disso, o Plano de Formação tem uma carga horária total de 20 horas, divididas em 04 encontros de 05 horas. A formação acontecerá em datas que ainda serão negociados com as mulheres do São Roque, devido a minha disponibilidade e a disponibilidade delas. Também pretendo convidar algumas companheiras da Linha de Pesquisa 02¹⁷ do Mestrado em Educação do Campo e da Licenciatura em Educação do Campo/Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para participarem da formação e compartilhar suas experiências de vida enquanto mulheres do campo. Todas as pessoas envolvidas na atividade receberão certificado.

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, alguns discentes já realizaram Curso ou Plano de Formação como Trabalho de Conclusão do Mestrado, a exemplo de SILVA (2015), SANTOS (2016) e PEREIRA (2016). O Plano de Formação é de vital importância, pois consiste em um modo de fortalecer determinados debates no contexto onde os sujeitos do campo estão inseridos. Assim, com o Plano de Formação pretendo problematizar as relações de gênero que estão dispostas na Comunidade do São Roque-Crussaí, relações estas que são marcadas pela desigualdade, como podemos ver nos capítulos posteriores.

¹⁷Trabalho, Movimentos Sociais do Campo e Educação.

2.0 CONHECENDO O SÃO ROQUE-CRUSSAÍ, EM CASTRO ALVES/BA

Pra quem não sabe, o São Roque Roque-Crussaí fica na zona rural do município de Castro Alves. Pra chegar aqui pode ser pela estrada de terra de Santo Antônio de Jesus ou pela estrada de Castro Alves. No meio da Comunidade tem uma pracinha e em volta tem a escola, a igreja católica, os bares e muitas casas, mais afastados da praça ficam o campo, o cemitério e mais casas. (Diário de Campo, 20/01/2018, p. 02 - conversa com Rosa, 59 anos).

Começo a falar da Comunidade do São Roque-Crussaí através das palavras de Rosa¹⁸, uma moradora da comunidade há mais de 20 anos. Rosa gosta muito de conversar e acabou se aproximando durante uma visita de campo¹⁹ para dar um dedo de prosa. Nas palavras acima, Rosa faz uma descrição de como chegar ao território camponês²⁰ onde reside, a Comunidade do São Roque-Crussaí, enfatizando que essa comunidade faz parte do município de Castro Alves/BA. Apesar de usar formalmente o termo Zona Rural, nas conversas informais Rosa e os/as demais moradores/as da comunidade costumam falar que moram na roça de Castro Alves. Para eles, esta palavra tem duplo significado, como o local onde plantam a lavoura e o local onde vivem, a comunidade.

Antes de aprofundar a discussão sobre o São Roque, evidenciarei alguns fatos importantes sobre a origem da cidade de Castro Alves, sendo cabível ressaltar que a história desta cidade é contada a partir da visão hegemônica dos/das colonizadores/as, afinal a forma de vida dos povos originários que viviam no território antes da cidade se constituir é marcada pela invisibilidade. Assim, são considerados apenas os registros históricos a partir do século XVIII, após o desmembramento da sesmaria do Aporá. Para ratificar as palavras ditas anteriormente, evidencia-se que:

A partir das informações constantes no livro *Informações Históricas Sobre a Cidade de Castro Alves* – Aurino Azevedo Teixeira (1990), podemos afirmar que a história deste lugar começou após o desmembramento da sesmaria do Aporá, no início do século XVIII, com a doação de uma parte das terras ao Sr. João Evangelista Tanajura. Tal porção de terras era habitada pelos índios Sabujás e Cariris, descendentes dos Tupinambás. A estratégia de ocupação da área e a realização das benfeitorias estabelecidas no contrato de doação ficaram a cargo do Capitão-Mór Antonio Brandão Pereira Marinho Falcão,

¹⁸ Em outro momento Rosa foi convidada para ser colaboradora da minha pesquisa e aceitou o convite. Ela foi a colaboradora que respondeu às perguntas da entrevista piloto.

¹⁹ As experiências das visitas de campo foram anotadas no Diário de Campo, bem como foram feitos registros fotográficos.

²⁰ Para Fernandes (2012, p. 746), “o território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”.

que escolheu as margens do Rio Jaguaripe e as estradas das boiadas vindas de Minas para Feira de Santana, como local para fixação da sede da fazenda, dos currais, casas, capela e cemitério. Devido aos pequenos currais ali construídos para abrigar o gado das boiadas, ele deu o nome de Currallinho à fazenda, posteriormente vila e cidade. Em meados do século XVIII, o paulista João Antunes da Silva Castro e sua mulher Ana da Silva Castro – bisavós do poeta Castro Alves – fixaram-se na região, tornando-se senhores de vasta extensão de terra (SOUZA e SOUZA, 2016, p. 02).

Percebe-se que para a criação do Arraial de Currallinho houve diversos conflitos entre os portugueses e os povos originários (Sabujás e Cariris) que habitavam o local. Este fato histórico é importante, pois destaca a resistência indígena, a qual, geralmente, é omitida pelos colonizadores portugueses. No entanto, a história apresenta uma intencionalidade ao citar o conflito para dar ênfase ao poder do colonizador. Ao contar a história de Castro Alves/BA, o IBGE Cidades destaca que “não foi fácil ao desbravador a sua missão. Teve ele de suportar grandes combates com os índios Sabujas e Cariris, descendentes dos Tupinambás, que assolavam a povoação nascente e circunvizinhanças”.

Há uma inversão de papéis nas palavras do IBGE, pois os invasores e assoladores eram os portugueses e não, os povos originários. Mediante o exposto, cabe fazer uma analogia quanto à questão agrária e às condições dos povos e comunidades tradicionais no Brasil atualmente, afinal, muitos camponeses, povos quilombolas e indígenas, por exemplo, continuam sendo “expulsos” de suas terras por fazendeiros/as e/ou por empresas legitimadas pela lógica moderna-colonialista-capitalista. As relações ancestrais com a terra não são reconhecidas, apesar de existirem e resistirem.

Com o passar dos anos, o Arraial de Currallinho foi recebendo novos/as moradores/as e ampliando o seu comércio. Segundo o IBGE, “muito influenciou no progresso do povoamento o fato de ser pouso obrigatório de tropeiros que viajavam de São Felix e de outras localidades do Recôncavo para as Minas do Rio das Contas, adjacências e Estado de Minas Gerais”.

Assim, “em 26/06/1880 foi elevada à categoria de vila, ganhando foro de cidade em 22/06/1895, e em 25/07/1900 trocou o topônimo de Currallinho por Castro Alves, em homenagem ao poeta, cujas raízes familiares se encontram na origem do lugar” (SOUZA e SOUZA, p. 03). Reitera-se que Antônio Frederico de Castro Alves, conhecido como “Poeta dos Escravos”, destacou-se por escrever poesias como forma de luta contra a escravidão.

O município de Castro Alves está situado na Região Econômica do Recôncavo Sul da Bahia (Figura 04) e fica a uma distância aproximada de 190 km da capital do Estado da Bahia, a cidade de Salvador. Além disso, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística –IBGE, no ano de 2016, a área de unidade territorial deste município era de 713,789 km².



Figura 04: Mapa do Recôncavo Sul da Bahia – Município de Castro Alves/BA.
Fonte: SEI, 2007. Elaborado por Uelington Peixoto, 2013.

Percebe-se que o município de Castro Alves limita-se com os municípios de Rafael Jambeiro, Cabaceiras do Paraguaçu, Sapeaçu, Conceição do Almeida, Varzedo e Santa Terezinha. No Censo Demográfico 2010, o município de Castro Alves apresentava 25.408 habitantes, sendo 13.140 habitantes posicionados/as como do sexo feminino e 12.268 do sexo masculino. “Sua densidade demográfica era de 35,7 hab/km². Em relação à situação do domicílio, 15.686 habitantes residiam em áreas urbanas e 9.722 habitantes residiam em domicílios rurais, perfazendo um grau de urbanização de 61,7%” (BAHIA, 2017). Segundo uma estimativa do IBGE, no ano de 2016 a população do município seria de 27.161 habitantes.

Tendo uma população majoritariamente urbana, o município supracitado possui 04 distritos, sendo eles: Castro Alves, Crussaí, Petim e Sítio do Meio. Enquanto o primeiro distrito indica a sede do município, os três últimos constituem a zona rural do mesmo. Neste trabalho, iremos considerar a comunidade do São Roque (Figura 05), situada no Distrito de Crussaí.



Figura 05- Fotos da comunidade do São Roque-Crussaí, em Castro Alves/BA.
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Segundo os/as moradores/as mais idosos/as, a comunidade do São Roque surgiu em torno de uma fazenda, sendo que em seguida foi construída a igreja Católica do São Roque, que fica no centro da comunidade. Ressalta-se que a Comunidade fica situada a uma distância de 21,1 km da sede do município, Castro Alves/BA (Figura 06).

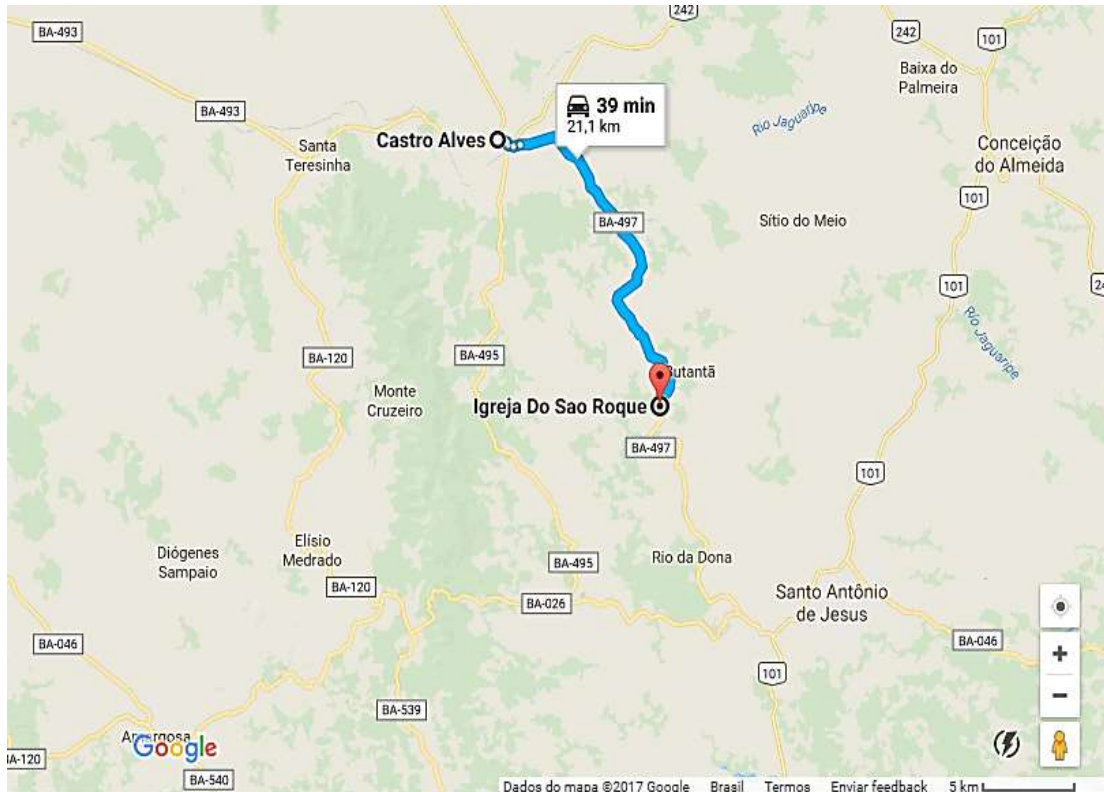


Figura 06- Distância entre a Comunidade do São Roque e a cidade de Castro Alves.
Fonte: Google Maps, 2017, adaptado pela autora.

O acesso à comunidade é por estrada vicinal, sendo que a mesma fica próxima à divisa entre o município de Castro Alves e o município de Conceição do Almeida. A distância da comunidade do São Roque para a sede do município equivale de 21,1 km, esta é mesma distância da comunidade para a cidade de Santo Antônio de Jesus/BA. Mediante o exposto, muitos/as moradores/as do São Roque preferem se deslocar²¹ para a cidade de Santo Antônio de Jesus em busca de serviços, atendimento médico ou fazer compras.

Com relação à população²², de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Saúde de Castro Alves, a comunidade do São Roque é composta por 60 famílias, totalizando 146 moradores/as. Considerando o sexo, a comunidade é constituída por 81 pessoas consideradas do sexo feminino e 65 pessoas consideradas do sexo masculino.

A maior parte dos moradores vive no centro da comunidade, ao lado da Igreja Católica, da escola e da pequena praça. As casas dessa área ficam coladas umas nas outras e possuem quintais bem pequenos. Além disso, os quintais são cercados para que os bois das

²¹Ressalta-se que o deslocamento até a cidade de Santo Antônio de Jesus é mais complicado, tendo em vista que as estradas vicinais são mal conservadas e não há transporte coletivo de forma regular.

²²Após apresentação do Termo de Autorização para Coleta de Dados (Apêndice D), a enfermeira da Unidade de Saúde que atende aos/as moradores/as do São Roque autorizou a Agente Comunitária de Saúde da Comunidade a informar os dados necessários para a realização da pesquisa.

fazendas vizinhas não os invadam. Enfim, as fazendas de gado estão comprimindo o território da comunidade e muitas famílias já não possuem terras para trabalhar, sendo que muitas pessoas costumam trabalhar “de meia”²³ nas lavouras de mandioca de parentes e amigos.

A comunidade é composta por 68 residências, 01 Creche, 01 cemitério, 01 Igreja Católica, 01 velório, 05 bares, 02 vendas²⁴, 01 pequena praça, 01 salão de beleza, 01 campo de futebol e 03 casas de farinha, sendo duas manuais e uma elétrica (Figura 07).



Figura 07: Desenho das comunidades onde a Agente Comunitária de Saúde Ana trabalha, com destaque para a Comunidade do São Roque-Crussaí.

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Castro Alves/BA, 2017 (adaptado pela autora).

A figura acima foi desenhada pela Agente Comunitária de Saúde da comunidade do São Roque e consiste em representar as comunidades onde ela trabalha, sendo que a

²³Expressão usada pelos moradores locais em referência à forma de trabalho em o proprietário de terra permite que outra pessoa cultive na mesma e na venda da produção, há a divisão do dinheiro em partes iguais entre o proprietário da terra e o meeiro.

²⁴Venda é um lugar que comercializa diversos tipos de mercadoria, como gêneros alimentícios, produtos de limpeza, bebidas, botijões de gás, água mineral, fumo, entre outros.

comunidade do São Roque-Crussaí está circulada de rosa. Observando às comunidades circunvizinhas, pude perceber que o São Roque possui uma estrutura diferenciada, tendo uma pequena praça no centro, bares, cemitério e escola. Este diferencial é motivo de orgulho para os moradores locais, sendo que estes costumam comparar o São Roque com as comunidades circunvizinhas e afirmam que é melhor morar no São Roque.

A escola da comunidade do São Roque também sempre foi motivo de alegria para as mães e os pais, afinal, até o ano de 2016, não precisavam se preocupar com o deslocamento diário dos/as filhos/as para estudarem o Ensino Fundamental I em outras comunidades. Era comum crianças virem de outras comunidades, que não tinham escolas, para estudarem no São Roque. No entanto, mesmo existindo uma escola na comunidade, a Escola Municipal Luís Robério de Oliveira (Figura 08), existem 13 pessoas adultas não alfabetizadas, sendo 06 homens e 07 mulheres, com idade entre 53 e 83 anos.



Figura 08- Escola Municipal Luís Robério de Oliveira.
Fonte: Acervo da autora, 2016.

Até o ano de 2016, essa escola funcionava com classes multisseriadas e sempre teve papel de grande relevância para a comunidade, pois foi neste espaço que muitos/as moradores/as do São Roque e das demais comunidades da região foram alfabetizados/as, podendo concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, no início do ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de Castro Alves anunciou o fim das classes multisseriadas no município, sendo que a escola do São Roque poderia ser fechada, com base

no argumento da diminuição do número de alunos/as. Porém, devido à contestação dos/das moradores/as da comunidade, a escola passou por uma reforma e foi transformada em creche.

Cabe ressaltar que o fechamento de escolas do campo é uma realidade preocupante, sendo que ao fazerem uma comparação entre os dados dos Censos Escolares realizados em 2003 e 2012 pelo MEC/INEP, Mariano e Sapelli (2014) destacam que houve um total de 29.459 escolas do campo fechadas no Brasil, entre o período dos censos. Mediante o exposto, surgiram diversas reivindicações contra o fechamento de escolas do campo, culminando na criação da Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014 para alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Parágrafo Único da Lei Nº 12.960/2014 endossa que antes de fechar uma escola do campo, quilombola e indígena, é preciso haver a “manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014). Caso haja uma nova ameaça de fechamento da escola, os moradores da comunidade do São Roque precisam estar atentos para o cumprimento do que é preconizado nesta lei²⁵.

A Creche Municipal Luís Robério de Oliveira atende a um total de 17 alunos, com faixa etária de 02 a 04 anos de idade. Apenas 08 crianças moram no São Roque. Um fato relevante no que diz respeito à profissão dos pais e mães dos/as alunos/as é que todos/as são lavradores/as. Talvez seja esta uma das justificativas para a abertura da creche (Figura 09).



Figura 09 – Fotos da Creche Municipal Luís Robério de Oliveira.
Fonte: Acervo da autora, 2018.

²⁵ Discuti sobre o fechamento de escolas do campo durante o curso realizado na comunidade do São Roque.

A partir do momento em que a Escola Luís Robério de Oliveira foi transformada em creche, os/as alunos/as do Ensino Fundamental I passaram a estudar na comunidade do Quebra Pé, em uma escola nucleada²⁶. Além disso, o Ensino Fundamental II é ofertado no Ginásio da Comunidade da Viração e o Ensino Médio é ofertado nas escolas da sede do município. Assim, considero que para os/as jovens da comunidade do São Roque, estudar sempre foi, e continua sendo, uma tarefa difícil e muito cansativa, por isso muitos/as deles/as desistiram/desistem de estudar antes da conclusão do Ensino Fundamental. Como consequência, 14 pessoas adultas do sexo masculino e 16 do sexo feminino só estudaram até o 5º ano do Ensino Fundamental, anteriormente conhecido como 4ª série.

Entretanto, apesar desse contexto de difícil acesso à educação, 06 homens e 12 mulheres da comunidade supracitada concluíram o Ensino Médio. Além disso, 05 pessoas concluíram o Ensino Superior, todas são mulheres graduadas em Licenciatura em Pedagogia. Percebe-se que as mulheres acabam resistindo mais que os homens, sendo que elas são maioria na conclusão do Ensino Médio e algumas persistem até concluir o Ensino Superior. Talvez essa persistência esteja relacionada ao fato de as mulheres terem maiores possibilidades de conseguir empregos junto à Gestão Municipal, após concluírem o Ensino Médio e o Ensino Superior, afinal, a Secretaria de Educação do município de Castro Alves costuma contratar mulheres para a realização de atividades que estão fortemente ligadas ao discurso do “cuidado feminino”, como a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho de tomar conta das crianças nas creches ou outras atividades do contexto escolar.

Cabe frisar que os homens e as mulheres da comunidade do São Roque desistiram e ainda desistem de estudar por vários motivos. No passado, os principais motivos eram a falta de transporte escolar²⁷, a má conservação das estradas vicinais e a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. No caso de algumas mulheres casadas, havia a impossibilidade de conciliar os estudos com os afazeres domésticos, o trabalho na roça e o cuidado com os filhos.

²⁶O Estado brasileiro tem usado de várias estratégias para fechar as escolas: inicia fechando turmas; concentrando o trabalho da escola em apenas um período; nuclearizando as escolas; criando a convicção que a escola da cidade é melhor e transportando os estudantes para ela e outras. Tais estratégias acabam amenizando os conflitos e mascarando a situação. (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 08-09).

²⁷Até o ano de 2005 não havia transporte escolar para levar alunos e alunas da comunidade que concluíam o Ensino Fundamental I para estudarem as séries posteriores na sede do município, assim, apenas quem tinha parentes na cidade e boas condições financeiras migravam para dar continuidade aos estudos.

Já no presente, alguns problemas que afetavam a vida dos/as estudantes no passado persistem, e, aliados a novos problemas, como o cansaço devido ao deslocamento diário para estudar em outras comunidades ou na sede do município e a falta de trabalho no campo, impulsionam a migração de muitos/as jovens para cidades como Salvador e Santo Antônio de Jesus. Como consequência, o número de habitantes da comunidade tem diminuído e até em dias de domingo, o campo de futebol fica vazio (Figura 10).



Figura 10: Fotos do campo de futebol do São Roque-Crussaí no domingo pela manhã.
Fonte: Acervo da autora, 2017.

Há alguns anos o campo da comunidade era um espaço muito disputado pelo time de futebol feminino e pelo time de futebol masculino local. O time masculino menosprezava o time feminino, sendo que após discussões, as mulheres acabavam saindo de campo e deixando o espaço livre para os homens. Atualmente o time das mulheres não existe mais e os jogos do time masculino acontecem raramente, em geral, quando os jovens que migraram retornam para passar o período das festas juninas ou o período natalino na comunidade.

Os/As moradores/as do São Roque também costumam mencionar que existem poucas atividades econômicas na comunidade, dentre elas, raspar mandioca, destocar pasto ou cuidar das fazendas que circundam a comunidade, trabalhar na lavoura da mandioca, trabalho na prefeitura como contratado ou efetivo. Não obstante, apesar de realizarem várias atividades econômicas e muitas vezes serem chefes de suas famílias, algumas mulheres costumam atribuir essa função aos esposos, produzindo/reproduzindo os discursos produzidos culturalmente. Também é muito comum alguns maridos ou homens da casa venderem a lavoura que foi produzida pelas mulheres e ficarem com a maior parte ou com todo o dinheiro, como podemos constatar nas palavras de uma das colaboradoras:

Carla: Entendi. E a senhora negociava quando era para vender a plantação ou não? Como era?

Rosa: Sim. Primeiro meu marido me perguntava se podia vender, o que é que eu achava. Aí eu achava que estava certo, que podia vender, mas primeiro ele me perguntava.

Carla: E por que a senhora não negociava?

Rosa: Era ele porque ele que era o homem da casa.

Carla: E se a senhora fosse negociar algum dia, será que o povo comprava a lavoura na sua mão?

Rosa: Não. Por que eu tinha marido.

Carla: Hum. Então quando a mulher tem marido o comprador não negocia e nem compra a lavoura na mão dela?

Rosa: Mulher é!

Carla: Me conte, aqui no São Roque, mesmo que a roça não seja do marido é ele que vende a lavoura?

Rosa: É.

Carla: E a senhora concordava com isso?

Rosa: Concordava.

Carla: E a senhora ensinava sua filha também a ser assim, a respeitar o marido?

Rosa: Sim. A mulher tem que respeitar o marido.

Carla: E depois que seu marido vendia a roça, quem ficava com o dinheiro?

Rosa: Ele ficava com uma parte. E uma parte ele me dava pra eu comprar as coisas de dentro de casa, a feira.

Carla: Então seu marido administrava o dinheiro da venda da lavoura?

Rosa: Sim. Era ele que administrava tudo.

Carla: Mesmo se a senhora trabalhasse o ano todo na roça, ele tinha que vender a lavoura e depois era ele quem administrava o dinheiro todo?

Rosa: Era, era ele que administrava.

Carla: Alguma vez a senhora reclamou dessa situação com ele?

Rosa: Não. Por que às vezes não podia reclamar, ficava quieta, né? Que ele já tinha tomado a frente, já tinha vendido as coisas, vendido a roça, vendia tudo. Aí já estava feito, eu não podia reclamar, né? E minha mãe me ensinou assim.

Carla: E aqui no São Roque todas as mulheres são assim? Trabalham e depois permitem que o homem venda a lavoura e administre o dinheiro?

Rosa: Sim.

(Rosa, 01/09/2018, p.05)

Outro fato interessante é que apenas as mulheres viúvas e solteiras são consideradas chefes de suas famílias pela comunidade do São Roque. Isto foi constado após análise das entrevistas, sendo que entre as mulheres casadas, uma afirmou que o esposo é quem sustenta a casa e três afirmaram que dividem as despesas da casa com os esposos, mas todas elas trabalham dentro e fora de casa. Já as duas mulheres viúvas e as duas mulheres solteiras afirmaram que são as responsáveis por sustentar suas casas. Podemos tomar por exemplo a situação de Rosa, que atualmente é responsável pela chefia do lar por ser viúva, mas quando seu marido estava vivo era ele quem assumia essa função socialmente, mesmo que na maior parte do tempo era Rosa que de fato sustentava ou contribuía mais para o sustento da casa.

Carla: Tem alguma coisa da sua vida, da sua história, que a senhora gosta de falar? O que a senhora acha mais importante?

Rosa: Eu acho importante a minha vida, é... primeiro o meu marido trabalhava, primeiro meu marido

que dava as ordens em casa. Era ele que era o primeiro lugar, que dava ordem em casa, em tudo. Plantava roça, vendia! Tudo era com ele, eu só cumpria as ordens dele, **mas depois que ele faleceu é eu que mando na casa, é eu que mando, né.** É eu que dou as ordens!

(Rosa, 01/09/2018, p.02)

Carla: Quem de fato sustentava a casa quando seu marido estava vivo?

Rosa: Antes era eu, mas depois que era ele... Quando ele bebia era eu. Depois quando ele parou de beber aí foi ele que começou a sustentar a casa. Eu sempre ajudava também.

Carla: Ele bebeu por quanto tempo?

Rosa: Por mais de 20 anos.

Carla: Na época que ele bebia, se alguém perguntasse quem sustentava a casa, a senhora dizia que era a senhora ou dizia que era ele?

Rosa: Eu dizia que era eu quem estava botando comida em casa. Que ele perdia o dinheiro todo na bebida e no jogo. Agora se alguém perguntasse se eu estava sustentando a casa ele dizia que era mentira. Dizia que ele é que sustentava.

Carla: Por que seu marido não queria que ninguém soubesse que ele era sustentado pela mulher?

Rosa: Não, não. Ele achava que... Ele achava que quem tinha que sustentar era o homem, mas só que o que ele fazia era pra bebida. Ia pra feira e puro, sem nada, e a gente ficava com fome. Eu que tinha que me virar.

(Rosa, 01/09/2018, p.09-10)

Nota-se que o marido de Rosa não assumia publicamente que era sustentado pela esposa e também não é comum os/as moradores/as da comunidade admitirem isso, mas Rosa afirmou que se alguém lhe perguntasse ela falaria a verdade. Mas a verdade é que Rosa sustentou a casa praticamente sozinha por todo o tempo que estava casada, mas afirmava que na maioria das vezes era o marido que fazia isto e ela o ajudava. Logo abaixo é possível ver a uma postura que subverte a norma, pois quando era casada, Lúcia afirmava que de fato ela que era responsável pelo sustento da casa.

Carla: Você disse que é casada, mas quem realmente determina as regras da casa, você, seu marido ou os dois?

Lúcia: Eu. Eu sozinha. (Risos) Por que eu 'tô' casada só no papel. Eu 'tô' separada (Risos).

Carla: Então, quando vocês estavam juntos quem sustentava a casa?

Lúcia: Euzinha. (Risos) É... Porque eu achava que eu trabalhava pra dar o sustento de todas as formas. Até o momento que ele 'tava' em casa eu 'tava' fazendo outras atividades a fim de ganhar o sustento, né? Pra por mais coisa na mesa. Eu acho assim que era eu. Não como ditadora, mas eu tinha mais capacidade de conseguir mais sustento porque eu saía, eu pescava e fazia outras atividades, além do trabalho. Fazia outras coisas pra ganhar valores pra ajudar.

Carla: E nessa época, se alguém te perguntasse você dizia que era você ou seu marido que sustentava a casa?

Lúcia: Ah, eu falava que era eu. Não me importava, não. (Risos) Meu marido podia não gostar, mas também não me dizia nada porque era verdade.

(Lúcia, 08/10/2018, p. 06-07)

Lúcia costuma dizer que é casada apenas no papel, já que não assinou divórcio ainda, ela também se considera uma mulher solteira, independente, chefe de sua família e é uma das

15 pessoas da comunidade que trabalha no serviço público municipal. Aliás, no São Roque as mulheres são maioria no serviço público, sendo um total de 12, enquanto os homens são 03. Apenas 05 pessoas são da comunidade são concursadas e todas são do sexo feminino. Destas, 03 são professoras, 01 é merendeira e 01 é Agente Comunitária de Saúde. As outras 10 pessoas são contratadas e seus vínculos com a Gestão Municipal são negociados no período eleitoral.²⁸

Por possuírem maior nível de instrução, as mulheres são contratadas com mais frequência pela Gestão Municipal, principalmente pela Secretaria de Educação, pois ainda é muito forte no município a vinculação do cuidado ao trabalho das mulheres. Cabe frisar que as mulheres também são fundamentais para o trabalho de raspar mandioca (Figura 11) nas casas de farinha. As raspadeiras de mandioca recebem por produção e por isso, costumam acordar de madrugada para raspar a maior quantidade de mandioca possível e assim, receber um pagamento melhor ao final da semana.



Figura 11- Fotos da casa de farinha elétrica do São Roque-Crussaf.
Fonte: Acervo da autora, 2017

No São Roque, as mulheres são as que mais realizam a atividade de raspar mandioca, sendo comum elas colocarem seus/as filhos/as e, raramente, os companheiros para tirarem “meia²⁹”, o que pode aumentar a produção diária de mandiocas raspadas.³⁰ No entanto, por esta atividade ser classificada culturalmente como “feminina” pela comunidade, alguns homens do São Roque só a desenvolvem no verão, devido à falta de trabalho remunerado nas

²⁸ Esses contratos estão fortemente ligados à posição política dessas pessoas, sendo que os cargos públicos são negociados no período eleitoral.

²⁹ Tirar meia significa raspar a metade da mandioca. Uma pessoa coloca meia (raspa a primeira metade da mandioca) e a outra, por estar com as mãos limpas, raspa a outra metade (tira a meia).

³⁰ Os donos das casas de farinha costumam pagar R\$3,00 por caixa de mandioca raspada.

fazendas de gado ou quando não há roça para limpar ou “arrancar”. Percebe-se que a vida na comunidade é pensada de forma genericada. Um contexto cultural atravessado e constituído pelas normas de gênero.

Assim, através da realização da pesquisa com abordagem qualitativa e com base na perspectiva dos Estudos Culturais e na perspectiva Pós-estruturalista, busquei compreender como a Educação do Campo, a cultura, a regionalidade e as normas de gênero constituem os moradores do São Roque enquanto sujeitos do campo, dando ênfase à constituição das identidades dos sujeitos femininos.

3.0 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURA E REGIONALIDADE: COMO OS SUJEITOS DO CAMPO SE INSEREM NESSE CONTEXTO?

A Educação do Campo³¹ destaca-se como uma proposta contra o sistema hegemônico, ou seja, foi pensada e defendida pelos diversos coletivos do campo e pelos movimentos sociais, com o intuito de fazer um enfrentamento ao sistema capitalista e de lutar em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a mesma considera as especificidades da vida no campo. Ressalta-se que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259, grifos da autora).

Percebe-se que a Educação do Campo trata-se de um movimento político de constituição de um arranjo coletivo de identificação dos sujeitos do campo, para além da ideia de estarem lá no campo como sujeitos rurais. Assim, a Educação do Campo tem propiciado a movimentação dos coletivos do campo, a partir da ideia de assunção das identidades como sujeitos do campo.

Como resultado, esses sujeitos do campo passam a fazer questionamentos a respeito da ordem capitalista vigente, do agronegócio, da degradação ambiental, do modelo de escola rural, da exploração do trabalho, entre outros. Além de defenderem a agricultura familiar e as práticas agroecológicas e lutarem pela terra, pela escola do campo e pela valorização dos diversos sujeitos que vivem no campo. Assim, a Educação do Campo trata-se de um plano de proposições epistemológicas e políticas, pensando para além da educação escolar. “Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de

³¹ O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259-260).

educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela” (CALDART, 2012, p. 263-264).

Mesmo sabendo que a Educação do Campo foi pensada por coletivos diversos e visa um novo projeto de sociedade para todos os sujeitos que a forjaram, ainda é comum alguns movimentos ou algumas pessoas levantarem questionamentos sobre a inclusão da diversidade como um dos princípios da Educação do Campo.

Por que dar atenção e centralidade à diversidade na construção de um projeto de Educação do Campo? Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação, em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo (ARROYO, 2012, p. 229).

Dessa forma, a Educação do Campo está vinculada às diversas disputas que permitirão a construção de um novo projeto de sociedade e por isso, também tenta combater a desigualdade e a segregação que acomete os diversos povos que vivem e constroem o campo brasileiro. Arroyo (2012, p. 231) ratifica que:

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante.

Não obstante, na tentativa de eliminar a segregação e a negação dos povos que vivem no campo, o projeto da Educação do Campo considera que esses sujeitos também têm muito a ensinar e por isso, precisam ser respeitados em sua diversidade que outrora foi tão inferiorizada e negada pelo sistema hegemônico. Através do Decreto 7352/2010 que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, há uma definição das populações do campo, assim, por meio desse decreto a Educação do Campo assume sua diversidade na política institucional. É importante frisar que na definição das populações do campo aparecem termos utilizados de fato por estas populações e não, termos criados pelo sistema hegemônico. Logo no Artigo 1º, Inciso I, o Decreto 7352/2010 evidencia que a população do campo é composta por diversos povos como:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores

assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

No Decreto 7352/2010 também há uma demarcação indicando que a Educação do Campo é uma política destinada às populações do campo. Já nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002 e Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008) ainda era utilizado o termo população rural, sendo que apenas a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 define quem faz parte dessa população e afirma em seu Artigo 1º, que a Educação do Campo “destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

Diferente das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo que apenas menciona a diversidade do campo, o Decreto 7352/2010 em seu Artigo 2º, Inciso I, define o respeito à diversidade como um dos cinco princípios da Educação do Campo, sendo que a mesma precisa considerar o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”.

Percebe-se que o respeito à diversidade tornou-se uma grande conquista para os povos do campo e para o fortalecimento da Educação do Campo. Ou seja, o campo é constituído por vários povos e estes, através da Educação do Campo, buscam pelo reconhecimento e valorização dessa diversidade. Sem pensar nessa diversidade, a Educação do Campo cometeria os mesmos equívocos cometidos pelo sistema hegemônico, buscando encaixar todos nas mesmas normas. Dessa maneira, os indígenas, os quilombolas e demais outros povos do campo, assim como no sistema hegemônico, seriam obrigados a esquecer suas crenças e seus valores, para seguir outros padrões culturais. A possibilidade de escolha continuaria sendo negada. Desse modo,

[...] o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece, os princípios em que se assenta a construção teórica da Educação do Campo, do projeto de campo e de sociedade. Esses conceitos, matrizes da concepção de educação, são construções históricas em tensa relação com a diversidade de sujeitos e de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero (ARROYO, 2012, p. 231-232).

Nesse sentido, o debate da diversidade dentro da Educação do Campo precisa compreender a intersecção entre a cultura e a regionalidade na constituição dos povos do

campo, tendo em vista que a regionalidade não se reduz à divisão urbano-rural, nem considera a dimensão do lugar e sim, trata-se da constituição cultural de determinados grupos e que fazem fronteiras através de dimensões também de lugar. Nessa lógica, a regionalidade está vinculada à região, que por sua vez, foi inventada³² através de diversos investimentos, inclusive de poder.

A região se expressa em jeitos de corpos, em gestos, em modos de vestir, de se alimentar, de beber, de dançar, de andar, de se pôr de pé ou de sentar. A região ao ser subjetivada, ao ser encarnada, ela conformará os corpos e os processos subjetivos. A construção de uma dada identidade regional passa pela produção de subjetividades que a reconheçam e a incorporem não só como verdade e unidade externa ao ser, mas como aquilo que é a verdade e que dá unidade ao próprio ser. A regionalidade passa a ser vista como elemento ontológico dos próprios sujeitos que aí habitam (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 61-62).

Nesse sentido, “a região não é uma realidade natural, econômica ou política apenas: ela é uma construção cultural que se faz a partir e levando em conta estas outras dimensões do sublunar” (*Ibidem*, p.60). Daí a importância de a Educação do Campo considerar o elemento cultural para analisar a construção da identidade regional imposta aos povos do campo, na tentativa de homogeneizá-los.

Para Hall (2011, p. 06) a cultura “não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior”. Dessa forma, a cultura sempre foi utilizada como padrão hegemônico para silenciar e menosprezar a diversidade, tentando homogeneizar e fixar as identidades, como é o caso da identidade de gênero, entre outras. Cabe frisar que:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de

³² As regiões nascem de investimentos de sentido, da produção de sentidos: nascem da busca por organizar o mundo, por ordená-lo, por esquadrihá-lo, por classificá-lo, por dominá-lo. As regiões são invenções humanas visando ordenar seja a natureza, quando veem e definem regiões naturais, como faziam os geógrafos franceses da primeira metade do século XIX, seja a sociedade, quando veem regiões econômicas, regiões político-administrativas, regiões jurídicas, regiões morais ou regiões nosográficas. As regiões nascem das práticas de significação e de ordenamento do mundo feito pelos homens. Operações de significação que trazem imanente à sua realização estratégias de poder, de domínio, de controle, de separação, de inclusão e exclusão. A região é produto das elaborações poéticas, literárias, pictóricas, teatrais, cinematográficas, midiáticas, escultóricas, icônicas, fotográficas, realizadas por aqueles que a tomaram como o objeto e o objetivo de suas práticas (ALBUQUERQUE, JÚNIOR, 2008, p. 62).

consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (WOORDWARD, 2014, p. 42).

Através da cultura também se produzem determinismos. É com explicações também do campo da cultura que se estabelecem e se naturalizam normas baseadas no binarismo para determinar o padrão identitário das pessoas. Este processo é constituído tendo sempre a cultura hegemônica em sobreposição às demais. Através dos binarismos é possível estabelecer um sistema de classificação e de representações para que os sujeitos tomem como referencial e tenham suas identidades formadas para serem “fixas e estáveis”. Mas na modernidade tardia ou nas crises desta modernidade, principalmente, a partir dos referentes que tencionam o estruturalismo, como o pós-estruturalismo³³, surgiu o questionamento acerca dessas identidades fixas que foram forjadas pelo poder hegemônico e problematizou-se que:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26).

Percebe-se que a cultura exerce um papel central na formação dos sujeitos e das subjetividades. Dessa forma, ao falar sobre o impacto do conceito de cultura, Geertz (2008) assinala que:

Na tentativa de lançar tal integração do lado antropológico e alcançar, assim, uma imagem mais exata de homem, quero propor duas ideias. A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos os padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos —, como tem sido caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam “programas”) — para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento (GEERTZ, 2008, p.32-33).

Nas palavras desse autor, a cultura precisa ser entendida enquanto um “conjunto de mecanismos de controle”, que por sua vez, foram sendo instituídos pelo sistema dominante.

³³ O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2011, p. 12).

Assim, as relações entre os sujeitos são constituídas desigualmente, havendo sempre os dominantes e os dominados e para que haja tal situação, discursos dominantes naturalizam essas práticas sociais, tomando-as como “verdades”.

Nesse sentido, Hall (1997, p. 14) enfatiza que “toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam “dentro do discurso”, são discursivas”. Há então uma intrínseca relação entre o discurso e o poder, pois é através do poder que “os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos” (ANDRADE, 2012, p.178). É um elo, uma ação conjunta e articulada, um movimento de ocorrência e decorrência constantes.

Para Foucault, o poder é produtivo. O poder está disperso por todo o sistema social, estando estreitamente vinculado ao saber. O poder é produtivo porque ele não é apenas repressivo, mas também cria novos saberes – que podem não apenas oprimir mas também libertar. Ele está disperso porque não está localizado em um único centro como, por exemplo, o Estado. Além disso, o poder faz parte da constelação de “saber-poder”, o que significa que o saber, no sentido das práticas discursivas, é produzido por meio do exercício do poder, a serviço do controle do corpo (PETERS, 2000, p. 44).

Cabe evidenciar que as práticas discursivas organizam o que entendemos, os nossos planos de inteligibilidade e, certamente, foram fundamentais para a construção da identidade nacional e regional no Brasil, porque posicionaram e produziram representações de como deveriam ser os sujeitos referentes da nação e das regiões brasileiras³⁴. Nesse processo, as diferenças também foram ignoradas como processo e como efeito, sendo que a epistemologia pensada pelo sistema hegemônico serviu para silenciar e apagar a cultura de povos como os indígenas, os quilombolas e demais outros povos do campo, obrigando-os a esquecer suas crenças e seus valores, para seguir outros padrões culturais. No entanto, esses povos sempre resistiram e sempre resistirão ao poder hegemônico e, de forma coletiva, seguiram/seguirão lutando para mostrar que existem outros sujeitos para além do que o referencial hegemônico tenta impor.

Dentre as inúmeras formas de resistências, encontra-se o surgimento da Educação do Campo com sua constante luta pela valorização dos povos que constituem o campo brasileiro

³⁴ A formação discursiva nacional-popular pensava a nação por meio de uma conceituação que a via como homogênea e que buscava a construção de uma identidade, para o Brasil e para os brasileiros, que suprimisse as diferenças, que homogeneizasse estas realidades. Esta conceituação leva, no entanto, a que se revele a fragmentação do país, a que seus regionalismos explodam e tornem-se mais visíveis (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 61).

e a negação da epistemologia hegemônica em estudos voltados para a realidade dos povos originários, afro-brasileiros, entre outros. Oliveira (2009, p. 01) ressalta que:

As culturas africanas e afro-brasileiras foram relegadas ao campo do folclore com o propósito de confiná-las ao gueto fossilizado da memória. Folclorizar, nesse caso, é reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura. Uma estratégia de dominação efetiva é alienar do sujeito cultural sua possibilidade de produzir os significados sobre seus próprios signos idiossincráticos. Uma vez alienado, desvia-se a produção de significados sobre sua cultura para os sujeitos que não vivenciam, e, pelo contrário, aproveita-se da cultura agora explorada semiótica e economicamente. Assim, a epistemologia, fonte da produção de significados, é fundamental para a afirmação ou negação de um povo e sua tradição, de uma cultura e sua dignidade.

Percebe-se que a epistemologia pode negar ou afirmar um povo, dependendo do posicionamento político de quem a produziu. Assim, ao falar de diversidade, torna-se essencial pensar a cultura a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e do Pós-estruturalismo.

Em se tratando da constituição da identidade nacional, ressalta-se que apenas os padrões culturais dos colonizadores portugueses foram evidenciados para forjar uma suposta identidade nacional “unificada”.³⁵ Hall (2011, p. 59-60) assinala que “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Cabe enfatizar ainda que:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2011, p. 51).

De acordo com as palavras de Stuart Hall, a cultura nacional é um discurso, sendo que são criados símbolos e representações para constituir as identidades nacionais dos sujeitos. Ou

³⁵ A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (HALL, 2011, p. 13).

seja, são criadas estratégias discursivas para produzir uma identidade nacional e através de narrativas históricas, dá-se ênfase à origem da nação, à tradição, entre outros. Assim,

No caso das identidades nacionais, é extremamente comum, por exemplo, o apelo a mitos fundadores. As identidades nacionais funcionam, em grande parte, por meio daquilo que Benedict Anderson chamou de “comunidades imaginadas”. Na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum (SILVA, 2014, p. 85).

Os mitos fundadores são utilizados para evidenciar momentos que “deram origem” à nação. Esses mitos constituem-se como “histórias verdadeiras” e são contadas ao longo das gerações. Assim, ao escrever o livro “A Invenção do Nordeste e outras artes”, Durval Muniz de Albuquerque Júnior assinala que temos o dever de assumir uma posição crítica, levantando questionamentos a respeito das histórias que nos foram contadas sobre a origem da nação ou da região onde vivemos. O referido autor nos estimula a refletir sobre os “fatos históricos” que nos são apresentados, entendendo-os “não como uma representação verdadeira ou falsa do passado, mas como partícipe da invenção deste para nós. Narrativas que construíram um dado universo e uma memória, que continuam funcionando em nós e dirigindo nossos passos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 347).

Cabe evidenciar que os mitos fundadores e as tradições que explicam o Brasil não incluem os povos do campo, muito menos as mulheres do campo, por isso que estes mitos precisam ser contestados e desconstruídos, permitindo que os sujeitos diversos que constituem o campo brasileiro contem suas próprias histórias e sejam representados como verdadeiramente são.

Albuquerque Júnior (2011) também enfatiza que o Nordeste foi inventado recentemente na história do Brasil, por isso, o mesmo não pode continuar sendo considerado apenas como um recorte geográfico natural, ele é uma construção cultural³⁶. Ao estudar a história dessa região, é preciso entender que:

³⁶ O Nordeste não é recortado só como unidade econômica, política ou geográfica, mas, primordialmente, como um campo de estudos e produção cultural, baseado numa pseudo-unidade cultural, geográfica e étnica. O Nordeste nasce onde se encontram poder e linguagem, onde se dá a produção imagética e textual da espacialização das relações de poder (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.33).

A ideia de Nordeste gestou no cruzamento de uma série de práticas regionalizantes, motivadas pelas condições particulares com que se defrontam as províncias do Norte, no momento em que o dispositivo da nacionalidade, que passa a funcionar entre nós, após a Independência, coloca como tarefa, para os grupos dirigentes do país, a necessidade de se construir a nação. Grupos que, inicialmente dispersos, provincianos, aferrados aos seus interesses particulares e locais, se veem progressivamente obrigados a se aproximar, a se unir, em defesa do seu espaço, em franco declínio econômico e político e, paulatinamente, alijado das benesses do estado. Práticas dispersas, como aquelas vinculadas ao combate à seca, após esta ter se tornado o problema no Norte, ao combate ao cangaço, à manifestações messiânicas, aos blocos políticos formados no Parlamento para enfrentar representantes de outras áreas, à reunião das novas gerações de Recife, vão se sedimentando a ideia de uma regionalidade, da existência não só de interesses comuns, em nível de economia e de política, mas como laços históricos e culturais comuns, o que proporciona o surgimento de vários encontros, congressos, simpósios, em nome da solidificação da solidariedade regional e da cultura regional (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, 341).

Nas palavras de Albuquerque Júnior, o Nordeste foi inventado a partir da espacialização das relações de poder, sendo que seu surgimento foi minuciosamente planejado por grandes proprietários das lavouras de algodão e açúcar, bem como por comerciantes e intelectuais. A região surgiu como uma forma de reaver seus espaços políticos e econômicos que estavam sendo perdidos com a origem da nação.³⁷ Cabe ressaltar que Albuquerque Júnior não nega o Nordeste e os povos que nele vivem, o que ele tenta é fraturar os jogos de poder e mostrar seu funcionamento, negando que existe uma essencialidade no Nordeste que potencializa por exemplo, a luta política entre o Nordeste e o Sudeste, pois na verdade quem comanda esta luta são as elites agrárias e industriais.

Cabe enfatizar, que a invenção da identidade do nordestino tornou-se possível devido ao apoio de artistas e intelectuais, afinal, os mesmos apoiaram a “visibilidade e a dizibilidade”, que foram essenciais para a construção da memória da região.

A visibilidade e a dizibilidade da região Nordeste, como de qualquer espaço, são compostas também de produtos da imaginação, a que se atribuem realidade. Compõem-se de fatos que, uma vez vistos, escutados, contados e lidos, são fixados, repetem-se, impõem-se como verdade, tomam consistência, criam “raízes”. São fatos, personagens, imagens, textos, que se tornam arquetípicos, mitológicos, que parecem boiar para além ou aquém da história, que, no entanto, possuem uma positividade, ao se encarnarem em

³⁷ Lança-se mão de topos, de símbolos, de tipos, de fatos para construir um todo que reagisse à ameaça de dissolução, numa totalidade maior, agora não dominada por eles: a nação. Unem-se forças em torno de um novo recorte do espaço nacional, surgido com as grandes obras contra as secas. Traçam-se novas fronteiras que servissem de trincheira para a defesa da dominação ameaçada. Descubrem-se iguais no calor da batalha. Juntam-se para fechar os limites de seu espaço contra a ameaça das forças invasoras que vêm do exterior. Descubrem-se “região” contra “nação” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 80).

práticas, em instituições, em subjetividades sociais. São imagens, enunciados, temas e “preconceitos” necessariamente agenciados pelo autor, pelo pintor, pelo músico ou pelo cineasta que querem tornar verossímil sua narrativa ou sua obra de arte [...]. O Nordeste não é verossímil sem coronéis, sem cangaceiros, sem jagunços ou santos. O Nordeste é uma criação imagético-discursiva cristalizada, formada por tropos que se tornam obrigatórios, que impõem ao ver e ao falar dele certos limites (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 217).

Assim, a Educação do Campo necessita compreender que os sujeitos do campo são diversos a partir da ideia de regionalidade, ou seja, o interessante é “politizar o debate sobre o espaço, compreendendo a regionalidade como mais um elemento atuante na produção discursiva definidora das relações sociais” (DORNELLES, POCAHY, 2014, p. 125).

Desse modo, as dimensões que atravessam e que constituem a comunidade do São Roque e demais outras comunidades do campo, são regionais. Não obstante, a regionalidade perpassa os sujeitos camponeses, sendo que a realidade dos povos que vivem no campo nordestino difere da realidade dos povos do campo de outras regiões brasileiras.

Há elementos culturais e de regionalidade que constituem a distinção entre esses sujeitos camponeses, como o modo de vestir, de falar, entre outros. Tomando a realidade do São Roque como exemplo, percebi que os sujeitos que moram neste espaço não se consideram como camponeses/as e, sim, moradores/as da “roça” ou da Zona Rural. Quando à profissão, eles/elas gostam de ser chamados/as de lavradores e lavradoras.

Também é preciso entender que com a invenção do Nordeste, os nordestinos³⁸ e as nordestinas também foram inventados/as, sendo que diversas normas passaram a estabelecer como estas pessoas deveriam se portar social e culturalmente. Na obra “Nordestino: invenção do “falo” – uma construção do gênero masculino (1920-1940)”, Durval Muniz de Albuquerque Júnior afirma que existe um modelo, uma representação do nordestino, sendo que este é:

³⁸ O nordestino, assim como o recorte regional Nordeste, nasceram a partir de uma série de práticas regionalistas e de um discurso regional que se intensifica entre as elites do Norte do país, a partir do final do século XIX, quando o declínio econômico e político desta área levará a uma progressiva subordinação deste espaço em relação ao Sul do país, notadamente São Paulo. Foi na articulação regionalista das elites dos estados que viviam das atividades agrícolas, notadamente do açúcar e do algodão, preteridas pelo Estado Nacional, quanto à sua política fiscal, de créditos, de obras públicas, que favoreceriam principalmente a área cafeeira, -- aliada às reivindicações no sentido de “solucionar o problema da seca”, principal argumento político de que estas elites dispunham para reivindicar obras públicas e investimentos, desde que a partir da seca de 1877- 1879 haviam descoberto o potencial político deste tema --, que a ideia de Nordeste foi sendo gerada (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.138).

[...] uma figura que vem sendo desenhada e redesenhada por uma vasta produção cultural, desde o começo deste século. Figura em que se cruzam uma identidade regional e uma identidade de gênero. O nordestino é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região, até as mulheres são macho, sim senhor! Na historiografia e sociologia regional, na literatura popular e erudita, na música, no teatro, nas declarações públicas de suas autoridades, o nordestino é produzido como uma figura de atributos masculinos. Mesmo em seus defeitos é com o universo de imagens, símbolos e códigos que definem a masculinidade em nossa sociedade, que ele se relaciona (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 18).

A representação do nordestino como uma figura masculinizada constituiu-se como uma demanda da elite agrária local, para manutenção do patriarcalismo³⁹ como modo de operação do Estado. A articulação das elites agrárias resultou em “uma regionalidade que dá forma ao corpo e, alinhavada ao gênero, reitera alguns atributos masculinos e femininos como universais dos sujeitos regionais” (DORNELLES, POCAHY, 2014, p 129). Assim, o homem é criado para ser o “cabra macho”, o chefe do lar, áspero, de poucas palavras e com uma imensa sede de justiça. Tudo é resolvido na bala ou na ponta da peixeira. Os homens que desviam da norma são nomeados como “frescos” e são considerados a vergonha da família. Quanto à mulher, diferente das demais regiões do país, no Nordeste é estereotipada como “mulher macho”.

Após a análise das entrevistas feitas com as mulheres da comunidade do São Roque, percebi que a expressão cabra macho é conhecida por todas elas, sendo que de maneira geral, essas mulheres definiram o cabra macho como um homem responsável, provedor do lar, trabalhador, respeitador, honesto, ‘retado’, dono da verdade, dentre outros.

Carla: A senhora já ouviu a expressão cabra macho?

Flora: Já. Cabra macho. Agora cabra macho eu acho que no desejo das pessoas, na boca das pessoas era que o homem era homem mesmo, de responsabilidade, homem de respeito, homem que honrava sua família, homem trabalhador mesmo, honesto.

Carla: E os homens daqui costumam dizer que são cabra macho?

Flora: Não, não. Nunca vi alguém falar, não. Esse apelido eu já ouvi em boca de várias pessoas em ‘pilera’ um com o outro, mas não aqui no São Roque.

(Entrevista Flora, 11/10/2018, p. 08)

³⁹O patriarcalismo “caracteriza-se pela autoridade imposta, institucionalmente, ao homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura (CASTELLS, 1999, p. 169).

Carla: Me diz uma coisa, a senhora já ouviu a expressão cabra macho?

Elisa: (Risos) Já. Que tem muitos homens que chama assim: Fulano é um cabra macho.

Carla: O que seria um cabra macho?

Elisa: O cabro macho é uma pessoa positiva, sei lá. Só anda certo, fulano é uma cabra macho. Quando fala uma coisa ele cumpre.

Carla: A senhora já ouviu algum homem da comunidade dizer que é cabra macho?

Elisa: Ainda não (Risos).

(Entrevista Elisa, 09/10/2018, p. 08-09)

Carla: Você sabe o que significa a expressão cabra macho?

Alba: Eu já ouvi falar, mas o significado... É um cabra que faz tudo, que sustenta a família, né? Só, não sei explicar, não. (Risos)

Carla: Me diz uma coisa, todos homens daqui do São Roque costumam dizer que são cabra macho?

Alba: A maioria sim.

(Entrevista Alba, 08/10/2018, p. 05)

Carla: Para você, o que seria um “cabra macho”? Você já ouviu a expressão?

Lúcia: Já. Um cabra ‘retado’ (Risos).

Carla: Na sua opinião, os homens da comunidade se veem como cabra macho ou não?

Lúcia: Não. Não existe isso mito assim, não. Todos não, poucos. Porque acho porque às vezes até a mulher é impossibilitada, às vezes não faz a atividade como faz. Como ele tem esse poder de fazer mais, acaba falando que ele é um cabra macho. Até pelo jeito da mulher, que às vezes ela é mais frágil, mais debilitada, entendeu? Aí ele se sente assim, o poderoso.

(Entrevista Lúcia, 08/10/2018, p. 07)

Rosa: Aí agora...Cabra macho eu não sei como, o que é, o que significa, mas eu acho que... não sei se é o homem que trabalha, que pega trabalho pesado. Não sei o significado, mas falar eu já ouvi dizer assim: Eta cabra macho! O que significa eu não sei.

Carla: Entendi. Me fale aí, os homens da Comunidade se veem como cabra macho?

Rosa: Eu vejo uns falarem, não todos. Uns falam assim: Eu sou cabra macho, rapaz! Mas eles querem dizer que é trabalhador, que um trabalha mais que o outro. Eles acham assim que... um acha que trabalha mais que os outros.

(Entrevista Rosa, 01/09/2018, p.10)

Carla: E o homem cabra macho seria como?

Lara: É um homem trabalhador, lutador de coisa, desaforado também. Tudo tem.” (Lara, p. 06, 10/10/2018)

Carla: A senhora conhece algum homem cabra macho?

Lara: Conheço.

Carla: Aqui na comunidade os homens costumam falar que são cabra macho? Eles se chamam muito de cabra macho?

Lara: Não, eles não chamam cabra macho, mas tem uns que se acham mais homem do que os outros.

(Entrevista Lara, 10/10/2018, p. 06)

Carla: Você já ouviu a expressão cabra macho?

Rute: Já.

Carla: Você sabe o que significa?

Rute: Sei. O homem que se torna superior a mulher, né? Ele acha que resolve tudo, que é o dono da verdade.

Carla: Os homens da comunidade costumam dizer que são cabra macho? É muito comum eles usarem esta expressão aqui ou não?

Rute: Não.

(Entrevista Rute, 11/10/2018, p. 05)

Um fato curioso é que apesar dessas mulheres saberem o que implica ser um cabra macho, a maioria delas afirmaram que não é muito comum os homens da comunidade se reconhecerem como tal, e quando eles utilizam essa expressão, é para afirmarem que trabalham mais que os outros. Também foi possível perceber na fala da maioria das mulheres que elas não percebem ou consideram os homens próximos a elas como cabra macho. Talvez esta visão esteja voltada para o fato de algumas dessas mulheres terem sido responsáveis totalmente ou parcialmente pelo sustento da casa a vida inteira, mesmo sendo casadas, enquanto que na visão delas o cabra macho deve sustentar a casa sozinho. É como se isto consistisse é uma forma de resistência, pois a norma que circula na comunidade é que os homens sustentam as casas sozinhos, mas a maioria das mulheres sabem que não é bem isso que acontece, pois elas também participam desse processo.

Não obstante, a participação da mulheres no sustento da casa é tão evidente que até mesmo a única mulher casada, que atribuiu exclusivamente ao esposo a responsabilidade no sustento da casa, também afirmou que a vida dela é uma correria e que se considera uma pessoa muito trabalhadora, pois trabalha na lavoura de mandioca, raspa mandioca na casa de farinha e ainda “cuida” da casa e dos filhos. Na zona rural, o suposto “cuidado” com a casa é uma atividade classificada como “feminina”, mas envolve atividades que exigem muita força física, como limpar a roça (lavoura de mandioca) e carregar lenha e água, não é à toa que Angélica afirmou que se sente cansada.

Carla: Me conte, qual a sua profissão?

Angélica: Lavradora.

Carla: Além de ser lavradora, quais são as outras atividades que você faz no dia a dia?

Angélica: É... As coisas de dentro de casa e raspar mandioca é o que a gente faz aqui.

Carla: Você raspa mandioca quantas vezes na semana?

Angélica: É... A semana toda. No caso, de segunda a quinta, de 05 da manhã até 5 da tarde. Quanto mais cedo ir, melhor é.

Carla: Você costuma parar para almoçar?

Angélica: Venho em casa, almoço e volto de novo.

Carla: E qual horário você costuma fazer as coisas da casa?

Angélica: As coisas da casa quando chego em casa, 5 da tarde. Que é a hora que a gente faz as coisas é quando chega.

Carla: E na roça, qual o dia que você costuma trabalhar?

Angélica: Na roça é dia de sexta ou de segunda quando não tem mandioca.

Carla: Como você se sente por ter essa profissão de lavradora e por realizar todas estas tarefas durante o dia?

Angélica: Normal. O dia a dia.

Carla: Você vê isso como algo normal, mas como você se sente? Se sente realizada por isso?

Angélica: Sente... Cansada (Risos).

(Entrevista Angélica, 12/10/2018, p. 04-05)

Seria necessário Angélica trabalhar tanto fora de casa já que seu companheiro é responsável pelo sustento da casa? Como aguentar uma rotina de trabalho tão pesada se não fosse por um bom motivo? Será que Angélica não contribui para o sustento da casa? Apesar de ter uma rotina de trabalho pesada e fazer atividades variadas durante a semana, ao ser questionada sobre o significado da expressão mulher macho, Angélica evidenciou:

Carla: E a expressão mulher macho, você já ouviu?

Angélica: (Risos) Já ouvi falar assim, que mulher macho “munta” em cavalo valente, enfrenta homem, vai no pasto, pega cavalo, labuta mais de que a gente, é diferente, né? (Risos)

Carla: Entendi: Você disse que a mulher macho labuta mais que a gente, então você não se considera uma mulher macho?

Angélica: Não. Assim machona, não. Que tem trabalho de homem que tem mulher que faz mesmo. Tem coisa que eu mesma não faço.

Carla: Entendi. E aqui na comunidade você conhece alguma mulher macho?

Angélica: Não.

(Angélica, 12/10/2018, p.07)

Nas palavras de Angélica, a mulher macho ‘labuta’ mais que ela e as outras mulheres da comunidade, já que ela não se reconhece como tal e nem conhece outras mulheres do São Roque que sejam assim. Esse não reconhecimento também pode estar relacionado à carga negativa que esta expressão tem, como Angélica disse, a mulher macho é machona e faz trabalho de homem, sendo que na comunidade do São Roque isto é visto como algo negativo, então como querer ser alguém que a maioria das pessoas em volta discriminam?

Carla: E a expressão mulher macho, você já escutou?

Alba: Sim. Já ouvi.

Carla: E como seria uma mulher macho?

Alba: Uma mulher que faz tudo, faz trabalho de homem, trabalho de mulher, topa tudo.

Carla: E você se considera uma mulher macho?

Alba: Que faz tudo?

Carla: Sim.

Alba: Não. (Risos)

Carla: E você acha a expressão mulher macho bonita?

Alba: Eu acho feio.

Carla: Por quê?

Alba: Sei lá. Porque se refere a uma mulher durona, que topa tudo, barraqueira. Eu acho assim essa expressão.

Carla: Você já ouviu alguma mulher daqui do São Roque dizer que é mulher macho?

Alba: Por aqui eu nunca ouvi não.

(Alba, 08/10/2018, p. 05-06)

Carla: E você já ouviu a expressão mulher macho?

Rosa: Já. A mulher macho seria uma mulher... Aliás eu já vi essa história e já vi uma mulher mesmo. O povo chamava “mulé”, o povo chamava “mulé macho” porque ela botava o facão na cintura e saía pra trabalhar. Aí chamava “mulé macho”.

Carla: A senhora se considera uma mulher macho?

Rosa: Não, eu me acho normal.

Carla: E as mulheres do São Roque se consideram mulher macho?

Rosa: Não, elas também se acham normal.

(Rosa, 01/09/2018, p.10)

Carla: E você já ouviu a expressão mulher macho?

Rute: Já. Eu acho é no sentido oposto, onde ela acha que ela passa até por cima do marido pra conseguir o que quer?

Carla: Você se considera uma mulher macho?

Rute: Eu não. Porque aqui nós vivemos unidos, nós dividimos todas as tarefas, dividimos a renda e tal. Tem um acordo.

(Rute, 11/10/2018, p. 05)

Lara: Pra mim mulher macho é a mulher que quer ser desaforada, trabalhadeira mais que as outras

Carla: A senhora se considera uma mulher macho?

Lara: Eu não. (Risos) Porque eu não tenho essa coragem de nada, de ser tudo que eu vim a falar e ser trabalhadora assim demais eu não sou, nunca fui. Aí eu me acho assim, normal mesmo, como a metade das mulheres.

Carla: A senhora conhece algum alguma mulher macho?

Lara: Conheço.

(Lara, 10/10/2018, p. 06)

Carla: E a expressão mulher macho, a senhora já ouviu?

Elisa: (Risos) Mulher macho é uma mulher “retada” mesmo, que enfrenta tudo. Eu acho, desde antigamente eu escutava dizer assim. (Risos)

Carla: A senhora se considera uma mulher macho?

Elisa: Eu sei lá. (Risos) Uma mulher “retada”, sei lá. Eu já enfrentei as coisas, mas hoje mais... Já fui mesmo, dizer que eu fazia, com a força de Deus fazia isso, era isso mesmo.

Carla: A senhora não tinha medo de enfrentar trabalho?

Elisa: Isso. Essas coisas. Mas negócio, Ave Maria, de briga, provocação, essas coisas eu não era não. Deus é mais. Mas trabalho eu enfrentava, eu chamava meus filhos e dizia vamos fazer isso? A gente fazia, porque essa beira de casa pra fazer, a metade o que pude pagar pra fazer eu paguei, mas o que eu podia fazer eu fazia. A beira da casa que que aterrei tudo, enchi tudo. Eu sou guerreira, mas aí os meninos danavam, eles ficavam preocupados comigo. Mas cada dia eu fazia uma coisa, catei torrão e agora tá tudo limpo, graças a Deus.

(Elisa, 08/10/2018, p. 09)

Na percepção das mulheres que participaram da pesquisa, a mulher macho é trabalhadora, desafortada, faz ‘trabalho de homem e trabalho de mulher’, topa tudo, coloca o facão na cintura e sai para trabalhar, passa por cima do marido para conseguir o que quer, além de ser trabalhadora mais que as outras mulheres, ou seja, é uma mulher ‘retada’ mesmo. Apenas uma colaboradora da pesquisa disse que não sabia o significado da expressão supracitada. Contraditoriamente, apesar de as mulheres afirmarem que não se consideram mulheres macho, elas se consideram muito trabalhadoras, Elisa é uma delas, pois nunca teve medo de enfrentar trabalho e também já fez e continua fazendo ‘trabalho de homem’ no terreno dela ou em casa. A construção da casa dela foi recente e ela trabalhou junto com os pedreiros para ver seu sonho realizado.

Carla: Entendi. E naquela época tinha trabalho que o povo dizia que era só trabalho de homem?

Elisa: Tinha. Pra roçar, fazer cerca, destocar. Roçar é uma coisa, com a enxada e destocar é com a enxadeta. Tudo isso tinha.

Carla: E a senhora fazia “trabalho de homem”?

Elisa: Isso não. Nunca fiz não. Só fazia assim, mexer a farinha. Que era pra gente mesmo, pra dentro de casa, tinha que ajudar, né?

Carla: Entendi. E por que tinha essa classificação de trabalho de homem e trabalho de mulher?

Elisa: A mulher não podia fazer, pra roçar e destocar, né? Agora tem mulher que tem coragem na comunidade delas, quer dizer, no terreno delas, aí ia, pra fazer no terreno delas, mas pra gente ganhar, não. Era difícil.

Carla: A senhora acha que as mulheres não davam dia porque não aguentavam ou por outros motivos?

Elisa: Aguentava, mas sei lá, o povo falava.

(Elisa, 09/10/2018, p.05)

Elisa evidencia que a mulher não podia fazer ‘trabalho de homem’ e caso fizessem, era difícil ganhar dinheiro em troca, isto porque elas trabalhavam mais em casa. Por ter feito esses

trabalhos a vida inteira, Elisa afirma que as mulheres aguentam fazer o trabalho masculino, mas o povo costuma falar.

Considerando a realidade local é possível inferir que o povo se incomoda mesmo é com a reputação dos homens da casa, afinal, eles poderiam ser desbancados de vez do posto de chefes de suas famílias se suas esposas realizassem os mesmos trabalhos que eles e recebessem o mesmo pagamento. Além disso, trabalhos remunerados considerados “masculinos” e desenvolvidos nas fazendas de gado, como destocar pasto e fazer cerca, estão cada dia mais escassos na comunidade, por isso os homens costumam desvalorizar as mulheres que fazem estes trabalhos, para que sobre mais vagas para eles trabalharem. Mas as mulheres não se opõem ou discriminam os homens quando eles fazem trabalhos considerados femininos por dinheiro, como raspar mandioca nas casas de farinha ou limpar mandioca, quando não há trabalhos nas fazendas. Em suma, há uma proteção cultural à figura masculina.

Alba: Aqui mulher não faz o trabalho de homem. Porque eles acham que a mulher é fraca, que não aguenta, por isso.

Carla: Quais trabalhos são considerados de homem?

Alba: Por exemplo, na roça, pra arrancar mandioca. Os homens ficam dizendo que a mulher não aguenta arrancar mandioca.

Carla: Arrancar seria um trabalho de homem? Mas se fosse limpar mandioca não teria problema?

Alba: Pra limpar mandioca a mulher aguenta, agora se for pra arrancar mandioca eles dizem que não dá, que a mulher é fraca (Risos), que não vai aguentar. No pasto, trabalhar no pasto, a mulher não vai aguentar ficar o dia todo no sol quente, trabalhando.

Carla: E você acha que a mulher é fraca e que não aguenta fazer estes trabalhos?

Alba: Não. Os homens que falam, né?

Carla: Por que será que eles falam isso?

Alba: Machismo.

Carla: Você já viu alguma mulher da comunidade fazer estes trabalhos tidos como trabalho de homem?

Alba: Agora não.

Carla: Antes elas faziam?

Carla: E se elas fizessem as mesmas atividades que os homens, elas ganhariam o mesmo valor que eles?

Alba: Não. Ia ganhar menos.

(Alba, 08/10/2018, p.03-04)

Na prática, muitas mulheres fazem mesmo o trabalho que é classificado como masculino, mesmo sendo casadas, mas por causa da discriminação, elas acabam dizendo que não fazem e muito menos assumem que são mulher macho. Mesmo diante de um contexto de tamanha desigualdade, há casos de subversão:

Carla: E a expressão “mulher macho”, você já ouviu?

Lúcia: Já. Já ouvir falar. É aquela mulher que faz tudo, faz trabalho de mulher e de homem.

Carla: E aqui no São Roque tem muita mulher macho?

Lúcia: Aqui tem mulher cabra macho por aqui.

Carla: Aqui tem muitas?

Lúcia: Não. Não tem muita, não, mas eu vejo falar que tem mulher cabra macho: Aquela mulher é cabra macho. Poxa velho, aquela mulher é ‘retada’, tá fazendo melhor do que o homem. Já ouvi falar isso.

Carla: Você se considera uma mulher cabra macho?

Lúcia: Considero, sim. Porque que eu faço tudo. Eu faço trabalho aqui em casa, como de homem e mulher. Tem que tomar as providências, o que tiver no meu alcance e eu conseguir fazer, eu faço.

(Lúcia, 08/10/2018, p.07)

Lúcia foi a única colaboradora da pesquisa que se reconheceu como mulher macho. Talvez ela tenha assumido esta postura justamente no momento da pesquisa, quando evidenciou que mulher macho é uma mulher ‘retada’ e que faz ‘trabalho de mulher e de homem’, mas o importante é que ela já subverteu a norma só em admitir que foge à regra da “mulher normal” do campo, se é que existe de fato mulher normal no campo. A própria negação ao termo mulher macho é uma subversão à norma instituída pelas elites agrárias e pelo patriarcalismo, pois Lúcia se considera mesmo é uma mulher ‘retada’. Por mais que a subversão à norma custe um preço, sempre haverá outras Lúcias que irão subvertê-la ao fazer “trabalho de homem”, ao ser casada só no papel, ao ser independente, ao enfrentar o homem da casa, mesmo que às vezes esta postura subversiva gere algumas classificações negativas. Aliás, na comunidade do São Roque, as mulheres que enfrentam os homens da casa são consideradas como valentes, desaforadas, barraqueiras, encrenqueiras, loucas, entre outros.

Carla: Agora eu queria saber da senhora como as pessoas daqui do São Roque costumam chamar as mulheres que são desaforadas e que enfrentam os maridos?

Flora: (Risos) Olha, aqui... Na época quando era mais jovem, pra aguentar meu marido que “comia” cachaça e saía pelo mundo, eu ‘bichinhei’ foi muito, porque quando eu falava ele pipocava em cima de mim e eu “desaforava”. Aí o povo, principalmente dizia assim: Ela é desaforada, bem feito ele fazer isso mesmo, porque ela procura. Aí me chamava desaforada.

Carla: Não tem outra palavra?

Flora: Não, não. Desaforada mesmo. É.

Carla: Então a senhora contestava o seu marido?

Flora: É. Eu contestava porque assim, eu achava que eu trabalhava que nem maluca. Eu achava assim, por baixo. Tá entendendo? Achava assim, inferior. Ele não dava valor, porque eu trabalhava de morrer e não tinha liberdade porque eu já tinha filhos e não dava tanta liberdade. Quando ele saía, saía com as amigas e nem se importava. Tá entendendo? Ele não dizia assim: Vamos fulana em tal lugar?”

(Flora, 11/10/2018, p. 06)

Carla: Como as pessoas da comunidade costumam chamar as mulheres que enfrentam os homens da casa?

Rosa: Chama desaforada e chama de valente. Eles dizem tá “braba” também. Algumas partes chama, né? Chama de doida, a metade. E quando é quietinha, não gosta de conversa, eles falam: É, fulana “tá” calma hoje! Tá boa! Tá tudo tranquilo hoje. (Risos)

Carla: A senhora conhece alguma mulher valente, braba ou desaforada? Aqui na comunidade tem alguma?

Rosa: Sim. Sim. Algumas tem!

Carla: E as pessoas da Comunidade gostam do jeito delas ou ficam falando?

Rosa: Fica falando. Não fala na vista, mas fica falando. Por de trás que fala.

(Rosa, 01/09/2018, p.09)

Nota-se que mesmo em um contexto cultural em que a mulher é educada para não confrontar os maridos, há contestação e enfrentamento. E ainda que muitas mulheres e homens afirmem que as portas de vendas e bares não são lugares que as mulheres devam ir, há mulheres, como é o caso de Alba, que pensa diferente e discorda desse posicionamento.

Carla: Me conte, quais palavras, gestos ou frases que circulam na comunidade e que lhe ofendem enquanto mulher? Mesmo que sejam direcionadas a outras mulheres.

Alba: Quando diz que mulher não pode ficar no meio dos homens. Se tiver uma mulher no bar aí não pode ficar ali porque o povo fala que é lugar de homem. Até o homem falam que a mulher não pode ficar ali. Aí eu fico olhando. Eu acho que a mulher pode tudo, pode ficar no mesmo ambiente que os homens.

(Alba, 08/10/2018, p. 06)

Dentre as colaboradoras da pesquisa, apenas Alba demonstrou insatisfação com o fato de algumas pessoas da comunidade do São Roque falarem que as mulheres não podem frequentar os bares, alegando que este é um “lugar de homem”. No entanto, Rute que é dona de um bar que fica no centro da comunidade⁴⁰ e afirmou que na comunidade não tem divisão de lugares que homens e mulheres podem frequentar. Porém, apesar de dizer que as mulheres não são impedidas de ir aos bares ou vendas, Rute também evidenciou que esses espaços são mais frequentados pelos homens. Alba (31 anos), Rute (42 anos), Angélica (40 anos) e Lúcia (50 anos) enfatizaram que as mulheres devem ter direitos iguais aos dos homens e por isso, elas frequentam os mesmos espaços (como os bares) e praticam as mesmas atividades que eles.

⁴⁰Rute atende aos/as clientes sozinha ou junto com o marido.

Carla: Na sua opinião, aqui no São Roque existem lugares que não são apropriados para a mulher frequentar?

Rute: Acho que não. Aqui no São Roque não tem essa exclusão de mulheres não participarem dos lugares onde o homem está. Acho que aqui vive todo mundo em grupo, em comunidade, não tem essa divisão não. Geralmente na venda os homens participam mais, mas não significa que a mulher não pode ir até o local.

Carla: Então você nunca teve esse problema de ir a um lugar que fosse classificado apenas como um lugar “de homem”?

Rute: Não, nunca. No futebol vai, nas... em todos os lugares aqui as mulheres participam, geralmente os casais são todos unidos, entendeu?

(Rute, 11/10/2018, p. 04)

Carla: Hum... E aqui no São Roque existem alguns lugares que não são apropriados para mulheres?

Lúcia: Que não trabalha?

Carla: Me refiro a lugares que você ou outras pessoas daqui acham que não é lugar para a mulher ir.

Lúcia: Não vejo, não. Porque nos bares as mulheres estão lá, homens e mulheres. Em todos os lugares... nas festas estão os homens e as mulheres, então eu não vejo muita diferença, não.

(Lúcia, 08/10/2018, p.05)

Carla: Me diz uma coisa, você acha que aqui no São Roque existem lugares que as mulheres não devem ir?

Angélica: Não. Não. A mulher pode ir pra todo lugar.

(Angélica, 12/10/2018, p.06)

Elisa (79 anos), Rosa (59 anos), Flora (60 anos) e Lara (65 anos) demonstraram que não concordam com a presença das mulheres nos bares e vendas, mas frisaram que as mulheres da comunidade do São Roque frequentam esses espaços. Elisa tem 79 anos e ressaltou que aprendeu com a mãe que porta de venda ou de bar não é lugar de mulher ir, bem como os homens não podem ir muito a estes lugares. Considerando-se a idade, pode-se perceber que as mulheres mais velhas não conseguiram romper com a educação mais rigorosa e tradicional que receberam e por isso, reproduzem o que lhes fora ensinado.

Elisa: Eu acho assim, porta de venda e de bar não é lugar de mulher ir não. Eu acho.

Carla: A senhora aprendeu isso com alguém?

Elisa: Com minha mãe, né? Pois é.

Carla: Tem algum lugar que não é bom homem ir?

Elisa: Ah, também tem muito lugar que não é bom homem ir. Muito chegado a porta de venda, porta de bar, exagerado, né?

(Elisa, 09/10/2018, p.07)

Carla: Eu gostaria de saber se aqui no São Roque existem lugares que a mulher não deve ir? Quais

seriam esses lugares?

Rosa: Sim! Porta da venda! Que eu acho que mulher não deve ir.

Carla: Por que a senhora acha que a mulher não deve andar na porta da venda?

Rosa: É que eu acho que porta de venda ficou pra homem não ficou pra mulheres. Mas hoje como a maioria hoje é diferente, que antes, naquela época, as mulheres não iam na venda. Só ia comprar, fazia alguma coisa que tinha de fazer e voltava logo. Não ficava em porta de venda! Mas hoje a maioria, uma parte, alguma parte vai, né? Vai pra porta da venda beber. Mas antigamente mulher não ia na porta de venda.

(Rosa, 01/09/2018, p.08)

Carla: Na sua opinião, existe algum espaço na comunidade que a mulher não pode frequentar?

Flora: Olha, aqui o que não pode frequentar aqui...Muito mesmo é... Frente de bar. Eu acho que não pode frequentar porque tem momentos que não dá.

Carla: Por quê?

Flora: Por que tem momentos que vem assim, homens assim, indecentes. Não é assim que seja ousado, mas homens assim, que a gente sente que usa droga, homens que sente que bebe uma cachaça e fica “malucão” e aí dá palavrão. Isso não é decente, né? Só pra eles lá mesmo.

(Flora, 11/10/2018, p. 05)

Carla: Na sua opinião, aqui no São Roque existem lugares que as mulheres que não devem ir?

Lara: Pra mim, né? Pra mim é porta de venda. Eu odeio muito ver mulher em porta de venda. Quando é um lugar que está todo mundo, mas depois fica um lugar cheio de homens e duas, três mulheres. Aí eu sou contra isso.

Carla: A senhora acha feio mulher ficar em porta de venda?

Lara: Acho feio.

(Lara, 10/10/2018, p. 04)

Ao serem questionadas sobre a igualdade de gênero na comunidade do São Roque, apenas três mulheres evidenciaram que existe igualdade entre homens e mulheres na comunidade, mas uma delas, Angélica, frisou que há uma diferença quanto ao pagamento da diária de um homem e de uma mulher. As demais mulheres ressaltaram que no São Roque há desigualdade entre homens e mulheres, pois as mulheres costumam ser classificadas como fracas e são discriminadas ao fazerem trabalhos classificados como masculinos, as mulheres também fazem praticamente sozinhas o trabalho doméstico, mesmo realizando inúmeras outras atividades fora de casa. Os homens também recebem diárias maiores que as mulheres, ainda que ambos realizem o mesmo trabalho. E ainda há casos, como o de Flora, em que as mulheres arcam em maior parte com as despesas da casa e dos/as filhos/as.

Carla: Na sua opinião, existe igualdade entre homens e mulheres aqui no São Roque? Tudo é dividido certinho, se as mulheres fizerem as mesmas atividades que os homens fazem, ganham igual aos homens?

Angélica: Tem, né? Porque trabalho igual... A mulher ganha quase igual, a diferença é pouca

também.

Carla: A diferença é pouca porque a mulher ganha menos?

Angélica: É... menos. No caso o dia do homem é 50, o da mulher, se for pra roça eles vão pagar 40 ali, né? Há diferença, mas, é...

Carla: E você concorda com essa diferença? Você acha justo?

Angélica: Não, que as mulheres trabalham igual aos homens. Tem mulher, né? Que igual ali. Por exemplo, plantar manaiba e os homens estão ali cavando cova. Qual a diferença se é o dia todo? Igual ali, né?

Carla: E qual o motivo dessa diferença?

Angélica: Porque acha que na certa é porque o dia da mulher não trabalha igual a homem, né? E tem mulher aí que trabalha igual a homem. É correria também, né?

Carla: E além do dia na roça, aqui no São Roque existem outras atividades que o homem ganha mais que a mulher?

Angélica: Eu vejo que é só na roça, plantar manaiba, cortar e arrancar mandioca, cavar cova. Aí o homem ganha 50 e a mulher 40.

(Angélica, 12/10/2018, p.05)

Carla: Me ajude a entender, a senhora acha que existe igualdade entre homens e mulheres aqui na comunidade

Flora: Igualdade? Ah, não tem não. Sabe por quê? Por que a maioria só pensa pra si. Tá entendendo?

Carla: Sim. E na sua casa a senhora acha que tem igualdade entre a senhora e seu marido? Por exemplo, o que a senhora faz seu marido faz, salários iguais.

Flora: Meu marido não me ajuda não. Eu tenho meu marido, mas nessa hora, vamos supor, meu marido nunca foi homem de dizer toma esse dinheiro da feira. Se eu chegasse um ia e dissesse: Olha, me arruma um dinheiro aí pra “interar”, pra dar no supermercado, aí ele faz aquele esforço, diz que ainda falta 20,30.. Aí eu digo, me dá o que tem.

Carla: A senhora acha que trabalha mais que ele?

Flora: Trabalho. Muito, muito.

Carla: Ele trabalha de quê?

Flora: Ele faz é... Trabalha fora como pedreiro, consegue um dinheirinho (Flora falou baixinho). Ah, minha filha, eu que trabalho mesmo. Até uma calcinha, o que foi pra formar minha filha foi eu, meu bem. Não foi ele não.

(Flora, 11/10/2018, p. 04-05)

Carla: A senhora acha que aqui no São Roque que os homens e as mulheres do São Roque têm os mesmos direitos, fazem as mesmas coisas? A senhora acha que tem igualdade entre eles?

Lara: Acho que não tem não. Porque que eu vejo sempre as mulheres se queixando, uma mais do que a outra, que elas fazem tudo e os homens não fazem nada.

Carla: Elas se queixam do trabalho de casa?

Lara: É. Do trabalho de casa. Sobre as outras coisas não, mas de casa elas falam.

Carla: Então a maioria das mulheres daqui se queixam que os homens não fazem nenhum trabalho dentro de casa?

Lara: A maioria é.

Carla: E eles valorizam o que elas fazem dentro de casa?

Lara: Para, oxe. Eu vejo mulheres que falam tantas coisas dos maridos, que eles não valorizam o que elas fazem. Que acha que as mulheres não fazem nada. Mas só que tem uns homens que acham que o trabalho da mulher de casa é mais pesado que o deles na roça, porque sabe que a mulher dentro de casa tem que fazer tudo pra dar a ele meio dia e ele fica só fica na roça trabalhando.

(Lara, 10/10/2018, p. 04)

Carla: Me ajude a entender, existe igualdade entre homens e mulheres aqui na comunidade? Os homens e as mulheres são tratados de forma igual? O que o homem pode fazer a mulher faz? Existe essa igualdade?

Rosa: Às vezes existe, mas os homens ganham mais que as mulheres no trabalho da roça.

(Rosa, 01/09/2018, p.07)

Carla: Eu queria que você me ajudasse a entender, você acha que existe igualdade entre homens e mulheres aqui no São Roque?

Rute: Em algumas famílias sim, em algumas famílias não, entendeu? Tem família que não vejo essa desigualdade, mas tem família que a gente vê essa desigualdade.

Carla: E essa desigualdade está relacionada a quê?

Rute: Os maridos não contribuem, entendeu? Não ajuda a mulher em casa, acha que a mulher tem obrigação de além de trabalhar fora, fazer a atividade da casa, mas que não é o meu caso, entendeu?

(Rute, 11/10/2018, p. 03)

Carla: Me ajude a entender, você acha que existe igualdade entre homens e mulheres aqui no São Roque? As mulheres são tratadas iguais aos homens?

Alba: Não.

Carla: O que seria desigual? Em quais aspectos o homem e a mulher recebem tratamento diferente?

Alba: Aqui mulher não faz o trabalho de homem. Porque eles acham que a mulher é fraca, que não aguenta, por isso.

(Alba, 08/10/2018, p. 03)

Percebe-se que as mulheres do São Roque têm percepções diferenciadas da realidade onde estão inseridas, assim, as mulheres idosas muitas vezes reproduzem os discursos que seus pais lhes ensinaram, como o que diz que a mulher não pode ficar em porta de venda ou de bar. Já as mulheres jovens possuem pensamentos diversos, que ora reproduzem o que lhes fora ensinado e ora rompem com essa lógica, mostrando que a mulher pode sim frequentar a porta do bar ou a porta da venda, que ela também pode fazer ‘trabalho de homem’ e ser chefe de sua família, mesmo tendo marido.

Apresentando opiniões variadas e vivendo suas vidas de formas diferentes, estas mulheres são únicas e na entrevista, elas puderam falar de si, das outras e até dos outros, os sujeitos masculinos. Essa oportunidade de falar de si muitas vezes foi negada pelo sistema hegemônico, mas que bom que hoje as mulheres podem mostrar quem são e como se constituem em suas diversidades. Assim, normalizar a mulher do campo é admitir que existe apenas um único tipo de mulher no campo, como a visão hegemônica busca retratar, mas a verdade é que as mulheres do campo são arretadas, são diferentes e são diversas.

A política de homogeneização dos sujeitos do campo nordestino foi forjada através de investimentos de poder, utilizando a cultura para classificar, definir e representar como deveriam/devem ser estes sujeitos (cabra macho e mulher macho), mas sempre existiram e existirão casos de resistência e de subversão das normas, como acontece na Comunidade do São Roque. Nesta comunidade, os conceitos de cabra macho e de mulher macho são reinventados pelas mulheres, pois tem mulher que apesar de fazer trabalho de homem não se considera mulher macho, tem mulher que não tem medo de dizer que sustenta ou divide o sustento da casa com o marido e ainda tem mulher que se considera mulher macho, mas na verdade ela é ‘retada’. Essas mulheres também não consideram os homens locais como cabra macho, mas será que de fato eles o são?

Em meio a tantas celeumas que tecem a rede da diversidade, é preciso ponderar que a Educação do Campo tem um papel elementar no questionamento e na desconstrução dos discursos sobre diversidade que estão postos no meio cultural. Para tanto, torna-se crucial entender que diversas relações de poder cerceiam as vidas dos sujeitos que vivem no campo, sempre com o objetivo de homogeneizá-los. Assim, a Educação do Campo também precisa instigar a reflexão sobre os motivos que propiciam essa exposição tão inferiorizada desses sujeitos.

Mesmo que a Educação do Campo não se reduza apenas ao contexto escolar, a escola também deve ser pensada como uma pedagogia cultural importante no Estado Moderno, pois ela aciona determinados conhecimentos e legítimas posições de poder ao dar certificados aos sujeitos, mas ela coloca em circulação também, determinadas pedagogias culturais⁴¹.

O conceito de pedagogias culturais abriu novas possibilidades de investigação na educação. Parece residir neste ponto a potência do conceito: evidenciar novos modos de ver e pensar a pedagogia para nos dizer sobre saberes, sobre outras experiências e diversificados processos que nos educam e nos fazem ser quem somos (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 61-62).

Desse modo, a Educação do Campo deve atentar para a reflexão sobre os discursos hegemônicos a respeito dos povos do campo, fortalecendo as pedagogias culturais com o

⁴¹Indícios apontam ter sido a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação que as análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com cultura, política e poder encontraram embasamento teórico. Foi neste cenário que o conceito de *pedagogias culturais* surgiu como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 49, grifos das autoras).

intuito de valorizar todas as aprendizagens relacionadas aos modos de vida desses povos, como suas relações com a terra e seus saberes ancestrais.

Ao almejar um novo projeto de sociedade, a Educação do Campo precisa relutar contra a reprodução do discurso que inferioriza o Nordeste e o reduz ao espaço da seca, da preguiça e da miséria, afinal, o mesmo não é homogêneo e seus sujeitos são constituídos de diversas identidades. Da mesma maneira, também não podemos pensar os/as brasileiros/as como um povo homogêneo, isso é nada mais que uma invenção. Assim, na próxima seção veremos que os sujeitos possuem variadas identidades sociais e mesmo sendo interpelados pelo padrão heteronormativo, sempre existirão pessoas que não aceitam nem se encaixam nesses padrões. Ao invés disso, criam envergaduras para lutar em favor da desconstrução dos mesmos.

4.0 GÊNERO E AS HETERONORMAS: EM QUE MEDIDA ESSAS UNIDADES ANALÍTICAS PODEM CONSTITUIR/FORJAR IDENTIDADES?

Conforme vimos anteriormente, a cultura tem um papel central na constituição das identidades dos sujeitos. Ela sempre foi e continua sendo usada pelo sistema hegemônico para definir sistemas de classificação, discursos e representações no âmbito social, o que resulta no estabelecimento de variadas normas sociais. Dessa maneira, “o conceito de norma atua em seu atravessamento também com a constituição de números, saberes sobre populações, suas médias e seus desvios, a noção de risco e de cálculo de probabilidades e também como uma análise das variações e manutenções [...] (DORNELLES, 2017, p. 101).

Cabe ressaltar que o Estado, aliado às diversas instituições sociais, estabeleceram posições hierárquicas para a produção das normas variadas, com o intuito de controlar os corpos. Dentre as inúmeras categorias criadas para esse fim, podemos citar o sexo.⁴²

[...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Nesse sentido, o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder (BUTLER, 2000, p. 152).

Nas palavras de Judith Butler, a materialização da diferença sexual segue o padrão heterossexual, através das heteronormas. Nesse sentido, precisamos entender que assim como as demais identidades sociais que nos constituem, as identidades de gênero também são formadas com base nas relações de poder, no âmbito cultural. Assim,

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”,

⁴²A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla (BUTLER, 2000, p. 151).

entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 1997, p. 26-27).

Contribuindo com a discussão, Silva (2014, p. 96-97) reitera que “a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.” Através dos seus discursos, a cultura produz identidades baseadas em sistemas de representações⁴³, definindo, por exemplo, o que implica ser homem e ser mulher no campo nordestino. Afinal, “os discursos instauram verdades, produzem sentidos e formam os sujeitos” (ANDRADE, 2012, p.178).

Assim, é no contexto cultural que são criados os sistemas de classificação dos sujeitos, sendo estabelecidas as relações de identidades através das diferenças. Para Woodward (2014, p. 42): “As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...]”. Isto pode ser percebido na construção da identidade dos povos do Nordeste e do Sudeste, sendo que foi forjada uma rivalidade entre os/as moradores/as destas regiões e, tomando por base as diferenças econômicas, geográficas e sociais, o Sudeste preconiza uma suposta “superioridade” em relação ao Nordeste. Percebe-se que:

[...] nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens) (LOURO, 2000, p 13).

Corroborando com as afirmações anteriores, Woodward (2014) afirma ainda que as oposições são essências para a formação das identidades, considerando-se a expressão “nós” e

⁴³[...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2014, p. 91)

“eles”. Marcar a diferença⁴⁴ é um elemento de vital importância para os sistemas classificatórios. Não obstante,

A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas. O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2014, p. 82-83).

As oposições binárias indicam a superioridade de alguns sujeitos em detrimento de outros, sendo criadas representações simbólicas com o intuito de naturalizá-las. Ou seja, o sistema hegemônico busca constituir sujeitos com corpos “normais”, atentando para a naturalização dos binarismos e das verdades. A saber,

Corpo, aqui, não é entendido como um ente biológico, mas como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na intersecção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. As culturas inscrevem determinadas marcas nos corpos em diferentes espaços e tempos, e concomitantemente, são incapazes de fixar nele, de uma vez para sempre, um conjunto verdadeiro e homogêneo de marcas e sentidos (DORNELLES, MEYER, 2013, p. 47).

Percebe-se que o corpo⁴⁵ não pode ser pensado apenas por suas características biológicas, sendo que também se faz necessário entender que a cultura exerce uma enorme influência sobre a forma como o corpo está disposto na sociedade. Para tanto, precisamos considerar que vivemos em uma sociedade atravessada por uma intensa teia de relações de poder, sendo que através do Estado, o sistema hegemônico instituiu o processo de heteronormatividade para tentar exercer o domínio sobre os corpos.

⁴⁴[...] a identidade e a diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de forças, as relações de poder. Elas não vivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

⁴⁵A produção de Judith aponta que o corpo é radicalmente produzido pelas normas que o definem.

A heteronormatividade consegue interferir diretamente em toda a sociedade, influenciando diretamente na produção do corpo dos indivíduos e na formação das identidades de gênero e de sexualidade dos sujeitos, considerando e naturalizando o padrão heterossexual. “Os outros” são todos (as) aqueles (as) que se constituem no avesso da norma hegemônica, geralmente passam a ser representados como restos humanos [...] (POCAHY, 2017, p. 51).

A naturalização do padrão heteronormativo tem produzido desigualdade entre homens e mulheres na Comunidade do São Roque, principalmente no que diz respeito a realização dos trabalhos domésticos e a desleal classificação destes trabalhos como femininos. Não é muito comum as mães ensinarem os meninos a fazerem os trabalhos domésticos e quando ensinam, há quem chame os meninos de ‘viados’⁴⁶, ou seja, homossexuais.

As mulheres costumam reclamar que a maioria dos homens da comunidade não realizam as atividades domésticas, porém, elas não entendem que isto é uma construção cultural, ou seja, não é muito comum os pais e as mães do São Roque ensinarem os meninos a fazerem esse tipo de trabalho, seja por medo deles se tornarem homossexuais ou por receio deles serem discriminados. Assim, os meninos aprendem que cuidar da casa é um “trabalho feminino” e quando adultos, reproduzem esses discursos. Mas Rute é uma exceção na comunidade, pois ela afirmou que sempre ensinou seus dois filhos a fazerem as atividades da casa e mesmo ouvindo críticas, nunca se arrependeu. Já Elisa, apesar de dizer que ensinou seus filhos a fazerem essas tarefas, hoje fica em dúvida se isto é certo ou errado, já que o povo costuma chamar os meninos que cuidam da casa de ‘viados’.

Carla: E teria alguma diferença do que ensinar para menina e do que ensinar para o menino? Ou teria que ser as mesmas regras para os dois?

Elisa: É. Porque só diferencia assim, pra menina e pra o menino. Ensinar lavar roupa não pode, pra menino, né? Mas também pra ele pode até ensinar, né isso? Pé de fogão, pra ele se desenvolver é bom também, porque não se bate. Muitas coisas, né? Arrumar... Mas hoje se um menino arrumar, cozinhar, lavar uma casa o povo diz que é viado, né isso? Aí a gente não sabe nem como é discriminar esse negócio, mas eu acho tudo bom.

(Elisa, 09/10/2018, p.02)

Carla: Então em nenhum momento você nunca ouviu ninguém reclamar por você ensinar seus filhos

⁴⁶ Aqui utilizo a forma como as pessoas da comunidade falam a palavra veado, quando se referirem a um homossexual.

as tarefas domésticas?

Rute: Já. Já ouvi da madrinha de um dos meus filhos que ele poderia se transformar em “viado”, mas simplesmente nem isso aconteceu, que hoje ele já é casado, pai de filho. E a madrinha falava que eu botava os meninos pra lavar prato, varrer casa podia ser “viado” mas graças a Deus nada disso não aconteceu e eles continuam fazendo isso até hoje.

Carla: Você nunca ligou para essa crítica?

Rute: Não. Isso aí não tem nada a ver.

(Rute, 11/10/2018, p. 04)

Rute também evidenciou que seu esposo faz o trabalho doméstico, assim com ela e o filho mais novo que ainda mora dentro de casa. Rute assinala que sempre lutou por uma sociedade justa e igualitária, pelo menos em seu lar ela tem conseguido a tão sonhada igualdade de gênero. No entanto, na comunidade à sua volta, tanto Rute quanto outras mulheres, como Lúcia, costumam ver situações bem diferentes, em que os maridos desrespeitam e desvalorizam suas esposas.

Carla: Me conte, quais palavras, gestos ou frases que circulam na comunidade e que lhe ofendem enquanto mulher? Mesmo que sejam direcionadas a outras mulheres.

Rute: Tem geralmente, quando os maridos não respeitam suas mulheres que chamam elas de vagabundas, que ficam falando xingamentos, né? É uma falta de respeito.

(Rute, 11/10/2018, p. 06)

Carla: Eu gostaria de saber quais são as palavras, frases ou gestos que circulam na comunidade que mais lhe ofendem enquanto mulher. Mesmo que não sejam para você, mas quando você vê ou escuta lhe ofende como mulher.

Lúcia: Às vezes eu vejo assim chamando de mulher de preguiçosa. Às vezes de mulher preguiçosa, né? Quer dizer, fraca. Porque ela tem tantos afazeres em casa, às vezes o homem chega e não valoriza esse trabalho de casa e acaba dizendo que a mulher é fraca, que é preguiçosa, que não faz nada.

Carla: Então você não concorda com essas palavras e se sente magoada?

Lúcia: Não. Eu não concordo, porque tem tantos afazeres, né? Ela se sente ainda cansada e eles chegam e acha que não fez nada. Eu acho isso um absurdo, isso. Porque mesmo que ela não trabalhe fora, longe, com o mesmo trabalho dele, mas ela tá em casa, é trabalho também, né? O trabalho doméstico é um trabalho. Aí eu não concordo com esse tipo de coisa, não. Às vezes fico super chateada, que ela está fazendo alguma atividade e ele tá dizendo que não fez nada.

(Lúcia, 08/10/2018, p. 08)

Não é apenas Rute e Lúcia que ficam insatisfeitas com os xingamentos proferidos às mulheres. As demais colaboradoras da pesquisa também ressaltaram que não gostam de ver as mulheres serem xingadas e mesmo não sendo com elas, se sentem ofendidas quando veem estas situações. Mas não basta se sentir ofendida, é preciso lutar contra as ofensas, contra a

desigualdade de salários no campo e contra o machismo instituído culturalmente. Afinal, as mulheres do campo não são fracas e muito menos preguiçosas, elas são batalhadoras, trabalhadoras e arretadas. Suas identidades são definidas diariamente e fogem do que foi naturalizado pelo sistema hegemônico. Desse modo, é preciso tensionar e desconstruir conceitos, ao propor a discussão sobre unidades analíticas como gênero, etnia, entre outras. De acordo com a perspectiva pós-estruturalista,

[...] o conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos que instituem essas distinções – biológicas, comportamentais e psíquicas - percebidas entre homens e mulheres. E, por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar subordinações que seriam derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e homens, para aproximar-nos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (MEYER, 2004, p. 15).

Esse conceito de Gênero tem sua origem na terceira onda do Movimento Feminista e se afasta das abordagens que “focalizam subordinações e desigualdades como sendo derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e de homens” [...] (MEYER, 2013, p.04).

Cabe ressaltar que “[...] os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero” (LOURO, 2011, p. 30-31). Assim, os sujeitos do campo precisam ser realmente reconhecidos como diversos e respeitados com suas múltiplas identidades. Torna-se pertinente entender que:

[...] ao longo da vida e através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. Um processo que se inscreve nos nossos corpos, definindo-os e catalogando-os como corpos de homens e mulheres. E exatamente porque o conceito de gênero aponta para a pluralidade e a conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário considerar que essa pluralidade se expressa pela articulação de gênero com outras marcas sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. E, também, que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser), vividas e experienciadas, por grupos diversos, dentro dos mesmos

grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, ao mesmo tempo ou em diferentes momentos de sua vida (DORNELLES, MEYER, 2013, p. 49-50).

Nesse sentido, nos interessamos em saber não apenas se a Educação do Campo contempla as relações de gênero, mas qual a abordagem de gênero que ela defende. Não obstante, torna-se essencial o rompimento e a desconstrução das oposições binárias na organização dos movimentos sociais e nas diversas esferas da sociedade. Mas isso não será possível se a identidade e a diferença não forem vistas como uma construção cultural, marcadas pelas relações de poder.

A construção da identidade com base na diferença tem gerado diversos conflitos nas identidades sociais locais, nacionais e internacionais. No seu livro intitulado “Xenofobia: Medo e rejeição ao estrangeiro”, Albuquerque Júnior evidencia uma série de conflitos sociais no âmbito local, nacional e internacional devido a não aceitação do outro, ou seja, como a construção da identidade é pautada na diferenciação⁴⁷ dicotômica entre o “eu” e o “outro”, o outro sempre é visto como uma ameaça.

Tem-se medo que o “outro” (o estrangeiro) adentre o espaço nacional e se aproprie das benesses direcionadas para o “eu”. Por isso, são construídos muros nas fronteiras para conter processos imigratórios, como é o caso dos Estados Unidos para conter a imigração de mexicanos/as e demais povos da América Latina. Também são construídas diversas cercas e realização de bloqueio militar em muitos países europeus, para conter a imigração de africanos/as. As fronteiras funcionam com espaços da discórdia⁴⁸, sendo que os corpos dos estrangeiros são considerados abjetos, insignificantes e, por isso, precisam ficar distantes. A crítica e a desvalorização é uma forma encontrada para manter-se longe do outro.

Logo no sumário do livro supracitado, Albuquerque Júnior (2016) apresenta a divisão dos capítulos com títulos que logo escancaram as formas como o sentimento da xenofobia⁴⁹ se

⁴⁷Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São tantas outras marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2014, p.81-82).

⁴⁸Albuquerque Júnior também é autor do livro “Preconceito contra a origem geográfica de lugar: As fronteiras da discórdia”. Neste livro, o autor mostra como as fronteiras são construídas e depois, explana sobre a formação do Estado brasileiro e sobre o preconceito contra o nordestino.

⁴⁹[...] a xenofobia não existe sem o contato sensorial com um outro, aquele visto como estrangeiro, seja por pertencer a uma etnia ou a um grupo humano distinto, por manifestar um modo de vida diferente, seja por pertencer a uma outra nacionalidade, a uma outra classe, a uma outra comunidade religiosa ou mesmo ser visto como fazendo parte de um outro mundo... A xenofobia é disparada pelo choque visual, auditivo, olfativo ou tátil com alguém que vai ser percebido como estranho, estrangeiro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, P. 168-169).

apresenta diante do estrangeiro (do estranho, do diferente ou do outro), assim, os títulos de cada capítulo são: Corpos estranhos; Diferentes modos; Invasores; Indesejáveis misturas; Evitando contatos; Predadores; Ameaças do outro; Desclassificados; Distintas convicções; e, Diversa crença.

Segundo Albuquerque Júnior (2016, p. 170) “a xenofobia, como outras expressões de preconceito, de intolerância, de medo, de rejeição, de aversão, de agressão e de violência só pode ser combatida através das práticas educativas [...]”. Percebe-se a importância da educação na discussão sobre a forma como as práticas culturais produzem as identidades e as diferenças.

No âmbito da Educação do Campo, evidencia-se que os povos do campo são diversos, mas é necessário ir além dessa afirmação, compreendendo os processos que tentaram sufocar essa diversidade, como a nacionalidade e a regionalidade. Também é preciso desconstruir os discursos que consideram os povos do Nordeste como “inferiores”, entendendo que tudo isso é uma construção cultural. Conforme Albuquerque Júnior (2011) com a “invenção” do Nordeste pela falida elite agrária, os nordestinos e as nordestinas também foram inventados/as como um povo único, como miseráveis e flagelados da seca.

Mesmo que nas outras regiões o povo nordestino seja visto como homogêneo, quem vive no Nordeste sabe que somos todos diferentes. Nesse sentido, espera-se que por ter uma posição contra hegemônica, a Educação do Campo consiga realizar um enfrentamento maior às questões postas anteriormente. Assim, haverá de fato o respeito à diversidade dos povos do campo. Afinal, por mais que não somos instruídos a aceitar, somos diversos em gênero, raça, etnia, entre outros.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período de várias tensões internas e externas, de idas e vindas ao São Roque, local da pesquisa, aqui estou na elaboração das considerações finais. Mas o trabalho de contestação dos discursos hegemônicos e desconstrução das verdades universais perdurará por toda a minha vida, assim como o meu vínculo com as mulheres e com a comunidade do São Roque-Crussaí, local onde realizei minha pesquisa.

Por ter vivido no São Roque até os meus 16 anos, ter estudado na escola local e sempre ir à comunidade para ficar na casa de minha mãe ou na casa de amigas, pensei que seria fácil fazer uma pesquisa sobre a vida das mulheres dessa comunidade, mas esta não foi uma tarefa fácil. Não foi fácil me despir dos meus preconceitos, dos meus pensamentos formados, dos meus medos, da vergonha de me apresentar como pesquisadora para as pessoas que sempre me viram como a filha de Dos Anjos. Sim, pois lá não sou apenas Carla, ‘sou Carla, filha de Dos Anjos e ponto’.

E não pensem que isso é tão simples como parece, pois Carla sempre foi diferente de Dos Anjos, enquanto Dos Anjos não temia o tempo ruim e não tinha medo de encarar o trabalho, Carla queria mesmo era se embrenhar no mundo dos livros. Carla sempre fugiu para não ser Dos Anjos, mas não por vergonha, e sim por medo de não ser tão forte quanto a mãe para lidar com a terra e com o trabalho pesado e ao mesmo tempo, ser tão submissa e aceitar as ordens do marido. Ordens estas que para Carla eram inaceitáveis, como a venda da lavoura anual pelo homem da casa, mesmo que ele não tivesse trabalhado na lavoura.

Mas não sabia Carla que apesar das circunstâncias e de aparentemente demonstrar que era submissa e que queria que Carla assim fosse quando casasse, Dos Anjos subvertia as normas quando incentivava Carla a estudar. Ela não estava só incentivando a filha a estudar, mas sim, ensinando a filha a ser livre para fazer suas escolhas. Era subversão, era forma de resistência, apesar de Dos Anjos nem saber o significado destas palavras, mas o importante é que Carla conseguiu romper algumas normas que determinavam como deveria ser a filha de uma mulher negra, pobre, semianalfabeta e camponesa. Enquanto a norma local determinava que Carla não precisava concluir o Ensino Médio, Carla foi a primeira pessoa e a primeira mulher da família a concluir a Graduação e a cursar o Mestrado.

Em meio a muitos sentimentos e emoções, hoje me alegro em dizer que sou de fato a filha de Dos Anjos, mas também sou Carla, a pesquisadora, além de ter inúmeras outras

identidades. Enquanto pesquisadora, pude perceber que a comunidade do São Roque, assim como as comunidades do campo nordestino e brasileiro, é atravessada pelas normas de gênero, normas estas que são reforçadas e constituídas pelo sistema hegemônico, através da cultura, bem como pela regionalidade.

Essas normas definem quais corpos são possíveis para os sujeitos do campo, e, no caso do campo nordestino, cabe ao cabra macho e à mulher macho vários atributos, mas sempre existe e existirão corpos que subvertem/subverterão, como Rute, que mesmo ouvindo as pessoas chamarem os filhos de ‘viados’, não hesitou em desistir de ensinar os filhos a fazerem o trabalho doméstico.

Também há casos em que o cabra macho na verdade não assume a chefia do lar como é dito socialmente, mas que na verdade todos sabem que quem de fato sustenta a família é a mulher ‘retadas’, como é o caso de Lúcia. E Lúcia nem ligava para o que o marido ou povo falava, se alguém perguntasse quem era responsável pelo sustento da casa, não hesitava em dizer que era ela. Mas no São Roque ainda há várias mulheres que apesar de sustentarem a casa sozinha ou dividirem as despesas com o marido, falam que o marido é quem sustenta a casa.

O São Roque é um lugar de mulheres fortes, trabalhadoras e guerreiras que muitas vezes fazem trabalhos classificados como masculinos, mas não admitem por receio do povo falar, mas na verdade ‘o povo’ é do sexo masculino e tem medo que essas mulheres roubem o lugar dele na realização de trabalhos remunerados. Se isso acontecesse, os homens teriam que ficar em casa cozinhando, lavando, varrendo, limpando, entre outras coisas. Como pode tamanha injustiça, se quando falta trabalho nas fazendas de gado as mulheres não hesitam em dividir a ‘tarefa’ nas casas de farinhas para que os homens não fiquem sem dinheiro para demonstrar publicamente que “sustentam” a casa. A única coisa que recai sobre eles quando fazem trabalhos femininos é que estão “ajudando” as mulheres, mas isto não soa como algo tão negativo quanto a suposta “ajuda” que a mulher presta quando faz atividades que tidas como masculinas na comunidade.

Nem todos os homens têm coragem de “ajudar” a esposa a raspar mandioca e quando o fazem são pagos pela suposta ajuda prestada. Já as mulheres “ajudam” tanto os companheiros e não costumam ganhar nada em troca. Além disso, ao chegarem em casa essas mulheres têm inúmeras atividades para fazerem e mesmo cansadas, dão conta de tudo e não são reconhecidas ou valorizadas por isso. Inclusive, algumas colaboradoras reclamaram da

desvalorização do trabalho doméstico, sendo que há casos de homens que xinguem as esposas de preguiçosas, quando estas não dão conta de todas as atividades que envolvem a expressão “cuidar da casa” na zona rural. Atividades estas que exigem força física como cortar lenhar, carregar água, varrer terreiro, limpar a beira da casa com enxada, lavar, cozinhar, entre outras. Além de tomar conta dos filhos pequenos, quando as mulheres possuem.

Nas horas vagas, os homens costumam descansar ou irem para as portas das vendas ou dos bares. Já as mulheres casadas, ficam fazendo as coisas da casa e depois vão à igreja local. Algumas colaboradoras afirmaram que apesar de porta de bar e de venda não ser lugar para mulher ficar, a maioria das mulheres da comunidade costuma frequentar estes espaços.

Mesmo diante de algumas questões que serão discutidas durante o curso de formação junto com as mulheres do São Roque, fiquei bastante feliz por ver, durante a pesquisa, como as mulheres dessa comunidade subvertem às normas e resistem diariamente ao machismo e às desigualdades de gênero. Percebe-se tamanha diversidade de pensamentos e de percepção da realidade em uma comunidade do município de Castro Alves/BA. Mulheres que se reconhecem como lavradoras em sua relação com a terra, mas também porque sabem que se não se reconhecerem como tal, terão dificuldades no momento de requerer suas aposentadorias.

Mesmo que para muitos o termo “roça” soe como ironia, sendo usado como referência ao lugar onde planta-se a lavoura, na comunidade do São Roque as pessoas afirmam que plantam na roça e também moram na roça. É como se esta palavra fosse única e servisse para explicar as duas coisas, afinal a vida gira mesmo na e em torno da roça, ou seja, da terra. Às vezes, podem até dizer que moram na Zona Rural, mas se sentem muito mais vinculados à roça.

É com estas particularidades que a Educação do Campo precisa lidar, considerando as pedagogias culturais e a diversidade. É tomando por base as subversões que a Educação do Campo irá se constituir como um novo projeto de sociedade. Uma sociedade justa e em que todos os sujeitos possam ser reconhecidos como querem ser e não, classificados como no sistema hegemônico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O Objeto em Fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras** (Campo Grande), v. 10/17, p. 55-67, 2008.

_____. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011. 5ª ed.

_____. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2012. 2ª ed. (Preconceitos; v. 3).

_____. **Nordestino: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940)**. São Paulo: Intermeios, 2013. 2ª ed.

_____. **Xenofobia: Medo e rejeição ao estrangeiro**. São Paulo, Cortez, 2016.

ANDRADE, Paula Deporte de.; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. In: **Textura**, v. 17 n. 34, mai./ago. p 48-63, 2015.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-217.

ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 231-238.

BAHIA, **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais- SEI**. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/> Acesso dia 15/07/2017, às 15h00min.

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

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

_____. IBGE-Cidades, Castro Alves/BA. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290730&search=bahia|castro-alves> Acesso dia 03/07/2018, às 20h00min.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Resultados Gerais da Amostra. Rio de Janeiro, p.1-239, 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de mar. de 2014, Seção 1, p.01.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-166.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. Tese de Doutorado- Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Piracicaba, 2011. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/pdfs/docs/16092011_144256_raquelcarvalho_tese.pdf Acesso dia 27/06/2017, às 13h00min.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. (A era da informação: economia, sociedade e cultura v. II). São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999, 530p.

COSTA, Marisa Vorraber.; SILVEIRA, Rosa Hessel.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 36-61.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física Escolar**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

_____. Sexualidades (in)inteligíveis no interior baiano: o trato pedagógico com o tema da diversidade sexual na Educação Física escolar. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes. (Orgs.). **Babado Acadêmico no Recôncavo Baiano: Universidade, Gênero e Sexualidade**. Salvador: Edufba, 2017, p. 97-112.

_____. Um corpo “encurralado” na escola: Gênero, sexualidade e educação do campo. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário: Universidade, gênero e sexualidade**. Cruz das Almas: UFRB, 2013, p. 131- 149.

_____; POCAHY, Fernando Altair. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 1/2014, p. 117-133.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 746-750.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro : LTC, 1ª ed., 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 217-224.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 22, nº 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 14ª ed., p.103-133.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007a, 235-245.

_____. O "estranhamento" queer. In: SWAIN, Tania Navarro; STEVENS, Cristina M. T. (Orgs.). **A construção dos corpos: perspectivas feministas**. Florianópolis: Mulheres, 2007 b. p. 141-148.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 07-35.

MARIANO, Alessandro Santos.; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar Escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: SAPELLI, M. L.S. (Org.). **Vozes da Resistência II: Sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST**. Guarapuava: UNICENTRO, 2016, v. I. p. 11-34.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), jan./fev. 2004, p.13-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Um olhar de gênero sobre a “inclusão social”. 2013. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**– 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2576_texto.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____; DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, Gênero e Sexualidade na escola: Cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário: Universidade, gênero e sexualidade**. Cruz das Almas: UFRB, 2013, p. 31-54.

MARIANO, Alessandro Santos.; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar Escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: SAPELLI, M. L.S. (Org.). **Vozes da Resistência II: Sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST**. Guarapuava: UNICENTRO, 2016, v. I. p. 11-34. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Saete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 326-333.

OLIVEIRA, Eduardo. “**Epistemologia da ancestralidade**”. Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 1, p. 1-10, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PEREIRA, Marcos Paiva. **Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo**: uma proposta de formação de professores. Produto (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Amargosa/BA, 2016.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: Uma introdução. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINHO, Fernando Augusto Souza. **Foucault e a caixa de ferramentas**: modos de pensar sobre a cidade, modos de agir na cidade. Disponível em: http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/SL_Sesses_Livres/SL_%2028.pdf. Acesso em: 20/06/2018, às 15h10min.

POCAHY, Fernando Altair. A heterossexualidade como regime de verdade: problematizações na cama do humano moderno. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes. (Orgs.). **Babado Acadêmico no Recôncavo Baiano: Universidade, Gênero e Sexualidade**. Salvador: Edufba, 2017, p. 49-62.

PUAR, Jasbir. “Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa”: interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. In: **Meritum** – Belo Horizonte – v. 8 – n. 2 – p. 343-370 – jul./dez. 2013.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador/BA, 2015.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Amargosa/BA, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 14ª ed., p. 73-102.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SILVA, Priscila Teixeira da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs-Bahia**: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. Relatório técnico científico (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Amargosa/BA, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. P. 117-138.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. SOUZA, Luciana Cristina Teixeira de. Geografia e poesia: revisitando o espaço e a história da antiga Curralinho pelos passos do poeta Castro Alves. In: PORTUGAL, Jussara F.; OLIVEIRA, Simone S.; MEIRELES, Mariana M.; SOUZA, Hanilton Ribeiro de. (Org.). **Geografia na sala de aula**: linguagens, conceitos e temas. 1ed. CURITIBA: CRV, 2016, v. 1, p. 91-112. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/47.pdf> Acesso em 10/07/2017, às 10h00.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 14ª ed., p.07-72.

APÊNDICE A – PLANO DE FORMAÇÃO DAS/PARA AS MULHERES DO CAMPO

PLANO DE FORMAÇÃO	
Ementa:	1) Mulheres protagonistas de suas próprias histórias: Breve histórico do movimento feminista; 2) Vida de mulheres do campo no passado e no presente: O que mudou? 3) Práticas sociais e culturais que reproduzem a desigualdade de gênero; 4) Desigualdade de gênero no campo: rompendo com a lógica hegemônica através da Educação do Campo; 5) A produção regional do cabra macho e da mulher macho; 6) Lugar de mulher é onde ela quiser: O exemplo da Cooperativa de mulheres de Mutuípe/BA e da COOMAFES (Cooperativa de Mulheres da Agricultura Familiar e Economia Solidária), em Valença/BA; 7) Trabalho feminino no campo: Um trabalho que exige força física e vai além da ajuda; 8) Diferentes formas de resistência feminina no campo: Um exemplo das mulheres a caminho dos babaquais.
Público Alvo	Sujeitos femininos que residem na Comunidade do São Roque-Crussaí.
Total de encontros	Serão realizados 04 encontros de 05 horas cada, totalizando 20 horas de atividades. Os encontros serão realizados nos fins de semana, conforme datas definidas pelas mulheres da Comunidade do São Roque-Crussaí.
Conteúdos Programáticos por encontro	<p>1º Encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mulheres protagonistas de suas próprias histórias: Breve histórico do movimento feminista; - Vida de mulheres do campo no passado e no presente: O que mudou? <p>2º Encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práticas sociais e culturais que reproduzem a desigualdade de gênero; - Desigualdade de gênero no campo: rompendo com a lógica

	<p>hegemônica através da Educação do Campo.</p> <p>3º Encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A produção regional do cabra macho e da mulher macho; - Lugar de mulher é onde ela quiser: O exemplo da Cooperativa de mulheres de Mutuípe/BA e da COOMAFES (Cooperativa de Mulheres da Agricultura Familiar e Economia Solidária), em Valença/BA; <p>4º Encontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho feminino no campo: Um trabalho que exige força física e vai além da ajuda; - Diferentes formas de resistência feminina no campo: Um exemplo das mulheres a caminho dos babaquais; - Culminância da formação.
<p>Objetivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as contribuições do Movimento Feminista para as conquistas dos sujeitos femininos; - Identificar quais os principais aspectos que tornam as vidas das mulheres do campo diferentes das vidas das suas antepassadas; - Problematizar as principais normas que regulam/regulavam a vida das mulheres do campo no presente e no passado; - Entender que assim como os homens, as mulheres têm o direito de contar suas histórias e fazer suas próprias escolhas; - Compreender como a discussão sobre desigualdade de gênero no campo, entendendo que as masculinidades e feminilidades são construídas no âmbito social e cultural; - Problematizar a luta política da Educação do Campo e suas tramas no trato com gênero; - Questionar e romper com as desigualdades de gênero na Comunidade do São Roque; - Entender a relação entre Educação do Campo, diversidade e regionalidade; - Problematizar a desigualdade de gênero, entendendo que a escola e diversas instituições ajudam na reprodução dessa desigualdade; - Problematizar a maneira como a regionalidade constitui as

	<p>identidades de homens e mulheres do campo nordestino;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do trabalho feminino no campo; - Identificar as principais formas de resistência por parte das mulheres do campo.
<p>Dinâmica dos Encontros:</p>	<p>A formação será mediada pela mestrandia Carla Simone Barbosa de Jesus e será realizada em 04 encontros, aos sábados. Além disso, a mesma contará com a participação de algumas companheiras da Linha 02 do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com o intuito destas companheiras compartilharem suas experiências de vida enquanto mulheres do campo.</p> <p>Antes de iniciarmos cada encontro, haverá a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados, sendo que os sujeitos participantes poderão expor suas opiniões, propondo os ajustes que considerarem necessário.</p> <p>Os conteúdos serão trabalhados a partir de vídeos, dinâmicas e apresentação de slides.</p> <p>Todas as participantes receberão certificado.</p>
<p>Avaliação da Formação</p>	<p>As participantes da Formação serão avaliadas durante todos os encontros, considerando a participação dos/as mesmos/as durante as atividades propostas.</p> <p>Ao fim de cada encontro, as participantes irão avaliar a Formação, indicando o que pode ser melhorado ou discutido nos próximos encontros.</p>
<p>Referências</p>	<p>ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O Objeto em Fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. Fronteiras (Campo Grande), v. 10/17, p. 55-67, 2008.</p> <p>_____. A invenção do Nordeste e outras artes. São Paulo: Cortez, 2011. 5ª ed.</p> <p>_____. Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2012. 2ª ed. (Preconceitos;</p>

v. 3).

_____. **Nordestino**: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Intermeios, 2013. 2ª ed.

ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 231-238.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física Escolar**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

_____. Sexualidades (in)inteligíveis no interior baiano: o trato pedagógico com o tema da diversidade sexual na Educação Física escolar. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes. (Orgs.). **Babado Acadêmico no Recôncavo Baiano: Universidade, Gênero e Sexualidade**. Salvador: Edufba, 2017, p. 97-112.

_____. Um corpo “encurralado” na escola: Gênero, sexualidade e educação do campo. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário**: Universidade, gênero e sexualidade. Cruz das Almas: UFRB, 2013, p. 131- 149.

_____; POCAHY, Fernando Altair. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 1/2014, p. 117-133.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1ª ed., 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 22, nº 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. 1. Reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais.

Petropolis: Editora Vozes, 2014. 14ª ed., p.103-133.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), jan./fev. 2004, p.13-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Um olhar de gênero sobre a “inclusão social”. 2013. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**– 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2576_texto.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____; DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, Gênero e Sexualidade na escola: Cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento;

DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário**: Universidade, gênero e sexualidade. Cruz das Almas: UFRB, 2013, p. 31-54.

PINHO, Fernando Augusto Souza. **Foucault e a caixa de ferramentas**: modos de pensar sobre a cidade, modos de agir na cidade. Disponível em: http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/SL_Sessoes_Livres/SL%2028.pdf. Acesso em: 20/06/2018, às 15h10min.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 14ª ed., p. 73-102.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SILVA, Priscila Teixeira da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs-Bahia**: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. Relatório técnico científico (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Amargosa/BA, 2015.

PLANOS DE ESTUDOS POR ENCONTRO

1º ENCONTRO (DATA A DEFINIR)	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Mulheres protagonistas de suas próprias histórias: Breve histórico do movimento feminista; - Vida de mulheres do campo no passado e no presente: O que mudou e o que permanece igual?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as contribuições do Movimento Feminista para as conquistas dos sujeitos femininos; - Problematizar as principais normas que regulam/regulavam a vida das mulheres do campo no presente e no passado.
Metodologia	<p>Dinâmica de apresentação;</p> <p>Apresentação do Plano de Formação através de slides.</p> <p>Em seguida, a mediadora irá solicitar as mulheres que cantem uma canção ou recitem um verso que aprendeu com suas mães.</p> <p>Exposição do vídeo “Vida Maria” (Duração de 08:35 min) e discussão sobre o mesmo, apontando elementos relacionados com o dia a dia das mulheres da comunidade.</p> <p>Discussão sobre o conteúdo a partir de uma chuva de ideias e do vídeo.</p>
Recursos	Quadro; Piloto; Caixa de som; Aparelho de Data show; Caixa de som; Vídeos; Computador.
Referências	<p>LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.</p> <p>Articulação do Semi-árido – ASA. Vídeo “Donas do Mundo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YGS-PnVFjDg Acesso dia 08 de julho de 2018.</p> <p>Articulação do Semi-árido – ASA. Vídeo “Minha vida é no meio do mundo”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NqWWCyqbZE Acesso dia 08 de julho de 2018, às 00h00.</p>

2º ENCONTRO (DATA A DEFINIR)	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas sociais e culturais que reproduzem a desigualdade de gênero; - Desigualdade de gênero no campo: rompendo com a lógica hegemônica através da Educação do Campo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar a luta política da Educação do Campo e suas tramas no trato com gênero; - Questionar e romper com as desigualdades de gênero na Comunidade do São Roque; - Entender a relação entre Educação do Campo, diversidade e regionalidade. - Problematizar a desigualdade de gênero, entendendo que a escola e diversas instituições ajudam na reprodução dessa desigualdade.
Metodologia	<p>No primeiro momento será apresentado o planejamento do encontro às participantes, informando que elas podem sugerir inclusão ou alteração dos conteúdos;</p> <p>Em seguida, as participantes irão relatar suas experiências sobre os tempos da escola, indicando se houve algum tipo de discriminação por parte de colegas ou dos/as professores/as;</p> <p>Dando continuidade, a mediadora irá falar sobre a relação entre Educação do Campo, diversidade e regionalidade, perguntando se as mulheres conhecem frases como: Deu vinte quilos eu traço!, Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!, Ninguém nasce mulher, torna-se mulher!, Isso é brincadeira de menino! Menina veste rosa e menino veste azul!, Mulher tem que pilotar fogão!, Meu marido me ajuda!, etc. Depois as mulheres vão dizer o que acham dessas frases e quais são mais conhecidas na comunidade e por isso, precisam ser desconstruídas.</p> <p>Também iremos discutir sobre as práticas sociais e culturais que reproduzem a desigualdade de gênero através de charges.</p>
Referências	<p>ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 231-238.</p>

	<p>BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.</p> <p>DORNELLES, Priscila Gomes. Sexualidades (in)inteligíveis no interior baiano: o trato pedagógico com o tema da diversidade sexual na Educação Física escolar. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes. (Orgs.). Babado Acadêmico no Recôncavo Baiano: Universidade, Gênero e Sexualidade. Salvador: Edufba, 2017, p. 97-112.</p> <p>_____. Um corpo “encurralado” na escola: Gênero, sexualidade e educação do campo. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). O Recôncavo baiano sai do armário: Universidade, gênero e sexualidade. Cruz das Almas: UFRB, 2013, p. 131- 149.</p> <p>_____; POCAHY, Fernando Altair. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. In: Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 1/2014, p. 117-133.</p>
--	--

3º ENCONTRO (DATA A DEFINIR)	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - A produção regional do cabra macho e da mulher macho; - Lugar de mulher é onde ela quiser: O exemplo da Cooperativa de mulheres de Mutuípe/BA e da COOMAFES (Cooperativa de Mulheres da Agricultura Familiar e Economia Solidária), em Valença/BA.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como a discussão sobre desigualdade de gênero no campo, entendendo que as masculinidades e feminilidades são construídas no âmbito social e cultural; - Entender que assim como os homens, as mulheres têm o direito de contar suas histórias e fazer suas próprias escolhas. - Problematicar a maneira como a regionalidade constitui as identidades de homens e mulheres do campo nordestino.
Metodologia	No primeiro momento serão exibidos os vídeos “Donas do mundo” (Duração 07:24) e “Minha vida é no meio do mundo” (Duração 29:24), sendo que as mulheres serão instigadas a dizer o que acharam do vídeo e

	<p>o que as histórias das personagens se parece com suas vidas.</p> <p>Em seguida, as discentes da Licenciatura e do Mestrado em Educação do Campo irão apresentar a Cooperativa de mulheres de Mutuípe/BA e a COOMAFES (Cooperativa de Mulheres da Agricultura Familiar e Economia Solidária), mostrando como as mulheres conseguiram se unir para formar estas cooperativas.</p> <p>Por fim, ensinaremos alguns gritos de guerra para as mulheres da comunidade do São Roque.</p>
Referências	<p>ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O Objeto em Fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. Fronteiras (Campo Grande), v. 10/17, p. 55-67, 2008.</p> <p>_____. A invenção do Nordeste e outras artes. São Paulo: Cortez, 2011. 5ª ed.</p> <p>_____. Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2012. 2ª ed. (Preconceitos; v. 3).</p> <p>_____. Nordestino: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Intermeios, 2013. 2ª ed.</p> <p>MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), jan./fev. 2004, p.13-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.</p>

4º ENCONTRO (DATA A DEFINIR)	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho feminino no campo: Um trabalho que exige força física e vai além da ajuda; - Diferentes formas de resistência feminina no campo: Um exemplo das mulheres a caminho dos babaçuais.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância do trabalho feminino no campo; - Identificar as principais formas de resistência por parte das mulheres do

	<p>campo;</p> <p>- Entender que assim como os homens, as mulheres têm o direito de contar suas histórias e fazer suas próprias escolhas.</p>
Metodologia	<p>A exposição do conteúdo iniciará com apresentação do vídeo “Quebradeiras de coco babaçu do interior do Maranhão” (Duração 7:07).</p> <p>Em seguida, haverá a leitura de algumas partes do texto de Barbosa (2006), intitulado “A caminho dos babaçuais. Gênero e imaginário no cotidiano de trabalhadoras rurais no Maranhão”. Os fragmentos do texto estarão dispostos em cartazes espalhados pela sala. Após a leitura das frases do texto, serão levantados diversos questionamentos buscando relacionar o texto com as vivências das mulheres e trazendo as diversas formas resistência dos sujeitos nas comunidades.</p> <p>Será feita uma dinâmica para mostrar que as mulheres fazem trabalhos pesados, além disso, possuem tripla jornada de trabalho. Também irei evidenciar que é muito importante que elas busquem um diálogo com os parceiros para que eles também façam os trabalhos domésticos. Elas também precisam ensinar os filhos a fazerem isto.</p> <p>Por fim, as mulheres dirão de que forma resistem e lutam por mais igualdade de gênero no campo. Elas também irão cantar uma música que as mulheres cantam quando estão à caminho dos babaçuais.</p> <p>Neste último encontro será realizada a culminância da formação, sendo que as mulheres vão avaliar todo o processo formativo.</p>
Referências	<p><u>ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz.</u> Nordestino: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940). São Paulo: Intermeios, 2013. 2ª ed.</p> <p>BARBOSA, Viviane de Oliveira. A caminho dos babaçuais. Gênero e imaginário no cotidiano de trabalhadores rurais no Maranhão. In: NEAD Especial. Margarida Alves. Coletânea sobre estudos rurais e gênero. WOORTMANN, ELLEN F.; MENACHE, Renata.; HEREDIA, Beatriz (orgs.). Brasília: MDA, IICA, 2006. P. 35-64.</p> <p>MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. In: Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), jan./fev. 2004, p.13-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.</p>

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. BLOCO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

- 1.1. Nome fictício:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Estado civil:
- 1.4. Nível de Instrução:
- 1.5. Possui filhos/as? Quantos/as? Qual o sexo dos filhos?

2. BLOCO DE PERCEÇÃO SOBRE CULTURA, REGIONALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA COMUNIDADE

- 2.2. Me conte quem é você, o que você faz no dia a dia.
- 2.3. Me fale da sua história e a sua rotina...
- 2.4. Sua vida se parece ou se diferencia da vida da sua mãe? E das suas avós? O que a sua rotina e o seu cotidiano se parecem com a vida das mulheres da sua família?
- 2.5. Me descreva como eram as regras na criação de meninos e meninas antigamente? Meninas poderiam brincar as mesmas brincadeiras de meninos?
- 2.6. Me conte, os meninos eram ensinados a fazer as tarefas da casa?
- 2.7. E hoje em dia, você percebe alguma diferença na criação de meninos e meninas (netos e filhos)? Quais seriam essas diferenças?
- 2.8. De que modo você acha que deve ser a criação de meninos e meninas?
- 2.9. Me diga o que você acha importante pais e mães ensinarem para meninas? Explique
- 2.10. E o que você acha importante ensinar para os meninos? Explique.
- 2.11. Me conte qual a sua profissão? Além da sua profissão, quais atividades você costuma fazer no seu dia-a-dia?
- 2.12. Como você se sente por ter essa profissão e por realizar todas as atividades no dia a dia?
- 2.13. Você sente que seus familiares valorizam o seu trabalho dentro e fora de casa? Fale mais sobre isso.
- 2.14. Me descreva quais as atividades/trabalhos realizadas/os pelas mulheres de sua casa que os homens também realizam.
- 2.15. Me ajude a entender, existe igualdade entre homens e mulheres na comunidade do São Roque? Você poderia me explicar a sua resposta?
- 2.16. Me conte, aqui no São Roque existem lugares que não são apropriados para mulheres? Quais seriam esses lugares?
- 2.17. Na sua opinião, as mulheres podem frequentar todos os espaços que os homens vão? Me explique.
- 2.18. Me conte, alguma vez você foi proibida/impedida de ir a uma festa ou de estudar por ser mulher?
- 2.19. De que maneira uma mulher deve ser? Como ela deve se vestir?
- 2.20. E os homens, como devem ser?
- 2.21. Como as pessoas da comunidade costumam chamar as mulheres que enfrentam os homens da casa?
- 2.22. Me conte, quem realmente determina as regras da sua casa? Quem realmente é responsável pelo sustento da casa?

- 2.23. O que seria um cabra macho para você? Os homens da comunidade se vêm como cabras macho?
- 2.24. E a mulher macho? Você se considera uma mulher macho?

3. BLOCO DE SONDAÇÃO SOBRE A REALIZAÇÃO DE UM PLANO FORMAÇÃO DAS MULHERES DOS CAMPO

- 3.1. Me conte quais são as palavras, frases ou gestos que circulam na comunidade e que mais lhe ofendem como mulher?
- 3.2. De que forma as mulheres do campo poderiam ser mais valorizadas?
- 3.3. Você considera importante discutir mais sobre a vida das mulheres do campo?
- 3.4. Me conte, você considera importante que tenha mais atividades ou cursos na comunidade que busquem valorizar a mulher do campo, seja no trabalho, nos estudos...?
- 3.5. Caso fosse realizado um curso de formação sobre mulheres do campo você participaria? Por quê?
- 3.6. Me descreva quais os assuntos que seria importante o curso abordar?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Amargosa, ____ de _____ de _____.

Prezada.

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de analisar como os temas regionalidade, cultura e gênero na Educação do Campo produzem (des)articulações sociais na comunidade do São Roque – Crussaí. Neste momento da pesquisa, utilizo o recurso da entrevista para construir informações sobre os referidos temas. Esta entrevista será gravada e transcrita e, posteriormente, será devolvida para a colaboradora, a qual poderá retirar ou acrescentar informações. A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a mestranda Carla Simone Barbosa de Jesus – discente do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB – orientada pela Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles da UFRB.

Gostaria muito de contar com a sua participação neste trabalho e agradeço, desde já, a colaboração.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a:

1. Dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de forma clara e detalhada.
2. Da segurança de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações, gravações e imagens fotográficas desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.
3. De que as informações reunidas serão usadas unicamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.
4. Da garantia de receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa.

NOME DA PARTICIPANTE: _____

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilma. Sr.^a _____

Enfermeira da Unidade de Saúde da Família da Viração – Secretaria Municipal de Saúde de Castro Alves/BA

Amargosa, ____ de _____ de _____.

Eu, Carla Simone Barbosa de Jesus, matriculada no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a orientação da professora Priscila Gomes Dornelles, venho solicitar a V. Sa. A autorização para reunir informações nessa instituição para a pesquisa intitulada “Relações de gênero e Educação do Campo: Como as mulheres do São Roque-Crussaí se inserem nesse contexto?”, cujo objetivo consiste em analisar as relações de gênero e Educação do Campo, buscando compreender como as mulheres da Comunidade Rural do São Roque-Crussaí em Castro Alves/BA vivem nesse contexto. Nos interessa acessar, conhecer e compreender as características que compõem a população da Comunidade do São Roque-Crussaí, como quantitativo de moradores/as por sexo, raça, idade, renda, dentre outras. Junto a isso, assumo o compromisso de trabalhar com estas informações apenas para fins científicos, sem gerar ônus para a instituição, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a vossa colaboração. Por favor, anote nossos telefones e e-mails para qualquer dúvida ou necessidade de contato ao longo da pesquisa.

Atenciosamente,

Carla Simone Barbosa de Jesus

Matrícula: [2017101058](#)

TELEFONE: (75) 98191-8275

carlabarbosa23@hotmail.com

Priscila Gomes Dornelles

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB

Centro de Formação de Professores-CFP

Matrícula SIAPE 1757406

Telefone: (71) 991569242

prisciladornelles@gmail.com