

# Dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá - Pará.

Márcia Cristina Lopes e Silva  
Dalva Maria da Mota

**Resumo:** Este artigo analisa as relações de gênero presentes na Casa Familiar Rural de Cametá – Pará (CFRC), a partir da experiência educativa em alternância de alunos que, uma semana a cada mês, estão envolvidos em regime de internato nas dependências da escola e, nas outras semanas, desenvolvem atividades relacionadas à agricultura nos seus respectivos estabelecimentos familiares. A pesquisa se deu através de estudo de caso com privilégio para a fala das mulheres. A hipótese central é a de que o conteúdo das relações de gênero estruturadas na família se reproduz na CFRC, muito embora um dos seus pressupostos seja a equidade no processo educativo de formação dos jovens para atuar na agricultura. Os principais resultados confirmam a hipótese levantada, mostrando que a mesma divisão do trabalho exercitada na família se reproduz na escola com atividades denominadas “leves” para as mulheres e “pesadas” para os homens. Essa divisão confere uma formação diferenciada aos alunos da mesma escola segundo uma noção preexistente que reforça papéis tradicionais. Mesmo assim, as mulheres reconhecem que, nas suas trajetórias **da casa da família à casa da escola**, constroem significados do que é ser mulher e de como lidar melhor com as diferenças ali reforçadas.

**Palavras-chave:** Gênero, Estabelecimento Familiar, Pedagogia da Alternância.

## Gender dimensions of the educational experience in alternation in the city of Cameté – Pará.

**Abstract:** The article examines gender relations engendered in the Rural Family House of Cameté - Pará (CFRC), from an educative experience in alternation of students which ones, one week every month, are involved in boarding school regime on the school building and in the other weeks they develop activities related to agriculture in their respectively homes. The research occurs as a case study with women speech privileged. The central hypothesis is that one which says the gender relations contents based on families reproduces in the CFRC, however one of their assumptions was the equity in the educative process of the young formation to act in the agriculture. The major results confirm the hypothesis, showing that the same work division performed in the family reproduces in the school with activities called “light” for women and “heavy” for men. This division gives a different formation to the students in the same school according to a preexisting notion which strengthens the traditional roles. However, the women recognize that, in their pathways from the family home to school home, they build means of what is being a woman and how to deal better with the differences there reinforced.

**Keywords:** Gender, Family establishment. Alternation Pedagogy

### Convite ao tema

No campo da educação escolar desde as séries iniciais, meninos e meninas “já sabem muito bem qual é a sua identidade sexual e qual é o papel que lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tantos outros” (MORENO, 1999, p. 16).

Conforme propõe tal autor, nesse contexto, torna-se necessário que a escola, ao invés de ensinar a obedecer, ensine a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de

interpretar o mundo e de organizá-lo. Sabe-se que não é somente a escola que pode modificar as construções “cristalizadas” referentes ao papel social da mulher, relacionadas à “fragilidade” e à “submissão”. Entretanto, ela pode não fechar os olhos para a expressão dos seus alunos quanto ao convívio com as diferenças e o resultante dessa relação.

Com este intuito, é necessário olhar para dentro da escola, não somente na perspectiva da transformação econômica e social, mas também identificar que as diferenças existem e convivem entre nós. O fato de não percebê-las assegura formas de desigualdade e de inferioridade, como as que envolvem homens e mulheres.

Levando em consideração essas questões, pretende-se realizar uma incursão no tocante às relações de gênero na Casa Familiar Rural de Cameté (CFRC). Assim, ressalta-se que essa escola tem como ação educativa a Pedagogia da Alternância, que é uma concepção de ensino com uma metodologia que alterna períodos na escola e na família, denominados de tempo-escola e tempo-comunidade, isto é, “é a vinculação entre o meio escolar e o meio familiar-comunitário. Esse sistema deve permitir aos jovens frequentar a escola sem prejudicar ou inviabilizar a produção realizada através de laços e braços da família” (RIBEIRO, 2003, p. 142).

### **A Pedagogia da alternância como pressupostos didático-pedagógicos**

A pedagogia da alternância considera a escola e o estabelecimento familiar<sup>1</sup> conjuntamente. A inserção do indivíduo no seu meio se efetiva em um processo dialético ação – reflexão - ação. “É a vinculação entre o meio escolar (tempo-espaco escola) e o meio familiar comunitário (tempo - casa - moradia)” (RIBEIRO, 2003, p. 142). A aprendizagem se dá nos diferentes lugares e a escola tem o

---

<sup>1</sup> No Pará, muitas famílias não possuem o título definitivo da terra. Considerou-se o termo “estabelecimento familiar” o espaço de produção e moradia das famílias.

papel de agregá-las, tornando-as conteúdos de ensino e de trocas de saberes.

Para cada sequência de alternância, a unidade e a ação pedagógica podem ser dadas através de uma organização temática, um tema gerador. Um tema que tenha nas atividades da vida social, familiar e profissional dos alunos uma ação interdisciplinar que se estabeleça no movimento de ensinar e aprender. “A pedagogia da alternância pode se limitar a um simples método pedagógico ou pode dar origem a um verdadeiro sistema educativo no qual ela seria um dos componentes” (GIMONET, 1999, p. 39).

Na alternância, o desenvolvimento do currículo escolar se dá através dos temas geradores definidos com a participação dos professores, dos alunos e de seus familiares. Esse instrumento do “diálogo” resulta na construção dos temas que se iniciam na investigação da realidade e a ela retorna na busca de superação dos problemas encontrados. “Procurar um tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 2000, p.32).

Assim sendo, a perspectiva da educação em alternância oportuniza ao jovem estudar e, ao mesmo tempo, ajudar a família em suas atividades produtivas. Para Azevedo (1999), normalmente, quando o jovem sai do campo para frequentar a escola de tempo integral, ele vai perdendo gradativamente o vínculo com a família. Diante dos distanciamentos causados entre a escola e o local de moradia dos alunos, a pedagogia da alternância lança como uma de suas pretensões centrais estabelecer as relações entre a situação socioprofissional e a escolar, ou seja, buscar a associação entre teoria e prática, ação e reflexão. Pois, “é uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências, colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 44).

O movimento pedagógico da alternância anuncia a escola com uma necessária educação sistêmica que considere a pessoa nas suas diferentes dimensões, na sua trajetória de vida, no seu meio ambiente, possibilitando a multiplicidade e a diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão. É uma educação articulada através das famílias e das organizações, como a Associação das Casas familiares Rurais (ARCAFAR) e dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS) e Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

A pedagogia da alternância apresenta-se como uma proposta de educação para os povos do campo, ao se basear nos princípios da associação, alternância, formação integral da pessoa humana e o desenvolvimento local. Utilizam-se estas bases na formação profissional dos alunos e seus objetivos são:

Desenvolver atividades educativas contribuindo para o desenvolvimento do meio rural, integrando os valores culturais e históricos; estimular o interesse do aluno por tudo o que o rodeia, favorecendo a integração social e econômica dos jovens; fortalecer a produção familiar rural da região; valorizar o homem e a mulher do campo; formar jovens para o auto-emprego, construção do projeto de vida/profissional de cada jovem; estimular a cultura do associativismo e cooperativismo nas famílias e nos jovens (UNEFAB/ARCAFAR, 2004)

A expectativa da formação escolar na proposta da alternância está voltada para o exercício da cidadania, ou seja, para o envolvimento das pessoas não somente com o trabalho da terra, mas, também, com organizações sociais (Sindicato do Trabalhador Rural - STR, colônia de pescadores, Organizações Não Governamentais - ONGS, enfim, movimentos que estão presentes nos municípios), assumindo lideranças, para poderem contribuir com a promoção socioeconômica e cultural da sua localidade.

A pedagogia da alternância possui uma diversidade de aportes pedagógicos em que os alunos são envolvidos, como:

*Plano de estudo* instrumento pedagógico através do qual os alunos, a partir de um tema relacionado à sua realidade, formulam perguntas; *caderno de realidade* - consiste em reflexões registradas pelos alunos dos estudos e aprofundamentos relacionados aos temas curriculares selecionados em suas atividades escolares; *folha de observação* - configura-se em uma ficha ou questionário elaborado pelos educadores sobre a realidade dos alunos; *serões* - reuniões que ocorrem à noite sob coordenação dos monitores e coordenadores pedagógicos; *visita e viagem de estudo* - esse instrumento viabiliza a materialização da teoria com as práticas diversas encontradas em agroindústrias, unidades de produção, associações, cooperativas de produtos, centros de pesquisa e outros; *visitas às famílias dos alunos* - são realizadas pelos monitores quando o jovem se encontra no período de convivência com a família; *caderno de acompanhamento* - é uma forma de comunicação entre escola e família.

Contudo, a CFRC, como as demais experiências educativas, também apresenta contradições que caracterizam a sociedade. A realidade é contraditória, as classes sociais têm interesses e perspectivas diferentes, a sociedade possui desigualdades de gênero e esta relação está presente no espaço escolar.

### **A metodologia de pesquisa sobre o estudo do gênero nas relações escolares**

Nessa discussão, uma das questões centrais levantadas diz respeito ao fato de que as relações de gênero na CFRC repetem padrões sociais exercitados no estabelecimento familiar. Dessa forma, no intuito de responder os questionamentos levantados quanto às relações de gênero, optou-se nessa pesquisa por uma metodologia predominantemente qualitativa, a qual pressupõe um

“mergulho” no universo dos entrevistados. Os resultados foram obtidos “por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 1991 p. 90). A abordagem da pesquisa foi o estudo de caso<sup>2</sup>, no qual a observação participante, o questionário e a entrevista semiestruturada foram as principais técnicas utilizadas.

Contudo, o período de contato com os que vivenciam a CFRC foi balizador para as questões investigadas, pois como compreender as relações de gênero se não estivessem presentes no cotidiano da escola? Como analisar a divisão do trabalho sem estar diante daqueles que dividem, socializam ou dirigem tarefas?

A pesquisa de campo foi iniciada no município de Cameté, onde está localizada a CFRC, no qual uma semana, a cada mês, os alunos se encontram para participar do tempo – escola. Esse período é caracterizado através do internato, momento de convivência entre homens e mulheres, dividindo sala de aula, atividade de campo, lazer, dentre outros espaços e atividades.

No decorrer da pesquisa e na tentativa de responder os questionamentos levantados quanto às relações de gênero, o *locus* da pesquisa foi além da CFRC, pois era necessário compreender como se dava a inserção dos alunos na família, no dia a dia do estabelecimento, tanto no que se refere às formas de sobrevivência na agricultura, quanto as divisões do trabalho tanto na escola quanto na família. Ou seja, as influências que essas exercem na trajetória das alunas no seu percurso da casa da família à casa da escola.

---

<sup>2</sup> Com o estudo de caso, compreende-se o melhor entendimento de uma realidade e de sua amplitude, que, segundo Ludke e André (1983), se define pelo estudo aprofundado de uma situação e/ou instituição cujas peculiaridades necessitam ser olhadas mais de perto, mas sem perder suas relações com questões mais gerais de cunho social, cultural, político e econômico.

Para tanto, o campo de pesquisa expandiu-se e, além da CFRC, foram visitadas seis famílias nos seus respectivos estabelecimentos, sendo quatro no município de Cametá e duas em Oeiras do Pará. Esses municípios fazem parte da região denominada de Baixo Tocantins, que está localizada na mesorregião do nordeste paraense.

Para compor a amostra da pesquisa e compreender os diferentes aspectos relacionados à vida escolar, optou-se por duas alunas regulares, duas alunas que concluíram e duas que evadiram. A seleção considerou a facilidade de acesso aos estabelecimentos onde residem com a família, o contato que essas famílias continuam tendo com a escola (através das reuniões que a associação da CFRC realiza facilitando o agendamento das visitas) e a disponibilidade em receberem a pesquisadora em seus estabelecimentos familiares.

A escolha dessas alunas ocorreu, justamente, por percebê-las como um universo particular de ações, dificuldades e perspectivas para além da escola através das relações de gênero que são estabelecidas na CFRC e na família. Outro motivo que se considerou para privilegiar a pesquisa sob a ótica das alunas se deu por estas representarem um número mínimo no universo de alunos homens matriculados. Assim, prima-se, nesta pesquisa, por dar regalia à fala das mulheres, e ainda por se acreditar na possibilidade de que, ao ouvi-las, fosse possível perceber algumas perspectivas interpretativas de seu cotidiano relacional com os homens, visto que, para Sobral (1997), o princípio das relações de gênero diz respeito à construção social das relações entre homens e mulheres.

Assim, participaram das entrevistas as mulheres, previamente, selecionadas e suas respectivas famílias, o que permitiu traçar um perfil socioeconômico destas, além de levantar as suas expectativas quanto à temática de relações de gênero na CFRC.

Com os alunos, monitores, cozinheiras e coordenadores pedagógicos, realizaram-se conversas ocasionais para levantar informações sobre: a organização pedagógica da CFRC, opiniões dos



alunos sobre o processo relacional com mulheres da CFRC, dentre outras questões. Também, com eles, foi possível suprir dúvidas que surgiram no decorrer do processo da investigação<sup>3</sup>.

### **Estabelecimento Familiar: lugar de ensinar e aprender a ser homem ou mulher**

No que se refere aos estabelecimentos familiares visitados, chama a atenção a divisão do trabalho, e nesta questão é interessante a reflexão de Heredia (1979), quando diz que essa divisão aparece como caminho para compreender as regras que dão fundamento às relações familiares. Portanto, ao identificar a divisão das tarefas (domésticas e da roça) de acordo com o sexo e a idade, é necessário relacioná-las com o caráter definidor das posições na relação familiar, tanto no aspecto produtivo, quanto no aspecto reprodutivo. Essas construções vão dando lugar de representação dos membros familiares, destacando o papel do homem.

A divisão do trabalho é uma das formas primárias que dá origem à definição de papéis com suas posições hierárquicas, ou seja, “realça a oposição masculino-feminino e reforça papéis que cabem aos membros do grupo, expressando, em essência as esferas de autoridade” (HEREDIA, 1979, p.24). Um dos pré-requisitos que definem a divisão do trabalho na agricultura é a relação do agricultor com o “saber técnico”<sup>4</sup>, adquirido pelo saber-fazer e transmitido aos descendentes. Nesse sentido, Woortmann e Woortmann (1997) afirmam que

---

<sup>3</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o processo de pesquisa e a escolha dos entrevistados, consultar SILVA, Márcia Cristina Lopes. Da casa da família à casa da escola: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá – Pará. Dissertação de Mestrado: Belém do Pará, UFPA/MAFDS/NEAF, 2008. Disponível em [http://www.ufpa.br/bc/portal/DTC/agricultura\\_amazônicas.htm](http://www.ufpa.br/bc/portal/DTC/agricultura_amazônicas.htm).

<sup>4</sup> Conhecimentos acerca dos tratos com as culturas e com os animais, além da organização familiar.

a transmissão do saber para o trabalho faz-se no próprio trabalho - pois o saber é um saber-fazer, parte da hierarquia familiar – subordinada ao chefe da família, via de regra o pai. Se este é quem governa o trabalho, é ele também quem governa o fazer-aprender. (p.11).

Esse processo de trabalho transmitido através do saber, melhor dizendo, na maioria das vezes através do pai, na condição de detentor das “práticas”, estabelece uma forma de organizar a família e de transmitir saberes<sup>5</sup>, fato esse que se desenvolve continuamente através de gerações. Assim, os filhos vão conhecendo o trabalho da roça com o pai, como também as mulheres vão aprendendo e definindo as suas funções<sup>6</sup> com a mãe. Entretanto, as mulheres possuem importância nas diversas atividades praticadas no estabelecimento familiar, inclusive acumulam tarefas da roça e da casa.

A divisão do trabalho praticado nos estabelecimentos familiares visitados influencia nas atitudes<sup>7</sup> dos alunos na CFRC em suas diferentes situações, como nos momentos das atividades de campo, nos tratamentos dispensados às alunas em sala de aula e no momento de lazer, ou seja, acabam por reproduzir o que aprenderam nas suas famílias em sua sociabilidade.

Todavia, o fato de ser homem ou ser mulher é fator determinante nos tratamentos dispensados pelos pais. Isso está relacionado tanto à função que será exercida na família quanto na sociedade, pois “São constituídos a partir dos modelos efetivados na

---

<sup>5</sup> Aqui se faz referência às definições do homem como detentor da força e, conseqüentemente, das práticas agrícolas, ou seja, aquele que comanda a agricultura.

<sup>6</sup> A função está relacionada ao cuidado com a casa e, mesmo nas atividades da roça, considera o seu trabalho como ajuda.

<sup>7</sup> Os alunos consideram o trabalho da mulher leve e do homem pesado, e isso repercute nas atividades de campo na CFRC.

sociedade e é esta que, de certa forma, determina como devemos nos comportar e quais são as nossas possibilidades e nossos limites.” (MORENO, 1999, p. 56).

As aprendizagens ocorrem desde o nascimento, quando há a predisposição para a sociabilidade, isto é, para tornar-se membro da sociedade. Todavia, não é algo sem sentido, ou proposital, está de acordo com a construção de sociedade que se vive e, também, é fruto do que Berger & Luckman (1985) conceituam como interiorização, que é a base primeira da compreensão de nossos semelhantes e da apreensão do mundo como noção dotada de sentido.

Sendo assim, é relevante considerar que, desde a infância, é construído um viés para se “ensinar” a participar de um determinado grupo, ou mesmo para se identificar com um modelo social, cultural e de gênero. Essas representações, que iniciam na família, vão ganhando significados e sentidos de “pertencimento” que nos igualam a partir de uma perspectiva: ser homem ou ser mulher. Essas questões são reverberadas no processo escolar e, para o caso em estudo, reforçadas muito embora os pressupostos educacionais advoguem a equidade.

### **Gênero nas relações escolares da CFRC**

Abordar a questão de gênero implica desvendar as relações de poder e hierarquia entre homens e mulheres, e o lugar secundário que a mulher ocupava há anos na sociedade, além da diferença biológica entre os sexos ter sido transformada em diferença sociocultural, como apontam os estudos de Nolasco, 2001; Noronha, 1986, Mourão, 2004; Rocha-Coutinho, 1994; Castells, 1999; Meyer, 1993; Scott, 1995.

Ou seja, nas relações de gênero como elemento de análise neste artigo, parte-se do pressuposto de que o construto social atribuído aos homens e às mulheres é fruto das diferentes experiências

realizadas e acumuladas nos diversos segmentos observados (como as famílias e a CFRC). Destaca-se que existe uma supervalorização das atividades realizadas pelos homens e uma subvalorização daquelas tarefas realizadas pelas mulheres (casa e roçado), inclusive por elas próprias, que se referem às suas atividades como “ajuda”.

Nas entrevistas, as mulheres revelam a importância do seu trabalho na roça (plântio e colheita), pequena criações (aves) e nos cuidados com a casa e filhos. Mas uma das esposas destaca que o “trabalho do marido é essencial”, devido à direção na organização da mão de obra e no controle da produção. Entretanto, como revela Mota (1990), para os homens, reconhecer a atuação das mulheres põe em risco uma responsabilidade que lhes era atribuída socialmente, ou seja, suprir as necessidades do consumo familiar. É por essa razão que as famílias, mesmo com uma forma específica de divisão do trabalho, atribuem ao homem a responsabilidade de provedor e organizador das atividades no estabelecimento familiar.

Pelo que foi visto, a figura do chefe da família é considerada de extrema importância na organização e manutenção do estabelecimento familiar. Isso é percebido na fala de uma das entrevistadas, que se separou do marido e relata o resultado dessa ausência:

Ainda tentei ficar só com os meus filhos no sítio, mas por falta do trabalho do homem, houve a necessidade de me deslocar junto com os filhos para a cidade. Com o objetivo de conseguir um emprego que me fornecesse uma renda melhor para o sustento dos filhos e para o acesso à escola. O sítio é só para o homem que tem mais coragem. A lavoura é ruim só para a mulher, não sei derrubar<sup>8</sup>, não faço

---

<sup>8</sup> A derruba diz respeito ao tombamento das capoeiras, que são as árvores que estão grandes e é necessário o uso do machado, ou motosserra a fim de implantar a roça naquele local.

coivara<sup>9</sup> e ficou muito difícil ficar só lá com os filhos pequenos”. (Maria do Céu, 56 anos, autônoma)

A ausência do marido foi relatada em duas entrevistas, uma por motivo de separação e a outra por viuvez. O que confirma que “uma mulher não pode nem deve ‘tocar’ a roça sozinha” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p. 40). Certas etapas do processo agrícola não são realizadas pelas mulheres, pois são associadas à representação masculina do líder, da autoridade do Estabelecimento Familiar. Isso faz com que as mulheres sozinhas deixem a unidade de produção ou recorram a parentes, como foi o caso da viúva, onde seus filhos mais velhos assumiram a responsabilidade da produção.

A divisão do trabalho praticada nos estabelecimentos familiares visitados influencia nas atitudes<sup>10</sup> dos alunos na CFRC em suas diferentes situações, como nos momentos das atividades de campo, nos tratamentos dispensados às alunas em sala de aula e no momento de lazer, ou seja, acabam por reproduzir o que aprenderam nas suas famílias em sua sociabilidade.

A reverberação do construído no âmbito familiar como aspectos do trabalho, percepções dos significados do feminino, pode ser observada, no depoimento de um monitor:

Na divisão da tarefa de campo na CFRC, as meninas acabam ficando com o trabalho mais leve. A aluna se coloca não aceitando alguns trabalhos dizendo que não pode, pois não tem força. Considero que existem alguns trabalhos que são melhores realizados por mulheres, como manipular o mel dos apiários, lavar a

---

<sup>9</sup> A coivara é o empilhamento dos troncos e galhos de árvores derrubadas no local destinado ao plantio. Este material é queimado e também utilizado como parte da adubação.

<sup>10</sup> Os alunos consideram o trabalho da mulher leve e do homem pesado e isto repercute nas atividades de campo (práticas da agricultura) na CFRC..

centrifuga, retirar o mel é melhor, pois a mulher tem mais delicadeza. (João, 24 anos, monitor da CFRC).

Na CFRC, a ideia das divisões das tarefas é comumente atribuída à diferença de sexos, pois o que se percebe é a relação das mulheres com atividades ditas mais leves e delicadas, como o cuidar da sementeira, ou retirar o mel, que, segundo o monitor, necessita da leveza e da sensibilidade que só as mulheres possuem, como uma espécie de atributo natural que escamoteia habilidades construídas socialmente. Ora, se às mulheres cabe, em suas vivências familiares, o trabalho que demanda a coordenação motora fina (cozinha, trato com as crianças, hortas, pequenos animais, por ex.), é coerente que lidem com mais competência com essas tarefas dentro ou fora do estabelecimento. Mas essas questões não podem ser consideradas inferiores, apesar de que há uma predisposição da escola na associação da relação de trabalho leve e pesado, a partir dos sexos, reforçando a divisão preexistente.

Todavia, existe distinção entre as atividades realizadas no estabelecimento familiar e na escola, pois, com suas famílias, as entrevistadas dividem as tarefas e somam atividades, como conciliar o trabalho doméstico com as atividades da agricultura. Na escola, há uma “proteção” por parte dos homens que realizam as atividades destinadas às mulheres: “eles estão sempre nos cortejando e dizem “aqui mulher não trabalha”. Por outro lado, a divisão de tarefas entre os alunos é feita pelos monitores. Como afirma uma aluna: “em casa, quem divide é o pai, aqui é o monitor”. Ou seja, em qualquer um dos casos, as mulheres estão sujeitas às decisões dos homens, amparadas em conquista ou reprodução de uma hierarquia que reproduz um padrão social em que aos homens compete organizar e às mulheres, obedecer.

Como visto, na CFRC, há uma aceitação no que se refere à divisão das tarefas consideradas “leves” e “pesadas”, isto é, essa aceitação é compartilhada pela maioria das entrevistadas e

monitores que legitimam essa noção através da distribuição das atividades, como é explicado pela entrevistada.

Às vezes o trabalho é pesado, mas nós mulheres não pegamos no pesado. Os técnicos que escolhem as tarefas, e para nós é limpar banheiro, sala – atividades que são mais leves. As ferramentas não dão para todos os alunos e geralmente essas ficam para serem utilizados por homens, quando sobra pegamos um ancinho. (Carmem, 22 anos, estudante).

O que se percebe é uma aceitação das distribuições de tarefas realizadas pelos monitores, e ainda uma concessão para os alunos fazerem suas atividades, quando a estes são solicitadas. Entretanto, uma das entrevistadas que concluiu o curso relata que “quando estudava na escola fazia as mesmas atividades que os homens como capinar e roçar, mas realmente tinha mulheres que não aceitavam e ficavam enrolando e no final acabavam sem fazer nada” (Celeste, 22 anos, estudante). Mas esse tipo de atitude é uma exceção, o relacionada geralmente às seguintes situações: mulheres com filho mas que não têm marido ou companheiro, ou famílias que não possuem homens, como filhos, como é o caso da entrevistada.

#### **Atividades de campo na CFRC**

<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
Carregar peso	Cuidar do viveiro
Capinar	Encher os sacos e copos com adubos
Roçar com o terçado	Limpeza com ancinho
Derrubar e coivara	Molhar a horta

Fonte: Pesquisa de campo / Junho de 2007

Desde a relação familiar, há o favorecimento, no que se refere ao comando das atividades da roça, atribuído aos homens, pois “eles têm mais coragem e responsabilidade para tocar a terra, as mulheres

precisam se dedicar aos filhos” (José, 55 anos, agricultor). Apesar dessa noção não ser declaradamente defendida pelos sujeitos da CFRC, os contornos que envolvem a experiência escolar tendem à reprodução de diferenças baseadas na fragilidade do sexo. Principalmente quando legitimam a “proteção” baseada na distribuição da atividade “leve” e “pesada”. Se ali aparece como proteção, na organização do trabalho no estabelecimento familiar, se evidencia como diferenciação, complementaridade e escamoteamento, partilhada, inclusive, pelas mulheres. Segundo Carneiro (1998), as relações sociais de gênero definem o lugar do indivíduo no grupo, atribuindo-lhe obrigações e direitos específicos. Logo:

A força da ideologia que orienta e dá sentido às relações sociais de gênero sustenta a hierarquização das posições femininas e masculinas no interior da família e na sociedade mesmo quando, em termos objetivos, a mulher assume o lugar tradicionalmente atribuído ao homem (CARNEIRO, 1998, p.88).

A relação estabelecida nas tarefas de campo na CFRC pode ser compreendida nos estudos de Woortmann e Woortmann (1997), como sendo ao mesmo tempo “prática” e “simbólica”, ao expressar as diferenças entre os sexos, ao considerar a noção de “força” ou das experiências trazidas desde o trabalho familiar, no qual o homem apresenta maior importância. Essa noção se reflete na distribuição das atividades na CFRC, tanto por alunos quanto por monitores.

Vale ressaltar que, nas atividades relacionadas à limpeza da escola, bem como na cozinha, os homens geralmente reclamam, afirmando que essas atividades são “trabalhos de mulher”. Mas realizam tais tarefas, pois elas estão sob um comando da equipe escolar, que as distribuem independente do sexo. Segundo o monitor da CFRC, existe a reclamação “devido ao costume da casa, onde a mãe e as irmãs fazem todo o serviço doméstico”. Para



Woortmann e Woortmann (1997), a relação de gênero é hierárquica. O homem não ajuda a mulher na cozinha, por se tratar de um espaço simbólico, por excelência, de trabalho feminino e reconhecido como tal. Na CFRC, os trabalhos de capina e coivara são considerados dos homens. Já a limpeza das salas de aulas e as atividades da cozinha ficam para ser realizadas por todos os alunos. Contudo, uma das entrevistadas nos relata que: “Prefiro o trabalho mais leve, já o pesado vai para os homens. Na verdade, nós mulheres contribuimos com essa divisão do trabalho na escola, ao aceitarmos que os alunos assumam nossas atividades”. (Carmem, 16 anos, estudante)

Observa-se que os sujeitos envolvidos no processo escolar legitimam a socialização estabelecida desde o núcleo familiar e a escola dá continuidade ao enquadrar os alunos em determinadas categorias como de homem e de mulher, utilizando mecanismos, como a divisão das atividades “leves” e “pesadas”, veiculando valores que naturalizam os comportamentos para cada sexo e, principalmente, ao não olhar para as diferenças presentes no cotidiano escolar.

Os percursos construídos pelas entrevistadas no que se refere à CRFC são permeados por experiências, vivências, desafios e conquistas. Ao saírem de suas localidades para um outro lugar<sup>11</sup>, as alunas carregam em si imagens trazidas de suas trajetórias que confrontam, ou mesmo, se “adequam” à escola que, para Pereira e Mourão (2005), é um espaço que no seu cotidiano produz e reproduz ações que separam e demarcam o que é considerado socialmente como pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino.

Mas, seguindo o rio Tocantins, cenário das diversas localidades do município de Cametá - Pará, alunos e alunas aportam na CFRC, com toda a gana de quem quer de alguma forma ser parte integrante desse percurso formativo que lhes foi apresentado e que faz parte de

---

<sup>11</sup> O lugar é Cametá, município que comporta a CFRC, *locus* da pesquisa.

sua vida a cada mês. Ou seja, a CFRC, para as entrevistadas, representa “um lugar de aprendizado”, que vai do saber “técnico” na agricultura familiar às experiências adquiridas no convívio com pessoas de diversas localidades dos municípios de Cameté e de Oeiras do Pará. É interessante lembrar que cada sujeito que frequenta essa escola carrega em si suas peculiaridades advindas de suas vivências anteriores.

Portanto, é necessário considerar que a formação escolar precisa acontecer e ser referendada a partir “de um processo microsocial, em que o sujeito é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microsistema com que se relaciona no cotidiano” (GALLO, 2001, p. 20).

Ainda em Gallo (2001), para se formar integralmente, como é a pretensão da CFRC, é necessário levar em consideração os sujeitos do cotidiano da escola e sua interação com a aprendizagem, e que essa não seja apenas uma transmissão de conteúdos, mas que reverbera o exercício de posturas e relacionamentos e que seja a expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade.

Na escola os homens são machistas, duvidam da nossa capacidade, eles já vêm de casa com a cultura de serem melhores. Como me sinto feminista havia o confronto e eu não concordava com a postura deles e ia para o embate, respondia quando me sentia contrariada e às vezes até chegava a brigar, mas comecei a ficar na minha, pois via que eu não ia mudar a opinião deles e fui me adequando. (Socorro, 22, Funcionária pública).

As relações entre homens e mulheres, na CFRC, são permeadas por limites e superações. Isso é percebido nas tentativas constantes das entrevistadas de alcançarem uma posição de respeito e de serem parte

integrante do grupo. Todavia, no que se refere aos conhecimentos na área da agricultura, a estudante entrevistada ressalta que:

Foi importante, o que eu vi lá dava para trabalhar em casa, nada era misterioso e tudo estava plantado em casa. O contato com a escola e as reuniões que aconteciam ampliaram a minha mente inclusive para importância da melhor produção na agricultura que praticávamos em casa. Eu tinha que contribuir mais e refletir junto com toda a minha família sobre a importância de todos nós para o melhor desempenho da nossa área. (Celeste, 22 anos).

Da casa para a escola, as mulheres entrevistadas vão reconstruindo seus caminhos, refazendo suas concepções de mundo, profissão e outros. Assim, como o rio nunca é o mesmo, ao entrar na CFRC, as alunas se transformam em um movimento de superação ou mesmo de manutenção de valores trazidos desde a relação com a família. Entretanto, vale ressaltar que o ser humano sempre está aprendendo algo e que, no percurso das trajetórias construídas, pode estar ressignificando os lugares, o que Certau (apud Ferraço, 2004, p. 79) define como “o lugar praticado pelas pessoas”.

Parafrazeando Ferraço (2004), esses alunos e alunas, a cada dia, se inventam e, ao se inventarem, inventam a escola. Nesse traslado reaprendem e recriam formas de superar as dificuldades encontradas pelo caminho, que são desafiadas no seu percurso “**da casa da família à casa da escola**” e, assim, vão dando respostas aos percalços encontrados pelo caminho. E, nesse movimento, a menina que era vai-se desabrochando em mulher.

### Considerações Finais

A CFRC, no tocante aos princípios educacionais, defende a perspectiva da formação integral e igualitária dos seus alunos. Entretanto, o cotidiano escolar revela uma formação diferenciada

para homens e mulheres, relacionadas às tarefas de campo em que são destinadas as leves para mulheres e pesadas para os homens. Isso reforça a divisão sexual do trabalho, praticada nos estabelecimentos familiares. Ali, a responsabilidade da mulher é a esfera doméstica (casa) e a do homem é o roçado, apesar de, na maioria das vezes, as mulheres acumularem atividades domésticas com o trabalho da roça. Essa divisão do trabalho é repassada pela via da socialização das crianças, reforçando papéis de homens e de mulheres, desde as brincadeiras das crianças à divisão das atividades, onde a roça é considerada produtiva e a casa reprodutiva.

Essas relações estabelecidas na família transbordam sobre a atividade de campo da escola, onde se utilizam estratégias de “proteção” e “sedução” ao não se permitir que as alunas utilizem instrumentos de trabalho considerados como masculinos (terçado e enxada). Essa diferença entre trabalho de homem e de mulher é compartilhada pelos educadores à medida que não modificam a configuração estabelecida nessas atividades, inclusive, sob o consentimento das alunas que se socializaram nas suas famílias aprendendo que homem trabalha e mulher ajuda. Essa questão reflete-se na formação das alunas ao não participarem de todos os processos necessários à sua formação técnica. Em consequência, são qualificadas diferentemente.

Os resultados da pesquisa apontam que as mulheres que tiveram acesso à CFRC, na maioria das vezes, desistem antes de completar um ano de estudo. No ano de 2006, das doze alunas que ingressaram na escola, apenas duas continuam os estudos. As desistências estão relacionadas ao casamento, à gravidez e à questão financeira de suas famílias, pois, a cada mês, precisam arcar com despesas de deslocamento de suas localidades para frequentarem o tempo escola.

Das mulheres que desistem, a maioria assume o papel de dona de casa, distanciando-se do sonho de uma profissão, sonho esse manifestado, dentre outros fatores, pela vontade de voltar a estudar. Nesse contexto, evidencia-se um fosso entre o desejo e a realidade.

As entrevistadas que permanecem, assim como as que concluíram o curso na CFRC, manifestam predisposição, apresentadas em uma das conversas informais, em elevarem o nível de escolarização e acesso à profissão relacionada à agricultura. Por outro lado, seus planos que envolvem o casamento e a família apresentam desejos de não dependência financeira em relação aos seus maridos; de uma divisão tanto de atividades domésticas quanto de sustentação financeira do grupo familiar. Essa concepção de “estou mais madura”, citada por uma das entrevistadas, está relacionada às novas expectativas que são criadas a partir da experiência escolar, ou seja, mesmo que na escola se reforcem papéis diferenciados nas atividades de campo entre homens e mulheres, ocorrem processos múltiplos, onde as que continuam estudando conseguem (re)significar a convivência entre si e buscam mecanismos para se contrapor à forma de organização ali estabelecida. Um dos exemplos se dá com uma das alunas que assumiu atualmente uma posição na associação da CFRC e é a representante da sua classe.

Entretanto, no que se refere à atividade de limpeza da escola, ocorre um processo inverso, pois todos os alunos assumem essas tarefas, abalando as “naturalizações” construídas segundo as quais lugar da mulher é na cozinha. Nesse processo, ocorre o redimensionamento tanto dessa ação como de todos os envolvidos, diferentemente do sexo.

Essa participação de todos os alunos nas atividades de limpeza da escola pode ser uma das possibilidades para a reflexão de que é necessário criar mecanismos para “preparar tanto as meninas quanto os meninos para percorrer novos caminhos com seu pensamento, para criticar e construir, para cozinhar e lavar pratos, para unificar o que foi fragmentado arbitrariamente” (MORENO, 1999, p. 80). É preciso rever o papel que assumem os educadores e os sistemas oficiais de ensino, para que a diferença dos sujeitos não seja empecilho para um processo escolar rico e prazeroso.

Por fim, mesmo diante dos desafios que são enfrentados na CFRC no que se refere à desistência das mulheres e formação diferenciada e a dificuldade, ela é uma experiência singular, pois possibilita um olhar para a escola em sua forma aparente, mas, ao mesmo tempo, suas nuances revelam outros contornos que inclusive fazem com que ela se torne uma vivência única para as entrevistadas e que, por isso, fará parte de suas lembranças, ao possibilitar todo mês um convívio de múltiplas possibilidades, ao se deslocarem da casa da família à casa da escola.

## Referências

ALVES, N. A. ; LEITE. R. O sentido da Escola. In: GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AZEVEDO, Antúlio José. **Pedagogia da alternância: a formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: Uma proposta educacional inovadora**. Tese de doutorado em educação da UNESP. Marília São Paulo, 1999.

BERGER, Peter ; LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARNEIRO, Maria José. **Camponeses, agricultores e pluriatividade**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Em O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. São Paulo, paz e terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a intervenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIMONET, J.C. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In. **União Nacional das Escolas famílias Agrícolas do Brasil** (UNEFAB). Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Belo Horizonte – Minas Gerais: Dupligráfica, 1999.

HEREDIA, Beatriz M.A. de. **A morada da vida**: o trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1979.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1983.

MEYER, J. **Pensamento feminista e psicologia social**. Em Gergen, M. McCanney (og.), O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/EdUnB, 1993.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina e ser menina**: sexismo na escola. São Paulo: moderna, 1999.

MOURÃO, Patrícia de Lucena. **Um olhar de gênero sobre a reconstrução da agricultura em Abaetetuba Pará**. Dissertação de mestrado, MAFDS-NEAF: Abril de 2004.

MOTA, Dalva Maria. **Os camponeses e a busca da “autonomia possível”**: estratégias de sobrevivência e resistência na implantação de projetos de irrigação no estado de Sergipe. Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em sociologia rural. Campina Grande – Paraíba, 1990.

NOLASCO, S. **Modernidade e subjetividade**. Em de Tarzan a hommer Simpson). Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NORONHA. Maria Olinda. **De camponesa a “Madame”**: trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PEREIRA, S. A.; MOURÃO, L. **Identificação de gênero**: jogando e brincando em universos divididos. Rio Claro: LP&A, 2005.

RIBEIRO, Beatriz M. F. **Viver, Produzir e Preservar**. Construindo projeto Casa familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002). Dissertação de Mestrado. NAEA/ UFPA, 2003.

ROCHA-COUTINHO M.L. **Tecendo por trás dos panos**. A mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, 1995.

SOBRAL, R. de C. **Redescobrimdo a vida**: desfazendo e refazendo relações de gênero. In: ALVARES, M. L. ; SANTOS E (Orgs). Desafios de identidade: espaço-tempo de mulher. Belém: CEJUP, 1997.

UNEFAB/ARCAFAR. **Formação a serviço da vida com dignidade no campo**. Porto Alegre, 2004. retirado de [www.forumundial.com.br](http://www.forumundial.com.br), capturado em 20/09/2004.

WOORTMANN, Ellen ; WOORTMANN, Klaus. **O trabalho da terra**: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

**Márcia Cristina Lopes e Silva** é pedagoga e mestre em agricultura familiar e desenvolvimento sustentável UFPA/MAFDS/NEAF/2008; Professora do IFPA-Campus Bragança-PA.

E-mail: [lilith.marcia@hotmail.com](mailto:lilith.marcia@hotmail.com)

**Dalva Maria da Mota** é dra. em Sociologia, Pesquisadora da Embrapa Amazônia Oriental, Belém-PA; Bolsista de Produtividade do CNPq.

E-mail: [dalva@cpatc.embrapa.br](mailto:dalva@cpatc.embrapa.br)

Recebido em dezembro de 2008

Aceito em junho de 2010