



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO ACADÊMICO EM SERVIÇO SOCIAL**

NATHALYA CRISTINA RIBEIRO TRIGUEIRO

**“NÃO TEM COMO A GENTE ENTRAR NUMA GRADUAÇÃO E SAIR
UMA MESMA PESSOA, NÃO”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DAS DISCENTES DO CURSO DE AGROECOLOGIA
(IFPB/CAMPUS PICUÍ)**

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

NATHALYA CRISTINA RIBEIRO TRIGUEIRO

**“NÃO TEM COMO A GENTE ENTRAR NUMA GRADUAÇÃO E SAIR
UMA MESMA PESSOA, NÃO”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DAS DISCENTES DO CURSO DE AGROECOLOGIA
(IFPB/ CAMPUS PICUÍ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, linha de pesquisa “Gênero, Diversidade e Relações de Poder”, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão.

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T828n Trigueiro, Nathalya Cristina Ribeiro.

"Não tem como a gente entrar numa graduação e sair uma mesma pessoa, não" [manuscrito] : a construção da identidade profissional das discentes do curso de a agroecologia (IFPB/Campus Picuí) / Nathalya Cristina Ribeiro Trigueiro. - 2018.

155 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Patrícia Cristina de Aragão, Departamento de História e Geografia - CEDUC."

1. Identidade profissional. 2. Discente de agroecologia. 3. Educação superior. 4. IFPB.

21. ed. CDD 378

NATHALYA CRISTINA RIBEIRO TRIGUEIRO

**“NÃO TEM COMO A GENTE ENTRAR NUMA GRADUAÇÃO E SAIR
UMA MESMA PESSOA, NÃO”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DAS DISCENTES DO CURSO DE AGROECOLOGIA
(IFPB/ CAMPUS PICUÍ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, linha de
pesquisa “Gênero, Diversidade e Relações de Poder”, como
requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Aprovado em: 08 de maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Patrícia Cristina de Aragão

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (PPGSS/UEPB)
(Orientadora)

Alômia Abrantes da Silva

Profa. Dra. Alômia Abrantes da Silva (PPGSS/UEPB)
(Examinadora)

Iranilson Buriti

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira (PPGH/UFCG)
(Examinador)

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

AGRADECIMENTOS

A Deus que ilumina meus caminhos. O ser supremo que, com seu amor, me deu o dom da vida e segue me protegendo, guiando e iluminando dia após dia neste caminho que me ajudou a escolher e trilhar: o Serviço Social.

Aos meus pais, que me apoiaram na escolha profissional, tendo sempre muito orgulho da minha vida acadêmica.

Aos meus demais familiares que contribuíram para minha formação profissional, sempre torcendo por mim e demonstrando com suas palavras e gestos o orgulho que possuem.

Ao meu esposo Gilberto Neto, pelo amor, carinho, compreensão, e principalmente estímulo nos momentos mais difíceis, estando ao meu lado, acompanhando bem de perto a minha trajetória e enfrentando comigo tudo que fosse preciso, dando-me forças para não desistir.

Aos meus colegas de trabalho do IFPB – *Campus* Picuí, principalmente minhas companheiras da COPAE, pela compreensão em minhas ausências e ajuda quando precisei. Em especial a Hertha Cristina, que me deu apoio do início ao fim, contribuindo com sugestões para o meu projeto durante a seleção do mestrado e me hospedando em sua casa durante o período que precisei passar as noites em Campina Grande.

Aos colegas do mestrado, pela convivência e trocas de experiências, principalmente Márcia e Milca, que buscavam compreender minhas angústias, sempre procurando ajudar da melhor forma.

Às minhas informantes, pela disponibilidade e pela confiança por compartilharem comigo suas histórias, as quais formaram a base do meu estudo.

Aos professores Dra. Alômia Abrantes da Silva e Dr. Iranilson Buriti de Oliveira, que disponibilizaram parte do tempo deles para contribuírem na melhoria deste trabalho.

Minha imensa gratidão à minha orientadora, professora Dra. Patrícia Cristina de Aragão, pelo incentivo constante e pelos conhecimentos durante a construção desse trabalho, orientando-me com muita dedicação, cuidado, profissionalismo e muita ética, acreditando que eu realmente poderia chegar até aqui.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (Stuart Hall).

RESUMO

Esta pesquisa teve o intuito de investigar, a partir das narrativas de discentes do curso de Agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí, como estas buscam em seu processo de profissionalização caminhos para a sua afirmação profissional e a construção de sua identidade. Tomando como viés de discussão o aporte teórico dos Estudos Culturais da Educação, a efetivação deste estudo deu-se mediante a linha metodológica da História Oral optando, assim, por uma abordagem qualitativa tomando como base as narrativas das discentes estudadas. Além disso, foi utilizada pesquisa bibliográfica e documental, tendo como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram seis mulheres, discentes do curso de Tecnologia em Agroecologia, oriundas da zona rural, que no ano de 2017 estavam matriculadas no último ano do curso e frequentando regularmente a instituição. Constatamos, através da pesquisa, que as entrevistadas apresentam inúmeros desafios para ingressarem, permanecerem e concluírem um curso de graduação em uma instituição federal de ensino e que os obstáculos começaram ainda na educação de base. Posteriormente, ao conseguirem ingressar no ensino superior, continuaram enfrentando barreiras, como a dificuldade financeira, distância entre a instituição de ensino e sua casa, falta de transporte público para seu deslocamento diário, a ausência de ensino de qualidade nos primeiros anos, dentre outros. Verificamos que os impedimentos ainda continuam, conforme as narrativas analisadas, entretanto, apesar da baixa escolaridade de seus familiares, o incentivo para que possam seguir com os estudos existe. Concluímos que as discentes, através do curso de agroecologia, ressignificaram suas subjetividades e identidades, as quais são mutáveis, e, a partir disto, foram construindo sua afirmação profissional, assim como também um empoderamento social, proporcionando-lhes não somente uma formação profissional, mas também pessoal, enxergando o mundo de uma maneira diferente.

Palavras-chave: Picuí. IFPB. Identidade profissional. Agroecologia.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, from the narratives of students of the Agroecology course of the IFPB - Campus Picuí, how these seek in their professionalization process ways for their professional affirmation and the construction of their identity. Taking as a discussion bias the theoretical contribution of the Cultural Studies of Education, the effectiveness of this study took place through the methodological line of Oral History, opting, therefore, for a qualitative approach based on the narratives of the studied students. In addition, bibliographical and documentary research was used, with semi - structured interviews as instruments for data collection. The subjects of the research were six women, students of the Technology Course in Agroecology, who came from rural areas, who in the year 2017 were enrolled in the last year and regularly attended an institution. Through the research, we find that the interviewees present a number of challenges in joining, continuing and completing a graduation course at a federal institution of education and that these obstacles began in basic education. Afterwards, as they enter higher education, continuing to face the barriers, such as financial barriers, the distance between the educational institution and their home, the absence of day-to-day public transportation, the absence of quality education in the early years, among others. Was verified that the impediments continue, according to the analyzed narratives, however, even for the low level of education of their relatives, the incentive to continue studying exists. It concludes that the students through the course of agroecology, re-signifying their subjectivities and identities, as they are changeable, and at the same time, they were building their professional affirmation, as well as a social empowerment, proportioning not only a professional formation, but also a personal view of the world in a different way.

Keywords: Picuí. IFPB. Professional identity. Agroecology.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 –	Associação de Desenvolvimento Comunitário do Ermo	61
Quadro 1	Matrículas – total em cursos de graduação – presenciais e a distância	78
–		
Quadro 2	Escolaridade dos pais das entrevistadas	87
–		
Quadro 3	Quantitativo de mulheres da família das entrevistadas com Ensino Superior Completo	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 “LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER”: BREVE HISTÓRICO SOBRE A LUTA DAS MULHERES BRASILEIRAS	24
1.1 DO ESPAÇO PRIVADO AO ESPAÇO PÚBLICO: ANTECEDENTES DA LUTA DAS MULHERES NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	25
1.2 DO MOVIMENTO FEMINISTA AO DEBATE SOBRE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA MULHER E AS QUESTÕES IDENTITÁRIAS	32
1.3 O FEMINISMO E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNIDADES RURAIS	49
2 EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA AS MULHERES NO BRASIL	63
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA SOCIEDADE BRASILEIRA	64
2.2 “EU SEMPRE DEIXEI MUITO BEM CLARO LÁ EM CASA: EU QUERO TERMINAR MEUS ESTUDOS E ME FORMAR”: AS MULHERES NAS ESCOLAS TÉCNICAS (PROFISSIONALIZANTES) E UNIVERSIDADES	72
2.3 “TODO MUNDO JÁ TINHA UMA ‘BASEZINHA’, MENOS A GENTE”: A EDUCAÇÃO DAS MULHERES ORIUNDAS DA ZONA RURAL	81
2.4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) – <i>CAMPUS PICUÍ</i> E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS MULHERES DA REGIÃO DO SEMIÁRIDO PARAIBANO	92
3 “NÃO TEM COMO A GENTE ENTRAR NUMA GRADUAÇÃO E SAIR UMA MESMA PESSOA, NÃO”: AFIRMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS DISCENTES DO CURSO DE AGROECOLOGIA	99
3.1 “[...] ELA DIZIA A GENTE QUE A GENTE ESTUDASSE PRA NÃO TER A VIDA QUE ELA TEM NÉ? [...]”: A EDUCAÇÃO FAMILIAR E SEU INCENTIVO.....	100

3.2 “PORQUE EU ACHO QUE EU NÃO FUI PREPARADA PRA O ENSINO SUPERIOR [...]”: O PERCURSO DURANTE O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	108
3.3 “[...] PORQUE A GENTE, TIPO, FICA PENSANDO E IMAGINANDO, SONHANDO”: O ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE AGROECOLOGIA DO IFPB	110
3.3.1 “[...] quando eu entrei lá, entrei muito feliz e ao mesmo tempo muito ansiosa, com medo do novo, né?!” A gente chegou à tão sonhada graduação [...]”: O início de uma nova jornada	111
3.3.2 “Toda dificuldade vale à pena, né? Nada pode ser tão fácil”: Vivências e desafios para permanência e conclusão do curso	116
3.4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	123
3.4.1 “[...] O curso de Agroecologia é isso, é comunidade[...]”: A identificação com o curso de Agroecologia	124
3.4.2 “[...] em relação a essa daqui ó, é a transformação em pessoa”: Contribuições da agroecologia para a vida pessoal e profissional	130
3.4.3 “Nós somos um exemplo disso. [...]”: A agroecologia e o processo de empoderamento das mulheres da zona rural	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142
ANEXO	153

INTRODUÇÃO

As mulheres apresentam em sua história percursos demarcados por lutas e resistências, tendo como marcos importantes diferentes vivências educativas, culturais, sociais e políticas que simbolizam a persistência em conquistar seu espaço social.

As mulheres acompanharam as modificações sobre o que é “ser mulher” em diferentes contextos sócio-históricos, cuja participação do movimento feminista e ações das mulheres foram fundamentais, mesmo diante de atitudes de exclusões em que estiveram submetidas, assim como de conquistas e inovações resultantes de suas ações sociais e políticas.

Ressalta-se que, até o final dos anos 60 do século XX, a imagem da mulher era vista, de maneira mais intensa do que nos dias atuais, como a “bela, recatada e do lar”¹, expressão que tanto ainda se discute. Desta forma, as mulheres eram identificadas apenas como filhas, esposas e mães, tendo assim a responsabilidade de apenas dedicarem-se aos seus maridos e filhos, trazendo um teor maternal em seu comportamento, o qual deveria ser sempre delicado e amável.

Muitas vezes, essas características eram justificadas pelo saber médico através da biologia do seu corpo e dos seus órgãos. Assim, as mulheres que apresentavam comportamentos diferentes dos citados eram vistas de maneira negativa pela sociedade, sendo consideradas vadias, prostitutas, não se tendo respeito por elas. Com isso, durante muito tempo, os valores patriarcais foram sendo referência para as famílias brasileiras.

Na ordem patriarcal, de acordo com Scott (2012), todos da família deveriam obedecer ao pai e, posteriormente, ao marido, tendo o domínio masculino como soberano e indiscutível, não havendo espaço para os projetos individuais e as manifestações de desejos e sentimentos particulares.

Entretanto, durante o período que compreende o final do século XIX e início do século XX, a sociedade brasileira passou a apresentar um novo modelo de família, no qual os interesses pessoais passaram a ser mais enaltecidos do que

¹ Tal expressão, já utilizada em anos anteriores em meio às discussões do movimento feminista sobre relações de gênero e o perfil das mulheres, reapareceu no ano de 2016, provocando debates, principalmente nas redes sociais, após uma matéria da Revista Veja intitulada “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”, na qual eram exaltadas características da primeira-dama brasileira, como bonita, discreta, que gosta de roupas na altura do joelho e com cores claras, que cuida da casa, do filho e do marido.

anteriormente, assim como a privacidade e a intimidade, evidenciando-se cada vez mais o núcleo familiar, ou seja, pai, mãe e filhos (SCOTT, 2012).

Tal modelo de família, denominada por Scott (2012) como “família conjugal moderna”, demandava um novo modelo de mulher, em que a mesma seria a esposa afetiva, devendo estar voltada completamente ao espaço doméstico, deixando o espaço público sobre o domínio masculino e o homem como único provedor da família. Neste modelo familiar, a mulher não estava mais completamente sem voz, no entanto, ainda era subalterna e dependente, continuando a existir a hierarquia entre papéis masculinos e femininos.

Foi no século XX, a partir do surgimento do movimento feminista no Brasil, que as mulheres deram início às lutas que tinham como principal objetivo desmitificar as afirmações sobre a inferioridade inata das mulheres em relação aos homens ou da sua inferioridade intelectual. A luta era pela quebra do preconceito e discriminação contra as mulheres, as quais tinham seus espaços de atuação determinados pelas suas qualidades e traços de temperamento, quando comparadas aos homens, havendo assim o desejo de igualdade entre os gêneros.

Desse modo, através do movimento feminista, inúmeras conquistas foram alcançadas com o passar dos anos, tais como o direito ao voto, a representação política, a propriedade legal, a herança, a educação formal etc. Entretanto, apesar dos avanços, o preconceito e a discriminação ainda são encontrados em diversos âmbitos da vida feminina.

Importante destacar que, muitas vezes, as conquistas alcançadas nas cidades da capital nem sempre eram obtidas nas cidades do interior dos estados brasileiros, tampouco nas comunidades rurais, pois nestas o modo de viver e educar, sobretudo no que se refere à educação feminina, denotava diferenciação se relacionada ao espaço urbano, o que provocava distintas discussões e lutas das mulheres que habitavam nessas regiões. Além disso, nesse primeiro momento em que os movimentos feministas estão atuando, no século XX, até a década de 60/70, ainda não havia foco com relação às mulheres do campo, pois a ênfase era dada ao espaço urbano.

Os debates sobre gênero, relacionados ao espaço rural, só vieram a ser fortalecidos no final do século XX e início do século XXI, o que mostra que o movimento feminista, assim como o debate sobre gênero, não vinha trazendo

discussões que abrangessem as particularidades das diferentes mulheres em seus respectivos espaços sociais. Contudo, não iremos aprofundar esta questão, ela será tratada no decorrer deste trabalho.

Em pleno século XXI, no que concerne à educação das mulheres e sua inserção no mercado de trabalho, pode-se constatar que, apesar de as mulheres ainda encontrarem grandes desafios para atingirem seus objetivos, o campo de estudo e trabalho para esse público está se tornando gradativamente mais amplo e variado. Além disso, as mulheres estão cada vez mais atingindo altos postos de trabalho, sendo tudo isso fruto das suas lutas e resistências no decorrer da história. Essa é uma das tantas conquistas alcançadas, mostrando que as mulheres podem sim modificar sua condição social.

Desta forma, a inserção de mulheres em cursos de formação profissional de nível médio e/ou superior no Brasil, torna-se crescente, pois estas buscam estar capacitadas para enfrentar o mercado de trabalho e, com isso, conseqüentemente, iniciam um processo de construção de suas identidades profissionais, as quais, muitas vezes, provocam uma afirmação profissional e o empoderamento social dessas mulheres.

Contudo, ao tratar da história da educação brasileira, em específico das questões relativas à educação profissional em nosso país, é possível constatar que esta também é atravessada por grandes desafios e questionamentos, pois a educação sempre foi vista como sendo para poucos, inclusive para as mulheres do campo, haja vista que, se muitas mulheres da cidade tiveram pouco acesso à educação, podemos imaginar as dificuldades encontradas por aquelas das comunidades rurais, nas quais o número de analfabetismo torna-se maior do que na cidade, devido ao histórico diferenciado de acesso à educação escolar.

Por outro lado, nos dias atuais percebe-se que, mesmo diante das dificuldades que se apresentam, também ocorreram grandes conquistas nesse quesito social e educacional, principalmente quando tratamos das cidades do interior, visto que a maioria delas não oferecia cursos de formação profissional (nível médio, técnico ou superior) gratuita para sua população por não possuírem universidades ou escolas técnicas. O aumento de cursos profissionais oferecidos pelas redes federais de ensino, por exemplo, tem aumentado o acesso à educação

escolar, propiciando que jovens mulheres das zonas rurais tenham oportunidade de estudo e formação.

O ensino técnico e superior passa a ganhar espaço nas regiões mais distantes do país a partir da década de 1990, atingindo seu ápice nos anos 2000, através do Programa Expandir, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e do Plano de Expansão e Interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IPEA, 2010). Assim, como uma das conquistas da educação brasileira, convém citar a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que ocorreu no ano de 2008, surgindo através de uma redefinição das Escolas Técnicas Federais, sendo institucionalizada a Rede Federal de Educação Profissional.

Com uma visão social ampliada, os Institutos Federais de Educação estão presentes em todo o território nacional, inclusive, com escolas implantadas em boa parte das pequenas cidades dos Estados brasileiros, devido ao processo de expansão da rede federal de ensino como parte da política de interiorização dos IFs, tendo cursos ofertados aos jovens brasileiros apresentando diversas oportunidades de profissionalização. Destacamos, então, a participação feminina nos cursos propostos pelos Institutos Federais, em que observamos que há uma significativa participação de jovens oriundas das zonas rurais.

Os *campi* implantados levaram, e ainda levam, às diversas cidades do interior dos estados brasileiros uma Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, proporcionando-lhes crescimento pessoal e formação profissional, oportunizando o desenvolvimento socioeconômico regional, resultando em melhor qualidade de vida à população beneficiada.

Diante disso, com a expansão dos Institutos Federais no estado da Paraíba, no ano de 2009 foi implantado um novo *campus*, localizado no município de Picuí, com o intuito de proporcionar o crescimento socioeconômico da região, além de uma educação pública de qualidade para os seus habitantes.

Em se tratando de sua localização, o município de Picuí está situado na Mesorregião da Borborema e na Microrregião do Seridó Oriental Paraibano, fazendo divisa com a Microrregião do Curimataú Ocidental, tendo 18.222 habitantes (PDI IFPB, 2015-2019). De acordo com dados do IBGE (2010), a área territorial do município é de 665,570km², limitando-se ao norte com o estado do Rio Grande do

Norte, ao sul com os municípios de Nova Palmeira, Pedra Lavrada e Baraúna; a leste com os municípios de Cuité e Nova Floresta; e a oeste, com o município de Frei Martinho e novamente com o estado do Rio Grande do Norte.

A cidade de Picuí é caracterizada como polo de desenvolvimento das microrregiões do Seridó Oriental Paraibano e Curimataú Ocidental, por dar suporte a 16 municípios dessas microrregiões, que compreendem uma área de 5.196,020 km² e uma população de cerca de 140.000 habitantes, tendo sua economia concentrada em três grandes atividades: o trabalho rural - produção familiar 36,8%; o trabalho doméstico – 19,8%; e o trabalho no setor público municipal – 6,7% (PDI IFPB, 2015-2019).

O interesse por este tema teve início no ano de 2014, quando fui nomeada como Assistente Social do *Campus* Picuí. No Instituto, faço parte da equipe da Coordenação Pedagógica e de Apoio ao Estudante (COPAE), podendo, nesta função, perceber o andamento dos cursos a partir de uma relação com os alunos e suas famílias.

Durante minha atuação profissional neste *campus*, sempre tive contato com a realidade socioeconômica dos numerosos discentes da instituição. Além disso, através dos processos seletivos para inserção nos Programas da Assistência Estudantil do IFPB, o contato torna-se mais aproximativo, pois são realizadas entrevistas e visitas domiciliares, as quais possibilitam conhecer um pouco mais sobre a vida do discente participante fora do ambiente da instituição de ensino.

Desta forma, a partir do convívio diário com os discentes da instituição, chamou-me a atenção o fato de haver no curso de Agroecologia – único curso superior do *campus* – um grande quantitativo de mulheres matriculadas, porém, que apresentam um alto índice de evasão. Além disso, observei a dificuldade de muitas delas em continuar o curso, visto que grande parte não reside no município de Picuí, são de famílias de baixa renda e, muitas, oriundas da zona rural, tanto de Picuí como de outras localidades.

Entretanto, apesar das possíveis dificuldades encontradas no decorrer do curso, percebi que muitas dessas mulheres se esforçam ao máximo para concluí-lo, tendo como uma das justificativas o fato de apresentarem uma grande identificação com esta formação profissional. Acrescento que este discurso é observado, principalmente, entre as discentes oriundas da zona rural, tendo em vista que

algumas delas possuem um conhecimento prévio (e prático) sobre agricultura familiar, o qual é um dos principais pontos a serem trabalhados com os discentes durante o curso em questão.

É importante enfatizar que o perfil socioeconômico e a realidade social das discentes do *Campus* Picuí, muitas vezes, divergem do perfil daquelas que estudam no IFPB da capital do estado. Por isso, pareceu-me interessante estudar as particularidades dessa comunidade acadêmica feminina, afinal, a formação profissional dessas mulheres e sua identificação com a área de atuação tornam-se imprescindíveis para que conquistem seu espaço social e profissional, sendo capazes de ocupar os mesmos espaços profissionais frequentados pelos homens, assim como quebrar as barreiras que possam encontrar.

Além disso, o Curso Tecnológico em Agroecologia proporciona novas possibilidades de trabalho para as mulheres, as quais, através deste curso, estarão aptas a atuarem em propriedades rurais, cooperativas, associações, movimentos sociais, órgãos governamentais e não governamentais, dentre outras possibilidades; rompendo, assim, com a pressão imposta socialmente de optarem por cursos superiores apenas voltados para a área da educação ou da saúde, como se tem visto historicamente.

Diante disso, a pergunta central do presente estudo é: De que forma as discentes do Curso Tecnológico em Agroecologia constroem sua identidade ao decorrer deste curso e como, a partir disto, buscam na profissionalização caminhos para sua afirmação profissional?

Para compreender como ocorre esse processo de construção identitária é preciso conhecer a história dessas discentes, buscando abranger não somente um determinado aspecto de sua vida, de maneira isolada, mas conhecer e entender os diferentes aspectos que perpassam sua vida, para além do âmbito acadêmico e profissional, considerando-se que todas as suas experiências irão fazer parte da construção de sua identidade profissional. O que se confirma nas palavras de Berger e Luckman (1999), quando evidenciam que a forma como o sujeito constrói seus significados, sua interação com os diversos grupos sociais e suas múltiplas experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória, contribui para a interiorização de processos identificatórios.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo central: Investigar, a partir das narrativas de discentes do curso de Agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí, como estas buscam em seu processo de profissionalização caminhos para a sua afirmação profissional e a construção de sua identidade.

Como objetivos específicos, destacam-se: (1) Analisar como as discentes do curso de Agroecologia vivenciam desafios no decorrer do curso, e como estes aspectos compõem seu empoderamento; (2) Pesquisar como o curso de Agroecologia influencia as mulheres da zona rural na construção da sua identidade profissional e quais elementos são utilizados como referência para exprimir sua identidade durante sua formação profissional; (3) Averiguar como as discentes oriundas da zona rural percebem sua educação familiar e as implicações disto em sua formação profissional.

Buscando promover a discussão do presente estudo, adotou-se a perspectiva teórica dos Estudos Culturais na educação em interface com os Estudos de Gênero, voltados para a perspectiva do feminino, a partir das vivências das mulheres do campo, com vistas a estabelecer uma relação entre educação, profissionalização e identidade a partir do olhar das discentes do último ano do curso de Agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí.

Para tanto, no intuito de amparar a pesquisa e trazer reflexões sobre o objeto de estudo, buscou-se promover alguns diálogos teóricos por meio da discussão de conceitos como educação, mulher, profissionalização e identidade, partindo da perspectiva de autores como Guacira Louro (1997), Adriana Piscitelli (2009), Stuart Hall (2006), Emma Siliprandi (2009).

Cabe evidenciar que esta pesquisa provocará, na comunidade acadêmica e mulheres da região, reflexões sobre como ocorre o processo de profissionalização de discentes do município de Picuí, assim como das cidades circunvizinhas, tendo em vista que o IFPB – *Campus* Picuí atende a estudantes de toda região.

Conjuntamente, apresentará os desafios e lutas que as discentes participantes trazem em seu cotidiano, a partir do contexto familiar e educacional do qual fazem parte e da representação e significação que elaboram a partir disto, trazendo questões que possibilitarão possíveis ressignificações sobre a vida social destas mulheres.

Em se tratando dos sujeitos da pesquisa, foram escolhidas as discentes do Curso Tecnológico em Agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí, mais especificamente, aquelas oriundas da zona rural que estão matriculadas no último ano do curso e que frequentam regularmente a instituição, tendo em vista que há um grande quantitativo de mulheres matriculadas neste curso, mas que não frequentam a instituição de maneira regular.

O fato de os sujeitos da pesquisa pertencerem ao Curso de Agroecologia justifica-se por ser este o único curso superior do *campus*. No que se refere à escolha dos sujeitos pesquisados, essa se deu através de conversas informais, revelando-se que as alunas advindas da zona rural tinham mais identificação com o curso do que as provenientes da zona urbana. Além disso, estudar as discentes da zona rural foi uma forma de tornar visíveis suas trajetórias de vida e educacional, muitas vezes, despercebidas no seio social.

Também o motivo de delimitar apenas as discentes matriculadas no último ano do curso decorre do fato de que elas já têm uma maior vivência no contexto educacional estudado, estando prestes a finalizar suas jornadas e dar início às suas experiências profissionais, apresentando, portanto, uma maior apropriação sobre o curso e sua formação profissional.

Das estudantes supracitadas, foram escolhidas duas matriculadas no 5º período (penúltimo período do curso), duas matriculadas no 6º período (último período do curso) e duas matriculadas na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), etapa final. Esta escolha partiu do entendimento de que, desta forma, tem-se discentes que estão vivenciando etapas diferentes do curso, apesar de, ainda assim, terem a semelhança de estarem no último ano de conclusão.

Vale salientar que esta decisão foi tomada durante o primeiro semestre do ano de 2017. Com isso, durante o período da coleta de dados, as estudantes escolhidas, que estavam matriculadas na disciplina de TCC, haviam concluído recentemente o curso, o que não impediu que as mesmas participassem da pesquisa.

No que se refere ao perfil das entrevistadas, elas possuem idade entre 20 e 24 anos; a maioria está solteira, exceto uma casada e uma com união estável; sobre a etnia, declararam-se brancas em sua maioria, exceto uma que declarou ser parda e outra negra; nenhuma das entrevistadas possui filhos; apresentam uma renda

familiar mensal entre meio salário mínimo e 5 salários mínimos; atualmente não estão trabalhando, exceto duas que trabalham de maneira informal; não possuem cursos de formação profissional anterior ao de Agroecologia, exceto uma que já fez um curso técnico em agrícola no IFPB de Sousa; e são oriundas de comunidades rurais dos municípios de Picuí/PB, Frei Martinho/PB, Carnaúba dos Dantas/RN e Mauriti/CE.

Importante comentar que duas entrevistas foram realizadas em duplas, visto que em uma delas as discentes solicitaram que fosse desta forma, com a justificativa de que ficariam mais desenvoltas. A segunda entrevista realizada em dupla foi feita com duas discentes que são irmãs, o que fez com que o desenvolvimento da entrevista também fluísse melhor, pois estariam compartilhando, juntas, de vivências que tiveram durante a mesma época.

Em se tratando da metodologia deste trabalho, utilizamos a linha metodológica da História Oral, optando, assim, por uma abordagem qualitativa, tomando como base as falas das discentes estudadas, tendo em vista que a partir deste tipo de abordagem é possível uma maior interação com os sujeitos estudados, considerando-se suas experiências e particularidades.

De acordo com Burger e Vituri (2013), a História Oral faz registros através de entrevistas realizadas com sujeitos que relatam sobre suas trajetórias, conjunturas, instituições ou outros elementos da história que constituem a trama histórica de suas vidas. Através da História Oral podemos dar voz aos que costumam não ser ouvidos, exercitando “o lado esquecido como parte do todo explicativo dos fatos e emoções” (MEIHY, 2005, p. 75), proporcionando aos homens e mulheres a possibilidade de revelar seus desejos e sonhos, muitas vezes, abortados pela vida e pela sociedade.

Assim, a História Oral quando utilizada em pesquisas segue a proposta da “recuperação do vivido concebido por quem viveu”, como é dito por Alberti (2004), sendo assim, atribuídos diferentes significados por cada indivíduo, fazendo com que estes sejam “senhores” e “senhoras” de sua própria história, envolvendo a percepção e a subjetividade do sujeito participante da pesquisa, refletindo sobre suas experiências.

A partir do exposto, decidimos realizar a pesquisa em questão tendo como foco o relato sobre a vida cotidiana das entrevistadas durante o curso de

Agroecologia (2014 a 2017), considerando também suas experiências sociais e educacionais anteriores a este período; pois acreditamos que, sendo mulheres oriundas de comunidades rurais, necessitam ter uma maior visibilidade perante o tema da identidade e formação profissional, por serem sujeitos que, durante sua história, apresentam grandes desafios para terem acesso a cursos dessa natureza, a exemplo de cursos de ensino superior, e mais ainda para permanecerem e atingirem sua conclusão.

Nesse sentido, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a técnica da entrevista, tendo em vista possibilitar uma melhor compreensão do objeto de estudo. Moreira (2002, p. 54) discorre que a técnica da entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”, sendo aplicada para que o pesquisador obtenha informações sobre os entrevistados. Contudo, dentre os diferentes tipos de entrevistas existentes, optamos pela entrevista semiestruturada, haja vista a possibilidade de realizar perguntas determinadas em momento anterior, assim como acrescentar uma questão não prevista, caso as respostas dos sujeitos provoquem novos questionamentos ao pesquisador, proporcionando, desta forma, uma melhor compreensão do objeto em questão. (OLIVEIRA, 2008).

No que se refere às entrevistas relacionadas ao método da História Oral, Alberti (2004) comenta que pode se escolher entre entrevistas temáticas ou entrevistas de história de vida, sendo as primeiras focadas prioritariamente na participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto as últimas têm como centro de interesse o próprio indivíduo da história, incluindo sua trajetória de vida até o momento em que fala, passando por diferentes acontecimentos e conjunturas.

Alberti (2004) comenta ainda:

Decidir entre um ou outro tipo de entrevista a ser adotado ao longo da pesquisa depende dos objetivos do trabalho. Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que tem estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma "extraído" da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas (ALBERTI, 2004, p.38).

Diante disso, escolhemos trabalhar com entrevista do tipo temática, pois, apesar de a história de vida das discentes ser considerada relevante para nossa pesquisa, o fragmento que temos como foco é o período em que essas mulheres estavam cursando Agroecologia (2014 – 2017), tendo sido relatado outros aspectos, como educação familiar, a fim de contextualizarmos melhor o espaço no qual elas fazem parte, assim como compreendermos os aspectos de sua trajetória que as levaram a optar por este curso.

Ressaltamos que a abordagem metodológica deste estudo também esteve pautada em uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista o levantamento de referências teóricas já estudadas e publicadas, tanto por meios impressos ou eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, documentos oficiais, relatórios etc. (FONSECA, 2002); estando estes últimos relacionados, principalmente, ao curso de Agroecologia e ao Instituto Federal no qual as discentes, sujeitos da pesquisa, fazem parte. Como exemplo, podemos citar: fichas de matrículas das estudantes, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agroecologia.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, adotou-se ainda a pesquisa de campo, visto que a coleta de dados também foi realizada junto a pessoas (FONSECA, 2002). Desse modo, a pesquisa foi realizada em diferentes etapas. O primeiro momento foi caracterizado pela seleção das referências bibliográficas que fundamentam teoricamente esta pesquisa, tendo sido feitas leituras e análise do material encontrado para dar um melhor embasamento às demais etapas.

Em seguida, buscou-se entrar em contato com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), localizado no município de Picuí/PB – instituição escolhida para ser realizada a pesquisa –, para apresentação da proposta de estudo e solicitação da permissão para o início da pesquisa.

Logo após, foi apresentada a proposta de estudo para as discentes do Curso de Agroecologia, averiguando também quais delas possuíam interesse em participar das próximas etapas do estudo.

Posteriormente, foram realizadas 6 (seis) entrevistas (gravação de voz) com as discentes que mostraram disponibilidade e interesse em participar do estudo, no intuito de colher informações relevantes para a pesquisa, tendo sempre a permissão

das entrevistadas para isto. Lembrando que os nomes foram preservados, sendo utilizados nomes fictícios, pseudônimos, em sua identificação.

Tais entrevistas ocorreram nos meses de outubro e novembro do ano de 2017, sendo realizadas através de gravações e de forma privada, a partir de idas às residências de algumas entrevistadas, bem como em salas da própria instituição de ensino na qual elas estudam/estudavam. Como etapa final, ocorreu a elaboração deste texto dissertativo.

A abordagem utilizada para análise dos dados alcançados durante a pesquisa foi a Análise de Conteúdo, caracterizada por Bardin (2011, p. 15) como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. De acordo com Silva et al. (2005), esta abordagem surge como uma ferramenta para compreender a construção de significados que os atores sociais externalizam em seus discursos.

Desta forma, através da Análise de Conteúdo, o pesquisador pode assimilar o não aparente, o latente, o não dito de uma mensagem. Portanto, o tipo de análise escolhido nos permitiu ter uma melhor compreensão sobre as mensagens e códigos presentes nas entrevistas realizadas.

Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo é um processo constituído por três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação. Na fase da pré-análise, ocorre a organização propriamente dita, tendo o intuito de sistematizar as ideias iniciais, criando um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas em um plano de análise. Nesta pesquisa, esta fase abrangeu a transcrição manual e leitura das entrevistas, o que exigiu, devido ao caráter subjetivo dessas informações, uma cuidadosa análise e delimitação do que realmente seria utilizado para atender aos objetivos desta pesquisa.

Na fase de exploração do material ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise, havendo a exploração do material com a definição de categorias e o reconhecimento das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos (BARDIN, 2011). Nesta fase, ocorreu em nossa pesquisa a categorização das informações a partir do critério temático, com o intuito de responder às questões propostas.

Na fase de tratamento dos resultados e interpretação ocorre uma apurada interpretação das informações, assim como um tratamento dos resultados pela exploração de cada uma das categorias, identificando o conteúdo das entrevistas de acordo com o referencial teórico levantado. Além disso, nesta etapa, é feita uma síntese das informações destinadas à análise e interpretação, ocorrendo, portanto, o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Assim sendo, para o delineamento desta pesquisa, foram pré-estabelecidas as seguintes categorias de análise: educação familiar; educação escolar (ensino fundamental e médio); o ensino superior no curso de Agroecologia do IFPB; e a construção da identidade profissional. Essas categorias serão explicitadas no decorrer deste trabalho.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O **primeiro capítulo**, intitulado “Lugar de mulher é aonde ela quiser’: breve histórico sobre as lutas das mulheres brasileiras”, traz como proposta a apresentação do histórico de lutas e conquistas tidas pelas mulheres através do movimento feminista e do debate sobre gênero, trazendo discussão sobre o empoderamento social obtido pelas mulheres brasileiras através da transição do espaço privado para o espaço público, considerando seus marcadores sociais e suas particularidades. Além disso, também chama atenção para as mulheres do campo e sua inclusão na luta pelos seus direitos, a partir de sua atuação e vivência, apresentando a educação como um caminho possível para leitura de suas experiências cotidianas.

No **segundo capítulo**, denominado “Educação e Profissionalização para as mulheres no Brasil”, contextualiza-se o processo de inserção das mulheres no mundo da educação formal, na qual foram excluídas durante anos, trazendo uma discussão sobre as nuances encontradas no século XXI sobre educação e profissionalização da mulher, assim como suas contradições também no mercado de trabalho, mostrando alguns dos aspectos econômicos, sociais e culturais que interferiram e continuam afetando a vivência das mulheres em nossa sociedade. Repensando, com base nestas proposições, a educação e profissionalização das mulheres oriundas da zona rural, tendo as experiências das entrevistadas como foco.

No **terceiro capítulo**, intitulado “‘Não tem como a gente entrar numa graduação e sair uma mesma pessoa’: afirmação profissional e construção

identitária das discentes do curso de agroecologia”, trazemos os relatos das discentes entrevistadas, unindo-os com o referencial teórico encontrado sobre vivências, identidade e profissionalização de mulheres da zona rural, analisando e discutindo os dados encontrados através da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, com a finalidade de atender aos objetivos desta pesquisa.

1 “LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER”: BREVE HISTÓRICO SOBRE A LUTA DAS MULHERES BRASILEIRAS

Em um cenário de lutas e resistências, empreendido no discurso do século XX, as mulheres promoveram avanços significativos na sociedade, no que concerne à invisibilidade que sofriam em decorrência do machismo existente, desde o início do referido século, haja vista que, durante muito tempo, seus direitos sociais e o exercício de suas práticas sociais foram invisíveis. Contudo, através do Movimento Feminista, a partir das diversas ondas ou momentos de atuação, elas passaram a discutir e reivindicar suas necessidades. Posteriormente, os estudos sobre gênero tiveram seus debates ampliados e assim também adentraram no mundo acadêmico, trazendo à tona as relações de poder que disseminam significados diante das diferenças entre homens e mulheres, provocando a depreciação feminina perante todos, sendo encontrados fortemente nos dias atuais traços de preconceito e discriminação para com as mulheres.

Através do contexto estudado neste trabalho, o qual se passa na mesorregião da Borborema paraibana, pudemos observar que, apesar de as famílias das comunidades rurais possuírem suas diferenças e particularidades quando comparadas com as famílias da zona urbana, as mudanças provocadas pelas discussões feministas também foram encontradas dentre as famílias das entrevistadas, trazendo mudanças nas relações interpessoais, apesar de ainda terem avanços a serem alcançados.

Assim, neste capítulo, busco analisar o contexto histórico e social brasileiro, no qual a história das mulheres é narrada, com o intuito de problematizar a relação de inferioridade dada às mulheres diante do universo masculino, mostrando que a realidade feminina encontrada no Brasil, atualmente, já apresentou avanços; embora muito ainda precise ser mudado. O fato é que, através da luta e resistência, as mulheres podem assumir as posições sociais que desejarem, uma vez que o que se

busca é a equidade social entre os gêneros, ou seja, a história vem nos mostrar que “lugar de mulher é onde ela quiser”².

1.1 DO ESPAÇO PRIVADO AO ESPAÇO PÚBLICO: ANTECEDENTES DA LUTA DAS MULHERES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Na sociedade ocidental, sobretudo até o início do século XX, a história que predominava era a do homem branco, heterossexual e europeu, porém, após grandes lutas e resistências, os movimentos sociais foram ganhando visibilidade e voz. Desta forma, a partir do Movimento Feminista, a história das mulheres foi tornando-se mais aparente, deixando de existir apenas a versão do masculino em sobreposição ao feminino. Em consequência disso, as histórias de lutas e resistências das mulheres ganham visibilidade, tornando-as verdadeiros sujeitos de direito. Afinal,

A história é feita por homens e mulheres a cada instante, no cotidiano de suas vidas e no palco político por eles montado. Muitas destas vivências ou atuações políticas perdem-se para sempre, acumulando-se aos silêncios, historicamente constituídos, porque a história tem sido parcial, silenciando ou escondendo sujeitos (COLLING, 2004, p. 02).

Assim, para que as mulheres não sejam esquecidas ou tenham suas histórias silenciadas é preciso que a história da sociedade brasileira seja revista, reanalisada e recontada. É preciso compreender os discursos e as relações de poder que a perpassam e a constroem. Lembrando que a história que é contada socialmente vem interferir na construção da identidade dos sujeitos sociais, bem como em suas vivências, visto que o lugar que é oferecido para as mulheres perpassa também pelo o que é construído culturalmente.

Segundo Piscitelli (2002), o pensamento feminista vem desmitificar essa concepção do “natural”, considerando que as mulheres ocupam lugares sociais submissos ao mundo masculino e que essa submissão vai variar de acordo com a época histórica e o lugar do mundo que se estude. Contudo, segundo tal autora,

² Expressão formulada e utilizada por mulheres em protestos, fazendo referência a expressões como “Lugar de mulher é na cozinha”, ditas por aqueles que discriminam e inferiorizam as mulheres. A frase “Lugar de mulher é onde ela quiser” traz a concepção de que a mulher não possui um lugar específico, mas sim que ela pode alcançar e fazer parte de todos os lugares que desejar.

essa subordinação é vista como universal, pois parece ocorrer em todas as partes e em todos os períodos historicamente conhecidos.

Além disso, Piscitelli (2002, p. 02) comenta que as teorias femininas defendem que “essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. [...] Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas seria possível mudar o espaço social por elas ocupado”.

As experiências tidas pelas mulheres no Brasil e no mundo ocidental promoveram, em épocas distintas, diferentes lugares sociais e identidades. Neste aspecto, é preciso dizer que a identidade tornou-se um assunto complexo e bastante discutido com o surgimento da pós-modernidade, havendo, com isso, diferentes concepções dos mais diversos autores, entre os quais destacamos os estudos de Bauman (2005) e Hall (2006).

Para Bauman (2005, p. 19), “[...] as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”, sendo vistas como algo não sólido, mas sim negociável e revogável, que varia de acordo com as decisões e escolhas feitas pelo indivíduo.

Segundo Hall (2006), para o sujeito pós-moderno a construção das identidades é proveniente das transformações estruturais da própria sociedade, através da conjuntura histórica e social em que o indivíduo está inserido, sendo, desta forma, importante considerar os contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos, pois estes têm contribuído para o surgimento e amadurecimento das diferentes categorias de identidade que estão surgindo. Portanto, para este autor, a formação identitária não é algo acabado, mas sim um processo em movimento devido à multiplicidade de representações culturais e significados que o indivíduo está propenso a confrontar.

Diante da definição dada por esses dois autores, convém considerar que o contexto histórico, social e cultural no qual um indivíduo faz parte traz muitas influências para a construção de sua identidade e, conseqüentemente, interfere no seu lugar social.

Embora ainda não seja o foco, a questão da identidade é abordada brevemente neste capítulo por acreditar-se que a identidade e o lugar da mulher estão entrelaçados e para que se compreenda que o lugar que a mulher ocupa atualmente na sociedade é fruto de lutas e resistências, as quais provocaram a

quebra de alguns paradigmas, para que pudessem alcançar espaços antes não ocupados.

Com isso, a visão que muitas mulheres têm de si, como ser frágil, delicada, com aptidões para determinadas atividades ou, até mesmo, apresentando um sentimento de inferioridade perante os homens, foi construída a partir dos processos e concepções culturais, naturalizados pela sociedade com o intuito de atender a determinados interesses sociais de uma pequena parcela da população.

Como exemplo disso, é oportuno citar o fato de as mulheres serem destinadas a cuidar das atividades domésticas, do marido e filhos, não podendo fazer parte do espaço público, sendo este destinado aos homens, crendo-se que eles possuem características biológicas que os fazem mais capacitados para este espaço; enquanto à mulher, tida como ser inferior, reserva-se o espaço privado da sociedade. A história demonstra que a concepção por trás desse pensamento foi criada social e culturalmente, impregnando a população do Ocidente, conforme será visto neste capítulo.

Colling (2004) corrobora com essa afirmação quando comenta que essa naturalização criada sobre as funções dos homens e mulheres acontece há séculos, de modo que suas representações hierarquizam a diferença entre os sexos, transformando-a em desigualdade, deixando à mulher apenas o espaço privado, envolvido pela maternidade e o casamento, permanecendo pura e casta sem misturar-se com os homens, pois caso transgredisse esta norma seria vista como traidora da natureza, enquanto ao homem era destinado o espaço público, político, onde era centralizado o poder, sendo estes limites determinados pelos próprios homens.

Sobre essa dicotomia entre público e privado, Colling (2004) discorre que ao masculino sempre foi reservado acesso aos aspectos da cultura, política, razão, justiça, poder, o espaço público; enquanto ao feminino é atribuído natureza, emoção, amor, intuição, o espaço privado. Desse modo, o homem público é reconhecido pela sua participação nas decisões de poder à medida que a mulher pública é vista como não célebre, não ilustre, não investida de poder, vista como sendo pertencente a todos.

Essa divisão entre espaço público e privado sempre foi observada no país, sendo fruto do modelo europeu imposto à população, o que pode ser percebido através da história, em especial quando se considera a história brasileira no início do

século XIX, época em que a vida urbana ainda era quase inexistente no Brasil, mas que o estilo de vida da elite dominante já era marcado por influências da aristocracia portuguesa.

Com isso, apesar de a história nos mostrar uma trajetória de vida das mulheres, predominantemente sendo preparadas para serem donas de casa e boas mães, submissas às ordens de seus maridos, sem voz para tomarem decisões importantes, mesmo que dentro de seu próprio lar, outros relatos nos apresentam mulheres que precisavam trabalhar para manter seu sustento e de sua família, não estando atendendo ao modelo de família “burguesa e higienizada”, imposto para a sociedade brasileira entre os finais do século XIX e início do século XX.

Falci (2004) comenta que as mulheres de classe mais alta não costumavam ter muitas atividades fora do lar, desempenhando apenas as chamadas “prendas domésticas”; já as menos afortunadas, como as viúvas ou as de uma elite empobrecida, faziam doce por encomenda, arranjos de flores, davam aula de piano, para ajudar no sustento e na educação da sua prole, apesar de ouvirem muito na época que a mulher não precisava ou não deveria ganhar dinheiro.

Aquelas que realmente eram das classes mais pobres não tinham outra opção senão procurar garantir seu sustento. Para tanto, tornavam-se costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras. No caso das mulheres escravas, além de trabalhar na roça, elas eram usadas por seus senhores como mão de obra para todo e qualquer serviço doméstico (FALCI, 2004).

A partir de meados do século XX, com a chegada dos anos 1950, houve uma ascensão da classe média a partir do crescimento urbano e industrial no país, o que possibilitou algumas mudanças para nossa sociedade, como o aumento das possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres; democracia e participação como ideais presentes nos discursos políticos; ampliação de acesso à informação, lazer e consumo; e modificações nas práticas do namoro e intimidade familiar (BASSANEZI, 2004).

Apesar do pequeno avanço sobre as possibilidades de educação e trabalho para as mulheres, as distinções entre os papéis femininos e masculinos permaneceram bem definidas, assim como a diferenciação na moral sexual, tendo em vista que as mulheres continuavam sendo preparadas para a vida matrimonial e a procriação (BASSANEZI, 2004).

Contudo, apesar dos preconceitos relativos à mulher, nos anos 1950 houve alguns avanços que trouxeram melhorias nos aspectos da vida social, profissional e familiar da sociedade brasileira, dentre os quais é possível citar o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, o qual exigia uma qualificação para que pudessem ser efetivamente remuneradas, provocando um aumento na escolaridade das mulheres e, em consequência, uma mudança no status social feminino.

Apesar do progresso existente na sociedade brasileira dos anos 1950, ainda havia muito a ser alcançado, pois mesmo as mulheres apresentando um aumento em relação à sua inserção no mercado de trabalho e nas escolas, o preconceito ainda era bastante intenso, sobretudo, quando se era discutido sobre qual profissão a mulher deveria seguir, além da dualidade vida profissional versus casamento/vida doméstica.

No tocante a esse fenômeno, que ocorre a partir dos anos 1950 e 1960, Galeano e Ramírez (2008) o confirma através de três aspectos:

[...] o primeiro é que o espaço a ser ocupado ainda é definido pelos homens, e geralmente estende-se a funções entendidas como tipicamente femininas, como babás, professoras, empregadas domésticas, têxteis, costureiras, parteiras, manicures, cabeleireiras entre outras. O segundo é de que o trabalho da mulher é visto apenas como o complemento da renda, desculpa muito utilizada pelos patrões para justificar os menores salários pagos a essas trabalhadoras. E o terceiro é a dupla jornada de trabalho, pois, apesar de trabalharem fora, ainda precisam cumprir com as funções de mãe e esposa (GALEANO; RAMÍREZ, 2008, p. 05-06).

Desta forma, até o final dos anos 1960, a imagem da mulher era da “bela, recatada e do lar”³, que tanto se discute nos dias atuais. As mulheres eram identificadas apenas como filhas, esposas e mães, tendo assim a responsabilidade de apenas dedicar-se aos seus maridos e filhos, trazendo um teor maternal em seu comportamento, o qual deveria ser sempre delicado e amável. Muitas vezes, essas características eram justificadas pela medicina através da biologia do seu corpo e dos seus órgãos. Assim, as mulheres que apresentavam comportamentos diferentes dos citados eram vistas de maneira negativa pela sociedade, sendo consideradas vadias, prostitutas, não se tendo respeito por elas.

³ Expressão já explicada durante a introdução, na página 11 da introdução.

Entretanto, não se pode deixar de lembrar que os anos 1960 e 1970 ficaram conhecidos no Brasil como anos de mudanças de grandes proporções, principalmente quando relacionadas à juventude da época. Além disso, as lutas feministas que ocorriam neste período de modificações históricas, culturais e políticas, deram maior visibilidade e voz às mulheres em nossa sociedade a partir de então.

Neste período histórico, muitos acontecimentos marcaram não somente o Brasil, como também outros países ocidentais, pois era preciso se pensar na guerra do Vietnã, na altura das saias, na pílula anticoncepcional, na chegada do homem à lua, nas ditaduras que se instalavam na América Latina e, principalmente, entre os brasileiros no Golpe Militar de 1964 (VARGAS; BENCHIMOL; UMBACH, 2014).

Com isso, durante os anos 1960-1970, foram promovidas no Brasil transformações na organização da produção e da sociedade, nas manifestações culturais e nos comportamentos políticos e, principalmente, na luta contra o regime da ditadura militar implantada em 1964.

Segundo Vargas, Benchimol e Umbach (2014), a geração dessa época não se contentava em apenas estudar, trabalhar, namorar; era preciso experimentar e sentir a política refletida em todas as instâncias sociais, como universidades, empresas e culturas de modo geral, criticando através do teatro, da literatura, do cinema e da música (por exemplo, de Geraldo Vandré e Chico Buarque) a forma como a vida em sociedade estava configurada e o sistema político instaurado.

Assim, os artistas e a juventude brasileira desse período, através da influência da contracultura⁴ (termo originário dos Estados Unidos), encaravam a cultura como ferramenta de luta para a almejada transformação social e política, compartilhando ideais de liberdade e uma postura contestatória (VARGAS; BENCHIMOL; UMBACH, 2014).

Outro acontecimento marcante na referida época foi a explosão do feminismo, considerado um dos movimentos mais importantes do século XX, no qual as mulheres lutaram para não assumirem somente as funções coadjuvantes da sociedade, mas também terem espaço no elenco principal, apesar do seu atraso

⁴ O termo “contracultura” foi inventado pela imprensa norte-americana nos anos 60, para designar um conjunto de manifestações culturais novas que floresceram, não só nos Estados Unidos, como em vários outros países, especialmente na Europa e, embora com menos intensidade e repercussão, na América Latina. Na verdade, é um termo adequado porque uma das características básicas do fenômeno é o fato de se opor, de diferentes maneiras, à cultura vigente e oficializada pelas principais instituições das sociedades do Ocidente (MACIEL, 1981 apud PEREIRA, 1987, p. 13).

ainda imposto em relação ao homem, enquanto cidadã (VARGAS; BENCHIMOL; UMBACH, 2014).

De acordo com Vargas, Benchimol e Umbach (2014), a partir de então os debates sobre questões como casamento e sexualidade passaram a ser mais intensificados, pois as mulheres passaram a enxergar que a batalha era contra qualquer tipo de repressão, não somente àquela limitada aos lares das senhoras bem casadas, visto que, enquanto cidadãs, as mulheres, de um modo geral, já eram dominadas pela ditadura familiar, bem antes da imposição da ditadura política; não sendo, portanto, mais defendida pelas mulheres a bandeira de parecer “bonitinha e boazinha” no mundo, mas sim algo que merecia ser, no mínimo, questionado.

Além disso, não se pode deixar de falar sobre a atuação da mulher na luta contra a ditadura militar imposta ao sistema político brasileiro nesse período. As mulheres militantes políticas, apesar de seu desempenho dentro dos partidos políticos contrários à ditadura, eram encaradas como seres “desviantes” dos padrões estabelecidos pela sociedade, não como uma “mulher de verdade”, pois esta estava no espaço a ela destinado, o espaço doméstico, cuidando do marido e dos filhos (COLLING, 2004).

No que diz respeito às mulheres militantes políticas, Colling (2004) afirma que elas próprias “assexuavam-se” tentando camuflar a sua sexualidade em uma categoria sem sexo – a militante política – numa tentativa de igualarem-se aos companheiros militantes, pois isto era imposto como condição para assumir uma posição de igualdade ao lado dos homens nesse meio, perpassando, assim, a questão de gênero não somente por uma questão social, mas também por uma questão política.

Colling (2004) ressalta que mesmo sendo de esquerda, preocupados com os destinos gerais do país, os militantes não tinham uma percepção de igualdade entre os sexos, tendo também o entendimento de que o comando político deveria ser dos homens, esquecendo que a luta pela igualdade passa pelo reconhecimento das diferenças, sendo este um dos motivos de dificilmente encontrar-se dirigentes femininas nos grupos clandestinos.

Apesar da luta pela igualdade, característica do movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970, estar presente nos discursos das militantes, a esquerda não proporcionava uma discussão sobre as relações feminino/masculino nem sobre as questões femininas, havia uma contradição maior a ser resolvida: a oposição

entre burguesia e proletariado, o que corroborava o poder dos homens nas organizações de esquerda (COLLING, 2004).

Colling (2004) afirma, assim, que como a questão de não atribuírem à mulher espaços para participação política é existente, tanto na sociedade como nas próprias organizações de esquerda, conclui-se que as relações de gênero têm uma dimensão que perpassa todas as instâncias e as instituições sociais. Entretanto, apesar das dificuldades encontradas pelas mulheres, os acontecimentos históricos revelam que a história pode sempre ser reinventada. Como diz Colling (2004):

Para uma história de mulheres é imprescindível que a história seja entendida como resultado de interpretações que têm como fundo, relações de poder. O caráter de construção da história nos permite desconstruir e reinventar a história, inclusive o papel dos homens e das mulheres na sociedade. Assim a história passa a ser vista como um campo de possibilidades para vários sujeitos historicamente constituídos; lugar de lutas e resistências (COLLING, 2004, p. 10).

Diante disso, a partir dos anos 1960, é possível perceber que as lutas e resistências travadas pelas mulheres através do movimento feminista fizeram com que padrões impostos pela sociedade fossem repensados, que os papéis dos homens e mulheres fossem discutidos e que os sujeitos fossem vistos através da sua própria história. Para isso, foi preciso também se repensar e discutir a questão de gênero.

Segundo Faria, Cunha e Silva (2012), para que o papel social da mulher fosse revisto era imprescindível um repensar dos gêneros, além de uma mudança no papel social do homem, visto que o desempenho de cada ator social decorre de sua interação com o outro.

Nessa perspectiva, ver-se-á no tópico a seguir como, a partir do movimento feminista e da discussão de gênero, até os dias atuais, as mulheres conseguiram ter avanços em sua história, apesar de ainda terem muitos progressos a alcançarem.

1.2 DO MOVIMENTO FEMINISTA AO DEBATE SOBRE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA MULHER E AS QUESTÕES IDENTITÁRIAS

As lutas oriundas dos movimentos feministas foram provocando mudanças graduais com relação à posição social da mulher na sociedade ocidental e, apesar

de a história do movimento feminista no Brasil ter-se intensificado a partir de meados dos anos 1960, o movimento de luta das mulheres tem seus primórdios bem antes.

Constata-se isso quando, ao se observar as diferentes épocas históricas, conferem-se registros de mulheres lutando pelo uso do transporte público na Roma Antiga, até então considerado privilégio apenas dos homens, ou enfrentando a inquisição responsável por queimar diversas mulheres sob a acusação de bruxaria, no período da Idade Média, ainda que só seja possível falar em movimento político das mulheres a partir do século XVIII (ALVES; PITANGUY, 2003).

Assim, a partir do século XVIII, conhecido como o século das revoluções, surgiram, de fato, às organizações das mulheres em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e França, pois mesmo participando intensamente da Revolução Francesa – processo revolucionário que reivindicava por igualdade, liberdade e fraternidade – as mulheres perceberam que não estavam incluídas nas conquistas alcançadas, ocasionando a organização de uma ação política particular, afirmando a peculiaridade da luta das mulheres por cidadania (ZANETTI, 2009).

Durante o século XIX, as reivindicações das mulheres eram voltadas para as lutas operárias por melhores condições de trabalho, afirmando que não se deveria contestar a sua entrada no mercado, mas sim as escassas condições de trabalho a que homens, mulheres e crianças eram submetidos/as, além de reivindicarem também seus direitos de cidadania, principalmente, o voto (ZANETTI, 2009).

Entretanto, apesar de suas manifestações, as mulheres, diferentemente dos homens, que conquistaram o sufrágio universal em diferentes países ainda nesse período, só atingiram seu objetivo no século seguinte, tendo direito ao voto, por exemplo, a partir de 1920 nos Estados Unidos e em 1928 na Inglaterra (ALVES; PITANGUY, 2003).

Desse modo, assim como em outros países, no Brasil o movimento sufragista também marcou a fase chamada como “primeira onda” do feminismo. Segundo Garcia (2015), o movimento sufragista foi o primeiro movimento feminista politicamente organizado, tendo sua origem ainda no século XIX atrelada à luta iniciada pelas abolicionistas.

Dentre as fases do movimento feminista no Brasil, Pinto (2003) identifica três tendências: a primeira é chamada pela autora de feminismo “bem comportado”, sendo o movimento sufragista caracterizado como conservador, apesar de ser uma fase em que o movimento se apresentava mais forte e articulado, pois este não tinha

a intenção de questionar a opressão vivida pelas mulheres, tendo apenas o objetivo de incluir as mulheres à cidadania, sem pensar na alteração das relações de gênero existentes.

A segunda tendência identificada por Pinto (2003) é intitulada como feminismo “mal comportado”, sendo a vertente formada por diferentes tipos de mulheres (intelectuais, anarquistas, líderes operárias), as quais defendem a participação política, o direito à educação e, além disso, tratam de assuntos considerados polêmicos para a época, como, por exemplo, a sexualidade e o divórcio.

A terceira tendência que Pinto (2003) identifica nos movimentos feministas brasileiros é nomeada de “o menos comportado dos feminismos”, defendendo a libertação da mulher de maneira radical e apresentando como questão principal a exploração do trabalho, sendo este manifestado, particularmente, no movimento anarquista e no Partido Comunista.

Cada fase do movimento feminista teve sua importância para que provocasse mudanças perante a condição social em cada época no qual ocorreram, pois, a partir destas fases, as mulheres passaram a ser vistas na sociedade, iniciaram seu processo de empoderamento, e fizeram com que muitas mulheres enxergassem as condições em que viviam, não tendo voz e vez em decisões e escolhas que envolvessem, inclusive, sua própria vida. Crescem também assim as discussões e estudos sobre a realidade de vida das mulheres brasileiras.

Contextualizando a luta do movimento sufragista, Garcia (2015) comenta que, ainda no tempo do império, o voto feminino, independente do consentimento do marido, quase foi legalizado por alguns juristas, tendo na constituição de 1889 preliminarmente uma medida que permitia o voto das mulheres, porém, em sua versão final essa medida foi anulada devido a se ter o entendimento de que o espaço político era desonroso para a mulher.

Na primeira constituição republicana de 1891 não havia qualquer artigo tratando sobre o voto das mulheres, pois no entendimento dos constituintes da época, a mulher não era considerada um indivíduo dotado de direitos, o que fez com que o texto final não deixasse explícita a situação política da mulher. A consequência disso foi o alistamento de muitas mulheres, as quais interpretavam que, tendo em vista a falta de referência às mulheres dentre os elementos excluídos (mendigos, analfabetos, praças de pré e religiosos de ordens monásticas sujeitas a

voto de obediência), tinha-se a compreensão de que o voto feminino não estava proibido (GARCIA, 2015).

No governo de Getúlio Vargas ainda havia limitações em relação ao voto feminino, tendo em sua primeira proposta de código eleitoral a regra de só ser permitido o voto de mulheres solteiras e viúvas acima de 21 anos. No caso das casadas, precisavam da autorização de seus maridos. Após reivindicações com vistas à quebra destas restrições, o novo Código Eleitoral, publicado em 1932, assegurou o direito de as mulheres votarem e serem votadas, tornando-se o Brasil o quarto país da América a instituir o voto feminino, ficando abaixo apenas do Canadá, Estados Unidos e Equador (GARCIA, 2015).

Entretanto, Pinto (2003) destaca que, após a conquista do sufrágio feminino em 1932, é possível observar um período de “refluxo” do movimento feminista. Apesar das mulheres continuarem organizadas em movimentos contra a carestia e clubes de mães, que não podem ser considerados como movimentos feministas, visto que reivindicações desse tipo não questionavam a condição de opressão das mulheres, assim como os papéis socialmente atribuídos a elas, os quais eram o foco de discussão do feminismo.

Zanetti (2009) comenta que esse período de refluxo dos movimentos feministas também pode ser observado entre os anos 1930 e 1940 em diversos países, dado que suas principais reivindicações haviam sido concedidas. Todavia, Alves e Pitanguy (2003) chamam a atenção para o livro “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, escrito no final da década de 1940, no qual são evidenciadas as raízes culturais das desigualdades sexuais e analisados os condicionamentos sofridos pelas mulheres no seu processo de socialização. Assim, as autoras ressaltam que este livro tornou-se uma referência para a volta do movimento nos anos de 1960, conhecido como “segunda onda” feminista.

Desse modo, o feminismo ganha forças na década de 1960, época destacada nos Estados Unidos e Europa pelas lutas das chamadas “minorias”, trazendo também outras contestações, a exemplo do direito das mulheres de tomar decisões sobre seu próprio corpo, de ingressar no mercado de trabalho através das diferentes profissões, e do reconhecimento do mundo privado também como um espaço político (ZANETTI, 2009).

Não obstante, no Brasil, o golpe militar de 1964 silencia as organizações feministas existentes, sendo as feministas de esquerda ou mesmo as liberais

burguesas, aflorando nesta época os movimentos de mulheres que reverenciam os militares e organizam a “Marcha da Família com Deus pela liberdade” (GARCIA, 2015).

Apesar disso, as mulheres não ficaram alheias aos avanços que ocorrem no país, como a urbanização, industrialização e modernização, os quais modificam os estilos de vida, as formas de consumo e as dinâmicas familiares. Elas envolveram-se em debates políticos e culturais da época, mobilizando cada vez mais o mundo da política, das artes, da literatura, da técnica, da ciência e da comunicação, além de se fazerem presentes no mundo profissional e na educação superior, representando, nesse sentido, a primeira linha da resistência contra a ditadura militar (GARCIA, 2015).

Com isso, o movimento feminista brasileiro da época, mesmo não sendo de grande porte em relação à sua visibilidade social e às dificuldades apresentadas, foi um movimento essencial para a reversão das desigualdades de gênero no país, apesar de as conquistas terem sido parciais e progressivas e o seu desenvolvimento não ter sido linear (GARCIA, 2015).

Com relação aos avanços, Garcia (2015) comenta que, nos anos 1960, as mulheres passaram a ter acesso a meios contraceptivos eficientes, o que possibilitou uma limitação com relação ao número de filhos e, conseqüentemente, um melhor planejamento familiar, permanência na escola e a sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, a autora destaca a revolução sexual, que promoveu a emancipação da sexualidade e a mudança dos rígidos costumes que limitavam a mulher ao lar e ao papel de esposa e mãe.

Trazendo o contexto social no qual as mulheres oriundas da zona rural fazem parte, precisamos destacar que, durante os anos 1960, mesmo em face deste painel de mudanças que ocorriam no espaço urbano, o campo não atendia a todas estas questões.

Segundo Zanetti (2009), nos anos 1970 a mobilização das mulheres foi tanta que, em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu uma grande conferência internacional na cidade do México, definindo esse ano como sendo o Ano Internacional da Mulher, além de declarar o período entre 1975 e 1985 como a Década da Mulher. A partir disso, o feminismo brasileiro incorpora-se às comemorações mundiais, surgindo novos debates através de grupos de reflexões,

tendo influência, principalmente, do feminismo radical norte americano, o qual estava em plena agitação nesse período.

Corrêa (2001) recorda que o movimento feminista teve sua maior expressão na década de 1970, harmonizando-se com outros movimentos da época, a exemplo dos movimentos sociais que reivindicavam por moradia, melhores condições de vida (água encanada, luz, transporte) e criação de creches nas fábricas e universidades; como também dos movimentos políticos que lutavam contra o racismo, pela anistia aos presos políticos, pelos direitos à terra dos grupos indígenas, movimentos dos homossexuais, dentre outros.

Sobre o perfil das feministas dessa época, Corrêa (2001) discorre que eram mulheres atrizes de teatro, professoras universitárias, estudantes, sindicalistas, ativistas vindas de movimentos populares, jornalistas etc. que tinham um aspecto em comum: eram mulheres de esquerda, profissionais ou em vias de se tornarem profissionais.

Além disso, os acontecimentos internacionais também provocavam grandes repercussões no Brasil, tendo sua influência, principalmente, através de mulheres exiladas nos Estados Unidos e na Europa, que tinham proximidade com os ideais feministas e os traziam em seu retorno do exílio, provocando algumas parcerias que resultaram em criação de grupos autônomos, debates políticos, elaboração de documentos, edição de jornais específicos etc., tudo com o intuito de discutir questões da condição feminina, bem como combater aquele momento político nacional (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000).

As principais lutas do movimento feminista dessa época eram relacionadas à formação profissional e representação política, pleiteando o acesso à educação formal, o trabalho remunerado e o voto, o que fez com que muitos identificassem como sendo “interesses das mulheres brancas de classe média”, por expressarem pautas generalizadas de igualdade formal inclusiva, afetando em quase nada a estrutura patriarcal construída historicamente (BITTENCOURT, 2015).

Desta forma, em meados dos anos 1980, surgem novas possibilidades de rumos para o movimento, existindo aquelas feministas que se aproximam da esfera estatal; outras que optam pelo feminismo acadêmico, criando núcleos de pesquisa sobre a mulher em diversas universidades do país; outras que fortalecem a organização de núcleos autônomos etc., o que faz com que, além de aumentar as

possibilidades de ação do movimento, provoquem novas divisões internas (ZANETTI, 2009).

Com isso, é importante destacar que as mulheres começaram a sentir necessidade de lutar por suas demandas particulares, tendo em vista que para muitas delas as reivindicações existentes não atendiam às demandas presentes através de suas realidades e experiências, não tendo um sentimento de pertencimento ou de identidade com determinados grupos feministas.

Um aspecto interessante é que os primeiros grupos feministas no Brasil estavam localizados inicialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, sendo disseminados, posteriormente, nos Estados do Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste. No Nordeste, especificamente, as ações feministas ganharam repercussão através de grupos como o “Ação Mulher”, em Recife; o “Centro da Mulher 8 de Março”, de João Pessoa; e o “Grupo de Mulheres da Ilha”, em São Luís (FERREIRA, 2013).

Convém ressaltar, ainda, a criação de diferentes grupos no Nordeste da década de 1980, período que teve uma maior efervescência nessa região, tais como: o “Centro de Mulheres do Cabo”; “Cais do Parto”; “Viva Mulher”; os vários núcleos de mulheres relacionados à Universidade Rural de Pernambuco, da Federal de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco; assim como o “Grupo Feminista Leila Diniz”, no Rio Grande do Norte, que passa a atuar de maneira mais ativa em meados dos anos 1990, tendo como foco de atuação a questão da violência, da mesma forma que o Grupo de Mulheres pesquisadoras da Universidade Federal de Pernambuco (FERREIRA, 2013).

Tratando-se mais especificamente da Paraíba, estado no qual o *lócus* da pesquisa faz parte, podemos dizer que o primeiro grupo feminista da Paraíba, fundado em 1979, foi criado por professoras que lutaram contra a ditadura e que possuíam experiências ligadas ao feminismo francês e a grupos de esquerda, sendo denominado como “Centro da Mulher de João Pessoa”, hoje conhecido como Grupo Feminista Maria Mulher (SOBREIRA, 2017).

Em seguida, surge o Grupo de Mulheres de Campina Grande, em 1982; Grupo Raízes, em 1984, também de Campina Grande; e o Grupo Mulheres e o Sertão Mulher, em 1983, atendendo às mulheres do Sertão Paraibano, principalmente às oriundas de comunidades rurais (SOBREIRA, 2017). Assim, a partir da década de 1990, surge como ONG em João Pessoa, a Cunhã Coletivo Feminista, composta por ex-integrantes dos grupos citados, tendo atualmente 27

anos de existência, sendo vista como uma das mais importantes instituições feministas do país.

Desta forma, a Paraíba passa a fazer parte das discussões feministas:

[...] sob influência desses grupos que além do âmbito acadêmico, também estavam presentes em áreas rurais e nas periferias, atuando com grupos de reflexão e autoconsciência, tática de luta responsável por partilhar vivências subjetivas, bem como reivindicando políticas públicas no que tange à saúde das mulheres (SOBREIRA, 2017, p. 41).

No entanto, Ferreira (2013) comenta que a história desses grupos, e de outros resultantes dos movimentos feministas no Nordeste, ainda é pouco evidenciada nas pesquisas desse campo, havendo uma “[...] ausência de estudos que recupere a dimensão desses grupos e/ou a ação das feministas do norte e nordeste no processo de reconhecimento da identidade e cidadania das brasileiras [...]” (FERREIRA, 2013, p. 04).

Fazendo uma ressalva nas palavras da autora, caberia trocar a palavra “ausência” pela expressão “pouca visibilidade”, visto que durante nossas pesquisas conseguimos sim encontrar trabalhos que tratam sobre os grupos e/ou ações das feministas do Norte e Nordeste. Contudo, não conseguimos perceber por parte de estudos que tratam do movimento feminista brasileiro como um todo uma grande valorização deste grupos e/ou ações, pois, assim como tantas outras situações nas quais o Norte e Nordeste são esquecidos, na história dos movimentos feministas ocorre também pouca visibilidade perante as lutas das mulheres dessas regiões, como se elas não tivessem realidades condizentes com as lutas que ocorriam no restante do Brasil. As lutas eram tão generalizadas que as particularidades das mulheres do Norte e Nordeste ficavam adormecidas.

Para refletir sobre essa pouca visibilidade ainda existente na história do Brasil, no que se refere aos feminismos encontrados no Norte e Nordeste do país, importa trazer uma declaração de Ferreira (2011). Segundo esta autora,

O feminismo na Região Norte e Nordeste ainda está por ser escrito e inscrito nas páginas da história brasileira, a fim de que a memória das protagonistas e dos grupos, assim como suas contribuições para compor e recompor a memória e fazer jus à história. Tais assertivas podem ser evidenciadas quando da realização da Mesa Redonda “30 Anos do Feminismo no Brasil” realizado em 2006 na ANPOCS. Surpreendentemente não registramos nenhuma feminista da Região

Norte nem Nordeste nesta mesa. A não presença e o não registro nos leva a refletir de que lugares cada pesquisadora fala e interpreta o feminismo no Brasil. A maioria dos estudos reflete um feminismo que ainda não ultrapassou as fronteiras do eixo São Paulo – Rio de Janeiro e dá leves saltos em Minas Gerais, Santa Catarina, Porto Alegre. E os outros feminismos? Porque permaneceram por tanto tempo invisíveis? Porque no presente ainda não conseguem ser protagonistas de uma nova história? (FERREIRA, 2011, p. 09).

Nos últimos anos, apesar do aumento da participação das feministas do Norte e Nordeste em eventos que envolvem discussões sobre os feminismos, ainda é possível perceber que, em se tratando da história dos movimentos feministas no Brasil, os trabalhos e pesquisas encontrados tratam, em sua grande maioria, dos movimentos feministas existentes nas regiões Sul e Sudeste. Desse modo, cabe considerar as reflexões de Mary Ferreira relativas ao fato de os feminismos que ficam fora do eixo Rio-São Paulo ainda não serem vistos como protagonistas de uma nova história: a sua própria história.

Assim, não se pode esquecer que, além das lutas e movimentos feministas tidos no Sudeste do país, as demais regiões também trazem suas lutas específicas, uma vez que, devido à imensa extensão territorial do Brasil, cada região apresenta suas particularidades, suas experiências, suas histórias. Movimentos como o das mulheres indígenas e das trabalhadoras rurais podem ser citados como exemplos, tendo em vista apresentarem-se com demandas diferenciadas; assim como o movimento das mulheres lésbicas, negras, dentre outras.

Portanto, é preciso compreender o feminismo no plural, como “Feminismos”, pois cada grupo que faz parte do movimento feminista irá apresentar sua representatividade, sua demanda específica, de acordo com a realidade na qual seus membros estão situados. Assim, ganha destaque o que é dito por BITTENCOURT (2015).

[...] é falsa a afirmação de que há um histórico do movimento feminista, mas sim uma síntese hegemônica de determinado período que caracteriza o enfoque dos diversos movimentos feministas, em que cada um assume uma posição política demarcada e delinea determinada estratégia (BITTENCOURT, 2015, p. 198).

A citação acima permite acreditar que realmente havia diferentes grupos, com diferentes estratégias políticas, alguns assumindo a posição de destaque, tornando-

se hegemônicos perante a história do movimento feminista, fazendo com que os demais e suas lutas fossem imperceptíveis através dos meios de divulgação.

Diante disso, entre meados das décadas de 1980 e 1990, surgiram divergências teóricas no movimento feminista, assim como o desenvolvimento da categoria gênero, a qual é entendida como um elemento das relações sociais que são constituídas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e as significações dadas às relações de poder (SCOTT, 1990).

Posto isso, pode-se dizer que os estudos de gênero no Brasil surgem no pós-modernismo, período no qual o movimento feminista também pode ser considerado como “pós-feminismo” ou “feminismo da diferença”, pois este vem argumentando que a fase da segunda onda do movimento não considera as implicações individuais ou subjetivas das mulheres, tendo um caráter monolítico, universal e generalizante, criticando-o, portanto, devido a este aspecto (MACEDO, 2006).

Assim, a categoria gênero ultrapassa o reducionismo biológico, até então hegemônico, compreendendo as relações entre homens e mulheres como formulações culturais, decorrentes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais (STOLCKE, 1991).

Todavia, Pedro (2005) discorre que o uso da categoria de análise “gênero” possibilitou que as pesquisadoras e pesquisadores da história compreendessem não somente as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres, examinando como, nos distintos momentos do passado, as tensões e acontecimentos produziram o gênero.

Logo, os estudos sobre gênero no Brasil passam a ser evidenciados, principalmente, por meio das pesquisas e discussões executadas nos grupos de estudos existentes nas universidades brasileiras, estando combinadas questões políticas importantes com as discussões teóricas que estavam sendo travadas internacionalmente (GARCIA, 2005).

Contudo, quando os estudos de gênero atingiram o Brasil, as discussões sobre esse assunto já se faziam presentes no contexto internacional. Nesse sentido, esse tema foi estudado e desenvolvido, inicialmente, pela antropologia e pela psicanálise e, a posteriori, também pelas feministas, principalmente as americanas e as francesas, nas décadas de 1960 e 1970, que influenciaram de maneira mais abrangente os estudos das ciências sociais (LOURO, 1996).

Desta forma, os estudos sobre gênero passam a propagar que as noções de “homem” e “mulher”, bem como de “masculino” e “feminino”, são categorias produzidas historicamente, cujas características surgem das diferenças culturais de cada grupo social e das definições de realidade que a organizam, sendo estas relações ativas, mutáveis e conjunturais responsáveis por romper com o determinismo biológico, aproximando-se de definições oriundas da construção social (LOURO, 1996). Lima (2009) comenta que este entendimento também se faz presente através de diferentes autores, os quais concordam que:

A construção dos relacionamentos e a definição dos papéis entre os gêneros ocorrem por meio da cultura, da criação social de idéias, normas e comportamentos esperados, tanto para os homens quanto para as mulheres. Assim, deve-se analisar as relações de gênero de acordo com a condição das pessoas na sociedade e o movimento histórico e cultural em que estas se inserem (LIMA, 2009, p. 11).

Tais apontamentos corroboram com o que foi apresentado no início deste capítulo, em se tratando da ideia de que o lugar e a posição social da mulher em na sociedade brasileira são frutos de uma cultura, na qual as pessoas do poder construíram uma visão de que os homens são superiores, provocando, assim, uma depreciação da imagem feminina perante os espaços que as mulheres lutam para ocupar atualmente.

Dentre os numerosos autores que pesquisam sobre a categoria gênero, Tilly (1994) destaca que, ainda em 1972, a socióloga Ann Oakley já evidenciava a diferença entre sexo e gênero, apontando que o sexo estaria atrelado às diferenças biológicas entre machos e fêmeas, ao passo que o gênero relacionava-se à cultura e à classificação social em “masculino” e “feminino”, ressaltando que se deveria reconhecer a invariância do sexo tanto quanto a variabilidade do gênero.

Com base em Joan Scott, Tilly (1994) destaca uma abordagem do gênero mais literária e filosófica, considerando-o como importante instrumento metodológico e teórico e, principalmente, politicamente útil às feministas no sentido de transcender à mera descrição.

Desse modo, pode-se dizer que Joan Scott (1988) se sobressaiu no campo dos estudos de gênero, trazendo à vinculação da categoria gênero às relações sociais e de poder, noções até então não vistas como interligadas por outros autores desta área. Assim sendo, para Scott (1988) gênero é composto por relações sociais

firmadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, conseqüentemente, instituídas no interior das relações de poder. Conforme Scott (1988),

[...] gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais. Uso saber, seguindo Michel Foucault, com o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres. Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo. Ele é produzido de maneira complexa no interior de epistemes que têm, elas próprias, uma história autônoma (ou quase). Seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder - de dominação e de subordinação - são construídas. O saber não se refere apenas a idéias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais. O saber é um modo de ordenar o mundo e, como tal, não antecede a organização social mas é inseparável dela. Daí se segue que gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância - mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada (SCOTT, 1988, p. 12-13).

As palavras de Scott (1988) revelam-se importantes para que se possa esclarecer acerca do que os estudos sobre gênero representam para a sociedade, pois, principalmente nos últimos dois anos, tem havido entre as pessoas uma grande intolerância em relação à ideias e pensamentos divergentes. Seja por falta de conhecimento ou mesmo de oportunidade de ter acesso a outras perspectivas, o fato é que ainda existem pessoas que acreditam fielmente que a diferença sexual é o que deve ditar as diferenças na organização social, não enxergando que o saber repassado pela mídia, pelas organizações religiosas e pelos grupos políticos, não é absoluto. E que, principalmente, muitos desses saberes são construídos a partir de relações de poder.

Não compreender o significado de gênero é aceitar que mulheres sejam submissas aos homens, que sejam violentadas diariamente por seus pais, esposos, colegas de trabalho; é aceitar que a mulher pode adentrar no mercado de trabalho,

desde que consiga também cumprir com suas responsabilidades domésticas diante do marido e filhos; é acreditar que por ter nascido com um órgão sexual feminino deverá satisfazer-se através da sua “missão” de tornar-se mãe. Assim, não enxergam que os tantos significados que foram criados culturalmente, tornam-se diferentes a depender de cada cultura.

Portanto, para Scott (1988), o intuito de observar gênero como uma categoria de análise era indicar para a sociedade as desigualdades entre homens e mulheres e, conseqüentemente, modificá-las, propondo sempre uma análise sobre como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas. Para isso, Scott (1988) baseava-se nos estudos e análises pós-estruturalistas, os quais

[...] se preocupam com o significado, pois enfatizam a variedade e a natureza política destes. Aliás, a partir desta perspectiva, ela (Joan Scott) propõe que a história seja escrita a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos (PEDRO, 2005, p. 87).

Entretanto, apesar das grandes discussões e contribuições decorrentes dos estudos de gênero, tanto por meio de Joan Scott como de outras autoras que também estudavam sobre o assunto, o próprio movimento feminista trouxe uma crítica sobre seu caráter burguês-liberal, fazendo recortes de classe e raça, relações de poder e transversalidade de opressões estruturais para além do gênero, sendo assim erguidas as mulheres negras e pobres, muitas vezes esquecidas dentro do movimento (BITTENCOURT, 2015).

Assim, algumas críticas passaram a surgir sobre o fato de considerar-se gênero como uma categoria que expunha bastante discussão, quando, na verdade, diversas mulheres sofriam opressões não somente por serem mulheres, mas também por serem negras, pobres, lésbicas, trabalhadoras rurais, idosas, estrangeiras, e tantas outras características que lhes marcassem socialmente.

Com isso, os marcadores sociais como classe, raça, etnia, geração, nacionalidade, sexualidade etc. também se tornaram importantes no que se refere à análise sobre a situação de opressão em que as mulheres se encontravam. Era preciso considerar que cada região do país, religião e/ou geração, teria uma concepção diferente do “ser mulher”, podendo diferenciar-se em variados aspectos. Conforme Piscitelli (2009, p. 124), “[...] ser mulher pode significar algo bem diferente,

e varia muito de acordo com o lugar, a classe social, o momento histórico” (PISCITELLI, 2009, p. 124).

Por isso, segundo Louro (2007), mesmo que a maioria das sociedades durante sua história tenha determinado a cisão masculino/feminino como uma divisão fundamental e a tenha compreendido relacionada ao corpo, não se segue, obrigatoriamente, o entendimento de que as identidades de gênero e sexuais sejam apreendidas da mesma forma em qualquer cultura, pois “Os sentidos, a atribuição de significados e valores dos corpos (e de partes dos corpos) mudam através do tempo e das comunidades” (NICHOLSON, 2000, p. 17).

Na sociedade brasileira, é possível perceber isso quando a própria história mostra que, mesmo com o passar dos séculos, sempre existiram diferenças nas vidas cotidianas das mulheres brasileiras, desde sua infância, estando suas vivências marcadas pelas categorias de classe, raça, etnia, sexualidade, dentre outras, além de gênero.

Podem-se citar algumas diferenças entre meninas brasileiras durante a passagem do século XIX para o XX, quando meninas negras eram destinadas aos trabalhos domésticos ou à escravidão, de fato. Trabalhavam nas casas de família; não tinham acesso à educação formal; eram vistas como “criadas de servir”, sendo responsáveis pela execução das tarefas domésticas e o cuidado das crianças (AREND, 2012).

As meninas bem situadas socialmente deveriam ter bons costumes; saber corte e costura; tocar um instrumento musical; bem como ter noções de leitura e de um segundo idioma, tendo em vista que todos esses aspectos lhes proporcionariam um “casamento melhor” (AREND, 2012).

As meninas que nasciam pobres começavam a auxiliar em atividades domésticas com 4 ou 5 anos de idade, cuidando dos animais e de outras crianças. Nas cidades, vendiam mercadorias junto aos adultos, auxiliavam na lavagem de roupa das famílias de mais posses ou eram postas para pedir esmolas. Além disso, grande parcela das meninas pobres era violentada pelos seus senhores, patrões, parentes, conhecidos ou estranhos (algumas delas até pelos próprios pais, a despeito do tabu social do incesto) (AREND, 2012).

Importante entender que as diferentes vivências provocam oportunidades e imagens divergentes em nossa sociedade. As mulheres brancas, negras, pobres, ricas, jovens, idosas, lésbicas, heterossexuais, urbanas, rurais etc. são tratadas de

maneira distinta, tendo, a partir dos seus marcadores sociais, discrepâncias nas representações que são feitas para estes diferentes perfis femininos.

Desta forma, a partir das vivências citadas anteriormente, tendo a classe social como exemplo de marcador, é visível que não se deve considerar que todas as formas de opressão e relações de poder existentes na sociedade ocorrem apenas devido a categoria de gênero, pois este não é vivenciado pelos sujeitos de maneira separada de demais categorias, assim como não se pode considerar unicamente marcadores como classe, raça, etnia, sexualidade, dentre outros.

É preciso refletir sobre conceitos que possibilitem identificar e analisar como estruturas de privilégio e opressão entrelaçam-se em diferentes níveis e manifestam-se na vida cotidiana das mulheres e na construção de suas identidades. (SARDENBERG, 2015).

Pensando nisso, surgem os movimentos feministas que lutam pelas demandas das mulheres negras, lésbicas, proletárias, de zona rural etc., porém, essa luta pelas demandas específicas, considerando as diferenças existentes entre as mulheres, surgiu no âmbito internacional, muito antes de no Brasil atingir grande parte da população.

Ao final da década de 1990, no debate internacional, surgem leituras críticas sobre o conceito de gênero, simultaneamente às reivindicações internas ao movimento feminista, relacionadas à diferença, expressas pelas mulheres negras, do Terceiro Mundo e por feministas lésbicas (HARAWAY, 1991 apud PISCITELLI, 2008), surgindo, a partir disto, as categorias de articulação e as interseccionalidades para remeter à multiplicidade de diferenciações que, vinculadas ao gênero, perpassam o social (PISCITELLI, 2008).

Piscitelli (2008) argumenta que apesar dessas categorias estarem atualmente bem expandidas, elas assumem conteúdos diferentes a depender da abordagem teórica, destacando que, na história do pensamento feminista, a relação com outras diferenças sempre se mostrou um pouco inquietante, tendo em vista que os escritos críticos da década de 1980 tendiam a reconhecer essas diferenças, porém, nem sempre expressando-o no plano analítico. Diante disso, quando esse reconhecimento existiu, priorizou-se, muitas vezes, uma única diferença articulada a gênero, como, por exemplo, a sexualidade, ou até considerou-se importante a junção entre classe, raça e gênero, entretanto, continuando a privilegiar a categoria gênero.

Assim, essa insatisfação relacionada à centralidade dada à categoria gênero fez com que as feministas do Terceiro Mundo e/ou que trabalham com a teoria pós-colonial expusessem a importância de articular gênero não apenas à sexualidade, raça, classe, mas também à religião e nacionalidade (SHOHAT, 1992; MACKLINTOCK, 1992; MOHANTY, 1991, apud PISCITELLI, 2008).

Desta forma, o debate sobre as interseccionalidades permite observar a coexistência de diversas abordagens que fazem uso dos mesmos termos para tratar da articulação entre diferenciações, porém, divergindo sobre como são pensados diferença e poder, assim como em termos das margens de agência (*agency*) facultada aos sujeitos, ou seja, à capacidade de agir, mediada cultural e socialmente (PISCITELLI, 2008).

Contribuindo com o conceito de interseccionalidades, Joan Spade e Catherine Valentine (2008 apud Sardenberg, 2015) trazem a noção de “caleidoscópio de gênero”, apresentando uma metáfora na qual colocam as categorias gênero, raça, classe, etnia, idade, dentre outras, como “prismas sociais” e os espelhos de um caleidoscópio como o contexto em que se refletem no tempo e espaços sociais, possibilitando apreender a dinâmica das relações sociais na medida em que o “prisma de gênero” interage com os demais “prismas sociais” (de raça, etnia, idade, sexualidade, classe social etc.), produzindo “mosaicos” distintos ou complexos padrões de identidades e relações, que são sempre historicamente específicos.

Kimberlé Crenshaw (2002) também traz sua contribuição sobre as interseccionalidades, a partir da metáfora das avenidas que se cruzam e entrecruzam, quando diz que raça, gênero, classe, etnia etc., atuam como eixos de poder, compondo as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos; e que, dependendo do contexto, o “tráfego” pode se apresentar mais acentuado em umas avenidas do que em outras ou, então, pode apresentar um fluxo bastante agitado em todas, mostrando como exemplo o caso das “mulheres racializadas”.

As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionadas nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o ‘tráfego’ que flui através dos

cruzamentos. Esta se torna uma tarefa muito perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho do outro fluxo contrário; em outras situações, os danos resultam de colisões simultâneas (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Assim sendo, as metáforas apresentadas pelas autoras com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão sobre o que vem a ser o conceito de interseccionalidades, mostram que este conceito pode ser empregado nos mais variados contextos e admitindo diferentes conotações (DAVIS, 2008 apud SARDENBERG, 2015). Frente a isso, Brito e Freitas (2014) enfatizam a diferença entre a “posição de estar em situação de” e a “condição de ser”, explicando que:

O ser diferente é considerado condição dos sujeitos que precisa ser respeitada e preservada, enquanto que o estar em situação de diferença pressupõe tratamento de desigualdade, que se atribui a indivíduos ou grupos de indivíduos e lhes colocam na posição de diferentes, ou em status de minoria (BRITO; FREITAS, 2014, p. 251-252).

Para Brito e Freitas (2014), relações de gênero e suas interseccionalidades, assim como as relações de poder veladas, se fazem presentes de maneira frequente na sociedade e no cotidiano, através dos diferentes artefatos culturais, tais como músicas, programas de televisão, filmes, obras literárias, peças teatrais, obras de arte, sites etc., trazendo conceitos atrelados a gênero, raça, etnia, classe e sexualidade que são construídos e reforçados.

Diante disso, cabe destacar a atuação e reflexões do movimento feminista através dos Estudos Culturais, pois este feminismo distancia-se da perspectiva liberal apresentada notavelmente em outros feminismos. Pode-se dizer, até mesmo, que o feminismo que atrelado aos Estudos Culturais aproxima-se bastante da teoria feminista pós-colonial, tendo em vista que ambos estão pautados na forma alternativa de ler e pensar sobre os construtos históricos e culturais, além dos questionamentos dos protocolos de leitura e escrita, e das construções discursivas que moldaram (e moldam) o pensamento ocidental consolidado até os dias atuais (ALMEIDA, 2013).

Ademais, as reflexões feministas pós-coloniais compartilham da chamada “epistemologia da alteridade”, defendida por Adelman (2007), fazendo uma releitura

de “experiências invisibilizadas, silenciadas ou construídas como um Outro da modernidade ocidental” (ADELMAN, 2007, p. 394).

Sobre a inserção do feminismo nos Estudos Culturais, importa mencionar que se deu, inicialmente, de maneira enviesada e causou estranhamento em alguns teóricos, a exemplo de Stuart Hall, que a explicou através da metáfora da invasão e da interrupção ao dizer que “como um ladrão na noite, o feminismo forçou a entrada, causou uma interrupção, fez um estardalhaço, apoderou-se do momento, invadindo a seara dos Estudos Culturais” (HALL, 1996 apud ALMEIDA, 2013, p. 691).

Escosteguy (2016) comenta que, apesar de, inicialmente, Stuart Hall assumir uma postura patriarcal e ter suas próprias resistências, este reconhece como positiva a eclosão do feminismo nos estudos culturais, no sentido em que houve uma reorganização da agenda dos estudos culturais por meio teórico e da configuração de novos objetos de estudo. Esta “interrupção” do feminismo provocada sobre os Estudos Culturais também é constatada por Rita Schmidt (2010), ao dizer que:

[...] é indispensável acreditar que as energias feministas no campo dos estudos literários têm a potencialidade de interferir no discurso crítico, revitalizar o ensino e fecundar uma agenda educativo-pedagógica-política capaz de interromper as continuidades históricas das exclusões, da violência e do preconceito. Essa interrupção implica a desestabilização das estruturas patriarcais, a transgressão de paradigmas binários, vigentes no campo social e no campo científico, a descolonização do pensamento em sentido amplo e irrestrito e a reinvenção de subjetividades (SCHMIDT, 2010, p. 270).

Com isso, Almeida (2013) evidencia que essa possibilidade de repensar o trabalho teórico, causando uma interrupção teórica e epistemológica pode propiciar uma desestabilização produtiva nas teorizações e nas análises da sociedade e das práticas culturais a ela associadas, refletindo sobre questões de poder, vitimização e agenciamento.

Além disso, Almeida (2013) ressalta que, ao mesmo tempo em que o pós-colonialismo é fortalecido com a interrupção causada pelos estudos feministas, a crítica feminista, indagada há algum tempo por seu branqueamento e seu ocidentalismo, é levada a refletir a partir das próprias críticas feministas e do debate ampliado pelas discussões trazidas pelo pós-colonialismo sobre a categoria universalizada de mulher, trazendo a possibilidade de se pensar novas formas sobre

o lugar da mulher na contemporaneidade, a diferença entre as mulheres, os vários sujeitos do feminismo, a transversalidade do gênero, dentre outros.

Portanto, diante do exposto, não podemos deixar de tratar sobre as peculiaridades das mulheres oriundas das comunidades rurais, visto que estas possuem especificidades que são encontradas em suas lutas e resistências, as quais não podem ser caracterizadas como lutas generalistas e simplistas, pois apresentam realidades distintas das protestadas através dos grupos feministas urbanos. Além disso, faz-se importante enfatizar as discussões tidas pelo movimento das mulheres agrárias, visto que é neste contexto e grupo social que as discentes, sujeitos desta pesquisa, estão inseridas.

1.3 O FEMINISMO E SUA INFLUÊNCIA NAS COMUNIDADES RURAIS

Até o tópico anterior havíamos discutido sobre a história das mulheres brasileiras, mostrando também a importância de se trazer as especificidades que cada mulher vive, dependendo de sua classe social, etnia, geração, orientação sexual, dentre outros marcadores sociais. Assim, não podemos esquecer de retratar brevemente sobre a realidade das mulheres oriundas de comunidades rurais, pois estas também apresentam suas particularidades que devem ser explanadas, principalmente para que se possa compreender um pouco sobre a vida das discentes entrevistadas.

Concordamos com Rago (2004), quando afirma que o feminismo alterou a lógica das identidades, visto que desestruturou categorias fixas e promoveu novos encontros, assim como novas maneiras de estar no mundo, elaborando também novos efeitos de sensibilidades com relevantes impactos no social.

A partir dessas novas maneiras de estar no mundo, desses novos olhares, surgem também novos enfrentamentos e novas discussões para as mulheres. Diante disso, desabrocha o ecofeminismo, como parte do movimento feminista no final dos anos 1970, com a teoria que buscava agregar a opressão exercida pela humanidade sobre a natureza à desigualdade imposta no tratamento entre homens e mulheres, tendo se destacado nesse debate as ecofeministas europeias e norte-americanas, as quais discutiam sobre o descaso em que se encontrava as condições de sobrevivência do planeta, assim como em relação às mulheres e

demais categorias sociais que não fossem os homens brancos e adultos que eram considerados como referência de padrão moral (SILIPRANDI, 2009).

O ecofeminismo é formado por diferentes correntes teóricas, como aquelas próximas ao essencialismo, que acredita que homens e mulheres possuem características essenciais opostas e imutáveis, ou mesmo as de orientação construtivista, que analisam tanto as condições concretas de vida das mulheres como os condicionantes ideológicos do sistema sexo-gênero que marcam a construção das subjetividades masculina e feminina e que precisam ser desconstruídos para que se possa avançar em direção à propostas de transformação social ecologistas e com igualdade de gênero (SILIPRANDI, 2009).

Apesar de toda discussão já existente no campo teórico dos países estrangeiros, de acordo com Siliprandi (2009), no Brasil, os primeiros textos que reivindicavam uma maior atenção à participação das mulheres na construção da Agroecologia surgiram somente em meados da década de 1990, através da autora Maria Emília Lisboa Pacheco, antropóloga vinculada a uma organização não-governamental de assessoria a movimentos populares.

Segundo Siliprandi (2009), a autora Maria Emilia Pacheco estava atenta à invisibilidade do trabalho da mulher na agricultura e à importância das outras atividades produtivas que elas exercem no seio da unidade familiar, como a horta, o pomar, os animais domésticos e todas as demais atividades que são vistas como secundárias em relação às culturas comerciais, propondo, desta forma, que os projetos agroecológicos dessem destaque àqueles espaços de produção nos quais as mulheres eram encarregadas com o papel principal, reconhecendo, assim, as próprias mulheres como sujeitos produtivos.

Isso se deve ao fato de que as mulheres, apesar de trabalharem efetivamente nas atividades da agricultura familiar, não são reconhecidas como tal, sendo considerado apenas aquele tipo de trabalho no qual é visto o teor maternal e de esposa, como, por exemplo, o preparo dos alimentos e o cuidado com os filhos. Inclusive, duas de nossas entrevistadas relataram essa inferiorização ainda existente, mesmo dentro de casa.

Larissa⁵, 20 anos, ao falar sobre o trabalho de sua família com relação à agricultura familiar, ressalta uma das atividades exercida por sua mãe:

⁵ Conforme já explicitado, os sujeitos da pesquisa serão referenciados a partir de nomes fictícios.

Minha mãe também planta coentro e vende, e alface é... vende nas portas, porque ela pega a bicicleta, a gente planta, mainha planta no sítio, e lá em casa não tem calçadão (tipo de cisterna), aí como é cercado né? Aí ela não tira água da cisterna. Ela carrega água de uma caixa que tem do açude, aí vai, carrega, agôa, aí quando vai sair, vai de moto pra rua, depois pega a bicicleta e vai vender de porta em porta (Larissa, 2017).

Diante disso, sua amiga Rafaela, 21 anos, complementa relatando a falta de valorização dos homens perante o trabalho da mulher agricultora:

E quando é agricultora, aí tem uns maridos que acha que ela ainda não faz nada, não é agricultura, porque ela não vai lá arrancar o mato lá no roçado, mas ela cuida das galinhas, cuida do terreiro, que a gente chama né? Cuida da comida... tudo isso é caracterizada como um trabalho de agricultura, né? E se vai trabalhar com ele, 'tá só ajudando', não tá trabalhando, 'eu é que tô trabalhando' (Rafaela, 2017).

Lembrando que, de acordo com Pacheco (2005), algumas pesquisas mostraram que, no campesinato, a distribuição do produto do trabalho era propensa a ser mais igualitária nos sistemas de produção nos quais a mulher participava das decisões do planejamento e da forma de organizar os produtos (argumento da equidade); e quando se amplia a variedade de atividades geradoras de renda em que as mulheres se envolvem, aumenta-se as opções estratégicas, além de proporcionar condições para que elas tenham maior autonomia e poder de decisão (argumento do empoderamento baseado nas condições materiais). Entretanto, durante as falas de algumas entrevistadas pudemos perceber que os agricultores, principalmente os mais antigos, não estão atentos aos conselhos das agroecólogas, apesar de estas estarem em um processo de qualificação profissional e, muitas vezes, enxergarem que são capazes de contribuir com sugestões que podem trazer melhorias. O fato é que suas sugestões não se tornam tão valorizadas por muitos.

Quando perguntadas sobre o incentivo da família com relação ao curso de Agroecologia:

Ah, mainha influencia porque ela gosta que eu estude, mas ela também não tem esse conhecimento do que é, né? E tudo mais... mas minha família não diz nada, também ninguém diz nada, mas também não sabe o que é, e quando eu vou explicar eles 'Ah, não sei o que lá', que quando eu falo de não usar agrotóxico eles já têm

‘ah não, aí não mata não... sei que lá... eu não sei esse negócio que você ensina...’ (Larissa, 2017).

Minha mãe é mais aberta nesse aspecto, porque ela já conhece, ela vai bastante pra esses encontros, só que meu pai e meu avô, eles acha que a gente tá errado. Não querem não, fazer as práticas que a gente ensina. Não querem. E a gente também não pode, tipo, impor, porque é uma coisa cultural, uma coisa deles, de antes, né? A gente não pode impor também, mas eles não aceitam nada (Rafaela, 2017).

Eles não aceitam não, tipo, a pessoa vai dizer ‘porque que você não planta mais diversificada aqui?’ ‘Não, tá muito feio, não sei o que lá... tem que limpar. Vou queimar’ (Larissa, 2017).

Eu acho que pelo fato deles já terem essa forma de agricultura na cabeça, eles acham que esse é o certo. Fazer queimadas, arrancar tudo... (Rafaela, 2017).

Tudo. Deixar bem limpinho e depois queimar. Não deixa nenhuma proteção e quando acaba a safra, né? Queima tudo aquilo e deixa limpinho! Não deixa ela se decompor e fazer matéria orgânica... Não. Todo ano planta a mesma coisa... vai lá e pergunta ‘porque você não planta outra coisa?’, “não...”, só milho e feijão, milho e feijão, milho e feijão, aí o solo esgota (Larissa, 2017).

Aí a gente fala “pai não crie um boi, uma vaca não, porque aqui é seco, a gente não tem como ter tanta comida, né? pra dar pra o animal”. ‘Não... vou criar um gado, que dá mais dinheiro’. Eles não querem, tipo, ovinos, caprinos, não. Eles só querem coisa grande. Eles acham que estão no sul (Rafaela, 2017).

Ao serem indagadas se, para a comunidade em que vivem, houve alguma diferença em terem feito o curso de agroecologia, as irmãs Angélica e Gabriela também relataram sentir dificuldade em expor os conhecimentos apreendidos durante o curso, devido à resistência de alguns agricultores mais experientes.

Eu acho que ainda não, entendeu? Porque a gente ainda não colocou... a gente já poderia ter colocado mais em prática o que a gente aprendeu aqui, mas só que a gente já... ampliou alguns horizontes aqui na associação com esse curso, porque todos os projetos que vem pra cá é direcionado a agricultura, é direcionado ao pequeno agricultor, então a gente já se envolveu muito nisso, mas eu acho que a gente ainda precisa é... centralizar mais, estudar mais e passar pras pessoas ainda (Angélica, 2017).

Mas assim, eu acho que uma das maiores dificuldades é em relação à resistência que o pessoal tem. Porque assim, aqui, tipo... o agricultor mesmo, ele aprendeu pela prática, né? Que isso foi passado de geração em geração, que são práticas milenares. E tipo, eu chegar, só porque eu estudei, e você planta dessa forma e eu

chegar pra você “Não, você não tá certo. A forma certa é essa”, aí isso ainda é um empecilho porque ainda existe muita resistência (Gabriela, 2017).

E nós ainda temos que dar maior valorização ao conhecimento empírico deles, porque assim, é um conhecimento vasto. Um conhecimento que foi... não foi ensinado. Eles foram vendo, percebendo, aprenderam, viram que aquilo era assim e assado. Então a gente tem que respeitar. Então essa modernidade virá e virá com as futuras gerações. Essas gerações que são mais... essas gerações que são tipo o pessoal idoso, é muito difícil de você tirar isso da cabeça deles (Angélica, 2017).

Mas assim, a gente já tem assim, agricultor aqui que ele já é mais cuidadoso com relação a essa parte ambiental. A gente já tem casos aqui. Que tipo, tem a cabeça aberta, que procura melhorias, sabe? Naquela coisa a ser tratada procuram melhorias. Eles ouvem, assim, aí eles já colocam em prática, sabe? No sítio deles. Já tem, assim, um percentual ainda pouco, mas que... (Gabriela, 2017).

Mas só que a maioria não é assim (Angélica, 2017).

E assim, mesmo qualificadas para atuarem a partir de uma agricultura familiar mais sustentável, as mulheres ainda não são ouvidas por determinados segmentos da sociedade, apesar dos pequenos avanços já alcançados através dos movimentos de mulheres rurais.

Angélica e Gabriela enfatizam ainda que a agricultura teve seu início a partir da observação de mulheres agricultoras, mostrando que são importantes.

E eu acho assim, que uma coisa que é beem engraçada, porque a agricultura surgiu da observação da mulher. Ela jogava as sementes, e ela viu que ali, é... cresciam plantas. Ali havia vida! Através da observação da mulher (Gabriela, 2017).

Porque as mulheres elas eram as agricultoras. Os homens viviam da caça e da pesca. Eles buscavam alimento, tipo, o alimento, a carne, a proteína. Mas as mulheres elas viviam... elas eram os laboratórios. Naquelas casas, aquelas mulheres eram as cientistas daquele local (Angélica, 2017).

Segundo Carneiro (1994), as mulheres trabalhadoras rurais costumam estar presentes nas lutas sociais dos agricultores brasileiros, porém sua participação, muitas vezes, não é reconhecida. Até a década de 1980, por exemplo, as mulheres tinham sua inserção nos movimentos sociais rurais através da participação de seus respectivos maridos ou de outros familiares; homens, que ao falecerem tinham seus cargos de liderança repassados para suas esposas. Entretanto, a autora ressalta

que, apesar de dar continuidade à luta, não eram as mulheres que ficavam conhecidas, mas sim os homens.

Siliprandi (2009a) destaca Margarida Maria Alves como uma das mulheres de liderança feminina desse período, eleita presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Alagoa Grande, na Paraíba, em 1973 e reeleita outras quatro vezes sucessivamente, tendo sido assassinada em 1983 por pistoleiros contratados por latifundiários donos de usinas de cana-de-açúcar da região e ficado conhecida como um símbolo do envolvimento das mulheres na luta dos trabalhadores rurais.

Durante a década de 1970, no auge da ditadura militar no Brasil, somente o movimento sindical se manteve organizado como força política entre os trabalhadores rurais, estando, muitas vezes, limitado à prestação de serviços médicos e odontológicos e ao encaminhamento de aposentadorias, porém, com a criação das pastorais sociais da Igreja Católica, foram recriados ambientes de mobilização e organização desses trabalhadores, sendo retomado os sindicatos como ferramentas de luta dos trabalhadores rurais e, adiante, para a estruturação de movimentos sociais independentes daquela estrutura (SILIPRANDI, 2009a).

Inicialmente, houve um empenho para que as mulheres fossem incorporadas aos quadros sindicais, mas comumente existia o entendimento de que apenas um familiar poderia fazer parte, sendo em geral o homem, o que fez com que, mesmo posteriormente, as mulheres tenham conseguido o direito à sindicalização. Muitos movimentos que se criaram ao redor da questão feminina optaram por manter-se autônomos, por considerarem que em espaços mistos não havia a valorização da luta das mulheres (SILIPRANDI, 2009a).

Assim, segundo Deere (2004), a década de 1980 foi o “período democrático” no qual foram criadas condições para o surgimento dos movimentos específicos das mulheres rurais, sendo consequência do trabalho de organização das mulheres promovido pelas pastorais da igreja, além da consolidação do movimento feminista e de mulheres no Brasil.

Siliprandi (2009a) comenta que dentre as principais reivindicações dos movimentos autônomos estava: o acesso das mulheres à terra; o reconhecimento da profissão de trabalhadora rural; a garantia dos direitos sociais e previdenciários das trabalhadoras rurais; os direitos sindicais; questões voltadas para o atendimento de saúde das mulheres; além de algumas especificidades de acordo com a região.

Segundo Carneiro (1994), no Nordeste, as principais reivindicações eram voltadas para o acesso à terra e as lutas por salário, pois as trabalhadoras rurais desta região acreditavam que, obtendo terra suficiente para atuar na agricultura familiar, não seria necessário serem submetidas ao assalariamento, e também devido a existir grande precarização das condições de trabalho em regime familiar, o que fazia com que muitas necessitassem aderir ao trabalho externo.

Até mesmo dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerado um importante movimento rural criado no final do século XX, as discussões sobre gênero não eram bem vistas, sendo considerado “um transtorno”, pois, ainda em 1993, quando já haviam esforços para que houvesse a participação das mulheres nos grupos produtivos dos assentamentos, o assunto de gênero persistia como sendo algo que dividia o movimento. Contudo, em 1996 ocorre o I Encontro de mulheres Militantes do MST, sendo criado a partir dele o Coletivo Nacional de Mulheres, o qual surge com o objetivo de promover o debate nas instâncias internas, mudando assim a postura do movimento (DEERE, 2004).

Desta forma, Silva, Sousa e Ferreira (2016) ressaltam que a militância de mulheres em dois movimentos sociais (o Movimento de Mulheres Trabalhadoras do Brejo – MMB, e o movimento de Mulheres Trabalhadoras – MMT), os quais surgiram no período de 1980, na Paraíba, a partir dessas inquietações e das discussões já existentes neste período, tendo o objetivo de conscientizar as mulheres sobre seus direitos, mostrando que sua condição de subordinação ao homem não era algo natural.

Uma das entrevistadas, inclusive, cita em sua fala a importância dos movimentos sociais para as mulheres das comunidades rurais, mostrando também seu empoderamento enquanto participante.

Não, e hoje essa questão rural tem muito a questão dos movimentos sociais, então os movimentos sociais são a chave das mulheres entrarem, falarem, abrirem mesmo o que sabem, o que sentem, e mostrar pra sociedade que nós estamos aí, que nós viemos pra... já estávamos pra ficar, só que não tinha esse reconhecimento e nem essa questão de empoderamento da mulher, mas hoje em dia... hoje nós somos equivalentes, até superiores em alguns aspectos, né? (Gabriela, 2017).

E assim, a partir da década de 1990, surgem muitos eventos como marcos da organização das mulheres trabalhadoras rurais, podendo ser dado destaque para a

Marcha das Margaridas⁶ que teve sua primeira edição no ano 2000 em Brasília, fazendo parte da programação da Marcha Mundial das Mulheres, tendo a presença de 20 mil mulheres em seu ato final mobilizadas sob a bandeira “Contra a fome, a pobreza e a violência sexista” (DEERE, 2004). De acordo com Heredia e Cintrão (2006), no ano de 2003 ocorreu a segunda versão da Marcha das Margaridas, tendo a presença de 50 mil mulheres, as quais traziam as seguintes reivindicações: reconhecimento das mulheres como trabalhadoras da agricultura; reforma agrária com acesso à terra para as mulheres; aumento dos direitos previdenciários e trabalhistas das mulheres; acesso a políticas produtivas (crédito, assistência técnica, formação profissional, geração de renda); atuação nas políticas de preservação ambiental; acesso à documentação básica; políticas de saúde, educação, e prevenção da violência contra as mulheres no meio rural.

A terceira edição ocorreu em 2007, com cerca de 30 mil mulheres, tendo como novidade de pauta a questão da segurança alimentar e nutricional, trazendo críticas ao modelo do agronegócio e do hidronegócio, além de propor a agroecologia como base para a construção de um novo modelo produtivo para o campo (SILIPRANDI, 2009a).

As versões mais recentes ocorreram nos anos de 2011 e 2015, tendo como temas o Desenvolvimento Sustentável com Justiça, Democracia, Autonomia, Igualdade e Liberdade, com a presença de mais de 100 mil mulheres (CONTAG, 2015). Siliprandi (2009a) comenta que as pretensões das mulheres do campo eram de ter maior acesso ao mercado de trabalho e aos estudos, em busca de uma maior autonomia econômica, além de haver, nos últimos anos, maiores oportunidades de as mulheres rurais participarem mais ativamente da vida para “fora da porteira” da propriedade. Contudo, a autora ressalta que, para alcançarem os espaços públicos, seria necessário resolver as questões concretas ligadas à sobrevivência, assim como mudar o relacionamento entre homens e mulheres, principalmente por parte dos maridos/companheiros.

Acreditamos que, apesar de todas as discussões e reivindicações trazidas nos últimos anos, muitas mulheres do campo ainda não conseguiram destruir as

⁶ O evento recebeu este nome em homenagem a Margarida Maria Alves, 40 anos, casada, mãe de dois filhos, trabalhadora rural, que ocupou por 12 anos a presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande/PB, líder sindical bastante influente na região Nordeste e que foi cruelmente assassinada na porta de sua casa por capangas de latifundiários. Desta forma, o evento acontece de 4 em 4 anos, no dia 12 de agosto, por ser esta a data de sua morte (1943 – 1983) (CONTAG, 2015).

“amarras” provocadas pelos seus maridos/companheiros, educados através do machismo de uma sociedade patriarcal. Por outro lado, também observamos, através dos diálogos entre nossas depoentes, que pequenas mudanças já passaram a existir no seio familiar do qual fazem parte, apesar de afirmarem que os homens de suas famílias ainda não atuam efetivamente nas atividades domésticas.

Durante as falas, percebemos que as mudanças começam a acontecer, principalmente entre as depoentes que já possuem seus maridos/companheiros, pois as mesmas, a partir dos seus discursos de empoderamento, começam a “reeducá-los” através de pequenas atitudes, quebrando os paradigmas criados sobre a inferiorização da mulher.

Rafaela e Larissa comentam, através de um diálogo, como acontece a dinâmica entre homens e mulheres em suas famílias:

É porque, assim, eu acho que a gente faz mais esse curso como uma saída de você conseguir um emprego e, tipo, por exemplo, eu que tô perto de casar, né? Aí eu quero casar e ficar sustentada pelo meu marido?! Não, tem que trabalhar e ter minhas coisas, e poder comprar minhas coisas com meu dinheiro (Rafaela, 2017).

E se a mulher também, tipo, se hoje é o feminismo, então também tem que dividir as despesas né? Em tudo... tem que ter independência pra fazer tudo isso (Larissa, 2017).

Se é igualdade, então tem que ser divisão também, né? Até na questão da divisão do trabalho... não é só a mulher que tem que varrer casa, lavar a louça e cozinhar. O marido também pode e a questão da mulher trabalhar fora, por exemplo, os dois podem trabalhar fora e quando chegar em casa não ficarem só em cima da mulher pra ela fazer tudo e ele ficar lá assistindo (Risos) (Rafaela, 2017).

Cabe também a mulher ter essa atitude, né? Se você "butar em costume", entendeu? Então você tem que se impor, né? (Larissa, 2017).

Até na sociedade, né? Machista, que às vezes impõe. Não é nem você não querer que ele não faça, é a sociedade, se chegar uma pessoa na casa e o marido tá lá lavando a louça, não dizer que esse homem é gay. “Ixe, ó, é dominado pela mulher”. Aqui tem muito isso. Tem homem que tá varrendo a casa, chega a mulher, aí chega alguém, ele joga a vassoura lá... (Risos) (Rafaela, 2017).

Na família de vocês... vocês percebem isso? (Entrevistadora)

Aham... Demais! (Rafaela, 2017).

Aham, todos os que eu conheço são assim. Ninguém faz nada dos maridos, que eu "conheça". Não ajuda em nada, só espera nas costas da mulher, né? Tipo, a mulher trabalha fora, ainda chega em casa, que nem minha mãe, trabalha fora, quando chega em casa tem que fazer as coisas, tudo, lavar roupa... (Larissa, 2017).

Minha mãe tá tentando mudar, tipo, quando ela sai, ela vai a algumas viagens, passa dois dias por aí assim (Rafaela, 2017).

Já tá se libertando das amarras né? (Larissa, 2017).

Aí eu venho pra o IF né? Aí pai tem que ficar, aí quando eu chego já tá o cuscuz no fogo... (Risos) (Rafaela, 2017).

Já tá fazendo alguma coisa né? Pra ele que é muito rústico... (Larissa, 2017).

Já tá o cuscuz no fogo, já botou o leite no fogo também, já tá mudando, né? Porque já faz muito tempo de casado, mas ela agora que tá mudando, porque antes ela não conhecia, mas a gente tá vendo que ele tá compreendendo, né? E também evoluindo (Rafaela, 2017).

Ah tipo, Marquinho ajuda. Eu também não vou "botar em costume", né? Que eu não sou boba. Quando eu venho pra aqui, quando eu chego ele já tem assado carne, feito tudo, aí quando eu digo "Marquinhos, por favor arruma a cama", ele vai lá e arruma, tipo, não tem isso. Quando a gente namorava ele queria mesmo mandar na minha vida, só que eu não aceitei ele dizia "Ah, não era pra você ir estudar" eu dizia "eu vou" e ele nem se importa mais. Eu vou pra esses congressos e ele não diz nada, então se eu tivesse, né? Sido machista, eu não estaria aqui hoje. E hoje ele influencia eu a estudar (Larissa, 2017).

Gabriela e Angélica também mostram seu empoderamento através do desejo de terem sua autonomia.

E hoje a gente vê muito, por exemplo, cursos... cursos que vem pra cidade, e a participação das mulheres é muito grande. Então também é uma forma de ver que elas estão buscando melhorias, porque, assim, quebra esse paradigma de que mulher tem que ser dona de casa, tem a obrigação de cuidar de filhos, sabe? Eu não quero isso pra mim! (Gabriela, 2017).

Eu não quero também! Oh, lá em casa meu esposo ele ganha dinheiro, mas quem domina o dinheiro sou eu. Ele sempre me incentiva a estudar... ele é geógrafo, ele é professor. Eu incentivo ele a estudar porque ele é só especialista. Ele nunca fez mestrado, e eu queria que ele buscasse mais, mas só que ele já se acomodou, não quer mais. Mas se ele assim, libera, eu posso ir pra eu onde for. Ele me incentiva a estudar fora. "Vá pra fora, não se prenda aqui por causa de mim não, vá embora". Em casa assim, pronto, eu... eu hoje eu almoço e janto na minha mãe. Eu não faço comida de casa e

pago pra lavar minha roupa. Eu só faço fazer as coisas de casa mesmo, limpar, limpeza somente. Ele passa o dia fora. Ele é o presidente dessa associação (Angélica, 2017).

Assim, percebemos que as mulheres oriundas da zona rural também anseiam ter sua autonomia, a fim de alcançar novos rumos, trabalhando nas comunidades rurais ou mesmo em atividades urbanas. Desejam atuar fortemente, buscando seu reconhecimento, seu lugar de sujeito social.

Desta forma, Siliprandi (2009a) expõe que, a partir de 2003 o governo federal passa a consolidar novas possibilidades de diálogo entre os movimentos de trabalhadoras rurais e setores governamentais através de uma proposta popular, com políticas públicas voltadas para a emancipação, participação e autonomia das mulheres rurais.

Entretanto, Siliprandi (2009a) ressalta que:

A organização das mulheres rurais tem se dado não apenas nos sindicatos e nos movimentos sociais, mas também em associações e grupos de produção, que desenvolveram experiências produtivas alternativas em nível das propriedades; na criação de centros de formação, para prestação de assessoria técnica e organizativa; na formação de espaços de comercialização, cooperativas, associações. Todos esses grupos vêm se somando com os distintos movimentos para pressionar os governos pela adequação das políticas públicas às propostas das mulheres; ao mesmo tempo em que reafirmam para o conjunto da sociedade a sua especificidade enquanto mulheres, trabalhadoras rurais e produtoras agrícolas (SILIPRANDI, 2009a, p. 144).

Com isso, Angélica e Gabriela, membros atuantes da Associação de Desenvolvimento Comunitário do Ermo⁷, falam sobre a importância da associação para sua comunidade. Durante a entrevista, ao relatar sobre a importância da mulher em nossa sociedade, principalmente na comunidade rural, Gabriela comenta sobre a importância que hoje em dia é dada às mulheres, principalmente nos projetos os quais a associação faz parte.

E pra você ver, assim, a importância que tinha o papel da mulher, porque hoje em dia, é... todo... porque assim, como a gente faz parte da associação, então a gente vai concorrer a projetos e tudo mais, mas a principal prioridade do projeto é que tenham mulheres inseridas. Principalmente jovens. Por exemplo, a gente concorreu a

⁷ Povoado Ermo é o nome da comunidade rural, localizada no município de Carnaúba dos Dantas/RN, na qual as entrevistadas residem e atuam.

um edital de um projeto e nesse edital o principal foco era que na diretoria da associação tivesse, no mínimo, duas mulheres, porque se não tivesse já era descartado. Isso já é uma questão de incluir mesmo a mulher, de quebrar esse paradigma de que mulher tem que tá no fogão, limpando a casa. Todos os projetos que você vai concorrer, o principal requisito é que tenham mulheres, se não já é descartado, porque isso conta pontos (Gabriela, 2017).

Em outra pergunta, relacionada à importância da disciplina Sociologia no curso de Agroecologia, Angélica também expõe um pouco sobre a vivência que ela e sua irmã possuem como membros desta associação comunitária (Ver Figura 1).

Eu só sabia assim, que era o estudo da sociedade (a sociologia). (risos) Políticas públicas que a gente trabalhou também, que diz muito dos movimentos sociais. Como a gente já vive nesse mundo dos movimentos sociais, então a gente se identifica muito. Até o pessoal visitou aqui. Eles vieram pra cá. Montesquieu (professor) veio lecionar, aí ele pediu para lhes trazermos aqui para mostrarmos das políticas públicas aqui na associação. Esse prédio... é porque não vai aparecer aí, mas esse simples prédio, mal pintado, que não tem luxo nenhum, já trouxe mais benefícios pra nossa comunidade do que o poder público. Essa associação, com o projeto que vai sancionar agora, já trouxe mais de um milhão de reais pra essa comunidade. Essa associação, esse prédio! Daí a importância dos movimentos sociais né? Montesquieu ficou apaixonado. Montesquieu pensou que era mentira. Ele toda hora queria que a gente fizesse trabalho, e que falasse... Tinha hora que a gente dava as aulas que ele 'olhe, explique aí as políticas públicas que aconteceram nas suas (inaudível)' e a gente explanava. Quando a gente falava das políticas públicas aí tinha programa de aquisição de alimentos... tudo isso a gente sabia. A gente fazia PAAE, PNAE... aí ele fazia 'você sabem?', e os outros, eles não tinham essa certa... esse conhecimento, por nossos pais serem agricultores e já participarem desses programas. Porque a gente não tinha noção do trabalho da agricultura, agora essa questão de movimentos, de programas, assistências, tudo a gente sabia! (Angélica, 2017).

Figura 1 – Associação de Desenvolvimento Comunitário do Ermo localizada no município de Carnaúba dos Dantas/RN.



Fonte: Gabriela (2018)

A Figura 1 mostra o prédio da associação comunitária da qual as entrevistadas Gabriela e Angélica fazem parte e citam em sua fala. Esse prédio simples, que para muitos não tem nenhuma importância, configura-se relevante para esta comunidade rural, uma vez que nele acontecem discussões sobre a realidade desta população, são criados projetos que trazem benefícios, servindo até mesmo como espaço de educação (formal e popular), propiciando novos olhares para a comunidade.

Percebemos também, não somente na fala acima, como em outras falas durante a entrevista realizada com estas duas discentes, o quanto elas sentem orgulho de fazer parte deste espaço. Do quanto este ambiente contribui para a formação de opiniões delas, assim como também torna-se um elemento ligado ao seu processo de formação identitária, que será tratado mais a frente neste trabalho.

Assim, a partir do pouco que foi explanado neste capítulo, percebemos o quanto as mulheres rurais ainda possuem pouca visibilidade da sua realidade. Que mesmo sendo todas mulheres, cada realidade vivida irá trazer suas especificidades refletidas em suas lutas e reivindicações. E as mulheres do campo, assim como as mulheres negras, as mulheres índias e tantas outras, precisam ter voz em nossa

sociedade. Precisam ser vistas e ouvidas, para que possam adquirir o respeito que tanto precisam e buscam.

Nesse sentido, através da história, é possível perceber o quanto o lugar da mulher na sociedade ocidental vem sofrendo modificações. E embora tenha havido melhorias com o passar dos anos, não se pode esquecer o quanto ainda precisa ser feito para que o patriarcado, o colonialismo e as relações de poder impostas sejam quebrados, trazendo melhores condições para as mulheres das diversas sociedades. Contudo, é preciso enfatizar que o feminismo deve ser analisado considerando-se as diferenças e os marcadores sociais encontrados em cada mulher. Assim, espera-se que a interseccionalidade seja respeitada e ponderada e que o feminismo torne-se “feminismos”, marcando nossa história.

2 EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA AS MULHERES NO BRASIL

Neste segundo capítulo, busca-se apresentar como ocorreu o processo de inserção das mulheres no mundo da educação formal, incluindo as escolas de educação profissional e as universidades, pois, conforme visto historicamente, durante muitos anos as mulheres não foram aceitas nas escolas regulares, tendo que enfrentar diversos desafios e preconceitos para que pudessem alcançar o ensino profissionalizante ou superior.

Frente a tais apontamentos, é importante compreender como ocorreu esse árduo e lento processo de ingresso das mulheres para, então, analisar as nuances encontradas ainda no século XXI sobre educação e profissionalização da mulher, assim como suas contradições também no mercado de trabalho, apesar de averiguar-se um aumento relativo à participação das mulheres nesses espaços.

Estudar a história da educação e profissionalização das mulheres significa entender como esses sujeitos alcançaram tantas vitórias nos tempos atuais e enxergar as várias dificuldades e preconceitos que ainda são encontrados cotidianamente. Significa também, perceber a força que a mulher brasileira tem e que, muitas vezes, não é reconhecida por uma sociedade ainda, predominantemente, machista e patriarcal; atendendo aos interesses do masculino, os quais são difundidos a partir das relações de poder, muitas vezes, invisíveis aos olhos de muitos da sociedade, e que moldam as mulheres em seus aspectos sociais e culturais.

Exemplos de mulheres que enfrentam desafios diariamente em seu processo educacional são aquelas oriundas do meio rural, visto que para chegar ao ensino superior enfrentam dificuldades particulares, muitas vezes não compatíveis com o meio urbano de seus municípios. Assim, tendo as discentes entrevistadas como exemplo de mulheres rurais, trazemos neste capítulo algumas de suas vivências, relacionando suas experiências ao campo teórico, trazendo os obstáculos encontrados e as conquistas alcançadas durante este árduo processo.

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA SOCIEDADE BRASILEIRA

As mulheres brasileiras conseguiram ser inseridas no contexto educacional e profissional muito tardiamente, e somente após anos de lutas e reivindicações. A

história da educação brasileira mostra que as mulheres foram excluídas desses ambientes sociais durante séculos. Desta forma, para que se possa entender o contexto educacional e profissional do qual a mulher brasileira faz parte na contemporaneidade, torna-se necessário conhecer um pouco sobre como ocorreu o processo de inserção destas mulheres no cenário educacional.

Diante disso, é interessante notar que o processo de exclusão vivenciado pelas mulheres ocorreu desde quando o Brasil era uma colônia portuguesa, período em que também se iniciou a transferência de costumes e hábitos europeus para nossos habitantes.

Sobre a situação na Colônia, Silva (2010) relata que boa parte das mulheres desse período não conseguia assinar seu próprio nome, apesar de algumas saberem ler pequenas frases e tendo em vista que leitura e escrita possuíam diferentes graus de dificuldade, podendo ser aprendidas em instantes distintos.

Segundo Bonfim (2009), foi com o advento da República no final do século XIX, que surge a pretensão pela modernização do país e, em consequência, o incentivo à educação como mecanismo para a construção de uma sociedade civilizada. No entanto, mesmo havendo escolas para meninos (em maior número) e para meninas, a educação continuava sendo diferenciada e os salários dos professores, quando comparados aos das professoras também apresentavam discrepâncias.

Louro (2004) lembra que as divisões de classe, etnia e raça também contribuíam para o aumento das diferenças no processo educacional existente no país. Como exemplo, pode-se destacar a dificuldade de aceitação de crianças negras nas escolas, exceto, em raras iniciativas filantrópicas ou religiosas, ou ainda de descendentes indígenas, os quais tinham sua presença proibida em escolas públicas. Além destes, havia os imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola e japonesa, que construíam suas escolas exclusivas, com uma proposta educativa própria, apesar de também sustentar a distinção dos deveres masculinos e femininos.

Com a justificativa de que se estava pensando na educação das crianças, no final do século XIX foram propostas iniciativas com o intuito de organizar e ampliar o número de escolas, entretanto, de acordo com Louro (2004), em relação à educação feminina havia a compreensão de que a mulher não necessitava ter muitas informações e conhecimentos, apenas uma base moral sólida e de bons princípios

para tornar-se uma boa esposa e mãe, além de educar cidadãos capazes de contribuir com o progresso do país.

Desse modo, a educação das mulheres fica à deriva dos caprichos do Estado, ou seja, educando-se apenas porque era conveniente e libertando-se apenas para gerar mais lucro (ACORDI, 2007). No entanto, Bonfim (2009) ressalta que é importante evitar uma interpretação negativa da ampliação do acesso da mulher à escola, pois apesar de ter ingressado nesse ambiente com a função social de colaborar na formação das futuras gerações, ainda assim representou uma ascensão sobre a situação das mulheres brasileiras, sendo uma manifestação de resistência à sua permanência no lar. Além de ter proporcionado certa autonomia feminina, tendo em vista a ampliação do seu universo para além da casa e da igreja.

Sobre esse aspecto, e em consonância com Bonfim (2009), depreende-se, a partir do que revela a história das mulheres, que os êxitos foram sendo alcançados através de passos lentos, e que as conquistas obtidas pelas mulheres no âmbito educacional também não foram diferentes. Assim, não se pode deixar de reconhecer que as mulheres adentraram ao espaço público, antes destinado apenas aos homens, e que isto foi um avanço para a época. Por isso, deve-se lembrar que qualquer avanço, por menor que seja, deve ser visto também positivamente, mesmo entendendo que as relações de poder envolvidas neste contexto atendiam a outros tipos de interesses.

Diante disso, cabe mencionar a “feminização do magistério” (LOURO, 2004) como sendo um fato ocorrido através da relação direta entre urbanização e industrialização do país, pois, segundo Louro (2004), no final do século XIX, foram abertas as escolas normais para formação docente, para ambos os sexos. Estas escolas, contudo, recebiam e formavam mais mulheres do que homens, pois estes tinham acesso a novas oportunidades no mercado de trabalho e, muitas vezes, mais rentáveis, esvaziando o espaço da sala de aula, o qual foi sendo preenchido por mulheres.

Ainda assim, é preciso ressaltar que a inserção da mulher docente no mercado de trabalho não foi um processo pacífico, mas envolto de pressões, críticas e resistência (BONFIM, 2009), o que provocou diferentes posicionamentos sobre a atuação das mulheres docentes na educação infantil. Havia aqueles que enxergavam as mulheres como seres inferiores devido às questões biológicas e, por isso, incapazes de assumir essa função; além dos que acreditavam que a educação

representava o espaço da mulher por ser uma “extensão da maternidade”, ou seja, o espaço no qual a mulher daria continuidade ao cuidado maternal, sendo cada estudante representado(a) como um filho ou filha espiritual. Com base nesse pensamento, através do magistério a mulher poderia colocar em prática suas características “naturais” como a paciência, o amor, a afetividade e a doação. (LOURO, 2004).

Essa visão do magistério produziu problemas que são enfrentados até os dias de hoje, como, por exemplo, a dificuldade de enxergá-lo como uma profissão, devido ao fato de ter se consolidado como um “sacerdócio”, no qual a mulher estaria desenvolvendo sua vocação. Não esquecendo que este ou qualquer trabalho exercido por uma mulher não poderia atrapalhar a principal missão feminina: ser esposa e mãe (BONFIM, 2009). Para Louro (2004), essa concepção de magistério contribuiu para que questões relacionadas a salário, carreira e condições de trabalho não fossem debatidas. Todavia, a autora ressalta que havia aquelas mulheres que resistiam a esse modelo imposto, buscando novas formas para sua trajetória profissional, além de contestar sobre a subordinação feminina.

De acordo com Louro (2004), Ana Aurora Lisboa é a primeira mulher a desligar-se do magistério e, ao criar sua própria escola, colocar em prática algumas de suas ideias políticas, como receber alunos escravos libertos juntamente com alunos que pagavam suas mensalidades, além de ter criado um curso noturno para adultos. A segunda mulher mencionada por Louro (2004) trata-se de Nísia Floresta, nascida no Rio Grande do Norte e considerada uma das figuras mais importantes na educação feminina, por ter fundado a primeira escola particular de nível primário superior proposto para o sexo feminino, além de ter sido pioneira também do debate em torno dos direitos das mulheres brasileiras, tendo, inclusive, escrito o primeiro livro sobre o tema no país.

Assim, corrobora Almeida (1998) que, apesar de as mudanças modernizadoras, que promoveram novas estruturas na sociedade brasileira, terem contribuído para o processo de feminização desta profissão, é imprescindível o entendimento de que, junto a isso, existiram lutas das mulheres pelo acesso à instrução formal, à educação, à oportunidade no campo profissional e pelo direito de exercer o magistério.

É importante não esquecer esse enfoque, pois a história quase sempre é contada através da visão dos homens, omitindo, muitas vezes, as lutas e

resistências das mulheres, havendo o mérito apenas do que foi imposto pelo patriarcado, tendo-se o intuito de manter as mulheres em situação de opressão, sem, no entanto, revelarem-se seus verdadeiros opressores. Essa relação entre oprimidos x opressores sempre perpassou a história feminina, existindo, até mesmo, dentro das escolas, inclusive, quando meninas e meninos passaram a dividir as mesmas salas de aula, pois as escolas sempre apresentaram uma educação diferenciada para meninos e meninas.

De acordo com Stamatto (1998), desde as primeiras escolas, criadas pelos jesuítas, as mulheres foram excluídas do sistema educacional estabelecido, pois estavam destinadas ao casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos. Para a autora, mesmo quando as mulheres passaram a ter acesso à escola formal, recebiam uma educação diferenciada, pois, enquanto os homens aprendiam noções de geometria, as meninas recebiam ensinamentos sobre bordados e costuras, o que mostrava claramente que a sociedade brasileira destinava às mulheres apenas uma educação voltada para a formação do seu “caráter”, ou seja, para ser uma “boa esposa” e uma “boa mãe” (STAMATTO, 1998). Contudo, é necessário apontar que a inserção das mulheres no contexto escolar também ocorreu de maneira distinta dependendo de sua condição social e experiências de vida.

Com o início do século XX, as filhas das famílias elitizadas e de classe média começaram a frequentar o curso primário, o ginásio e, algumas, o secundário, nas escolas confessionais católicas femininas e de outras congregações religiosas presentes nas capitais dos estados da federação, havendo, além do externato, escolas com internato para atender as estudantes oriundas das cidades do interior. (AREND, 2012). Contudo, importa lembrar que as escolas confessionais existiam não somente nas capitais, como também nos demais municípios localizados no interior dos estados, o que provocava uma espécie de separação entre “escolas dos pobres” e “escolas dos ricos”.

Em tais escolas, as meninas recebiam aulas de etiqueta social, técnica de culinária, puericultura, corte e costura, dentre outras, as quais proporcionavam às estudantes um amplo conhecimento sobre como ser uma boa esposa, mãe e dona de casa. Entretanto, essa realidade escolar não era a mesma para todas. Aquelas nascidas em famílias que não podiam arcar com as despesas de uma escola privada, regularmente estudavam em escolas públicas juntamente com seus irmãos,

tendo em vista que essas escolas eram mistas e estavam em fase de expansão pelo país. (AREND, 2012).

Tudo isso demonstra o quanto as experiências de vida dessas jovens eram vivenciadas de maneira divergente, dependendo de seus marcadores sociais, não somente no contexto escolar, mas também em sua vida em sociedade. Pode-se citar, por exemplo, as diferenças entre as meninas de elite, as pobres e as negras, quando se observa que as primeiras eram ensinadas a terem bons costumes, saber corte e costura, tocar um instrumento musical, ter noções de leitura e noções de um segundo idioma, pois tudo isso proporcionaria à moça um “casamento melhor” (AREND, 2012).

As negras eram destinadas aos trabalhos domésticos, ou à escravidão de fato, trabalhando em casas de família, não tendo acesso à educação formal e sendo vistas apenas como “criadas de servir”, pois eram as responsáveis pela execução das tarefas domésticas e o cuidado das crianças (AREND, 2012).

As que nasciam em famílias pobres também não encontravam muitas oportunidades, pois começavam a dar apoio nas atividades domésticas quando ainda tinham 4 ou 5 anos de idade, cuidando dos animais e de outras crianças, como também, nas cidades, ajudavam os adultos nas vendas de mercadorias, lavagem de roupas de outras famílias, ou pedindo esmolas, isso quando não eram violentadas pelos seus senhores, patrões, parentes, conhecidos ou estranhos, sendo este fato bastante recorrente (AREND, 2012).

Desse modo, segundo Arend (2012), muitas meninas, devido à sua condição de classe ou raça, precisavam trabalhar para contribuir no sustento da família, por isso, apenas uma pequena parcela tinha a possibilidade de estudar, pois a ampla jornada de trabalho as impedia de frequentar regularmente a escola; aquelas que conseguiam, tentavam completar ao menos o curso primário, tendo em vista que estando alfabetizadas poderia haver maiores chances no mercado de trabalho, alcançando um posto na indústria ou no setor comercial quando adultas.

No entanto, outras famílias não achavam o estudo tão necessário, pois acreditavam que, mesmo sem escolaridade formal, suas filhas já detinham conhecimento suficiente para ajudar os pais na manutenção da família e, posteriormente, sobreviver na vida adulta; sendo este pensamento ainda mais enraizado nas famílias das zonas rurais, haja vista que essas meninas, além de realizarem trabalhos domésticos, também atuavam na lide agrícola (AREND, 2012).

Essa discrepância na educação das pessoas já é um mecanismo típico das instituições escolares desde os seus primórdios, sempre existindo essa ação distintiva a partir da separação de adultos e crianças, católicos e protestantes, ricos e pobres, meninos de meninas. Além disso, a escola sempre foi responsável por fazer socialmente a distinção dos que nela entravam e dos que a ela não tinham acesso, dividindo os que lá estavam através de mecanismos internos de classificação, ordenamento e hierarquização (LOURO, 1997).

Em confirmação a esse fato, Brito e Freitas (2014) também comentam que a escola sempre foi uma instituição marcada por diferenças e desigualdades, impondo, desde o princípio da escolarização da sociedade, restrições relacionadas ao seu acesso, assim como normas que acarretavam em separações, distinções e desigualdades, que recaíam não apenas no contexto escolar, mas na sociedade como um todo.

Para Louro (1997), apesar de, atualmente, a escola ser delineada como um ambiente no qual a igualdade é presumida, continua expondo-se como um espaço de delimitações, fazendo uso de símbolos e códigos que apontam o que cada um pode ou não fazer, separando os pequenos dos grandes, os meninos das meninas. É possível observar, mesmo nos dias atuais, o quanto o ambiente escolar ainda traz práticas que interferem no contexto societário, provocando divisões. Quando, por exemplo, analisam-se os livros didáticos e paradidáticos, constata-se que eles não mostram a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos etc.; o que também se aplica a disciplinas como Biologia e Educação Física que reforçam as diferenças entre homens e mulheres através de suas teorias e práticas.

Além disso, durante a história, a escola sempre refletiu em seu espaço o que a sociedade apresentava como predominante. Os espaços são disponibilizados de maneira distinta, de modo que os olhares, comentários e gestos trazem representações culturais do que é mais apropriado para homens e mulheres, sendo adotadas nas instituições escolares mais antigas algumas recomendações de como homens e mulheres deveriam se comportar, sendo aplicados repetidos treinamentos com esta finalidade (BRITO; FREITAS, 2014).

Diante de tais apontamentos, Louro (1997) atenta, principalmente, para as práticas rotineiras que fazem parte da dinâmica escolar, pelo fato de afirmar que estas, assim como os discursos legais, as diretrizes pedagógicas ou as teorias

educacionais que as perpassam, estão atravessadas pelas distinções de gênero, etnia, classe ou sexualidade. No dia a dia, pouco se atenta para isso, atribuindo-se um caráter “natural” a estes aspectos.

Louro (1997) ressalta que:

O processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ (LOURO, 1997, p. 63).

Diante disso, é importante que os sujeitos se questionem diariamente, durante suas atividades rotineiras e de convivência social, sobre se é “natural” essa distinção entre homens e mulheres no que diz respeito ao que podem/devem ou não fazer, que brinquedos podem/devem escolher, que características e aptidões cada um pode/deve ter, que tipo de profissão podem/devem seguir. É preciso estar, constantemente, em “estado de alerta”, para não se deixar levar pelos estereótipos criados e pelas relações de poder que estão implicadas neste contexto.

Segundo Louro (1997, p. 84), as práticas escolares são “campos de um exercício (desigual) de poder”. Na escola são fabricados sujeitos e produzidas identidades étnicas, de gênero e de classe, através de relações de desigualdade, o que faz com que este seja também um campo político, pois na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder (LOURO, 1997). Para Louro (1997), essas relações de poder são encontradas em todas as instâncias sociais, de modo que produzem discursos sociais que afetam e controlam a vida das pessoas, perpassando, inclusive, a discussão que se tem sobre gênero. Sobre relações de poder, seus discursos e discussão sobre gêneros, ressaltam-se as palavras de Foucault (1988):

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos

de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 96).

A partir dos discursos encontrados no meio social surgem modos de ser e de estar que vão construindo e desconstruindo desigualdades, diferenças; aumentando a força de uns e diminuindo a de outros; silenciando, muitas vezes, a voz de tantos sujeitos, afinal, o silenciamento garante a norma (LOURO, 1997). Entretanto, é importante destacar que, para Foucault (1987), o poder é exercido em diferentes e múltiplas direções e entrelaça toda a sociedade, devendo ser visto, principalmente, como uma estratégia que está vinculada a disposições, manobras, táticas, técnicas e funcionamentos, e que tem seu exercício através destes, tendo-os como efeito de suas ações, resistências e contestações, não havendo, portanto, o entendimento de que há apenas um lado detentor do poder, de maneira inabalável ou irreversível.

Nas palavras de Foucault (1988, p. 91), “lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. Assim, concordamos com Louro (1997), quando afirma que o pensamento foucaultiano torna-se importante para os Estudos Feministas, pois, segundo esta autora, é possível observar que as relações entre homens e mulheres estão constantemente atravessadas por negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças e que, apesar de existirem dentre estas relações as manobras de poder que as consideram como “o outro” subordinado, estas manobras não as anularam como sujeitos. E a história das mulheres mostra continuamente suas resistências diante de toda a relação de poder que a perpassa, lutando para que continuem sendo vistas como sujeitos de sua história.

Assim, as lutas e reivindicações das mulheres, a partir dos estudos de gênero, fizeram com que as mulheres atentassem para as relações de poder implicadas no seio social do qual faziam parte. Desta forma, através de estudos e discussões, as mulheres passaram a fazer parte, mais progressivamente, dos cursos de formação profissional (técnicos e superiores) e do mercado de trabalho. Essa diferenciação decorre de muitas lutas das mulheres, sendo, posteriormente,

alcançado o direito de adentrarem ao mundo das escolas técnicas e universidades. Entretanto, a diferenciação ainda permanecia, sobretudo durante a escolha do curso profissional (técnico ou superior), pois influências como a da família e do contexto social eram aspectos incisivos nos encaminhamentos realizados pelas mulheres.

2.2 “EU SEMPRE DEIXEI MUITO BEM CLARO LÁ EM CASA: EU QUERO TERMINAR MEUS ESTUDOS E ME FORMAR”: AS MULHERES NAS ESCOLAS TÉCNICAS (PROFISSIONALIZANTES) E UNIVERSIDADES

Com as mudanças que ocorreram, principalmente, a partir dos movimentos políticos e sociais dos anos 1960 e 1970, a presença das mulheres no mercado de trabalho tornou-se mais expressiva, o que ocasionou uma maior procura por cursos de formação profissional, promovendo um aumento significativo de mulheres nas escolas técnicas e universidades encontradas em todo o país.

É importante frisar que, devido à compreensão que a sociedade tinha sobre a função social da mulher, dizia-se muito que “As mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas” (LOURO, 2004, p. 446). Este tipo de concepção fez com que, durante anos, a formação da mulher fosse voltada para ser uma boa esposa e mãe, e, quando conseguiam ter acesso ao mercado de trabalho formal, atuavam apenas em áreas nas quais fossem trabalhadas suas aptidões e características tipicamente femininas.

Louro (2004) ressalta que as jovens de classe média recebiam esse tipo de educação direcionada à costura, limpeza e organização da casa, modos de cozinhar etc., tendo o intuito de encontrar um “bom partido” para casar. As jovens de classes mais altas tinham uma formação voltada para os conhecimentos de administração do lar e de serviços, assim como o aprendizado de piano e francês, em aulas particulares e em casa; enquanto as jovens pobres e órfãs eram levadas para conventos e seminários.

De acordo com Moraes (2003), a primeira instituição de ensino profissionalizante para mulheres de que se tem relato é o “Seminário da Glória”, criado em 1825 em São Paulo, no qual eram oferecidas lições de prendas domésticas e trabalhos manuais. Esta instituição, conduzida por freiras, tinha o intuito de moralizar e doutrinar as meninas para que estas não se rendessem às suas paixões e vícios, compreendidos como ameaças inerentes à condição feminina (LOURO, 2004).

Em 1880, surge um departamento voltado especialmente para a formação de professoras, na Escola Normal de São Paulo, abrangendo a demanda existente na época com relação ao magistério, curso com grande demanda neste período (ROCHA, 2016). Com o processo de industrialização do país, no início do século XX, surge a necessidade de preparar homens e mulheres para trabalharem a partir da nova demanda apresentada pelo mercado. Deste modo, em 1911 foi inaugurada, em São Paulo, a Escola Profissional Feminina, que tinha o objetivo de formar mulheres operárias para trabalhar na indústria têxtil, ofertando cursos como de rendas e bordados, roupas brancas, confecções de flores e chapéus, dentre outros; proporcionando, até mesmo, a possibilidade de muitas delas, após a conclusão dos cursos, abrirem oficinas de costura em suas próprias casas, podendo conciliar seu trabalho com sua função social de mãe e esposa (ROCHA, 2016).

Importante lembrar que, nessa época, as mulheres até poderiam trabalhar fora de casa, desde que não deixassem de assumir suas responsabilidades domésticas, como cuidar dos filhos, do marido e da limpeza e organização da casa. Ou seja, apesar de haver certa abertura para o mercado de trabalho, as mulheres ainda eram vistas como senhoras do lar, não devendo nunca abrir mão de sua “missão”.

Como exemplo deste preconceito, relativo à inserção da mulher no mercado de trabalho, Rago (2004) cita o período do movimento sanitarista de 1920, no qual as mulheres tiveram como função o cuidado da saúde dos novos operários, com o intuito de garantir a produtividade destes no trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país; havendo, assim, uma desaprovação do trabalho feminino fora do lar, alegando-se que este levaria à desagregação familiar, associando-o, muitas vezes, à perdição, moral e prostituição.

Tendo em vista o papel da mulher como sendo, exclusivamente, de cuidadora, em 1933 são criados novos cursos na Escola Normal Feminina de Artes Ofícios, tais como: economia doméstica, puericultura e higiene química alimentar. (RAGO, 2004). Em 1942, surgem os Serviços Nacionais de Aprendizagem e, com eles, as primeiras escolas mistas de que se tem registro. Entretanto, era mantida a divisão sexual dentro destas instituições, pois os homens voltaram a ser maioria nas salas de aula da educação profissional, assim como também só havia representação feminina em cursos semiespecializados, como o de “adestramento têxtil” (ROCHA, 2016).

Rocha (2016) destaca que a educação (profissional e técnica) no Brasil teve, inicialmente, o intuito de disciplinar e domesticar os sujeitos das classes baixas e regiões periféricas, contudo, posteriormente, o objetivo tornou-se formar mão de obra para as indústrias, gerando um desenvolvimento econômico para o país e financeiro para os proprietários dos meios de produção.

Sobre a profissionalização da mulher, Rocha (2016) comenta que, durante anos, os cursos profissionais oferecidos às mulheres tinham o objetivo de disciplinar a mulher à condição de boa esposa e mãe, unindo-o à moral cristã; e não formar uma profissional, o que deveria ser o seu real propósito, sendo esse modelo de ensino disseminado nos espaços escolares, os quais também atuavam como parte da maquinaria disciplinar vigente.

Desta forma, a presença feminina nos cursos de magistério tornou-se expressiva, pois as mulheres passaram a ser mais bem aceitas nesses espaços, por poderem exercer através deles a maternagem e o ensino, os quais eram vistos como atividades inerentes à condição das mulheres (ROCHA, 2016). Não se pode dizer que houve a mesma aceitação sobre a atuação de mulheres para a docência em educação profissional, pois ocorreu uma maior resistência por parte da sociedade ao tratar-se desse espaço profissional, sendo usada, mais uma vez, a base biológica para excluir as mulheres. Tinha-se a concepção de que elas não poderiam ensinar sobre algo que não sabiam fazer bem, tendo em vista o argumento de que não possuíam características inerentes ao feminino que proporcionassem esse aprendizado (ROCHA, 2016).

Ao ver-se a necessidade de preparar professores para a educação profissional, o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos, em 1946, com a finalidade de atuar na formação dos docentes brasileiros (parceria extinta em 1963 com a Ditadura Militar). Entretanto, esta formação era voltada para a preparação de homens jovens que, provavelmente, lecionariam em cursos de áreas vistas como masculinas, isto é, considerava-se mais importante formar os homens do que ofertar estes conhecimentos técnicos também para as mulheres, visto que estas se tornaram submissas às atividades domésticas ou reproduziam sua subordinação na medida em que lecionavam, na maioria das vezes, apenas em áreas femininas e para discentes mulheres (ROCHA, 2016).

Observando a literatura e seus registros, é possível constatar que, provavelmente, não somente como docentes, mas também como discentes, a

presença feminina nas escolas de educação profissional (como, por exemplo, nas escolas técnicas mistas) deu-se somente a partir da década de 1940, havendo, mesmo assim, uma participação bastante ínfima neste período. Os registros mostram que apenas na década de 1960 é que surgem maiores possibilidades para o público feminino no ensino técnico (ROCHA, 2016).

A partir do exposto, pode-se perceber que as perdas e conquistas das mulheres no espaço público ocorreram baseadas em uma subordinação aos interesses de uma sociedade patriarcal e machista. Obviamente, apesar de conseguirem sua independência, através da sua inserção no espaço público, mas as convicções dessa sociedade proporcionaram a disseminação de uma desvalorização do trabalho e estudo das mulheres, o que provocou baixos salários e depreciação das áreas nos quais atuavam. Entretanto, com as lutas do movimento feminista, foram surgindo conquistas de novos espaços, antes não usufruídos por mulheres. Observa-se, com isso, que os cursos passaram a ter uma participação feminina mais intensa.

Como exemplo desse aumento de mulheres em cursos de educação profissional, convém utilizar as informações obtidas por Rocha (2016), através de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em sua análise, a referida autora examinou a presença de mulheres como discentes em cursos de educação profissional de nível médio, no período entre 2001 e 2006. Através da pesquisa e seus resultados, verificou que houve um equilíbrio entre o quantitativo de homens e mulheres matriculados na educação profissional de nível médio, no período pesquisado, apesar de ser constatado que, a partir de 2004, houve uma predominância feminina, contudo, em uma oscilação que nunca superou 2%; Em 2006, houve uma hegemonia feminina nas áreas de Comunicação (53,1%), Gestão (65,6%), Design (67,5%), Turismo e Hospitalidade (67,8%), com destaque para as áreas da Saúde (75,0%), Desenvolvimento Social e Lazer (90,6%) e Imagem Pessoal (95,4%).

Importante frisar que estas áreas são tidas, tradicionalmente, como femininas; e que, apesar de os homens terem sido maioria em treze áreas de educação profissional em 2006, as mulheres aumentaram sua participação em áreas como Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Comércio, Transportes e Telecomunicações, tradicionalmente masculinas, mostrando-nos que a luta das mulheres por sua inserção pela ampliação do espaço de trabalho proporcionou avanços.

Embora os dados citados não sejam muito recentes, percebe-se que no decorrer dos anos as mulheres foram ganhando mais espaço na educação profissional, enquanto discentes e docentes. Outro aspecto a se considerar é o fato de que a criação do Programa Nacional Mulheres Mil, em 2011, contribuiu para que a participação feminina tivesse um aumento em cursos antes voltados para os homens, pois ao ser criado, em parceria com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), “visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2011, p. 01).

Inicialmente, o Programa Mulheres mil, em cooperação com o Canadá, foi implantado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Desta forma, lembrando que os sujeitos desta pesquisa são discentes de um curso tecnólogo do IFPB – *Campus* Picuí, é interessante citar que esta instituição, nesta unidade, ofertava até o final do ano de 2016 cursos do PRONATEC voltados para mulheres. Porém, com o corte de recursos pelo governo, não foi mais possível dar andamento a este trabalho. Contudo, durante alguns anos foram ofertados os seguintes cursos: Agente comunitário de saúde; Pedreiro de alvenaria; Eletricista instalador predial de baixa tensão; Agricultor orgânico, Apicultor, Cuidador de idoso; Vendedor; Auxiliar de Tesouraria; Administrador de Banco de Dados; Auxiliar administrativo; Costura; Forragicultor; Produtor de plantas aromáticas e medicinais; Ovinocultor; e Garçon.

Com isso, observa-se que os diversos cursos ofertados retiravam as mulheres do “mundo feminino” para inseri-las em um universo no qual não há diferenças de gênero, podendo homens e mulheres atuar nas diferentes áreas. Entretanto, é preciso enfatizar que os sujeitos paraibanos continuam criando uma cultura de preconceito contra o diferente, principalmente do município de Picuí, apresentando, portanto, sinais de discriminação sobre alguns cursos de formação profissional, perceptíveis em seu cotidiano, como, por exemplo, mulheres discentes dos cursos de eletricista ou pedreiro. Mas, o empoderamento feminino, nesta região do Estado, já está sendo desenvolvido, proporcionando melhorias na vida financeira e social destas mulheres. Interessante destacar que o Programa Mulheres Mil:

[...] abrange os grupos de mulheres pertencentes a um mesmo território, com histórias de vida e identidades comuns, uma vez que a

perspectiva territorial presume a integração de espaços, atores sociais, mercados e políticas públicas. Pressupõe, ainda, a compreensão do território como lugar que possibilita o desenvolvimento de potencialidades individuais e coletivas e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2014, p. 05).

Desta forma, muitas mulheres da região do Seridó e Curimataú paraibano apresentam histórias de vida semelhantes, pois revelam um baixo grau de escolaridade e que por motivos diversos, tais como: casamento, filhos e trabalho, precisaram abandonar a escola. Através deste Programa, assim como de outros cursos oferecidos pelo IFPB, encontraram a possibilidade de se apropriar de uma qualificação profissional, e isto lhes permitiu perceber outras possibilidades no que se refere ao campo profissional e com ele sua autonomia.

Nesse contexto, os cursos técnicos e profissionalizantes mostraram-se, assim como continuam sendo até os dias atuais, de grande importância para as mulheres, mas também não se podem esquecer os cursos superiores, os quais promovem, do mesmo modo, grandes transformações de vida, contribuindo com a história de lutas e conquistas das mulheres brasileiras. Lembrando que a inserção das mulheres no mundo universitário também não foi fácil.

Da mesma forma que as escolas de ensino profissional, as universidades, criadas por volta do século XIII, foram voltadas para o público masculino, no sentido em que as mulheres eram proibidas de ter acesso a esse tipo de educação (BEZERRA, 2010).

A inserção das mulheres na universidade só veio acontecer, a princípio, nos Estados Unidos, no ano de 1837, através da criação de universidades específicas para as mulheres; somente na segunda metade do século XIX é que as universidades femininas são disseminadas por grande parte do país. Contudo, apesar desse progresso inicial, as universidades para mulheres ofereciam apenas cursos de bacharelado, e pouquíssimas ofereciam cursos de mestrado e/ou doutorado, diferentemente do que acontecia nas universidades para homens. (BEZERRA, 2010).

No Brasil, o ensino superior feminino só teve seu início no final do século XIX, quando no estado da Bahia, em 1887, a primeira mulher ingressou na universidade para cursar medicina. No entanto, as mulheres foram autorizadas a frequentar um curso superior no ano de 1879, quando Dom Pedro concedeu-lhes este direito, após

uma mulher se formar em medicina em Nova York, no ano de 1876, e não poder exercer sua profissão ao retornar ao Brasil. (BEZERRA, 2010).

Após sua inserção lenta e gradual no mundo universitário, somente a partir da segunda metade do século XX, por volta do final dos anos 1960, é que ocorre um aumento da procura das mulheres por uma formação profissional nas universidades brasileiras (BEZERRA, 2010), tendo contribuído fortemente para esse aumento o novo olhar que surgiu sobre as relações de gênero em nossa sociedade, através das discussões trazidas pelo movimento feminista.

Leta (2003) comenta que, a partir da década de 1980, há um crescimento no quantitativo de instituições de ensino superior, públicas e privadas, que proporcionou também uma ampliação no número de mulheres matriculadas nesta modalidade de ensino, trazendo, conseqüentemente, mudanças nas universidades brasileiras, principalmente nos tempos mais atuais, em que o público feminino é maioria em boa parte dos cursos de graduação do país.

É interessante notar que, assim como nos dados citados anteriormente por Rocha (2016), sobre a presença das mulheres como discentes em cursos de educação profissional de nível médio, no período entre 2001 e 2006, pode-se observar também um crescimento, em períodos próximos, da presença feminina como discentes nos cursos superiores, conforme explicita Borges et al. (2010), através de dados obtidos pelo INEP no ano de 2006; ressaltando que, no período entre 1993 e 2006, o número de mulheres matriculadas em instituições de ensino superior cresceu 22% a mais do que as matrículas de homens. Isto corrobora com a conclusão tida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao apresentar a Síntese de Indicadores Sociais de 2007, na qual é dito que:

As mulheres também estão à frente quando o assunto é ensino superior e a tendência é o aumento da qualificação da parcela feminina da população brasileira. [...] isto mostra que os homens estão perdendo espaço no processo de escolarização, pelo menos no que tange a taxa de escolarização superior (IBGE, 2006 apud BORGES et al., 2010, p. 05).

Ao analisar os dados disponibilizados pelo IBGE através do Censo da Educação Superior do ano de 2015, referente ao quantitativo de matrículas nas universidades brasileiras, constata-se que as mulheres também apresentam uma

maioria, tratando-se ao nível de Brasil, como também ao nível de Região Nordeste, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Matrículas – total em cursos de graduação – presenciais e a distância

FEMININO		MASCULINO	
BRASIL	2.451.158	BRASIL	1.821.997
NORDESTE	484.383	NORDESTE	358.691

Fonte: Censo da Educação Superior do ano de 2015 - IBGE

Queiroz (2000) comenta que esse crescimento da participação feminina nas universidades brasileiras não ocorreu de maneira homogênea, pois, segundo a autora, houve uma “guetização” das mulheres em carreiras consideradas femininas, sendo estas vistas culturalmente como mais “apropriadas” para a mulher. Percebe-se que esta idealização da sociedade acabou provocando uma escolha das mulheres por cursos mais aceitos socialmente e que acreditavam adentrar ao mercado de trabalho sem uma discriminação por atuar em determinada área, como, por exemplo, nos cursos voltados para área de saúde e educação, mesmo que essas áreas não sejam de sua real escolha e motivação.

Nesse sentido, Louro (1997) evidencia que as mulheres foram conduzidas, a partir de uma segregação social e política, a um processo de elaboração de sua invisibilidade como sujeito da Ciência, mas argumenta que os discursos que disseminavam a concepção de que o espaço doméstico era o verdadeiro universo da mulher foram sendo gradualmente rompidos por algumas mulheres, sendo muitas delas, inclusive, estudiosas feministas.

Essa mudança pode ser percebida, apesar de ser de forma gradativa, pelo aumento no quantitativo de mulheres em carreiras que antes eram, prioritariamente, ocupadas por homens, como nas áreas de ciências e tecnologia (LETA, 2003). O que também é confirmado por Louro (1997), ao enfatizar que, apesar dos cargos de chefia e os espaços públicos, no geral, estarem ligados historicamente à carreira masculina, e os cargos secundários, como secretária, balconista, estarem atrelados à carreira feminina, os estudos de gênero têm demonstrado, a partir de dados empíricos, algumas mudanças, assim como uma dedicação para que esse contexto seja modificado.

Todavia, ainda é um desafio para as mulheres adentrarem nas áreas que ainda são de predominância masculina, pois, apesar de agora terem acesso às universidades e às escolas de educação profissional, ainda são preponderantes em cursos que são historicamente tidos como femininos (BEZERRA, 2010).

É preciso atentar para o fato de a busca das mulheres pela profissionalização promover, conseqüentemente, uma inserção no mercado de trabalho, o qual, muitas vezes, não está garantindo uma inserção igualitária entre homens e mulheres, e isso também precisa ser discutido, visto que:

A busca por uma formação profissional de qualidade por parte das mulheres já é um indicativo bastante significativo, no entanto se faz necessário refletir sobre a absorção das mesmas no mundo trabalho, pois somente a busca da formação não garante as mesmas o seu direito à cidadania. Muito ainda há que se fazer para que as mulheres se legitimem enquanto agentes sociais capazes moverem a economia (ROSA et al., 2012, p. 03).

Segundo Rosa et al. (2012), a porcentagem de mulheres economicamente ativas vem aumentando consideravelmente com o decorrer dos anos, podendo-se dizer que este crescimento vem ocorrendo devido aos movimentos políticos e sociais realizados no mundo entre as décadas de 1960 e 1970. Para a autora, essa mudança nos padrões culturais incentivou as mulheres a estudarem mais e terem um envolvimento mais consistente com o mercado de trabalho.

Contudo, de acordo com Bruschini e Lombardi (1999), diversos estudos, que tratam sobre a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, concluem que este fato ocorre devido a diferentes motivos, e não somente a mudanças de padrões culturais, como, por exemplo, o aumento do nível de escolaridade da mulher brasileira e a diminuição da taxa de fecundidade devido à adesão de métodos contraceptivos, o que faz com que mulheres mais instruídas tenham menos filhos e se tornem mais disponíveis para as atividades econômicas.

Outro fator considerado importante para a elevação da participação das mulheres no mercado de trabalho é o fator econômico, tendo em vista que a crise econômica, com alta inflação e mudanças na estrutura dos empregos, vivenciada pelo Brasil nos anos de 1980, acentuou a tentativa de evitar empobrecimento das famílias, o que fez com que houvesse também um maior ingresso das mulheres

brasileiras no mercado de trabalho, sem deixar de considerar as grandes transformações sociais que vem ocorrendo ao longo dos anos (ROSA et al., 2012).

Desta forma, Rosa et al. (2012) discorre que independente de ser por aspectos financeiros, mudanças nos padrões culturais ou até mesmo por realização pessoal, verifica-se que as mulheres estão entrando cada vez mais de maneira consistente no mercado de trabalho. Entretanto, a autora ressalta que os estudos apontam que este aumento da participação feminina no mercado de trabalho não provocou uma queda em relação à discriminação.

No cotidiano, percebe-se que as desigualdades profissionais entre homens e mulheres ainda são vistas no mercado de trabalho, pois, apesar de sua inserção, as mulheres ainda possuem menores salários, abusos de poder e assédio sexual de seus chefes; assim como, muitas vezes, presenciam situações em que seus direitos são violados, como quando são demitidas pelo fato de terem engravidado. Ou seja, verifica-se que apesar de avanços, as mulheres vivenciam mudanças lentas e graduais em sua presença no mercado de trabalho.

Tendo em vista estes aspectos, convém questionar sobre até quando vamos ter que vivenciar situações de discriminação contra as mulheres, mesmo havendo grandes esforços e lutas para nos mantermos em constante formação profissional, apesar das dificuldades e desafios encontrados cotidianamente. Desafios que, muitas vezes, se tornam invisíveis ou sem importância para aqueles que não os experienciam.

Além disso, não se pode esquecer que a interseccionalidade traz consigo marcadores sociais que, em diversas situações agravam os problemas enfrentados, visto que mulheres negras, pobres, idosas, lésbicas, de zona rural, dentre outras, possuem vivências bastante específicas. Por isso, é importante conhecer a realidade social, econômica e cultural de cada mulher e da comunidade na qual faz parte, para que possamos compreender suas dificuldades e desafios, assim como ocorre o processo de superação destes, trazendo consigo seu processo de construção identitária.

2.3 “TODO MUNDO JÁ TINHA UMA ‘BASEZINHA’, MENOS A GENTE”: A EDUCAÇÃO DAS MULHERES ORIUNDAS DA ZONA RURAL

Tratar sobre educação e trabalho, segundo Bruner (1997), pode ser considerada uma importante incumbência para se compreender trajetórias de vida, principalmente em contextos de pluralidade de referenciais culturais. Por isso, consideramos importante tratar sobre este aspecto da vida de nossas entrevistadas, levando em conta as especificidades impostas pelo meio no qual vivem, pois é possível observar através de suas falas que a vida no meio rural apresenta particularidades não vistas em meio urbano, inclusive nas áreas de educação e trabalho.

Furlani e Bomfim (2010) comentam que os jovens percebem que há diferenças entre a vida na cidade e no campo, principalmente com relação às formas para alcançar e colocar em prática determinados projetos de vida, visto que a cidade apresenta uma diversidade de oportunidades que, muitas vezes, não há no campo, como universidades e outras formas de trabalho que não estejam direcionadas especificamente para o âmbito rural.

Sikora, Hidalgo e Junior (2015) relatam que outra característica comum, quando se fala sobre a educação no meio rural, é o fato de muitas crianças e adolescentes dedicarem seu tempo a trabalhar para auxiliar na produtividade da família, quando deveriam estar dedicando-se somente aos estudos. Além disso, também destacam as dificuldades estruturais das escolas do campo somadas à distância geográfica que se apresenta em relação à moradia de muitos estudantes.

Assim, a inserção das mulheres oriundas de comunidades rurais no meio acadêmico e profissional também apresenta muitos obstáculos. As dificuldades começam quando estas mulheres estão ainda no ensino fundamental. Isso porque muitas comunidades não possuem escolas rurais, sendo necessário o deslocamento de sua população para comunidades ou centros urbanos próximos para que possam ter acesso à educação formal.

As entrevistadas relataram diversos obstáculos que precisaram enfrentar durante o período que cursaram o ensino fundamental e médio, trazendo lembranças como locomoção em pau de arara, atravessar rio, enfrentar alagamentos em período de chuva, andar alguns quilômetros a pé etc.

Sempre estudei no sítio, até o nono ano. Até o nono ano sempre foi no sítio. Parte, é... do início, assim, do primeiro ano, eu andava a pé. A gente andava uns 4 km pra chegar até a escola, pra fazer até o 5º ano. Depois do quinto ano aí ficou um pouco mais distante. A gente

tinha que andar uns 7 km a pé. Aí depois foi que começou a ter transporte escolar mesmo, mas assim, ainda tinha dificuldade, que às vezes ele vinha, às vezes não, às vezes muitas vezes quebrava no caminho e a parte mais dificultosa que a gente achava, que eu achava, era quando chovia, porque lá em casa tem um riacho no rio, aí pra atravessar esse rio às vezes a gente não tinha como ir pra aula porque não tinha como passar. Quando chovia muito aí tinha cheia, aí não tinha como passar, atravessar o rio pra ir para a aula (Vanessa, 2017).

Quando eu nasci eu morei aqui na “rua” até os 6 anos, aí fui morar no sítio. Quando eu cheguei lá eu estudei a terceira e a quarta série, multiseriado. Multiseriado é uma sala com todas as séries misturadas e uma só professora ensinando ao mesmo tempo, todo mundo. Aí vim pra cidade, aí fui fazer né? O ensino fundamental e o médio. Minha educação foi bem precária. Foi bem precária mesmo. Quando eu vim estudar na rua, é que eu morava no sítio, a gente vinha de pau de arara, aí era bem complicado. Quando chovia, a gente se molhava, molhava o material. Na escola que eu estudava, que é o Ana Maria, quando chovia a sala pingava. Você... tava chovendo aí era mesmo que tá chovendo em você. O caderno ficava todo sujo (risos). Muitas vezes a gente tinha que deixar o material na escola e trazia a sacolinha para botar o material para levar pra casa (Rafaela, 2017).

Eu sempre morei na "rua". Quando eu tinha 11 anos aí que eu fui morar no sítio também... aí também a mesma coisa, quando chovia, porque lá tem o rio, né? Aí a gente... eles diziam “vão embora, vão embora”, a gente ia a pé... aí se molhava, passava nos riachos na cintura com água, tipo, e ninguém era responsável pela gente, a gente ia sozinho, aí tinha vez que o ônibus quebrava, aí a gente não podia ir, a gente não podia ir pra aula, porque a estrada estava ruim, né? Riacho cheio... aí também no ensino médio mesma coisa no tempo que chovia, né? Também essa dificuldade. Só melhorou um pouquinho, porque apareceu os ônibus, né? Aqueles amarelinhos... (Larissa, 2017).

Eu estudei aqui. A 5ª série, que hoje é o 6º ano, eu estudei em Carnaúba, porque mãe não queria deixar porque o ensino aqui era noturno, o fundamental maior. Aí eu estudei lá, só que, lá eu estudei pela manhã, mas eu gostei mais de estudar aqui, porque o número de alunos era menor e o rendimento era maior do que em Carnaúba. E eram os mesmos professores porque era a rede municipal. Aqui tinha o pessoal do povoado e as adjacências, que pegava sítios beem distantes, a gente era os próximos (Angélica, 2017).

A gente andava no pau de arara... Lotaado! (Risos) (Gabriela, 2017).

Aí no tempo tinha... o mobral aqui, que era na associação... aí vinha o povo idoso também, vinha com a gente... tudo misturado. (Risos) Eles eram aqui na associação e a gente era na escola... Hoje aqui é multisseriado. É 1º, 2º e 3º juntos. 3º ano do ensino fundamental menor. Aí 4º e 5º juntos, só que no nosso tempo não era junto. No nosso tempo era tudo separado. Hoje em dia é porque tem bem menos alunos do que no nosso tempo. Mas no nosso tempo era tudo

separadinho... 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. Foi tudo bem direitinho... Pronto, nesse sítio que eu falei das adjacências, os garrotes, que era o pessoal que vinha pra cá, tinha 1º, 2º, 3º, 4º e 5º tudo junto! Já imaginou? E muita gente lá não, não tem... como é que eu posso dizer...? Tem muita dificuldade! Eles não aprenderam realmente... eles tiveram muita dificuldade pra aprender a ler... (Angélica, 2017).

Todos esses obstáculos enfrentados por essas mulheres rurais trouxeram um trajeto de conquistas, porém, não podemos fechar os olhos para as desigualdades que tais obstáculos provocaram no decorrer do processo educacional. Não podemos comparar com a realidade de muitas meninas dos municípios brasileiros, principalmente aquelas que residem nas capitais dos estados.

Vale lembrar que essas meninas do campo enfrentam todos esses contratempos para, ao final de tudo, terem acesso a uma educação que ainda promove e intensifica desigualdades, tendo em vista a homogeneidade das perspectivas curriculares, independentemente do contexto em que se propõe a formar (SIKORA; HIDALGO; JUNIOR, 2015).

Além disso, Araújo (2014) ressalta que muitas escolas no campo são fechadas com a justificativa de que é economicamente inviável mantê-las funcionando, sendo mais viável levá-las para as escolas que estão na cidade, mesmo que nas salas de aula das escolas urbanas ocorra a segregação entre “os do sítio” e “os da cidade”.

Baptista (2003) comenta que, durante muito tempo, as práticas educativas nas escolas rurais foram respaldadas naturalmente numa proposta política, na qual a interpretação era de que qualquer serviço educacional oferecido já era coisa boa demais, podendo ser percebido isso, segundo este autor, ao observarmos que algumas escolas do próprio interior do Nordeste funcionam em casebres, em ruínas, com professores e professoras sem acesso a processos sistemáticos de formação e com uma utilização político partidária do sistema escolar, o que faz com que os objetivos e ações pedagógicas não sejam especificamente voltadas para a realidade campesina.

Larissa e Vanessa relatam durante suas falas essa dificuldade apresentada durante seu ensino, mostrando que, muitas vezes, os professores não possuíam uma formação voltada para as disciplinas que ministravam, o que provocou dificuldades acadêmicas vivenciadas até os dias atuais, quando já estão frequentando o ensino superior.

Mas aí também senti essa dificuldade de ensino, que os professores, no máximo uma graduação tem ... nem é da área... Bota Português aí vai ensinar Ciências, sei lá! Qualquer coisa... aí eu sentia essa dificuldade... a gente perguntava as coisas, eles não sabiam responder... "num" incentivava você a fazer um trabalho. Eu cheguei aqui sem saber fazer uma referência. Até hoje eu sinto dificuldade ainda. Uma referência, uma revisão bibliográfica... porque eu nunca vi isso na minha vida, aí eu senti essa dificuldade, assim quando eu cheguei aqui foi um baque. Para fazer essas coisas teve que aprender do zero... todo mundo já tinha uma "basezinha" menos a gente (Larissa, 2017).

Olha, em relação hoje, hoje tá bem mais avançado, hoje tá bem melhor, porque naquela época a gente não tinha todos os professores de todas as disciplinas. Um professor que era formado em História, muitas vezes que ele dava aula de matemática ou dava aula de Português. Eles nunca atuavam na área deles mesmo, então a gente tem essa dificuldade desde o ensino fundamental, do médio, Fundamental e Médio. Até eu chegar na faculdade eu ainda sinto dificuldade por não ter tido um ensino médio de qualidade mesmo, como se tem hoje, como o IF oferece (Vanessa, 2017).

Em sua fala, Larissa relata a diferença perceptível de formação educacional entre as discentes que tiveram a oportunidade de estudar em uma escola na qual os professores tinham uma formação adequada ao ensino que era oferecido, quando diz "[...] todo mundo já tinha uma "basezinha", menos a gente (da zona rural)", o que já nos mostra as consequências das diferenças entre a realidade do campo e da cidade.

Diante disso, o campo torna-se um espaço visto por muitos como "atrasado", quando comparado à vida urbana. Segundo Martins (2010), o rural é costumeiramente descrito a partir de uma visão romântica, que o atrela a um local idílico e bucólico, assim como também a partir de uma visão de pobreza e carência cultural, associando o campo a um local de atraso, habitado por sujeitos analfabetos e ignorantes.

As irmãs Angélica e Gabriela trazem em seu relato essa visão sobre o "atraso" do campo que muitas pessoas ressaltam.

Porque hoje ainda tem né? Gente que mora na zona rural e que, assim, é mais um pouco... como é que eu posso dizer? Retraído... né? Que até, quando a gente começou a estudar aí, se eu não me engano acho que foi Cinthya (professora), não foi? E Sueli (também professora). Elas diziam assim: "Vocês são da zona rural?" Aí eu: "Siim, moramos até hoje lá" Porque assim, geralmente o povo atribui o campo ao atrasado né? Então as pessoas que moram lá são pessoas atrasadas, como se as pessoas que moram na cidade fossem pessoas que... (Gabriela, 2017).

Só porque o campo está esquecido e atrasado de várias formas. O campo hoje é atrasado porque não tem o olhar específico para o campo. Não tem mais a preocupação de que o campo necessita. Então assim, as pessoas já eram desmotivadas antes porque o grau de instrução já era bem baixo aí hoje em dia já tem essa questão da modernidade e tal, mas só que eu ainda acho bem atrasado. Eu acho. Eu acho que deveria ser mais bem esclarecido, mais moderno ainda. Eu acho. Eu acho que as pessoas elas se acostumam muito com a vida que tem. Elas se acomodam, então elas não procuram, elas não buscam... elas buscam as melhorias, mas só que elas não buscam o conhecimento, entendeu? Buscam trabalho, mas não buscam conhecimento. Porque hoje estudar todo mundo estuda, qualquer pessoa faz uma graduação, mas só que conhecimento de mundo você não só adquire estudando livros. Você tem que ter a questão de... da sociedade... de você viver em sociedade pra você crescer e conseguir uma visão ampla de mundo. Você precisa vivenciar muuuitas coisas. Então você... se você ficar em casa você não vivencia, então você não cresce (Angélica, 2017).

Importante destacar a fala de Angélica, a qual mostra a compreensão da entrevistada de que “O campo hoje é atrasado porque não tem o olhar específico para o campo”, apresentando um olhar que talvez as demais entrevistadas não tenham; um olhar que mostra uma valorização real pelo o que é do campo e uma maior adequação ao que é encontrado em sua realidade.

Nessa perspectiva, e a partir de tais falas, concordamos com o entendimento de Pizzinato et al. (2017), quando comentam que a educação há muito tempo não é pensada no contexto do campo, pois, logo após o ápice da Revolução Industrial, a preocupação tornou-se apenas diminuir as taxas de analfabetismo com o objetivo de capacitar as pessoas para que estas conseguissem fazer parte do processo de industrialização. Os autores comentam ainda que, se a educação no contexto do campo, desde então, tivesse tido uma atenção que compreendesse suas particularidades e a enxergasse como um território de possibilidades, estaríamos em outra dimensão de conquistas, pois teríamos uma elaboração e execução de políticas públicas que propiciassem a vivência no campo com dignidade, por opção e com uma educação coerente com a sua realidade, diferentemente do que encontramos nos dias atuais.

Devido a isso, muitos familiares incentivam seus filhos a estudarem nos centros urbanos, para que possam estar inseridos em um complexo educacional que apresente maiores possibilidades de empregabilidade em áreas diferentes da produção agrícola, para que possam ter condições de alcançar uma ascensão social, já que muitos acreditam que vivendo em área urbana poderão usufruir de

uma realidade menos sofrida do que a de seus antecessores, oriundos de comunidades rurais.

Sobre o grau de escolaridade de pessoas oriundas da zona rural, Rua e Abramovay (2000) comentam que muitos jovens do sexo masculino param seus estudos para se dedicarem às atividades agrícolas, enquanto que as mulheres, por apresentarem baixas expectativas de herdarem terras, continuam estudando. Revelam ainda que os dados do Censo da Reforma Agrária apontam que há um alto índice de analfabetos entre os mais velhos, além de uma mínima porcentagem de pessoas que cursaram o ensino médio e superior, tendo a maioria acesso apenas ao ensino fundamental.

Rua e Abramovay (2000) trazem também a informação de que nos assentamentos rurais os jovens são mais escolarizados que os adultos, assim como as mulheres são mais escolarizadas que os homens. Esta informação condiz com a escolaridade dos pais das discentes entrevistadas, o que é evidenciado no Quadro 2.

Quadro 2 – Escolaridade dos pais das entrevistadas

ENTREVISTADA	ESCOLARIDADE DO PAI	ESCOLARIDADE DA MÃE
Lorena	Ensino Fundamental Incompleto (Até a 5ª série)	Ensino Médio Completo
Vanessa	Não informada	Não informada
Rafaela	Ensino Fundamental Incompleto (Até a 4ª série)	Ensino Fundamental Incompleto (Até a 4ª série)
Larissa	Ensino Fundamental Incompleto (Até a 3ª série)	Ensino Fundamental Incompleto (Até a 5ª série)
Gabriela Angélica	Ensino Fundamental Incompleto (Até a 2ª série)	Ensino Fundamental Incompleto (Até a 4ª série)

Fonte: Entrevistas realizadas no ano de 2017

As dificuldades que vivenciaram para criar seus filhos em regiões agrárias, fizeram com que os pais das entrevistadas não tivessem a oportunidade de atingir maiores níveis de escolaridade, porém, a vontade de ver suas filhas atingindo rumos de vida diferentes dos seus faz com que os pais as incentivem a não desistir dos estudos. Assim, algumas das entrevistadas relatam que seus pais, principalmente suas mães, que não tiveram as mesmas condições que elas para estudar, sempre

as incentivaram a ir além, a se manterem na escola para que possam lutar por uma “vida melhor”.

Sim, eles sempre incentivaram que eu buscasse os estudos né? Porque eles não tiveram estudo. Eu acredito que seja muito por isso, porque minha mãe ela só fez até a quarta série. Meu pai também. Não concluíram né? O ensino fundamental completo. Aí eu acho que por esse motivo eles colocaram em mim tipo, “você vai ter que estudar, você vai ter que procurar... crescer na vida, né?” De alguma forma... (Rafaela, 2017).

Incentivaram, porque mainha disse que o melhor caminho é o estudo né? Que ela... que nem ela vive... ela é agricultora, mas também como meu pai é aposentado por invalidez né? Tem alguns problemas... epilepsia, essas coisas. Aí mainha trabalha na casa dos outros. Ela disse que não quer, né? Isso para mim né? Então o melhor, o meu objetivo é me profissionalizar né? Pra arrumar um emprego, porque eu vejo, porque eu faço bico, essas coisas nas casas... é muito ruim... você se sente humilhado né? Por que você limpar o sanitário de alguém é muito triste! E aí você faz porque você precisa né? (Chorando) (Larissa, 2017).

Durante a fala de Larissa, a emoção tomou conta da sala na qual estávamos, pois tornou-se visível sua vontade de obter uma formação profissional com o intuito de conseguir futuramente algum emprego que pudesse tirá-la da situação em que vive atualmente, fazendo com que a mesma possa assim sentir-se igualmente valorizada como as demais pessoas que não precisam trabalhar na função de “faxineira”, pois a fala dela nos faz acreditar que a mesma sente-se inferior, quando comparada a algumas pessoas, por estar nesta função, sentindo-se humilhada.

Percebemos esse sentimento de inferioridade da referida discente durante outros momentos da entrevista, principalmente quando a mesma vem relatar as situações que já viveu durante seu ensino fundamental e continua vivendo ao necessitar elaborar trabalhos científicos no decorrer do curso superior em agroecologia, apesar de já ter apresentando muitos avanços, conquistados através de seu esforço e persistência.

Durante a entrevista, Gabriela, assim como as demais, também relata sobre o incentivo de sua mãe para que todos os filhos pudessem ter acesso a uma educação de qualidade e pudessem alcançar um nível de escolaridade que lhe proporcionasse uma “vida melhor”, enfatizando que seu pai não demonstrava muita preocupação quanto a este aspecto.

Somos 4 filhos. A educação da gente, é... assim, mãe é quem ficava mais responsável pela nossa educação, porque pai praticamente jogou essa responsabilidade a ela. Então, ela que colocou a gente na escola, porque como a gente mora aqui no povoado e a escola funciona um pouquinho distante aí naquele tempo ainda não funcionava o ônibus que carregava os estudantes da zona rural. Aí ela aprendeu a guiar moto, aí ela colocou a gente na escola. Aí ela que vinha deixar e que vinha pegar a gente. Aí assim, ela... ela nunca foi do tipo de acompanhar, de a gente chegar e olhar os cadernos. Disso de ajudar em atividade, porque assim, a gente sempre foi estudiosa. A gente gostava de ir pra escola. A gente fazia as atividades sozinhas, sabe? Aprendemos a ler na idade correta... ela não tinha nenhum tipo de preocupação quanto a isso. Nunca ela precisou ir na escola pra alguma coisa que tenha ocorrido, não. E assim, apesar dela não ser, assim, tão cuidadosa com relação a isso, ela sempre incentivou a gente a estudar. Sempre! Ela dizia assim... porque como ela sempre trabalhou dentro de casa né? E das irmãs dela só uma que estudou, e foi embora de casa e estudou. Ela é formada. E ela não estudou, aí ela sempre, assim, quando tinha alguma coisa ela dizia a gente que a gente estudasse pra não ter a vida que ela tem né? De ser dona de casa, de ter dedicação exclusiva a isso. Que a gente procurasse outra coisa pra vida da gente. (Gabriela, 2017).

Para Vanessa, 24 anos, diferentemente das demais entrevistadas, o incentivo para estudar sempre veio do pai, pois, devido a um quadro depressivo apresentado pela sua mãe durante anos, seu pai tornou-se o principal responsável pela educação dela e de seus irmãos, fazendo sempre o “papel de pai e mãe”. Assim, Vanessa alega que seu pai sempre foi seu principal incentivador.

Olha, o meu pai ele é um grande incentivador. Sempre foi ele. Pra hoje eu estar aqui, ele foi o mais que incentivou, porque até minhas próprias irmãs diziam assim ‘você vai para um lugar que você não conhece. Tu vai sozinha... Tu vai fazer esse curso que começou agora, não tem mercado de trabalho e tal’. Meu pai disse ‘mas se é o que ela quer, ela quer ir, ela vai’, entendeu? [...] meu pai sempre incentivou de a gente estudar, já que ele não teve acesso à escola como a gente tem hoje. Pra ele antigamente tinha muita dificuldade questão de distância e financeira mesmo, e ele sempre incentivou a gente estudar, e eu desde criança, como ele é agricultor, minha mãe também era agricultura, então ele sempre dizia que pra gente vencer na vida e ter alguma coisa precisava estudar até porque ele não tinha... a gente não ia ter ele para o resto da vida e a gente tinha que começar a caminhar com os nossos próprios pés (Vanessa, 2017).

Além disso, devido às inúmeras dificuldades que as mulheres do campo enfrentam para conseguirem terminar, ao menos, o ensino médio, ao serem perguntadas sobre a quantidade de mulheres de suas famílias que concluíram ou

estão concluindo algum curso de ensino superior, as entrevistadas declaram que em suas famílias há poucas mulheres que alcançaram este grau de ensino, sendo estas exemplos de coragem e dedicação para elas. Vejamos o Quadro 3:

Quadro 3 – Quantitativo de mulheres da família das entrevistadas com Ensino Superior Completo

ENTREVISTADA	MULHERES DA FAMÍLIA QUE CONCLUÍRAM ENSINO SUPERIOR
Lorena	Nenhuma mulher
Vanessa	1 terminando Serviço Social; 2 advogadas; 3 Pedagogas.
Rafaela	3 mulheres
Larissa	1 cursando pedagogia
Gabriela Angélica	Nenhuma mulher

Fonte: Entrevistas realizadas no ano de 2017

A partir desse baixo quantitativo de mulheres com Ensino Superior, lhes foi perguntado sobre o que isso representa para elas, enquanto mulheres e futuras profissionais, visto que até mesmo algumas estão sendo pioneiras em suas famílias, neste aspecto.

É... sempre eu tive essa questão, eu sempre deixei muito bem claro lá em casa: eu quero terminar meus estudos e me formar. Assim, se Deus quiser, (risos). Assim, o sonho de minha vó praticamente é ver os netos já formados, e pra mim eu me sinto tipo lisonjeada né? Eu tô tentando, eu quero. Aí me motiva mais. [...] Até eu já briguei muito com elas nessa questão, porque... é uma coisa de futuro. O futuro da pessoa né? E não quiseram. Se envolveram com outras coisas, casamento... A minha mãe, o sonho dela... era o sonho de fazer enfermagem, mas, é... quando ela terminou o ensino médio foi em 2003, e... assim, já tinha eu e quando ela terminou ela já tava grávida do meu irmão, então era um pouco complicado porque era a noite e ele ficava com meu pai (Lorena, 2017).

Lorena, em sua fala, mostra a dificuldade que sua mãe teve para concluir os estudos, em virtude do casamento e da maternidade, realidade de tantas mulheres que não chegam a realizar seu sonho devido a outros rumos que sua vida precisou tomar. Este fato é comum tanto no meio rural quanto no meio urbano, pois diversas

mulheres passam por esse tipo de situação diariamente, de precisarem cuidar da casa, trabalhar e cuidar dos filhos.

Sobre esses obstáculos encontrados pelas mulheres que desejam estudar, Rafaela também comenta que muitas mulheres de sua família não chegaram ao ensino superior por também casarem, terem filhos e precisarem trabalhar.

Eu acho importante... e, tipo, também é uma forma de que eu posso me espelhar, né? Porque hoje em dia elas todas tem trabalho fixo, elas ganharam empoderamento, né? Na vida delas. Então eu acho importante que eu também consiga, né? Chegar a concluir o ensino superior. Na minha família completa eu acho 3 um número pequeno, porque é muita gente pra pouco estudo né? Eu acho que as outras não chegaram a fazer um curso superior por dificuldade, eu acho, mesmo. Tiveram que trabalhar e pronto. Casaram, foram... tiveram filhos e foram trabalhar de alguma forma pra sustento, foi isso. (Rafaela, 2017).

Ao responderem sobre a representatividade que suas parentes, que conseguiram chegar ao ensino superior, tem para suas vidas, algumas das entrevistadas, assim como Rafaela, trouxeram em comum a expressão “espelho”, tendo esta coincidência nos chamado a atenção. Algumas acreditam que suas parentes são exemplos de mulheres que devem ser “copiados”, como referência de garra e persistência, “espelhando” o movimento para a direção da tão sonhada independência financeira e seu empoderamento social. Outras, como Larissa, acreditam serem elas o “espelho” para as demais mulheres de suas famílias, visto que são as primeiras a atingirem esse grau de escolaridade tão almejado.

Ah, um incentivo né? Um incentivo muito grande, porque é o espelho que eu quero seguir, entendeu? Que são pessoas que lutaram pra ser o que elas são hoje, e que, de certa forma, elas me apoiam, principalmente porque todas são da zona rural (Vanessa, 2017).

Ah, eu acho importante, né? Porque sempre tem que ter um espelho, uma pessoa que comece pras outras seguirem, né? E eu influencio, eu queria que minha estudasse, entendeu? Queria que ela terminasse o ensino fundamental, mas ela disse ‘não que eu tô velha’. Eu digo ‘Eu vejo gente mais velha que você estudando, que dá para ser meu avô’, entendeu? E eu digo ‘termine ao menos o ensino fundamental, depois você vai pra o médio, né? Você sabe ler’. Ela sabe ler e escrever, já é uma ajuda, né? Ô mulher, eu incentivo, mas ela não quer. Não, e também o preconceito, né? Tipo, ‘Armaria, pra quê que essa mulher, velha desse jeito, vai estudar?’, tipo assim, né? Acho que também o preconceito... Até minha vó eu influencio, pra vê se ela aprende a ler, porque num tem na escola, né? O EJA... Aí eu digo: ‘vó mulher, vá aprender a ler!’. Ela diz: ‘eu não, que eu tô

velha demais', eu digo: 'aprenda, que nunca é tarde pra conhecer as coisas' (Larissa, 2017).

É interessante notar na fala de Larissa o reconhecimento de que ela é um “espelho”, não somente para as futuras gerações de sua família, mas também para mulheres da geração mais antiga, como sua mãe e avó, mostrando para elas que o doce sabor do saber pode ser saboreado sem restrição de idade, pois, segundo a mesma, “nunca é tarde para conhecer as coisas”.

Assim, diante das falas regadas de choro, emoção e risos, percebemos que o IFPB – *Campus* Picuí e o curso de agroecologia (único curso superior do campus), fazem parte da expectativa e objetivo dessas mulheres em mudarem de vida, de atuarem em uma nova perspectiva, na qual possam quebrar os diversos estigmas e estereótipos criados sobre as pessoas oriundas da zona rural.

Isso também nos mostra que, apesar dos desafios ainda continuarem existindo, nos dias atuais as possibilidades de atingir o ensino superior tornam-se maiores, principalmente devido ao fato de haverem universidades e institutos federais em muitos municípios do interior dos estados, promovendo assim, uma maior busca pela independência, crescimento profissional e empoderamento pessoal.

Desse modo, as discentes entrevistadas procuraram o IFPB – *Campus* Picuí para que pudessem buscar novos rumos para suas vidas, novos objetivos, procurando mudar a história que tanto se repete através de seus antepassados. Nesse sentido, o IFPB – *Campus* Picuí torna-se uma instituição de grande importância para o desenvolvimento da população desta região, pois é através da educação que estas pessoas poderão tornar-se mais independentes, autônomas e com autoestima elevada.

2.4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB) – *CAMPUS* PICUÍ E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS MULHERES DA REGIÃO DO SEMIÁRIDO PARAIBANO

Os Institutos Federais são instituições de ensino que possuem um histórico bastante atrelado à história da educação profissionalizante no Brasil, entretanto, desde o início de sua implantação, os Institutos Federais passaram anos sendo

espaços para profissionalização do homem, com cursos tipicamente voltados para o universo masculino, como, por exemplo, cursos básicos que atendessem as demandas das indústrias.

Com o passar dos anos, as mulheres foram conquistando um espaço que antes era apenas dos homens e assim foram ingressando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), o qual passou por modificações desde a sua implantação até os dias atuais.

O atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) tem mais de cem anos de existência. Ao longo desse período, recebeu diferentes denominações: Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba (1909 a 1937), Liceu Industrial de João Pessoa (1937 a 1961), Escola Industrial “Coriolano de Medeiros” ou Escola Industrial Federal da Paraíba (1961 a 1967), Escola Técnica Federal da Paraíba (1967 a 1999), Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999 a 2008) e, a partir de 2008, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, através do decreto n.º 7.566, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que tinham o objetivo de ofertar um ensino profissional para atender gratuitamente aqueles que necessitavam de uma profissão e não podiam pagar pelo ensino. Assim, no Brasil, a educação profissional é inaugurada com o intuito de qualificar os jovens da classe trabalhadora para as novas demandas que surgiam num contexto de ascensão da industrialização no país.

É importante ressaltar que o início da interiorização de suas atividades se deu no ano de 1995, como Escola Técnica Federal da Paraíba, através da instalação da Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras – UNED-CZ. Assim, a instituição fez com que, aos poucos, seu trabalho começasse a atingir os municípios do interior do estado, atendendo àqueles que não tinham condições de ir morar na capital com o objetivo de estudar.

Em 1994, o Presidente Itamar Franco, promulgou a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dando início gradativamente à instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Neste período, inicia-se o processo de "cefetização" da ETEFPB, culminando, em 1999, com sua transformação em Centro Federal de

Educação Tecnológica (CEFET), cujos desafios incluíam a oferta de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio. Sua atuação no ensino de 3º grau começou com a oferta de cursos de graduação tecnológica, ampliando-se, posteriormente, para os cursos de formação de professores, as licenciaturas.

No ano de 2007, o Ministério da Educação publicou o Plano de Desenvolvimento de Educação Pública (PDE), expondo concepções e metas sobre a educação nacional e por meio do Decreto nº 6.095, estabeleceu diretrizes para os processos de integração de instituições federais de educação tecnológica visando à constituição de uma rede de Institutos Federais.

Ao final de 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, possibilitando a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Desta forma, o Campus Picuí, no qual a pesquisa deste projeto foi realizada, foi criado juntamente com outros nove *campi* do IFPB instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicado no DOU Nº 253, de 30 de dezembro de 2008, tendo sua inauguração em sede definitiva em 08 de junho de 2011.

Logo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba passou a contemplar ações educacionais em João Pessoa e Cabedelo (Litoral), Campina Grande (Brejo e Agreste), Picuí (Seridó Oriental e Curimataú Ocidental), Monteiro (Cariri), Patos, Cajazeiras, Sousa e Princesa Isabel (Sertão).

Posteriormente, em sintonia com o mercado de trabalho e com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o IFPB implantou 06 (seis) novos *Campi* nas cidades de Guarabira, Itaporanga, Itabaiana, Catolé do Rocha, Santa Rita e Esperança. Assim, junto aos *campi* já existentes, promovem a interiorização da educação no território paraibano.

Com isso, esses *campi* levam a essas cidades e suas proximidades uma Educação Profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, propiciando-lhes crescimento pessoal e formação profissional, tornando possível o desenvolvimento socioeconômico regional, resultando em melhor qualidade de vida à população beneficiada.

O *campus* está localizado na cidade de Picuí, situada na mesorregião da Borborema, na microrregião do Seridó Oriental Paraibano. Limita-se, ao norte, com

os municípios de Campo Redondo e Coronel Ezequiel (RN); ao Sul, com os municípios de Pedra Lavrada e Nova Palmeira (PB); ao Leste, com os municípios de Nova Floresta, Cuité e Baraúna (PB); e ao Oeste, com o município de Frei Martinho (PB) e o município de Carnaúba dos Dantas (RN).

A cidade é caracterizada como pólo de desenvolvimento das microrregiões do Seridó Oriental Paraibano e Curimataú Ocidental, por dar suporte a 16 municípios dessas microrregiões, que compreendem uma área de 5.196,020 km² e uma população de 140.149 habitantes (PDI IFPB, 2015-2019).

O município possui sua economia concentrada em três grandes atividades: o trabalho rural de produção familiar (36,8%), trabalho doméstico (19,8%) e trabalho no setor público municipal (6,7%), há também a atividade de mineração ainda em estágio insipiente, necessitando de tecnologia industrial para se firmar economicamente como um vetor de desenvolvimento do município. O setor produtivo terciário, com 151 empresas cadastradas no CNPJ, contribui com mais 30% no potencial econômico de Picuí (PPC de Agroecologia, 2012).

Atualmente, o *Campus* Picuí possui em média 1.300 alunos matriculados, dispondo de cursos na modalidade de Técnico Integrado ao Ensino Médio (Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Geologia e Edificações), na modalidade de Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Mineração e Manutenção e Suporte em Informática), além do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia e a Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão dos Recursos Ambientais do Semiárido.

Possui ainda os cursos disponíveis na modalidade de Ensino a Distância (EAD), tais como: Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Segurança no Trabalho, Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Secretariado Escolar e Curso Superior de Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa.

Dentre as informações prestadas sobre o *Campus* Picuí do IFPB, destaca-se o informe de que nosso foco para a pesquisa em questão se deu através do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia e suas discentes, as quais estão matriculadas e frequentando regularmente a instituição.

O curso de Agroecologia foi o escolhido para realizarmos esta pesquisa, por termos considerado o fato de que o mesmo passou a ser ofertado pelo IFPB – *Campus* Picuí a partir de uma Audiência Pública realizada na Câmara Municipal de Picuí, em 26 de outubro de 2007, que concluiu ser este curso uma demanda trazida

pela região, tendo, devido a isto, sua matriz curricular adaptada à realidade da região do Curimataú e Seridó Paraibano.

É importante frisar que a região possui um quadro de pobreza, principalmente no meio rural, agravado pelos baixos índices pluviométricos e crescente estágio de desertificação, sendo o setor agropecuário um dos principais geradores de emprego e renda.

Desta forma, o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí apresenta um diferencial por incorporar conhecimentos normalmente não tratados pelas ciências agrárias clássicas, a exemplo das relações sociais de produção, da inclusão social, da segurança alimentar e nutricional, da produção agrícola familiar, da qualidade de vida e sustentabilidade, do turismo rural e da valorização dos saberes das comunidades tradicionais numa construção endógena e dialógica, incorporando também os valores do comércio justo e da economia solidária, atendendo à demanda da sociedade local que põe em evidência a preocupação ambiental, no que se refere à recuperação dos ecossistemas da região, da segurança alimentar e da formação de profissionais comprometidos em mudar essa realidade.

Além disso, este curso assume o compromisso com a formulação de uma prática de acesso e permanência na instituição educativa de sujeitos em situação de exclusão; política que se traduz numa diretriz pedagógica, cujo foco é o atendimento às necessidades e características desta população excluída.

O currículo do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia foi estabelecido a partir dos pressupostos de uma educação de qualidade, cujo objetivo é formar um profissional/cidadão que atenda às constantes transformações do mundo do trabalho com ética, responsabilidade e compromisso social e ambiental (PPC de Agroecologia, 2017).

A Agroecologia nasce como uma ciência pós-moderna que incorpora a contribuição de várias outras ciências, de vários outros saberes, a partir da necessidade de se desenhar estratégias de produção agropecuária que sejam alternativas à revolução verde e compatíveis com a proposta de desenvolvimento sustentável, sendo aplicada principalmente em estabelecimentos agrícolas de pequeno e médio porte, onde é desenvolvido a agricultura familiar (PPC de Agroecologia, 2017).

A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), no seu Marco Referencial em Agroecologia (EMBRAPA, 2006), conceitua esta ciência como um novo foco das necessidades humanas, cuja pretensão é nortear a agricultura rumo à sustentabilidade no seu sentido multidimensional. Num sentido mais amplo, ela se concretiza quando, simultaneamente, cumpre com os ditames da sustentabilidade econômica (potencial de renda e de trabalho, acesso ao mercado), ecológica (manutenção ou melhoria da qualidade dos recursos naturais e das relações ecológicas de cada ecossistema), social (inclusão das populações mais pobres e segurança alimentar), cultural (respeito às culturas tradicionais), política (organização para a mudança e participação nas decisões) e ética (valores morais transcendentais).

Atualmente, na Paraíba, além do Curso de Tecnologia em Agroecologia do IFPB/*Campus* Picuí, podemos encontrar a Agroecologia em meio acadêmico através dos cursos de bacharelado em Agroecologia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)/*Campus* Lagoa Seca e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/*Campus* Bananeiras, e de Tecnologia em Agroecologia no IFPB/*Campus* Sousa e na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)/*Campus* Sumé. Em nível de pós-graduação, o tema Agroecologia é debatido e aprofundado através dos programas de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Ciências Sociais da UFCG, do Programa de Pós-graduação em Ciências Agrárias (Agroecologia) da UFPB e do Programa de Pós-graduação em Recursos Ambientais do Semiárido do IFPB/*Campus* Picuí.

No tocante à atuação de um Tecnólogo em Agroecologia, podemos dizer que este planeja, executa, monitora, analisa e certifica sistemas de produção agroecológicos. Planeja e executa atividades de manejo de sistemas de produção agroecológicos e do ambiente agrícola. Implanta sistemas de produção animal e vegetal. Gerencia o processamento e comercialização da produção agroecológica. Elabora, planeja, executa e difunde programas e projetos de fomento ao desenvolvimento rural. Assessoria órgãos públicos e empresas privadas. Subsidiar a concepção, acompanha e executa políticas públicas em nível local e regional. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação (PPC de Agroecologia, 2017).

Desta forma, de acordo com o PPC de Agroecologia do IFPB (2017), o Tecnólogo em Agroecologia poderá atuar em:

- a) Instituições públicas e privadas, organizações não governamentais (ONGs), cooperativas e movimentos sociais, envolvidas com o desenvolvimento de agriculturas sustentáveis;
- b) Empresas no âmbito das ciências agrárias com produtos agroecológicos;
- c) Empresas de planejamento e elaboração de projetos de investimentos e de desenvolvimento rural;
- d) Empresas de auditoria ambiental no setor agrário, controle e certificações da agricultura biológica e medidas agroambientais;
- e) Empresas especializadas na avaliação dos recursos naturais e sua conservação;
- f) Quadro técnico de organizações/fóruns de agricultores;
- g) Consultoria no setor agrário;
- h) Instituições de formação profissional;
- i) Instituições e unidades de investigação.

Considerando as informações apresentadas sobre o curso de Agroecologia, podemos perceber, através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFPB, que no ano de 2017, houve 174 discentes matriculados neste curso, sendo 116 mulheres e 58 homens, o que mostra a predominância do público feminino. Entretanto, também sabemos que o sistema não está 100% atualizado, o que faz com que alguns discentes estejam evadidos, mas não apareçam no sistema como tal.

Constatamos, no ano de 2017, um quantitativo de 39 mulheres matriculadas, segundo o SUAP do IFPB, no último ano do curso (5º e 6º período), sendo apenas 7 cadastradas no sistema com endereço residencial localizado em área rural. Entretanto, devemos lembrar que muitas discentes estavam matriculadas neste período, porém não eram vistas neste sistema como tal, devido a apresentarem reprovações em algumas disciplinas, que provocaram seu desnívelamento no curso, provocando, assim, uma alteração neste quantitativo em sua realidade.

Importante ressaltar que os dados quantitativos apresentados tratam-se do ano de 2017, pois este foi o ano no qual ocorreu a escolha das discentes entrevistadas e a coleta de dados através das entrevistas semiestruturadas.

Diante da breve apresentação das informações sobre o IFPB – *Campus* Picuí, assim como sobre o Curso de Tecnologia em Agroecologia, os quais fazem parte do atual contexto educacional estudado neste trabalho, trataremos no capítulo seguinte

sobre as informações encontradas através dos relatos das discentes entrevistadas, sujeitos desta pesquisa, discutindo sobre o processo de formação profissional destas mulheres, os desafios enfrentados e as identidades que são construídas durante e ao final deste curso, tentando compreender suas experiências de vida que trazem influências no âmbito acadêmico e profissional.

3 “NÃO TEM COMO A GENTE ENTRAR NUMA GRADUAÇÃO E SAIR UMA MESMA PESSOA, NÃO”: AFIRMAÇÃO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS DISCENTES DO CURSO DE AGROECOLOGIA

Neste terceiro capítulo, apresentamos as experiências de seis mulheres, discentes do curso tecnológico em agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí, que também compartilham de suas vivências durante o curso. A formação profissional dessas mulheres é cercada de desafios e conquistas, os quais compõem seu empoderamento social, afirmação profissional e construção de sua(s) identidade(s), composição que se torna visível em suas falas.

Acreditando que a identidade do sujeito pós-moderno é constituída a partir das diversas experiências que o mesmo vivencia, podemos citar como arcabouço teórico a visão de Hall (2006), o qual considera que o indivíduo pós-moderno não possui uma identidade fixa, mas que varia de acordo com o momento em que o sujeito está vivendo, tornando-se, inclusive, fragmentada e passando a ser composta por diversas identidades, que podem ser, até mesmo, contraditórias.

Hall (2006) aponta que a dinâmica das identidades é fruto das transformações estruturais da própria sociedade, em função do contexto histórico e social em que o indivíduo está inserido. Além disso, o autor afirma que a formação identitária não é algo acabado, mas sim um processo em andamento em decorrência da multiplicidade de representações culturais e significados que o indivíduo está propenso a confrontar.

Relativo à questão da identidade, podemos citar também Dubar (1998), o qual discorre que o sujeito interioriza, durante seu ciclo de vida, categorias sociais, tais como níveis escolares, posições culturais e categorias profissionais. Portanto, a partir de suas relações e atuação no mundo pós-moderno, internaliza significativas representações culturais que o rodeiam para a constituição de sua identidade.

Desta forma, a partir das concepções apresentadas, acreditamos que, para discutirmos acerca da identidade e formação profissional das discentes do curso de agroecologia do IFPB, precisamos tratar de diferentes aspectos que compõem suas vivências, com a finalidade de compreender o contexto social e educacional no qual as entrevistadas fazem parte. Assim sendo, para o delineamento desta pesquisa, foram pré-estabelecidas as seguintes categorias de análise: educação familiar; educação escolar (fundamental e médio); o ensino superior no curso de

agroecologia do IFPB; e a construção da identidade profissional. Essas categorias serão explicitadas a seguir.

3.1 “[...] ELA DIZIA A GENTE QUE A GENTE ESTUDASSE PRA NÃO TER A VIDA QUE ELA TEM NÉ? [...]”: A EDUCAÇÃO FAMILIAR E SEU INCENTIVO

Percebemos que os modelos de família variam de pessoa para pessoa, de geração para geração, passando por algumas transformações, apesar de não perder sua importância, principalmente porque acreditamos que a família é um elemento bastante significativo perante a formação identitária do sujeito, o que fez com que considerássemos imprescindível, nesta pesquisa, conhecer o contexto familiar das entrevistadas.

Em conformidade com Berger e Luckmann (2003), podemos dizer que a família faz parte da socialização primária de um indivíduo, pois é através dela que, durante o período da infância, ele experimenta sua primeira socialização, tornando-se, desta forma, um membro da sociedade. Os autores falam ainda da socialização secundária que seria qualquer processo seguinte em que o indivíduo já socializado é inserido em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

É ressaltado por Berger e Luckmann (2003) que, apesar de a socialização secundária possuir uma estrutura básica semelhante à da socialização primária, esta última apresenta, em geral, para o indivíduo, um valor mais importante do que aquela, pois é por meio dela que será construído o “primeiro mundo” do sujeito, havendo aprendizado através de circunstâncias carregadas de alto grau de ligações emocionais, sem as quais o processo de aprendizado seria difícil ou até mesmo impossível.

Dessa forma, Gomes (2012) diz que é no interior das famílias que há a formação e transmissão de hábitos, costumes, valores e padrões de comportamento, configurando-se, portanto, a família como um espaço de convivência, de trocas afetivas, de informações e das decisões coletivas, devendo-se ressaltar também a importância do meio social, da realidade social na qual a família está inserida na transmissão e perpetuação de valores e comportamentos.

Segundo Sarti (2004), as famílias também podem ser delimitadas simbolicamente a partir de seus discursos sobre si; sendo assim, cada família

parece possuir uma história e um mito próprio, expressões das diferentes realidades vividas e dos elementos culturais dos participantes.

Gomes (2012) discorre ainda que, independentemente de sua formação, a família é uma instituição que molda as pessoas, inserindo valores e formando opiniões. Diante disso, Sarti (2004) diz que a família “é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo” (SARTI, 2004, p. 17).

Falando brevemente sobre a composição familiar das entrevistadas, iniciamos com a família de Lorena. Esta discente nos conta que mora em sua casa com 4 pessoas (pai, mãe, ela e um irmão mais novo) e que a renda familiar é proveniente da venda de maracujá e do Bolsa Família. Comenta que sua família sempre foi “regradinha” e que sua mãe sempre foi mais rígida com os filhos, principalmente com relação aos estudos. Destaca que nunca teve muita liberdade para sair de casa, mas que após sua ida para residir no município de Picuí, conquistou mais independência neste aspecto.

Lorena tem residência fixa com seus pais na comunidade de Santa Luzia do Seridó, distrito de Picuí/PB – local em que mora desde que nasceu -, porém, devido à dificuldade de deslocamento que enfrentava todos os dias, após vir estudar agroecologia no IFPB – *Campus* Picuí, resolveu se instalar em Picuí durante a semana, com o intuito de facilitar sua frequência durante as atividades acadêmicas.

Larissa reside com seu companheiro no sítio Timbaúba, localizado no município de Frei Martinho/PB, tendo residido em zona urbana até seus 11 anos de idade. Antes da sua união, residia com o pai, a mãe e a irmã mais nova. Atualmente, sua renda familiar provém de trabalho informal e do Bolsa Família. Seus pais são agricultores, mas possuem também uma aposentadoria por invalidez, devido a alguns problemas de saúde de seu pai. Larissa alega que sua família sempre foi muito conservadora, principalmente quando se trata de assuntos considerados “modernos”, mas que sempre a incentivaram a estudar.

Rafaela reside no sítio Massapê, localizado no município de Picuí/PB, com sua mãe, seu pai e seu irmão (mais velho), o qual também cursa agroecologia no IFPB – *Campus* Picuí. Atualmente, a renda familiar advém da agricultura. Rafaela destaca que morou em zona urbana até seus 6 anos de idade, passando a residir em espaço rural somente posteriormente a isso. Assim como as demais entrevistadas, também considera sua família com costumes bastante tradicionais, mas comenta que sempre a incentivaram a estudar.

Gabriela e Angélica são irmãs, de uma família composta por 4 filhos, e residem no Povoado Ermo, comunidade rural localizada no município de Carnaúba dos Dantas/RN, sendo criadas em área rural. Gabriela reside com seu pai, sua mãe e dois irmãos, tendo uma renda familiar proveniente de uma aposentadoria do pai, o qual não trabalha mais com agricultura devido à idade avançada e problemas de saúde. Porém, as discentes relatam que seu pai sempre trabalhou com agricultura e pecuária.

Angélica casou-se aos 16 anos de idade e, desde então, reside com seu esposo na mesma comunidade que seus pais e irmãos. Sua renda familiar provém do emprego de seu marido, o qual é formado em geografia e atua como docente. A discente está sem trabalhar no momento, mas atuou anteriormente também como professora, alegando gostar bastante deste ramo profissional.

Vanessa, outra depoente, afirma que sempre residiu no sítio Vieira, localizado no município de Mauriti/CE. Contudo, devido ao curso, Vanessa, assim como Lorena, precisou ficar residindo no município de Picuí/PB para cumprir com suas atividades acadêmicas. Vinda do estado do Ceará, Vanessa comenta que reside no sítio com seu pai, dois irmãos e uma irmã, mas ressalta que no total sua família é composta por 10 filhos. Destaca ainda que, quando tinha 19 anos, sua mãe faleceu, após um longo período de um quadro depressivo, o que fez com que grande parte de sua vida fosse acompanhada apenas pelo pai e uma irmã mais velha, os quais sempre agiram tentando preencher o “vazio” que existia devido à “ausência” de sua mãe. Contudo, a discente nos lembra que foram muito felizes os momentos que teve com sua mãe, quando a mesma apresentava um quadro estável, participando de sua educação.

O meu pai sempre foi pai e mãe, né? Aí até hoje é assim. Pai e mãe. E... minha irmã hoje mesmo, essa que tá terminando Serviço Social, ela disse que não tem quem faça sair de casa pra deixar ele. Não deixa. Ele tem 64 anos (Vanessa, 2017).

A renda familiar é proveniente da aposentadoria do seu pai e da pensão por morte, mas Vanessa ressalta que precisou trabalhar desde muito cedo para contribuir na renda da casa.

Eu desde criança que trabalha assim... nossos trabalho era o quê? É na agricultura mesmo. Enquanto criança, assim, era na parte de

fazer hortas. Eu vendia coentro, pimentinha, maracujá... e eu aprendi, assim, de buscar minhas próprias coisas e não ter que depender só de meu pai, entendeu? Então eu sempre fui atrás do que eu queria, até pra se manter mesmo, porque como antigamente ele só tinha, assim, a nossa renda mesmo, era só da agricultura, então a gente passou por algumas dificuldades (Vanessa, 2017).

Segundo os relatos de algumas entrevistadas, os pais resolviam morar no espaço urbano devido à facilidade de conseguir alimento através de seu próprio cultivo, da agricultura familiar. Quando questionada sobre seus pais terem tido alguma vez o desejo de morar na zona urbana, afirma:

Não, não, até por conta da condição também, que não tinha como se manter, e no sítio era melhor porque ele poderia produzir pro nosso sustento, conseguir o nosso alimento dali mesmo (Vanessa, 2017).

Larissa, ao ser indagada sobre o motivo de seus pais terem saído da cidade e terem ido morar no sítio, também apresentou como um dos motivos a questão do cultivo familiar e criação de animais.

Ah, eu fui porque, tipo, mainha ganhou essas casinhas de conjunto, que fazia, né? De governo. Aí mainha sempre teve maior vontade de morar no sítio, pra morar perto da minha vó, pra poder criar alguma coisa, uma galinha, algo assim... aí a gente foi (Larissa, 2017).

É importante destacar que, de acordo com Alves et al. (2011), o êxodo rural é um fenômeno que ocorre no Brasil, de maneira mais intensa, entre 1960 e 1980, assim como em décadas posteriores, apesar de apresentar uma queda na entrada dos anos 2000. Segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, houve uma queda de 0,65%, quando comparado com o Censo Demográfico do ano 2000, no qual a taxa de migração campo-cidade por ano era de 1,31%, havendo até mesmo um pequeno crescimento no número de habitantes do campo em algumas regiões do país.

Contudo, Grossi, Campanhola e Silva (2000) consideram a década de 1990 já como um período de diminuição do êxodo rural brasileiro, mostrando um cenário completamente diferente da década anterior, o que não ocorria, de acordo com estes autores, desde 1970.

Sobre este fenômeno, as entrevistadas Angélica e Gabriela comentam sobre como ocorreu com parte de seus familiares, os quais necessitaram mudar-se para

idades grandes com o intuito de conseguir uma boa rentabilidade financeira, apesar de alguns não terem conseguido se manter no alto padrão de vida dessas cidades e ter retornado para suas cidades de origem.

E até porque, por exemplo: é... o principal prejuízo que aconteceu após essa revolução, que se chama revolução verde, essa revolução aconteceu no setor agrícola, foi o êxodo rural. Porque os agricultores eles não conseguiam acompanhar esse modelo tecnológico de produção. Tipo, desses pacotes tecnológicos tem sementes híbridas, agrotóxicos, fertilizantes químicos... aí eles ficaram dependentes dos bancos, e eles perderam as terras. Aí eles tiveram que migrar pras cidades... (Gabriela, 2017).

Porque as terras eram hipotecadas no banco, já que eles não tinham movimentação bancária, então eles tinham que hipotecar algo pra eles poderem fazer os empréstimos, as transações do banco. Então eles perderam e foram... e eles foram pra onde foram esse pessoal da zona rural. Eles foram para as periferias. Muitas dessas pessoas conseguiram algum emprego, porque naquele tempo tem a questão da industrialização, as fábricas estavam à mil. Tinha a questão das máquinas, dos maquinários... daí contratavam muitas pessoas. E tiveram essas pessoas que se engajaram, mas tiveram as pessoas que não conseguiram nada. Até não conseguiram nem voltar mais pra o seu local de origem. Ficaram lá à mercê... (Angélica, 2017).

E assim... a gente tem exemplos, porque a família da gente, muita gente migrou daqui pra São Paulo. Muita, muita! (Gabriela, 2017).

Muita gente ficou e muita gente voltou. Justamente por isso... (Angélica, 2017).

Porque aí eles não viam nenhuma alternativa pra viver aqui. Eles migraram pras cidades grandes e pra onde foram as maiores migrações (Gabriela, 2017).

Foram pra São Paulo, pra o Rio de Janeiro e pra Minas Gerais. E aí iam trabalhar em outras coisas que não tinham nada a ver com o ramo que eles tinham aqui, com a vida que eles tinham aqui (Angélica, 2017).

De acordo com Wanderley (2000), a agricultura familiar passou a ser reconhecida oficialmente como um ator social, de modo que os sujeitos do campo deixaram de ser vistos como os “pobres do campo”, produtores de baixa renda ou pequenos agricultores. Segundo a autora, os agricultores familiares passaram a ser percebidos como portadores de uma outra percepção de agricultura, distinta e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país.

Wanderley (2000) comenta que alguns programas sociais, a exemplo do Programa de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF), estabelecido no Brasil nos

anos 1990, bem como as lutas dos Movimentos Sociais Rurais, provocaram uma revalorização do meio rural, sendo este percebido agora como espaço de trabalho e de vida, o que faz com que haja uma maior permanência na zona rural ou retorno à terra, o que a autora chama de “migração de retorno”, afirmando que muitas pessoas reintegram-se ao meio rural também através de suas redes de relações familiares.

Assim sendo, não podemos deixar de apontar que as famílias de nossas entrevistadas foram engendradas por um processo de desvalorização dos hábitos e costumes rurais, assim como uma depreciação social também com relação às suas atividades de trabalho no campo, principalmente relacionadas às dificuldades que estas famílias precisaram enfrentar, o que nos faz acreditar que também foi repassado para seus filhos. Entretanto, percebemos através das falas das entrevistadas, que as mesmas apresentam uma grande valorização do meio rural, tendo sido criado este entendimento a partir dos conhecimentos e vivências adquiridos através do curso de agroecologia, o que será mais discutido em outro tópico deste capítulo.

Tratando-se ainda sobre a educação familiar que as entrevistadas tiveram, podemos falar que as mesmas apresentaram relatos sobre como se deu sua formação familiar, sendo todas educadas em zona rural, apesar de algumas terem residido durante alguns poucos anos em zona urbana. As entrevistadas relatam que receberam uma educação rígida, na qual precisavam seguir regras sobre namoro, sobre assuntos a serem conversados com os pais etc. Com isso, elas alegam que suas famílias são conservadoras e tradicionais, apesar de terem tido uma leve modernização quando comparadas aos seus avós, mesmo ainda reproduzindo muitos dos costumes.

Também é do mesmo jeito, tudo fechado. Nunca tive intimidade de conversar sobre nada com minha mãe. Até hoje eu fico sem graça, né? Aí eu não tenho nem pra quem contar. Eu conto para minhas amigas né? Pra descobrir as coisas juntas porque não tem com quem eu conversar. [...] porque eu vejo as outras meninas, a mãe é a amiga né? E é o certo né? Mas a gente não tem isso. "Ai" de nós. Porque a criação dela (da mãe) foi desse jeito. Exatamente igual. Igual ou pior né? Muito pior... de casar no papel, não sei o que lá... Mainha disse que meu avô, Ave Maria: 'tem que casar' (Larissa, 2017).

Porque eu acho que vai do pessoal do sítio, a forma como eles pensam né? Eles acham que a gente não pode sair pra uma festa

sozinha. Não confia. Até com o namorado ...eu vim sair... 4 anos de namoro, eu vim sair com Gilson ... e ainda não pode de moto pro sítio, eu não posso ir daqui da rua pra o sítio. Bem pertinho... pista, que todo mundo passa. Mãe até que aceita, agora Pai, olha... jamais! Nem pensar! [...] aqui na rua eu posso (andar de moto com o namorado), porque tem muita gente (Risos). Aí quando eu vou daqui, não posso sair daqui da rua pra o sítio, é 18 km. Ai meu Deus, gente antigo demais. [...] E todo mundo ignora viu? Não, se eu passei, cheguei lá no sítio, tem as casinhas lá, tem todo mundo, aí passei com ele de moto... Vixe, todo mundo vai falar 'a filha de fulano tava andando de moto....' (Rafaela, 2017).

Grande coisa, né? Aí na rua, não. A menina vai, fica com o namorado até 12 horas, não tá nem aí, a mãe deixa, eu acho que é diferente... O namorado no sítio é até 9 horas, no máximo, mainha era 8:30. 'Larissa, tá na hora já', 'Vixe Maria 8:30 tão cedo' (Larissa, 2017).

O fato de algumas delas terem essa “rigidez” familiar, inicialmente provocou entraves em suas vivências no curso, como, por exemplo, em algumas discussões de temas até então considerados “tabus” por algumas famílias, porém, com o convívio e debates foram sendo desconstruídos alguns aspectos.

Nós morria de vergonha, néra? Que as menina tudo moderna e a gente bem caladinha ali, mas agora é diferente... (Larissa, 2017).

Entretanto, apesar da rígida educação, Angélica e Gabriela comentam que não são vistas como pessoas retraídas ou “atrasadas”, nem se consideram.

[...] Até porque nós moramos na zona rural, mas nós não somos... tão distantes da modernidade... Só porque o campo está esquecido e atrasado de várias formas. (Angélica, 2017).

Porque hoje ainda tem né? Gente que mora na zona rural e que, assim, é mais um pouco... como é que eu posso dizer? Retraído... né? Que até, quando a gente começou a estudar aí, se eu não me engano acho que foi Cinthya, não foi? E Sueli. Elas diziam assim: 'Vocês são da zona rural?' Aí eu: 'Siim, moramos até hoje lá'. Porque assim, geralmente o povo é... atribui o campo ao atrasado né? Então as pessoas que moram lá são pessoas atrasadas, como se as pessoas que moram na cidade fossem pessoas que... (Gabriela, 2017).

Esse “atraso”, muitas vezes associado ao que é oriundo do campo, é devido à falta de investimentos do governo nestes territórios, como já comentado no capítulo anterior. Porém, apesar de todas as entrevistadas advirem de famílias de

agricultores, e de nos informar que seus pais, assim como a maioria dos membros de suas famílias, não chegaram ao ensino superior, revelam que tiveram apoio para que pudessem enfrentar seus obstáculos e pudessem chegar até esse nível de escolaridade, conforme também já discutido no capítulo anterior desta pesquisa.

Importante destacar que, como já discutido também no capítulo anterior, as mulheres entrevistadas relataram que fazem parte do grupo de primeiras mulheres de sua família a alcançarem o ensino superior, sendo algumas delas realmente a primeira. Inclusive, algumas trazem em suas falas a expressão “espelho”, alegando que elas e as demais que atingiram esse nível de escolaridade são exemplos a serem seguidos pelas futuras gerações, como também pelas gerações anteriores, visto que “nunca é tarde para se aprender”.

Este ponto nos mostra o desejo dessas mulheres de obterem conhecimento e crescerem, juntamente com os demais membros de suas famílias, obtendo não somente um crescimento intelectual, mas também social, pois, na visão de algumas das entrevistadas, o conhecimento não serve apenas à título de trabalho, mas também de vivências em comunidade.

As irmãs Angélica e Gabriela trazem um comentário sobre o aspecto do conhecimento:

Eu acho que as pessoas elas se acostumam muito com a vida que tem. Elas se acomodam, então elas não procuram, elas não buscam... elas buscam as melhorias, mas só que elas não buscam o conhecimento, entendeu? Buscam trabalho, mas não buscam conhecimento. Porque hoje estudar todo mundo estuda, qualquer pessoa faz uma graduação, mas só que conhecimento de mundo você não só adquire estudando livros. Você tem que ter a questão de... da sociedade... de você viver em sociedade pra você crescer e conseguir uma visão ampla de mundo. Você precisa vivenciar muuuitas coisas. Então você... se você ficar em casa você não vivencia, então você não cresce (Angélica, 2017).

Puxa muito pra aí a questão da relação né? Com as relações você constrói muita coisa. Você aprende com cada um (Gabriela, 2017).

Você erra, aí erra de novo, depois acerta, continua errando, acerta e aprende (Angélica, 2017).

Assim, para elas, o aprendizado vai muito além do que está sendo/foi conquistado através dos anos escolares, mas sim o que é conquistado por meio de suas vivências em comunidade, trazendo essa visão e mudança social para dentro de casa, ou seja, essas mulheres podem ser consideradas sujeitos sociais que

estarão trazendo novas perspectivas aos seus familiares, proporcionando novos olhares, novas formas de ser e de agir.

3.2 “PORQUE EU ACHO QUE EU NÃO FUI PREPARADA PRA O ENSINO SUPERIOR [...]”: O PERCURSO DURANTE O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Durante o capítulo 2, trouxemos uma discussão sobre a educação das mulheres, com ênfase à educação voltada para as mulheres da zona rural, mostrando um pouco das discrepâncias que perpassam esse processo educativo das meninas da zona rural e da dificuldade que as nossas entrevistadas precisaram enfrentar durante sua infância e adolescência para que pudessem concluir o ensino fundamental e médio.

Tivemos o intuito de também abordar, durante as entrevistas, este período da vida das discentes em questão, visto que consideramos imprescindível conhecer a realidade e o contexto educacional dessas mulheres da zona rural para que possamos interpretar os demais aspectos que compõem a identidade profissional das mesmas, pois, para que haja uma melhor compreensão da realidade estudada, é necessário considerar o contexto histórico, social, cultural e educacional em que se inserem.

Não podemos considerar as vivências das entrevistadas como sendo igualitárias com as de mulheres que vivem, por exemplo, em centros urbanos. É preciso considerarmos suas particularidades. Inclusive, o ensino ofertado para crianças, adolescentes, e até mesmo adultos, nas escolas deveria ter o propósito de humanizar, conhecer a diversidade social e cultural, assim como transformar realidades.

Nesse sentido, podemos citar o que Zitkoski (2006, p. 28) diz sobre a educação para Paulo Freire: “[...] deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]”. Além disso, Paulo Freire (1994, p. 163) nos lembra que a educação, enquanto ato de conhecimento, é também um processo político, visto que “[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia”.

Assim sendo, Costa (2008) reforça esta compreensão ressaltando que é um ato político porque está a serviço de uns e de outros não, compreendendo a

existência de projetos divergentes que estão em disputa na sociedade, além da defesa que fazemos de um e não de outro.

Sobre este aspecto, Louro (1997) confirma que a educação é sim um ato político, porém salienta que, a partir das perspectivas pós-modernas, podemos enxergar um revigoramento das causas coletivas e ampliação do político, pois podemos incorporar lutas - que se tornam mais imediatas e cotidianas - e grupos sociais antes invisibilizados, tendo o intelectual que atuar percebendo-se como participante das relações de poder que perpassam nossa sociedade, promovendo um exercício constante de autocrítica e desalojando as hierarquias.

Diante disso, compreendemos que o papel da escola e, conseqüentemente, dos profissionais de educação, está para além da aprendizagem formal, pois este torna-se um espaço que proporcionará ao sujeito momentos de lazer e convivência, de construção identitária, assim como planejamento do futuro para além do ramo profissional. Porém, grande parte das escolas ainda trabalham na perspectiva da mera transmissão de conhecimento, não estando atentas para sua importância na vida de seus discentes.

Com isso, não podemos refletir sobre a construção dessa etapa da vida dos moradores de áreas rurais sem atentar para as particularidades que o meio os impõe. Como já discutido no capítulo anterior, o poder público não promove investimentos na saúde, educação, lazer e tantos outros fatores da vida dos moradores de zona rural, o que faz com que estes tenham uma oferta de serviços precários, quando disponíveis em seu território, provocando a concepção de que o campo é “atrasado”.

Além disso, não podemos esquecer que essas pessoas precisam se deslocar para o espaço urbano mais próximo quando precisam de tais serviços, fazendo com que, muitas vezes, não sejam alcançados altos patamares, como, por exemplo, o ensino superior, visto que a dificuldade até mesmo para se chegar às escolas se faz presente.

Durante as entrevistas, as discentes relataram algumas dificuldades enfrentadas diariamente para ter acesso a uma educação formal e que perduram até hoje no ensino superior, conforme relatado no capítulo 2. A título de exemplos, podemos citar: acesso ao ensino multisseriado; dificuldade de deslocamento para chegar à escola; salas de aula sem estrutura adequada; professores sem formação acadêmica adequada para ministrar determinadas disciplinas; dentre outras.

Assim, as discentes tiveram que superar os limites que lhes foram impostos para que pudessem alcançar o ensino superior. Portanto, podemos alegar que a educação ofertada em algumas escolas aumenta cada vez mais a desigualdade existente entre o público que atende, visto que as condições oferecidas para que possam estudar não são justas e não consideram as particularidades de cada grupo envolvido.

Como dizer que estas mulheres, ao chegarem ao ensino superior, estão tendo as mesmas oportunidades que aquelas que possuem realidades diferentes das suas? Como achar que em uma sociedade como a nossa, o que impera é apenas a meritocracia? No segundo capítulo, ao expormos algumas falas das discentes, são perceptíveis os obstáculos e discrepâncias que encontraram ao chegar em uma instituição federal, na qual, muitas vezes, o grau de cobrança torna-se alto para muitos.

Uma vez que a pesquisadora possui formação em Serviço Social, não se pode deixar de lembrar que a educação é um direito social que deve ser garantido, assim como os outros, tendo a equidade como um de seus princípios, ou seja, atendendo os sujeitos de acordo com suas necessidades, reconhecendo as diferenças sociais e atendendo à diversidade.

A educação que predomina ainda é aquela em que os grupos sociais que historicamente vivem como subordinados não são ouvidos, fazendo com que, não raras vezes, sejam excluídos, acreditando que não fazem parte daquele ambiente e que não são merecedores do ensino ofertado, pois não se enquadram nos estereótipos valorizados em tal âmbito.

Observamos que o curso de agroecologia proporcionou a essas mulheres um reconhecimento de grupo, um sentimento de pertença ao mundo agrário, promovendo uma nova visão de mundo e um empoderamento de sua condição social e cultural. Podemos dizer que as experiências relatadas fazem parte de histórias de superação! A partir deste trabalho, esperamos que suas vozes possam ecoar no seio social, fazendo-se ouvir.

3.3 “[...] PORQUE A GENTE, TIPO, FICA PENSANDO E IMAGINANDO, SONHANDO”: O ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE AGROECOLOGIA DO IFPB

Para diversas pessoas, o sonho de atingir o ensino superior como grau de escolaridade é visto como impossível, devido às precárias condições em que grande parte da população do nosso país vive, sendo privada de direitos sociais como moradia, educação e saúde, os quais deveriam ser garantidos pelo Estado. Essa realidade acaba promovendo ainda mais a desigualdade social que observamos diariamente.

A história nos mostra o quão difícil foi para que as mulheres pudessem chegar a esse patamar, sendo inseridas nas universidades e no mercado de trabalho. Com isso, aquelas que conseguem alçar voo tornam-se exemplo de garra e superação, principalmente as mulheres que fazem parte dos grupos esquecidos pela nossa sociedade. As colaboradoras desta pesquisa fazem parte de um destes grupos: moradoras da zona rural, nordestinas, provenientes de família de baixa renda, dentre outros. Em tempos atrás, estas mulheres teriam tudo para não ter acesso ao ensino superior, porém, com os avanços que viemos tendo em nossa sociedade, apesar dos seus percalços, podemos dizer que são vitoriosas e estão conquistando um patamar tão almejado por muitas: estudar em uma instituição federal de ensino e cursar o ensino superior.

Assim sendo, após tratarmos brevemente sobre o contexto familiar e educacional no qual nossas entrevistadas vivenciaram alegrias e vitórias, assim como tristezas, conflitos e desafios, discutiremos um pouco sobre suas experiências para chegar ao IFPB – *Campus* Picuí e após sua chegada ao curso de agroecologia, buscando compreender, através de suas narrativas, como estas buscam em seu processo de profissionalização caminhos para a sua afirmação profissional e a construção de sua identidade.

3.3.1 “[...] quando eu entrei lá, entrei muito feliz e ao mesmo tempo muito ansiosa, com medo do novo, né?!” A gente chegou à tão sonhada graduação [...]: O início de uma nova jornada

As entrevistadas nos contaram como ocorreu o processo inicial de escolha para ingressar no ensino superior. Vanessa, residente no estado do Ceará, mesmo passando por dificuldades familiares, resolveu buscar instituições que oferecessem cursos voltados para as ciências agrárias, pois, segundo a mesma, devido ao fato de ter sido criada no espaço rural, sempre apresentou uma identificação com essa área,

inclusive, começou a trabalhar desde criança no plantio, colheita e venda, pois não gostava de depender apenas da renda do seus pais.

Eu acho que parte da minha criação, por ser criada no sítio, sempre viver de hortas, vendendo, plantando, vendendo desde criança. 10 anos de idade eu já ia pra feira sozinha, levava as coisas pra vender e eu mesma plantava, eu mesma colhia. Então eu acho que foi uma paixão (Vanessa, 2017).

Assim, antes de cursar agroecologia em Picuí, Vanessa fez o curso técnico em agrícola no IFPB – *Campus Sousa*, o qual possui uma distância de 137 Km – duas horas e meia em média – para seu sítio em Mauriti/CE, já começando assim sua busca por estudos e aprimoramento profissional na área que escolheu. Posteriormente, com o incentivo de sua professora, veio estudar agroecologia, porém, é preciso destacar que Vanessa, assim como todas as demais entrevistadas, não buscaram agroecologia como primeira opção de curso.

Muito bom, gostei muito (do curso técnico agrícola). Foi um caminho para chegar até onde cheguei, pra chegar até a agroecologia, porque eu conheci o curso lá e eu tinha na minha cabeça que queria seguir o caminho que eu já estava, que desde o técnico Agrícola eu queria ingressar ou em agronomia ou medicina veterinária. Aí por coincidência nem a agronomia, nem medicina veterinária. Fiquei em agroecologia. [...] Assim, primeiro incentivo da minha professora Jeane, porque ela foi minha professora em Sousa. De Sousa eu fui pra Fortaleza, aí comecei a trabalhar em Fortaleza, aí na época eu fiz o Enem, aí eu coloquei pra medicina veterinária em Souza e coloquei para agroecologia aqui, por incentivo de Jeane, aí em medicina veterinária fiquei nos classificados, mas não fui chamada. Completaram as vagas, e aí não deu, minha nota não deu pra entrar. Aí em seguida eu fui chamada pra Picuí, aí eu peguei e vim pra Picuí, mesmo sem conhecer ninguém, e só tinha Jeane aqui. Quando eu cheguei aqui até me perdi... (Vanessa, 2017).

Gabriela, em sua entrevista, alega que já conhecia o curso de agroecologia por ter dois colegas de Carnaúba dos Dantas que já estavam cursando e uma colega do Povoado Ermo que havia concluído. Porém, destaca que não era o curso que havia pensado fazer como primeira opção.

[...] quando eu terminei o ensino médio, realmente eu não sabia o que eu queria não. [...] Eu cheguei até a prestar vestibular pra UFRN, pra administração! Não tinha nada definido. E também... não sei ela, mas tipo, quando eu fui pra fazer agroecologia, já tinha um incentivo

e eu queria conhecer como era, mas não era aquela coisa que realmente já era uma coisa que eu queria. Aquela vontade estampada. Estávamos conhecendo ainda...[...] (Gabriela, 2017).

Um aspecto interessante sobre esta questão de não pensar inicialmente em cursar agroecologia é o de que muitas pessoas acreditam que, pelo fato de serem filhas de agricultores, a tendência é a de seguirem a mesma área profissional. Entretanto, a maioria das entrevistadas – exceto Vanessa - enfatiza que escolheram este curso devido a outros fatores que não englobam a profissão dos seus pais. Inclusive, as irmãs Gabriela e Angélica destacam em sua fala que, mesmo sendo criadas em uma família de agricultores, nunca haviam nem mesmo pego em uma enxada antes do curso.

Nós somos do campo, só que a gente não participava das atividades do campo. Nossos pais são agricultores, mas nós não somos agricultoras, nós somos filhas de agricultores. Nós nunca trabalhamos diretamente na agricultura, de plantar, de colher, de limpar mato. Eu fui pegar numa enxada no IF minha gente! A gente viu isso naquelas aulinhas naquele terreninho, porque a gente não tinha noção, assim, do trabalho. A gente não tinha noção de trabalho, assim na agricultura. Não tinha mesmo! (Angélica, 2017).

Porque geralmente quem mora em zona rural sempre trabalha com os pais na agricultura. E ele nunca exigiu da gente isso. Justamente por isso que eu digo que convivía com as coisas e não dava valor, não entendia o verdadeiro sentido, e a verdadeira luta, na labuta do trabalho, e a importância que o agricultor tem. Porque aí tem gente que pergunta “Ah, porque seus pais são agricultores aí vocês seguiram na área de agrárias.” Eu disse “não, porque eu não sabia o que eu queria”, mas aí a partir do momento que a gente realmente, é... percebe, eles tem muita influência, mas só que naquele momento não. Eu não entrei em agroecologia porque meus pais eram agricultores. Não foi isso (Gabriela, 2017).

De acordo com as narrativas das entrevistadas, percebemos que seus pais não estimulavam que as mesmas atuassem no trabalho rural por acreditarem que elas poderiam seguir com os estudos e, conseqüentemente, conquistar novos ares no mercado de trabalho atual, o qual valoriza mais outros ramos profissionais, sendo assim mais facilmente absorvidas pelo cruel e exigente mercado de trabalho.

Zago (2016) comenta que a migração dos filhos e o investimento na formação universitária não se encontram isolados das condições sociais da reprodução camponesa, do forte apelo social pela ampliação da educação formal e das novas exigências do mercado de trabalho urbano, mas também de um intenso apelo social e familiar.

Lorena afirmou que sua primeira opção de curso era Enfermagem, pois a mesma sempre teve uma maior identificação com a área de saúde, assim como sua mãe, que também sempre teve o sonho de fazer este curso. Segundo a discente, Agroecologia tornou-se sua segunda opção devido à proximidade com as atividades do seu pai e pelo fato de o IFPB ser mais perto de casa do que as universidades em Campina Grande, segundo município mais próximo do Distrito de Santa Luzia, onde a discente reside, que oferece universidades públicas.

Porque a princípio era o curso que eu mais tava com vontade de fazer, era a parte da saúde, enfermagem. [...] É... mas essa questão, porque minha mãe sempre gostou muito da saúde e eu também gostava da saúde, mas via a questão do meu pai né? da agricultura ... Aí eu disse: eu vou colocar os dois... [...] Quando eu fui pra estudar, eu coloquei a opção de agroecologia por ser perto também e coloquei um curso de enfermagem em Cuité. Só que não deu, então... não deu para entrar pra enfermagem, então, acho que um mês e pouco depois, aí eu recebi a notícia que fui chamada pra agroecologia, aí eu vim... (Lorena, 20 anos)

O fato do IFPB – *Campus* Picuí apresentar proximidade com suas residências também foi um fator primordial para a escolha em Agroecologia, segundo Larissa e Angélica, conforme podemos ver em suas falas:

Pela facilidade de locomoção, que a gente não tinha também condições de estudar fora, pagar, né? Porque geralmente tem que ter uma renda, né? Os pais da gente não tem emprego. Como é que mantém a gente, né? Aí eu foi por causa disso. Foi falta de opção. [...] Foi a segunda opção. Minha primeira foi direito, meu sonho! (Larissa, 2017).

[...] Aí quando a gente viu os empecilhos que ia ter pra Currais Novos, não iria dar certo. Aí foi isso... E pra gente se deslocar daqui, nós teríamos que ir bem cedo, jantar bem cedo, pra ir pra Carnaúba, pra pegar o carro, pra ir pra Currais Novos. E lá a dificuldade de ônibus é maior, porque às vezes você tinha que ir pra rajada, pra vê se você conseguia carro. E a questão da volta ainda era mais dependioso, porque teria que ter uma pessoa porque nós íamos voltar muito tarde, tinha que ter um transporte, uma moto pra gente voltar... (Angélica, 2017).

A distância dos centros urbanos, que oferecem ensino superior nas instituições de ensino federal, é um fator que sempre apresentou grandes dificuldades para que as pessoas que possuem baixa renda pudessem alcançar

esse grau de escolaridade. Nas diversas regiões da Paraíba, até ocorrer a implantação de novos *campi* dos Institutos Federais e das Universidades Federais nos municípios dos interiores do estado, as pessoas interessadas em cursos de formação profissional (técnicos e superiores) precisavam se deslocar para os centros urbanos, como João Pessoa e Campina Grande. Entretanto, apesar de o ensino ofertado ser de caráter gratuito, este deslocamento só era possível para aquelas famílias que tinham condições financeiras de mandar seus filhos, o que fazia com que muitas pessoas, como, por exemplo, as oriundas da zona rural, não tivessem essa oportunidade.

Sobre esse processo migratório, Camarano e Abramovay (1998) falam que, nas últimas décadas, os movimentos migratórios do campo em direção à cidade são representados por uma população mais jovem que no passado, e em maior grau feminina. Além disso, Zago (2016) comenta que as mudanças econômicas, sociais e culturais que estão ocorrendo no meio rural, unidas às políticas de expansão do ensino (básico e superior) e às crescentes exigências profissionais relativas à certificação escolar, provocam novas configurações e demandas sobre a escolarização dos filhos de agricultores.

Ainda sobre o referido assunto, Silvestro et al. (2001) relata que esse tipo de migração dos filhos de agricultores não ocorre necessariamente relacionado com a continuidade dos estudos; que a migração ocorre mais por falta de perspectivas no meio rural do que por uma idealização da cidade; que as moças detêm um nível educacional superior ao dos rapazes e manifestam um desejo maior que estes de deixar a atividade agrícola.

Durante as narrativas, percebemos que a maioria das entrevistadas buscam a cidade com o intuito inicial de trabalhar. Muitas delas não ingressaram no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio, pois precisaram trabalhar para manter seu sustento, sendo os estudos uma atividade secundária em seus planos.

E tem mais, quando eu terminei o ensino médio eu não vim direto pra o IF, eu fui trabalhar e depois foi que eu vim. Eu ainda passei um ano trabalhando numa loja de roupa aqui em Picuí. Aí eu já tinha desistido... foi porque, assim, eu já tinha trabalhado. Eu já trabalhava na loja de roupa, aí eu tinha que ficar na casa de uma prima minha. Só que é muito ruim ficar na casa dos outros, aí tipo, eu não tava conseguindo trabalhar, tipo, eu tinha que chegar lá e fazer as coisas

e sabe era muito complicado. Sobrecarregado mesmo. Aí eu desisti, disse 'não vou mais trabalhar não, vou voltar pra casa'. Aí quando eu cheguei em casa eu disse 'eu não vou ficar aqui dentro de casa sem fazer nada. Já que eu não tô trabalhando, vou ter que estudar'. Aí, pronto. Foi aí que eu fiz o Enem e coloquei agroecologia (Rafaela, 2017).

[...] aí a gente sempre foi criada assim, com uma certa independência, porque meu pai precisava trabalhar pra nos sustentar. Ele precisava cuidar da minha mãe que era doente. Parte do tempo ela ficava internada no hospital e ele ficava cuidando da gente e ficava trabalhando. A gente ficava na casa do meu tio, com minha irmã mais velha que cuidava da gente, e depois disso eu já grandinha comecei a trabalhar em casa de família cuidando de criança. Aí depois, com 15 anos de idade, eu fui morar com a minha madrinha em Fortaleza, aí comecei a trabalhar lá e tal. Aí depois disso eu resolvi voltar a estudar. Depois que eu terminei o ensino médio. Terminei com 16 anos. Aí decidi voltar a estudar já bem um tempo depois, porque como a gente precisava trabalhar, precisava trabalhar para se manter, não foi assim de imediato terminar o médio e já começar o técnico não. Já uns dois anos depois foi que eu resolvi começar o técnico agrícola. Aí voltei de Fortaleza, voltei para Sousa, aí fiz o técnico agrícola, aí terminei, aí não consegui emprego. Aí voltei pra Fortaleza de novo, aí comecei a trabalhar, aí fui e fiz Enem e tentei o ProUni ou Sisu e vim fazer agroecologia (Vanessa, 2017).

Assim, a chegada do IFPB no município de Picuí, no ano de 2008, abriu para as famílias desta região a possibilidade de matricular seus filhos em uma instituição pública, de qualidade e que oferta cursos de formação profissional, proporcionando uma nova visão de futuro, antes estigmatizada pelo atraso e pobreza. A partir desta instituição a população do Seridó e Curimataú pode ter sonhos e agora concretizá-los. Porém, não podemos esquecer que, ainda assim, as famílias apresentam custos para manter seus filhos em uma instituição desse tipo, visto que precisam arcar com despesas de alimentação, xérox de material, transporte (muitas prefeituras da região não fornecem transporte gratuito), dentre outras, o que faz com que ainda surjam obstáculos para a permanência e conclusão do curso.

3.3.2 “Toda dificuldade vale à pena, né? Nada pode ser tão fácil”: Vivências e desafios para permanência e conclusão do curso

Durante suas narrativas, as discentes entrevistadas relataram vários desafios enfrentados para que pudessem permanecer e concluir o curso de Agroecologia do IFPB. Um dos primeiros foi a questão da dificuldade financeira, bastante exposta em

suas falas. Outra, bastante atrelada a esta, foi a distância do *campus* com relação às suas residências.

Vanessa, residente no estado do Ceará, precisou mudar-se para o município de Picuí, devido à distância de quase 540 km de casa. A discente ressaltou que, devido a isso, demora bastante para ir na sua cidade, chegando a passar quase 6 meses sem ver seu pai e irmãos. Quando questionada se enfrenta dificuldades para permanecer no curso, a mesma responde:

Muitos (risos), muitos. Primeiro a distância de casa, né? A dificuldade financeira também pra se manter, e as questões do curso, da própria faculdade também... colega, e com professor... sempre tem, né? Porque em família tem, porque é a nossa segunda casa, né? Então sempre vai ter. [...] Só vou (em casa) a cada período, a cada 6 meses termina o semestre, período, aí eu vou, porque, assim, questão financeira que é caro para ir e também a viagem, né? Não deixa de ser cansativa... (Vanessa, 2017).

Ficar tanto tempo longe da família e amigos, tendo o intuito de estudar e conquistar uma rica formação acadêmica, pode se mostrar uma experiência bastante difícil em alguns momentos. Teixeira et al. (2008) comenta que a percepção de apoio emocional por parte dos pais, assim como o diálogo familiar sobre as vivências universitárias parecem cooperar para a adaptação ao contexto do ensino superior.

Silva e Guerra (2014) ressaltam que a universidade é um contexto de múltiplas interações sociais e requer do universitário muitas habilidades interpessoais e acadêmicas, como: estudar diferentemente da forma como se preparou para o vestibular; lidar com autoridade (professor); falar em público (por exemplo, apresentar seminários); fazer novas amizades; morar com outras pessoas, por vezes desconhecidas (repúblicas); negociar divisão de tarefas (repúblicas); cuidar de si mesmo e dos próprios pertences; ficar longe da família, amigos e namorado(a); administrar renda e trabalhar para se sustentar. Segundo tais autoras, dependendo da história de vida, e de quanto estiverem preparados para tais desafios, os universitários saberão lidar com essas demandas de maneira mais eficiente e adaptada.

Assim, acreditamos que morar longe dos pais pode estar sendo uma experiência enriquecedora para aquelas que estão necessitando vivenciá-la, pois isto promove a construção de novas identidades destas mulheres, havendo, nesse

sentido, trocas identitárias, pelo fato de estarem em um novo estado (algumas), em um novo ambiente, dividindo espaço com discentes de diferentes localidades.

O curso de Agroecologia do IFPB recebe estudantes dos mais diversos estados brasileiros, e até mesmo, como aconteceu no ano de 2017, aqueles que chegam através de intercâmbios, advindos de outros países. Com isso, através destas relações, essas mulheres, oriundas da zona rural, possuem a oportunidade de quebrar a fronteira do campo e conhecer novos territórios.

É, portanto, neste momento de trânsito e de entrelaçamento de valores e ideias, de relações políticas e religiões, que surgem novos sujeitos. É quando a cultura se renova e se amplia, bem como a identidade cultural de pessoas e povos que experimentam fluxos migratórios e redefinições identitárias (FREITAS, 2013, p. 06).

Ao também ser indagada sobre as dificuldades existentes no decorrer do curso, Lorena também tratou sobre a distância de casa e a dificuldade financeira, visto que ela também precisou mudar-se para Picuí devido a impossibilidade de deslocamento diário ocasionada por falta de transporte.

No início eu enfrentei, porque era mais essa questão de... de transporte, pra vir, porque tinha que ficar na casa de pessoas né? Tipo: pessoas, amigos, família... é hoje e não é amanhã né? [...] no primeiro ano eu ia e voltava né? só que aí o ônibus saiu de linha, aí eu tive que vir morar. [...] E... essa questão de se manter, porque... principalmente a questão financeira, de vir, de tá aqui... porque são duas casas né? pra sustentar... [...] quando tá numa situação bem complicada na minha casa, meus avós às vezes me ajudam, me dão alguma coisa, eu trago... [...] aí assim... meus avós eles me ajudam, mas não com dinheiro em si (Lorena, 2017).

As diversas discentes do curso de Agroecologia, principalmente aquelas oriundas das áreas rurais, passam diariamente por este contratempo da falta de transporte e da distância de sua residência para o *campus*. Angélica relata sua experiência durante os 3 anos e meio de idas e vindas, juntamente com sua irmã, para o *Campus* Picuí.

Não, pronto, o desafio (risos) era porque nós passamos um ano e meio indo de moto e era no tempo que não tinha... a estrada não era boa. A estrada era toda esburacada, tinha... as conversas que tinha era de muito bandido, muito assalto. A gente passou um ano e meio saindo no mesmo horário de 12:20 e retornando pra casa de 18:30,

mais ou menos, e íamos nós duas sozinhas. Em relação a ter que trabalhar e estudar, porque eu trabalhava. Eu lecionava. Dava aula aqui nessa escola. Eu dava aula pra o 4º ano. Aí também já lecionei em Carnaúba. Já trabalhei aqui nessa associação antes dela (da irmã). Aí lecionei em Carnaúba. Em Carnaúba eu já tive que dar aula de português, de artes, sociologia e geografia, no médio. E já trabalhamos com a área de reforço em Carnaúba também. Nós duas. A gente já saía daqui, chegava pra almoçar, almoçava e já saía. Eu trabalhava aqui, de 7hs às 11hs. Às 11hs ia pra casa, tomava banho, almoçava e ia pra Picuí. Voltava, ia pra Carnaúba, voltava de 22hs. (Angélica, 2017).

O fato de ter que trabalhar e estudar também torna-se um desafio para muitas mulheres que cursam agroecologia, e não somente elas, como várias das que estão nas diversas instituições de ensino superior do país, sendo que aquelas que não trabalham podem usufruir mais adequadamente do que lhe está sendo ofertado durante o decorrer do curso, podendo até mesmo apresentar um maior rendimento acadêmico.

[...] Por isso que eu sempre dizia a elas que aproveitassem, porque justamente a gente já trabalhava, que elas aproveitassem porque passa rápido, e a gente não tinha essa disponibilidade de tá presente. Olhe, quando tinha aula de campo, aí as aulas sempre eram pelo período da manhã, a gente faltava muito, porque a gente não tinha condições de ir. A gente trabalhava. [...] Como a gente trabalha aí ficava mais difícil a gente se envolver em projetos de pesquisa... que até a gente falava muito aos nossos colegas que eles não trabalhavam e eles não se envolviam nos projetos do instituto. Porque se eu não trabalhasse e eu morasse em Picuí eu viveria naquele IF, nem que fosse de voluntário ou o que fosse. Aí a gente tinha essa dificuldade de... até a gente começou um projeto de pesquisa com Fred, só que foi indo, foi indo e também não deu muito certo porque a gente não tinha realmente muito tempo disponível de ficar lá (Gabriela, 2017).

Angélica e Gabriela começaram a trabalhar muito jovem, com 13 anos, ajudando na casa do tio e com 15 anos na associação do próprio Povoado Ermo, respectivamente. Segundo Siliprando (2004), há mais mulheres rurais que nunca foram à escola do que urbanas (11% antes 6%), assim como mais mulheres rurais analfabetas (62% ante 58%). Além disso, a autora destaca que as mulheres rurais estudaram, em média, menos anos que as urbanas, e a saída da escola se deu em razão das distâncias e da necessidade de trabalhar mais cedo. Com isso, os dados que esta autora nos traz, nos confirma o quanto a distância e o fato de precisarem

trabalhar cedo, interferem no processo educacional de muitas mulheres das zonas rurais.

Isto posto, não podemos deixar de considerar para esta pesquisa o fato de a maioria das entrevistadas terem alegado já ter pensado em desistir do curso em algum momento. Quando questionadas sobre os principais motivos que lhes causaram esse desejo (inicial) de desistir do curso, surgiram diferentes razões: dificuldade financeira, adversidades encontradas na nova cidade, porém, o motivo relatado pela maior parte das entrevistadas foi a questão do ensino fundamental e médio ter sido precário e, devido a isso, apresentarem grandes dificuldades para acompanharem as disciplinas.

Não, eu acho que é mais que no começo a pessoa tem vontade de desistir. Porque você tem um ensino fundamental, um médio, deficiente?! Você chega aqui, você... é o ensino superior... É cada um por si, né? Aí você fica perdida, assim, e também por também morar na zona rural, acho mais difícil também, que você participar das coisas, quando tem um evento, você tem que ficar nas casas das outras pessoas. Eu acho mais... [...] Porque a gente chegou aqui, e aí eu mesmo, até agora, vou levando, vou levando. Eu estudo, mas tipo, não tenho aquela coisa, entendeu? Porque eu acho que eu não fui preparada pra o ensino superior... eu chego aqui e fico "ai meu Deus, eu queria ser igual às outras pessoas", porque, por exemplo, as meninas, a maioria, assim, tem algumas, né? Que já vieram do ensino pelo menos técnico. Eu vejo que elas têm cada vez mais entusiasmo, elas têm mais força entendeu? E a gente é.... vai levando, vai passando... entendeu? Aí eu acho que isso também influencia, né? (Larissa, 2017).

Só a questão do ensino fundamental, né? Ter sido precário, meio complicado, aí chegar aqui... eu particularmente, eu senti vontade de desistir já por causa disso, porque, tipo, eu me acho burra... (Rose) - É tanto que a gente vai levando, porque a gente precisa ter algum ensino, algum... por exemplo, um estudo superior na nossa vida, porque o que a gente vê hoje em dia é se você não estudar, você não vai conseguir um emprego. Aí o quê é que vai ser de mim sem um emprego, sem ter nada na vida?! (Rafaela, 2017).

Assim, em parte, em parte, assim, como a gente já traz uma certa dificuldade, como eu lhe disse, do ensino médio, quando você chega no superior a realidade é bem outra, então é tudo mais complexo. E você tem que se esforçar ao máximo pra você se adaptar e conseguir pagar as disciplinas. (Vanessa, 2017).

Como já discutido anteriormente, o déficit educacional que muitas das mulheres da zona rural retratam ter obtido no ensino fundamental e/ou médio provocam grandes desafios para concluírem seus cursos nas universidades e

institutos federais. Além das dificuldades apresentadas, as discentes comentam que precisam lidar também com a falta de estímulo provocada por muitos amigos e familiares, os quais não são/foram muito receptivos com a ideia de cursarem agroecologia, por acreditarem ser um curso sem mercado de trabalho.

Falavam coisas do tipo, 'Não tem emprego...', 'Você vai ter que morar fora porque, você vai ter que procurar emprego longe, porque aqui ainda não tem oportunidade para vocês'... (Angélica, 2017).

É uma coisa que já tem mudado bastante né? mas, no início, assim que a gente entrou lá... até, assim... boa parte do pessoal que tava lá, às vezes era desmotivado, porque... todo mundo dizia que não tinha trabalho pra gente, que a gente escolheu um curso que tinha que morar fora, que a gente não ia conseguir nada aqui... muita coisa, muita coisa! E ainda mais: quando a gente falava, alguém perguntava 'você tá estudando no if né? Tu é de que curso?' 'Agroecologia', aí 'Ahh'... Aí certa vez uma pessoa me perguntou e aí eu disse 'agroecologia', aí ele fez 'ei, lá tem um grande nível de desistência né? No curso...', digo 'Não, desistência de quem realmente ou não tem afinidade, ou não estuda, ou tá lá só por tá lá', porque assim, desistência tem em todo curso, mas é falado... (Gabriela, 2017).

Olha, o meu pai ele é um grande incentivador. Sempre foi ele. Pra hoje eu estar aqui, ele foi o mais que incentivou, porque até minhas próprias irmãs diziam assim 'você vai para um lugar que você não conhece. Tu vai sozinha... Tu vai fazer esse curso que começou agora, não tem mercado de trabalho e tal'. Meu pai disse 'mas se é o que ela quer, ela quer ir, ela vai', entendeu? E assim, como eu tenho um irmão agrônomo, dois agrônomos. Meus dois irmãos mais novos se formou agora em Agronomia e tinha um mais velho, que é formado em Agronomia. Meu primo também é formado em Agronomia. E da minha família tem de tudo, uma mistura de profissão, mas assim, como ele fez, fizeram agrícola, e eu agroecologia, sempre tem aquele embate, né? Fica dizendo a você 'vai morrer de fome fazendo agroecologia. Você acha que vai se sustentar só com agroecologia, fazendo agroecologia, porque demora, não tem como produzir sem veneno, sem agroquímico, num sei o que'. 'Pelo menos eu vou viver mais. Você vai morrer mais cedo, vai comer só veneno...' aí a gente fica nessa brincadeira né? Nesse dilema, né? Mas meu irmão queria mesmo que eu fizesse agronomia, que fosse pela vontade dele (Vanessa, 2017).

Além da falta de estímulo de amigos e familiares, Vanessa destaca que isto também ocorre por parte de alguns professores e estudantes, discentes, graduandos e graduados através de outros cursos, promovendo um grande desrespeito com relação às nossas agroecólogas e agroecólogos.

Sim, já até por parte de professor, de uma professora também, entendeu? Porque, por mais que, assim, enquanto a gente aluno, enquanto professor, enquanto educador, ele tem que ser o nosso maior incentivo, né? Enquanto a gente tá na sala de aula, então, assim, tem professor que às vezes eu acho que tá no trabalho, tá dando aula, não porque gosta, mas só pelo fato de ser de ganhar por isso, né? De ser remunerado por isso. Então já chegou uma certa professora a dizer que a agroecologia... que tem certos alunos que fazem engenharia, fazem outro curso, porque tem capacidade de passar por um curso que é mais valorizado do que agroecologia, isso na fala da pessoa, então isso desmotiva o aluno de qualquer forma, entendeu? E eu senti isso como um desânimo no início, por isso, por ela chegar e dizer isso e tem aluno que faz 'a gente só fazia agroecologia porque a gente não tinha capacidade de fazer um outro curso, uma engenharia da vida'. [...] a pessoa, eu já vi, já presenciei com outra pessoa, com outra colega minha, ela já formada em agroecologia, e a gente tava com estande, tava montado o estande, e eu estava apresentando e essa menina estava me acompanhando, e ela já é formada em agroecologia, e uma outra menina simplesmente chegou e olhou pra ela e disse 'Você se formou pra fazer isso?' Entendeu? Pra mim, esse é um tipo de preconceito, entendeu? Isso, que isso que ela disse a pessoa teve toda uma má formação, teve todo o sofrimento como qualquer outra pessoa de outra profissão tem né? (Vanessa, 2017).

Todavia, mesmo com todos os obstáculos que enfrentam diariamente, nossas entrevistadas acreditam que eles lhes trouxeram crescimento pessoal.

[...] É mais questão de motivação. Me motiva mais. Apesar de tá com todos esses problemas que são enfrentados no meu dia a dia, mais me motiva pra eu ser o que eu quero entendeu? No futuro (Lorena, 2017).

Ahh, com certeza! Nós melhoramos, assim na questão de... de crescer, de entender as coisas, de vê que com a batalha do dia a dia a gente consegue, mesmo com as dificuldades nós conseguimos, então a gente vai... valoriza muito o que a gente fez, então vai contribuir, quando tivermos atuando profissionalmente (Angélica, 2017).

Ah, contribuição primeiro de aprendizado, de formação de caráter da pessoa, né? Você começa a perceber que as coisas não são bem do jeito que você queria que fosse, mas que mesmo com as dificuldades elas incentivam a você a chegar a buscar o que você realmente quer. No meu caso a minha formação, entendeu? E como eu já estou no quinto período, então assim, já são quase 3 anos morando longe de casa, tem toda dificuldade, então chega um certo ponto que você diz assim 'eu não vou conseguir', mas aí você pára 'eu já cheguei até aqui pra desistir? Não... vou continuar'. Aí assim... eu já estou pertinho de terminar (Vanessa, 2017).

A fala de Gabriela, chamou-nos bastante atenção e retrata bem o misto de sentimentos que as discentes de agroecologia experimentam durante sua inserção em uma graduação, em uma instituição federal, e também no dia a dia no curso de agroecologia.

A gente sempre, é... ouvia, quando a gente era menor né? 'Ai, não sei quem se formou'. Aquilo ali era um... era algo novo. Alguém conseguir se formar. E... pra gente, assim, quando eu entrei lá, entrei muito feliz e ao mesmo tempo muito ansiosa, com medo do novo, né?! Do que ia ser... a gente chegou a tão sonhada graduação, mas e aí, como vai ser, né? Eu me lembro que... quando a gente, no primeiro período, 98% da sala foi pra uma final em português e eu nunca tinha ido pra uma final... Eu nunca tinha feito uma final na minha vida. Aí ali foi... eu já disse 'eu não vou conseguir não, vou reprovar'. Ali foi um baque! Mas aí deu certo. Todo mundo conseguiu passar. Mas realmente a gente... não tem como a gente entrar numa graduação e sair uma mesma pessoa não. Realmente a gente cresce muito, a gente aprende muito, a gente... é, assim, consegue enxergar o seu lugar no mundo, assim, o que você realmente quer. Você passa a ter mais... as pessoas passam a ter mais... você passa a ser mais visível, à pessoa lhe enxergar de outra forma (Gabriela, 2017).

Nesta narrativa, Gabriela descreve seu sentimento durante a chegada ao curso superior, o medo, o sonho, a dificuldade, a persistência, o crescimento, e o novo modo de enxergar seu lugar no mundo. Todos estes aspectos, que constituem este novo ciclo, além de fazer parte também da frequente construção da(s) identidade(s) destas mulheres, são perceptíveis durante o discurso de nossas entrevistadas, estas escolhidas para representarem as mulheres do curso de agroecologia, oriundas da zona rural.

3.4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Outra categoria que elencamos em nossa pesquisa foi a construção da identidade profissional de nossas entrevistadas, visto que este é um dos pontos que pretendíamos analisar, como já destacado em nossos objetivos. Contudo, tratar de identidade profissional significa, antes de mais nada, tratar sobre a(s) identidade(s) destas discentes. Tratando-se deste assunto, não podemos deixar de trazer a concepção de identidade de Stuart Hall, assim como para outros autores, com o intuito de embasar teoricamente nossa discussão.

Hall (2006) diz que ao longo da história da humanidade três concepções de identidade passaram a existir, estando cada uma delas relacionadas ao desenvolvimento científico de cada período, mostrando que a primeira, a identidade do sujeito do iluminismo, considerava o sujeito como elemento centrado somente na pessoa humana, apresentando, portanto, uma concepção individualista.

A identidade do sujeito sociológico seria a segunda concepção, na qual a essência do indivíduo é constituída e modificada pelas relações sociais, havendo nesta concepção uma maior interação entre o mundo interior e o exterior, tendo, portanto, uma maior internalização de significados e valores, os quais contribuem para a estabilização do sujeito e maior unificação com o mundo cultural em que habita (Hall, 2006).

A terceira concepção para Hall (2006) está relacionada ao sujeito pós-moderno, deixando para trás a identidade vista como estável e unificada e acreditando que esta vai variar de acordo com o momento em que o sujeito está vivendo, tornando-se fragmentada e composta de várias identidades que podem ser, inclusive, contraditórias entre si.

Fernandes, Marques e Rocha (2009) comentam que o processo identificatório está relacionado à maneira como o indivíduo se encontra e se define no ambiente social e que, por meio de um senso próprio, o sujeito passa a perceber seus valores e crenças mais semelhantes na relação com o outro, estabelecendo, assim, o senso de pertencimento. É a partir daí que se constrói a identidade, visto que os sentimentos de pertencimento a um grupo ou categoria social são fundamentais para o processo de autodefinição.

Marra, et al. (2010) complementa dizendo que quando as crenças e valores do indivíduo sofrem alterações, conseqüentemente, os processos identificatórios e a identidade também são alterados, devendo, portanto, se entender os processos de identificação que provêm das identidades individual e social que envolvem o sujeito, para que se possa obter uma melhor compreensão da identidade profissional.

Diante disso, considerando as definições dadas pelos diferentes autores sobre identidade, consideramos primordial trazer as narrativas das discentes, em que são destacadas as questões de identificação das mesmas com o curso e o fazer profissional em questão.

3.4.1 “[...] O curso de Agroecologia é isso, é comunidade[...]”: A identificação com o curso de Agroecologia

Nossas entrevistadas, em suas falas, discorreram também sobre como iniciaram seu processo de identificação e pertencimento ao curso de Agroecologia, sendo este processo considerado nesta pesquisa como sendo uma fase de construção de sujeitos como profissionais, envolvendo instâncias que vão além do contexto de trabalho, como, por exemplo, a vivência acadêmica e escolar, as quais, contribuem para uma maior consciência de si próprio como profissional, além de considerar a formação profissional como um dos elementos pertinentes na construção da identidade dos indivíduos (BRITO, 2004).

Quando indagadas sobre quais fatores propiciaram uma maior identificação com o curso de Agroecologia, elementos como aulas práticas foram citados.

Eu faço parte desse curso porque eu quero crescer nessa área, né? E eu acabei gostando e... devido as experiências, é... práticas que eu fui aprendendo, os ensinamentos, é bom, me motivou. Foi muito bom pra mim (Lorena, 2017).

Foi mais pelas práticas, né? Eu gosto mais de prática do que teoria. Mesmo que o nosso curso não tenha muuuitas práticas, né? Porque não tem aonde a gente aplicar, né? Aqui é difícil...[...] foi já a partir do segundo período que a gente já viu, né? Congênitos, que é do solo... (Rafaela, 2017).

[...] aí depois, a partir do segundo período, começou a ter as práticas, aí eu me identifiquei mais com plantar, com essas coisas, eu achei muito mais interessante. E a gente continuou... e isso vai ser importante pra a gente aprender, porque a gente não sabia métodos naturais de combater as pragas e a gente já pode aplicar, né? (Larissa, 2017).

As aulas práticas, vivenciadas nas disciplinas, propiciaram, para a maioria, uma maior identificação e aproximação com o curso. Poder vivenciar aquilo que estava, até então, somente exposto com a teoria, proporcionou uma nova visão sobre o curso para as discentes e, mesmo estando inseridas em um contexto rural, o pertencimento àquela área de conhecimento ainda não se fazia presente. Contudo, experiências vivenciadas fora do contexto da formação profissional, também foram relatados como significativos para o despertar de seu senso de pertencimento ao curso de Agroecologia.

Como eu já havia lhe dito antes. É, da minha formação, dentro da formação de casa, né? Por sempre viver na zona rural, vê meu pai trabalhando, mexendo com as plantas, quando ele começou a me ensinar como fazer as coisas, plantar, colher. Então eu me identifiquei, daí eu já... é como se dissesse 'não, é isso que eu quero pra minha vida', entendeu? É o que eu quero, o que eu sei fazer, o que eu gosto de fazer (Vanessa, 2017).

E assim, por exemplo, com a gente agora formada e a gente por fazer parte de uma associação, a gente cria muito vínculo com entidades, né? Parceiros. Então a gente... e também nessas parcerias a gente se identifica né? E a gente já vai criando essa visão, tipo, a gente tem parceiros da Emater, Secretaria de Agricultura, muitas associações, sindicatos rurais, daí a gente vai criando identidade. Por exemplo, é... eu não sabia se eu queria agroecologia, mas aí no momento que eu passei a ter contato com tudo isso, aquilo ali já foi um estalar de dedos "é isso que eu quero". A partir do momento que eu tive contato. E realmente, assim, essa identidade a gente vai criando no decorrer do tempo, com essas relações, com essas associações que a gente faz com outras pessoas. [...] (Gabriela, 2017).

Assim sendo, é imprescindível considerar as trajetórias de vida das entrevistadas para que possamos compreender a construção da(s) identidade(s) destas, a partir das suas diversas vivências, as quais acabam por estar relacionadas às suas histórias de vida.

Dubar (2005) destaca que a identidade social e profissional estão relacionadas às trajetórias individuais, seja no âmbito do trabalho ou na formação, e que, assim sendo, a identidade no âmbito social pode ser vista sob a ótica da identidade para si, por meio de elementos de pertença que se associam ao indivíduo durante sua trajetória de vida e envolve o processo biográfico; ou sob o ponto de vista da identidade para outrem, por meio de elementos de atribuição, caracterizado também como processo relacional.

Como as entrevistadas enxergam o curso de agroecologia e suas possibilidades também foram relatadas em suas falas.

Sustentabilidade né? Manejo sustentável do solo, diversidade... mas agroecologia é diversidade também, né? Principalmente diversidade de pessoas, de animais e plantas, de tudo! É tudo isso e muito mais. É tão complexo explicar, é tão complexo não consigo nem explicar o que é, só vivendo né? (Larissa, 2017).

E assim... também foi uma questão de... como é que eu posso dizer? De Identificação, de afinidade, porque assim: realmente quando a

gente entra no curso de agroecologia, a gente realmente não tem uma dimensão do que realmente é. Porque assim: é uma ciência pioneira. Você ouve falar muito em agronomia, mas você não ouve falar muito em agroecologia, sabe? [...] É, agora que, assim... que é um tema que tá bem atual, só que antes você só ouvia falar de alguém se formar em agronomia, direito... [...] a ciência é nova. Já se tem falado há muuuito tempo né? Mas nunca foi dado enfoque né? Visibilidade... [...] porque só agora que ela tá tendo visibilidade. Tá sendo bem vista. Em toda parte que você vai de... de congressos, de encontros, de entidades locais, tudo fala em agroecologia.

Destacam também a diferença entre a agronomia, tão valorizada pelo mercado de trabalho agrário, e a agroecologia, ciência nova.

Eles são os opostos. Um visa apenas o agronegócio, a produção, a questão econômica de produzir e ganhar, produzir e ganhar. Já a agroecologia não, já pensa na sustentabilidade, já pensa na questão dos direitos iguais, do econômico visado para todos, distribuído de uma forma que dê para todos sobreviverem no mesmo lugar. Visa a questão de entender como serão as futuras gerações, como que elas podem viver, cuidando do meio ambiente pra suprir suas necessidades no futuro. [...] Até porque a agronomia visa o agronegócio. Ele não visa os pequenos, então na agroecologia nós temos uma visão mais ampla, com agricultor familiar, com aquelas pessoas que não tem o grau de instrução como as outras têm, e também a questão da solidariedade, do cooperativismo... então assim: a agroecologia busca inteirar o que estava solto, o que estava esquecido. E buscar produzir de uma forma limpa, de uma forma que busque recuperar o solo, de uma forma que busque atender as necessidades das pessoas, se preocupando com as gerações futuras (Angélica, 2017).

Esse grande distanciamento de visão e objetivo entre a agroecologia e a agronomia proporciona um estranhamento das discentes ao perceberem que não possuem docentes nas disciplinas técnicas que sejam graduados em agroecologia, mas sim em agronomia. Contudo, elas relatam que, para que pudessem incorporar de fato as vivências da agroecologia, seus professores precisaram mudar seus pensamentos e modos de vida.

Mas são pessoas transformadas já, né? Porque Fred, Roberto, já tem outro pensamento. Eles dizem que esqueceu aquilo e não quer nunca mais.. Roberto disse que ganhava muito mais em Pernambuco [...] mas ele disse que já não acreditava mais naquilo, não acreditava que fosse utilizar o agrotóxico e não ia acontecer nada, que não acontece nada com a saúde humana, não acontece nada com o solo, que não mata os animais. Ele já não acreditou mais naquilo, então ele desistiu daquela ideologia, né? Pensar em outra coisa... dava

graças a Deus porque veio pra agroecologia, e mudou totalmente a cabeça dele (Larissa, 2017).

É engraçado porque a maioria dos professores do IF são agrônomos né? Não tem nenhum agroecólogo. Não tem nenhum! Aí assim: eles tiveram... até Jeane no discurso da colação, ela falou que realmente eles tiveram que fazer uma mudança né? Porque... todos os professores são agrônomos, e aí eles tiveram que assim, realmente deixar de lado o que eles aprenderam em 5 anos... ela até falou isso né? De utilização de veneno e tudo mais, pra dar outro olhar sobre agroecologia né? É uma coisa nova pra eles também né? Eles tiveram que aprender... (Gabriela, 2017).

Angélica retrata muito bem a visão que a agroecologia proporciona aos seus seguidores, mostrando ser muito mais do que um curso, pois propicia uma nova forma de enxergar o mundo, criando novas identidades, um novo jeito de ser, de lidar com as pessoas em sociedade. Assim, podemos dizer que o curso de agroecologia transforma muitos dos valores e concepções que as entrevistadas tinham anteriormente. Muda não somente a identidade das discentes, mas também de seus docentes, os quais, em sua maioria, são graduados em agronomia, trazendo, portanto, até mesmo novas identidades e modos de subjetivação para estes grupos, promovendo novos processos de construção identitárias, não somente profissional como também social.

E a agroecologia é um movimento social. É uma busca por juntar as pessoas por todos os interesses de todos. Não é uma coisa simplificada, unificada. Não é um monocultivo, é um policultivo. Então a gente precisa de várias pessoas, de vários pensamentos... [...] e como hoje o nosso meio ambiente está muito degradado... os nossos hábitos são hábitos falhos, entendeu? Eu acho que futuramente, no presente, ainda tá sendo a questão da construção, mas no futuro eu acho que esse curso vai ser bem procurado, porque vamos ter que nos reeducar, vamos ter que cuidar... TEMOS que cuidar do meio ambiente, mas hoje não há preocupação necessária para isso, mas temos que mudar nossos hábitos. Então a gente tem que buscar algo que tenha esses preceitos. Então eu acho que esses preceitos estão na ciência, estão na agroecologia. [...] como essa ciência é desconstruindo o que aconteceu até hoje, então a gente tem que desconstruir também para poder construir depois (Angélica, 2017).

E assim, por exemplo, a gente sempre foi do campo, mas eu digo por mim, às vezes eu... quando eu comecei a fazer agroecologia eu passei a dar mais valor a coisas que realmente estavam ali, mas que eu nunca dei um certo valor, sabe? Eu acho que você enxerga com um outro olhar (Gabriela, 2017).

As entrevistadas comentam ainda o quanto o curso proporcionou uma maior busca pelo crescimento pessoal e como as próprias disciplinas do curso facilitavam as relações pessoais entre os discentes, fazendo com que histórias de vida sejam compartilhadas e que estas discentes fossem se percebendo como parte de um mesmo grupo, através da busca pelo conhecimento.

Todas as disciplinas são importantes, mas tem aquelas que tem aquela construção pessoal, que busca mais de você (Angélica, 2017).

Eu lembro que a gente, é... tinha um trabalho, era um seminário né? E o nosso tema foi Bolsa Família. Aí a gente foi contar a história da mãe da gente, de assim, que depois que ela recebeu o Bolsa Família ela ficou mais empoderada, sabe? E dali surgiu histórias. Cada um contava como era sua vida, como era a relação em casa... [...] tem também essa vantagem de ter estudado no IF que é essa questão da proximidade com os professores, porque realmente eles falam muito isso, porque geralmente quando você estuda numa universidade maior essa relação que você tem com os professores do IF aí você não tem com os de lá. Essa proximidade realmente de uma relação de afeto, sabe? E a gente realmente não aprende só sobre o que tá na grade curricular da gente, porque aprende a partir dos conhecimentos deles, da visão de mundo deles [...] (Gabriela, 2017).

Acreditamos que a(s) identidade(s) dessas discentes foram sendo construídas através das suas vivências com esse grupo, através dessa troca de experiência, pois, como é dito por Silva, et al. (2009), a identidade é construída paulatina e constantemente, de maneira dinâmica, tendo as representações sociais e os processos de identificação, atravessados por crenças, valores e a visão que se tem de si mesmo, além da visão do outro, relacionados a tal construção.

Silva, et al. (2009) destacam que a identidade profissional está vinculada ao grupo de trabalho ao qual se pertence, cuja valorização ou desvalorização age na constituição desta identidade. Sobre isto, podemos dizer que a valorização dada ao curso de Agroecologia do *Campus* Picuí também esteve vinculada à construção identitária de algumas delas, conforme relata Gabriela, quando destaca em sua fala a visibilidade que este curso de Picuí possui nacionalmente para esta área, e o quanto saber disso lhe trouxe estímulos para que pudesse continuar em sua caminhada.

Tem uma coisa que as vezes me motivava muito. Por exemplo, Caíque, meu colega. Caíque veio lá da Bahia pra Picuí. Uma vez eu perguntei a ele: 'Caíque, porque você veio da Bahia pra Picuí?'. Aí

ele disse: 'Porque Picuí é referência em agroecologia'. E lá ele, por exemplo, tem o pai dele que trabalha já, o pai dele é técnico agrícola, e ele trabalha em uma cooperativa, mas ele veio pra cá. Aí eu ficava imaginando: 'Meu Deus, se Caíque saiu lá da Bahia pra cá, largou a família e tudo, e veio pra cá é porque aqui é referência', e às vezes as pessoas nem sabiam disso. E aquilo me incentivava muito. Muito mesmo! (Gabriela, 2017).

Além de tudo, observamos através da fala de nossas entrevistadas o desejo em comum de repassar o conhecimento adquirido através da sua formação profissional.

É um curso muito, muito bom, muito interessante, porque ele é capacitador, porque assim, é principalmente para as comunidades rurais, né? Porque como é voltada pra essa área rural, se abre mais portas de conhecimento, a tendência de você aumentar o conhecimento e de passar o conhecimento das outras pessoas que não têm isso, é o de mais-valia de agroecologia, é isso. É de você poder ajudar a sociedade, de certa forma [...] (Vanessa, 2017).

Porque não existe nada mais brilhante do que você aprender, mas não existe nada mais brilhante do que você repassar o que você aprendeu! Eu acho que até parte do egoísmo, de querer as coisas só pra si. Eu acho que tudo que você aprende você deve repassar. O mínimo que seja, o básico que seja, porque ali já vai ser outra pessoa que vai fazer a diferença, junto com você (Angélica, 2017).

Assim, durante este ciclo, muitas estão sendo/foram as ricas experiências vivenciadas por nossas entrevistadas, criando um novo sentimento de comunidade, de pertencimento ao rural, de identificação com o modo de viver a Agroecologia.

3.4.2 “[...] em relação a essa daqui ó, é a transformação em pessoa”: Contribuições da agroecologia para a vida pessoal e profissional

Quando iniciamos uma nova etapa da nossa vida, crescemos, aprendemos, vivemos novas experiências, nos reformulamos, ou até mesmo agregamos novos valores e hábitos. A vivência das nossas entrevistadas ao ingressarem em um ensino superior também não poderia ser diferente, afinal, está também é uma nova etapa, um novo ciclo de suas histórias.

Como já falamos tanto neste trabalho, estas mulheres vieram de uma composição familiar rígida, de uma educação pública sem investimentos, e ingressaram no mundo de uma instituição pública federal para cursar o ensino superior. As narrativas nos mostram o quão árdua, mas também prazerosa, está

sendo/foi sua experiência durante o decorrer do curso de agroecologia. Foram construídos novos preceitos, novos costumes, novos olhares, novas identidades, a partir das tristezas, alegrias, obstáculos, vitórias e novidades que o curso lhes proporcionou/proporciona.

Assim sendo, nossas entrevistadas relataram rapidamente quais contribuições, tanto para a vida pessoal quanto profissional, elas enxergam em suas vidas após conhecerem a agroecologia.

Sim, e teve, tipo, o que a gente não falava de vários assuntos na casa da gente, que era tipo proibido, né? Aí aqui a gente já discute, é normal agora. [...] Nós morria de vergonha, néra? Que as menina tudo moderna e a gente bem caladinha ali, mas agora é diferente... (Larissa, 2017).

Mudou Demais! Em relação a essa daqui ó... É a transformação em pessoa (se referindo à Larissa). Ah, a gente conversa de todos os assuntos, agora... em casa a gente continua sem falar... eu não falo... (Rafaela, 2017).

Até que as pessoas falam, por exemplo, os meninos que passam a estudar no integrado, que eles sentem muito essa diferença, justamente por na escola estadual/municipal eles não exigiam quanto o instituto exige dos alunos, sabe? Por isso que assim, eles falam que eles sentem essa dificuldade em relação a isso (referindo-se a apresentar seminário). E realmente a gente sentiu! Mas aí, a partir do momento que a gente vai interagindo, a gente perde a vergonha (Gabriela, 2017).

A primeira mudança relatada foi a social e educacional. Antes, apresentavam bastante timidez para discutirem determinados assuntos em sala de aula, até mesmo durante uma discussão sobre um tema da própria disciplina, e apresentar trabalhos também fazia parte dessa dificuldade. Porém, com o convívio com os colegas, com as discussões sobre temas considerados tabus para muitos de suas famílias, com a prática de apresentação de seminários, foram tornando-se pessoas mais desinibidas, com mais fluidez de assuntos, com uma criticidade sobre muitos temas. E essa transformação será levada para sua vida social e profissional.

Outros aspectos citados também relacionam a vida pessoal e profissional, como, por exemplo, a transmissão do conhecimento adquirido através de sua formação, saber trabalhar na coletividade e o empoderamento social.

Em relação à diversidade, aceitar que as pessoas são diferentes... Ninguém é igual a todo mundo. A questão do feminismo... sem

agroecologia não há feminismo ... Não. Sem feminismo não há agroecologia, é o contrário. (Risos) Então, foi bastante assim, essa questão do empoderamento da mulher... saber que você pode fazer o que você bem quiser (Rafaela, 2017).

Ah, profissional que era o sonho da graduação. Hoje nós tivemos todo o acompanhamento no IF, então a gente cresceu muito lá. A pessoal, a questão de... de entrosamento e tudo. De conhecer pessoas novas, de pegar a questão dos conhecimentos dos professores, da visão de mundo dos professores e assimilar isso pra nossa vida, porque os professores eles são grandes professores das áreas, mas eles são grandes professores dessa questão de visão de mundo, essa questão de você dar atenção às pessoas, de você ver as dificuldades, ver as horas que elas necessitam da gente, não só como profissional, mas como uma pessoa que está ali ao lado dela (Angélica, 2017).

E às vezes até eu brinco com mãe porque digo apesar de eu sempre viver no meio rural né? De meus pais serem agricultores, isso também foi uma lavada pra mim também entrar no curso de agroecologia, só que tinha coisas que estava ao meu redor e eu não percebia, e a partir do curso sabe? Isso veio à tona. Eu até brincava às vezes com mãe que, é... às vezes quando eu aprendia alguma coisa e ela fazia alguma coisa errado, ela dizia 'lá não sei o que', 'mas mãe de que adianta eu estudar e eu não colocar em prática o que eu aprendi', né? Então de nada valeria. Mas eu dizia né? Já tinha outra visão 'mãe, não faça isso, porque pode acarretar tal coisa' (Gabriela, 2017).

Profissional a questão de conhecimento, de adquirir mais conhecimento. E de pessoal, é você... eu aprendi muito a trabalhar com pessoas, a lidar com pessoas, porque agroecologia é isso, é trabalhar em conjunto, é sempre pensar no bem de todos, nem só pensar só em si, mas pensar para o bem de todos. De si e de todos (Vanessa, 2017).

Sobre a transmissão de conhecimento, o que nos chamou atenção foi o fato de algumas entrevistadas terem relatado que pretendem contribuir com a sua comunidade, com a sua região e que, mesmo aquelas que pensam em procurar oportunidades de emprego em outra cidade, pretendem voltar para sua região, o que nos mostra o seu apego pela sua comunidade e o desejo de contribuir a partir dos conhecimentos adquiridos.

[...] só se aparecer, tipo, uma oportunidade, né? Mas é porque eu não quero sair da minha cidade, entendeu? [...] eu gosto de morar onde eu moro, é tão bom e, tipo, eu quero ajudar ao povo da minha região, né? (Larissa, 2017).

Eu quero me especializar, me aprofundar... Eu quero... eu quero vivenciar mais a agroecologia, porque nós... a gente só deu o ponta pé inicial. A gente sabe pouco, muito pouco ainda. Não temos a dimensão total do que é a agroecologia hoje. Então precisamos nos

aprofundar, começar a nos especializar, buscar novos horizontes, sair do nosso estado também pra vivenciar as dificuldades em outros estados e trazer melhorias pra nossa terra também... retornar a nossa terra. Eu pretendo sair daqui, mas retornar! (Angélica, 2017).

Quando indagadas sobre seus planos para o futuro, a partir da formação profissional em agroecologia, percebemos que todas pretendem dar continuidade à sua carreira acadêmica, fazendo mestrado, doutorado e almejando a tão sonhada estabilidade financeira através de um concurso público.

[...] eu sei que, por enquanto, eu ainda vou ter muitos obstáculos a ser vencido. Primeiro com a questão do mercado de trabalho, como ainda é muito restrito pra área, por ser uma área nova. Então eu vou ter que me esforçar e me esforçar cada vez mais pra se ingressar no mercado de trabalho. E isso tem dois caminhos: ou seguir a carreira acadêmica, que é fazer um mestrado, né? Ou uma especialização, e tentar um concurso, né? Tentar um concurso. [...] Assim, meu pensamento é terminar o curso de agroecologia, fazer uma especialização ou mestrado e quem sabe depois arrumar um emprego ou passar num concurso, um doutorado entendeu? O curso de agroecologia é isso. Ele motiva as pessoas a buscarem o que querem da vida (Vanessa, 2017).

A graduação hoje é apenas... não é apenas, porque é algo muito importante, mas... hoje eu vejo como um ensino médio, a importância. Você tem que ir além disso. Você vai competir com pessoas que estão num nível maior do que você (Angélica, 2017).

Eu fico assim em dúvida.[...] Só que eu acho que o que eu quero mesmo é... trabalhar. Seria bom que eu trabalhasse na área de agroecologia, porque eu já tinha um conhecimento a mais, mas eu quero mesmo é trabalhar, conseguir chegar num concurso e me estabilizar e ficar... é isso (Rafaela, 2017).

Percebemos, durante as falas, que as entrevistadas enxergam no curso de agroecologia uma oportunidade para sua ascensão social, para que possam alcançar novos rumos, almejando uma estabilidade financeira e um crescimento profissional. Além disso, Angélica nos chama atenção para o fato de ainda não terem a prática profissional, o que faz com que precise ainda se aprofundar mais na área para que possa ter uma maior descoberta. Afinal, a prática profissional também constitui a identidade profissional, juntamente com a formação acadêmica, o que possibilitará, através da sua atuação futura, uma nova construção identitária, que pode ser composta por novos elementos a serem descobertos.

Eu acho que como profissional eu tenho... já temos essa graduação, mas eu acho que não somos ainda o profissional mesmo, porque a

gente não atua mesmo na área, então a gente precisa atuar pra saber como serem profissionais, como será a questão do nosso trabalho, entendeu? Nessa área, porque nós já trabalhamos, mas não diretamente só agroecologia. Então a gente tá se descobrindo ainda. Ainda tem que ter a descoberta que é a questão do trabalho mesmo, focalizado na agroecologia. [...] (Angélica, 2017).

Assim, nossas entrevistadas, como disse Angélica, estão “se descobrindo ainda”, tendo ainda muitas experiências futuramente para fazerem parte de suas histórias de vida.

3.4.3 “Nós somos um exemplo disso. [...]”: A agroecologia e o processo de empoderamento das mulheres da zona rural

Inicialmente, perguntamos para nossas entrevistadas o que para elas é ser mulher nos dias atuais e vimos comumente em suas falas que ser mulher “é difícil”, apesar de suas concepções estarem sempre aparecendo em uma fala que remete ao empoderamento social, de que a mulher deve conquistar seu espaço, mesmo que poucas ainda tenham associado algumas características, como sensibilidade, como uma das características marcantes das mulheres.

Ai, eu acho que é ocupar o lugar nosso por direito, que é nosso por direito. Eu digo assim porque, continuo batendo nessa tecla desse negócio de que a mulher tem que ser dona de casa, tem que ser aquela mãe... eu acho que não. Hoje a mulher tem já seu espaço, é independente, trabalha e a gente tem casos que os papéis se invertem, a mulher trabalha e o homem é que fica cuidando dos filhos em casa, sabe? Eu acho que é um crescimento (Gabriela, 2017).

Ser mulher é um negócio difícil, viu?! (Risos). É, ser mulher eu acho difícil, assim, as pessoas dizem assim “a mulher é um sexo frágil”, como tem uma música que diz, né? Mas, eu acho que em partes, às vezes, assim, em questão de buscar o que elas querem, elas são umas guerreiras. São fortes, são pessoas fortes. Até mexer no lado sentimental, né? Que eu acho, assim, que a mulher é mais frágil nesse sentido, sentimental, mas de buscar o que elas querem pra vida, elas são pessoas fortes, entendeu? E que, enquanto sociedade, enquanto mulher, a gente ainda sofre alguns preconceitos. Só pelo fato de ser mulher, você já sofre o preconceito, por parte do parceiro, do amigo, da sociedade, né? Mas é difícil ser mulher. (risos) (Vanessa, 2017).

Ainda, durante suas falas, foram contando como enxergam a participação das mulheres no curso de agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí, apesar dos desafios e dificuldades que encontram diariamente. Rafaela ressalta sua participação em grupos de pesquisa e extensão ofertados pelo curso, já Angélica apresenta uma visão mais crítica, enfatizando que há alguns exemplos de mulheres que são bem atuantes dentro do curso, mas que estas não são a grande maioria dos casos, apesar de o quantitativo de mulheres ser superior ao número de homens, conforme já explicitado na introdução deste trabalho.

Sim, a gente tá ativa, a gente participa do Núcleo de Estudos em Agroecologia, que é o NEA, a gente participa de projetos, como a feira agroecológica, que aí a gente já tem uma vivência maior, né? Com as pessoas também... sabores da Caatinga, que utiliza as plantas, os frutos, pra alimentação humana... a gente participa muito (Rafaela, 2017).

Olha, eu acho que ainda faltou participação. Faltou. Acho que a minoria... eu acho que tem muita gente que tá no curso errado. Está fazendo lá só porque deu pra entrar. Que eu acho que isso é um erro. Se você não gosta do que tá fazendo você tem que sair, você tem que buscar novo horizonte. Mas tinha sim as pessoas que... as mulheres que batalhavam, que buscavam, mas só que a gente não via taaantos exemplos como deveria ser visto (Angélica, 2017).

Atentamos para o fato de que é preciso compreender a real falta de estímulo de muitas das discentes deste curso, sendo preciso conhecer as vivências de cada uma, olhando para o objetivo destas em estar cursando agroecologia. Por isso, Vanessa traz em sua fala a questão das dificuldades que muitas mulheres enfrentam diariamente para estarem no curso, como o preconceito de seus companheiros, faltando estímulo até mesmo dentro de casa.

Guerreiras. (risos). Realmente guerreiras, porque, além do preconceito, que você tem muitas vezes por parte... tem mulheres que são casadas, que fazem agroecologia, e que sofre preconceito dentro de casa mesmo, como algumas já relataram que o marido diz “ah, você vai estudar o resto da vida pra ir pra roça? Pra ir pra roça não precisa estudar não”, entendeu? Então, são guerreiras mesmo, porque as dificuldades são inúmeras, principalmente pra quem vem de fora pra uma outra cidade, e é isso. [...] (Vanessa, 2017).

Contudo, Angélica também ressalta o importante papel das professoras do curso neste campus, as quais, segundo a entrevistada, possuem um grande poder

de estimular suas discentes através do seu empoderamento, sendo este o motivo de muitas ainda permanecerem no curso.

E também a gente tem professoras, assim, que elas são muito empoderadas, então elas... elas dão muita força às mulheres, aos movimentos sociais... não que os homens não dêem a ênfase aos movimentos sociais, mas, só que tem disciplinas que são, é... por mulheres, que elas enfocam mais, entendeu? Eu acho que a permanência mais de mulheres. Não que a procura seja por isso, mas eu acho que a permanência é (Angélica, 2017).

Isto confirma a grande importância que os docentes possuem na vida de seus discentes, refletindo em aspectos não somente profissionais, como também pessoais, visto que durante esta pesquisa em muitas falas são citados professores e professoras deste curso considerados grandes exemplos de profissionais e de sujeitos sociais.

O fato de as docentes serem vistas como empoderadas e isso estimular as discentes, acaba refletindo na visão que estas vão ter de si mesmas, podendo enxergarem-se como mulheres que também podem ser empoderadas, que podem atingir uma ascensão social, que podem futuramente estar no mesmo lugar que aquelas. Além disso, o empoderamento e estímulo destas docentes também proporcionam um reconhecimento de grupo, visto que compreendem melhor as situações e desafios que perpassam a vida de muitas delas, ainda que cada grupo social tenha suas particularidades.

As relações que são construídas entre as docentes e as discentes do curso proporcionam novos olhares e a construção de novas identidades para as pessoas de ambos os grupos, afinal, são nas relações que as identidades são também constituídas, trazendo ressignificações, abrindo a possibilidade para o desenvolvimento de novos sujeitos.

Sobre as rupturas e mudanças que o curso de Agroecologia pode provocar na vida das mulheres oriundas da zona rural, nossas entrevistadas comentam sobre a promoção da autonomia, emancipação e descoberta de capacidades que este curso pode trazer para a vida de muitas destas mulheres, inclusive, trazendo suas próprias experiências como exemplo de transformação.

A profissional, porque elas vão se qualificar, né? Elas vão poder colocar seus conhecimentos em prática e vai mudar aquele sistema,

né? Muito antigo já, que não rola mais. E pessoal... ah, esse empoderamento, né? Que você vai conhecer, que você vai discutir os seus direitos... Então você vai saber que você é dona de você mesmo, né? Então você vai ter aquele objetivo, porque quando você mora na zona rural, que vai ficar lá só recebendo o bolsa família, aí fica tipo, acomodado, aí se você vier pra aqui e você sonhar em ter um emprego, você vai se empoderar e você vai conseguir, né? (Larissa, 2017).

Ah, com certeza! Nós somos um exemplo disso. Porque, é... o que a gente era, antes de a gente entrar no curso, eu acho que nós somos outras pessoas (Gabriela, 2017).

Inclusive, trazendo a importância da agroecologia para as mulheres da zona rural, Angélica comenta a necessidade de haver maior divulgação do curso.

E até porque essa ciência ela é tão bonita... ela é uma ciência bonita! Então, as mulheres que... eu acho que deveria ter mais divulgação, porque muitas mulheres que ainda estão na zona rural, que tem e muito potencial, mas estão em casa, às vezes por falta de incentivo mesmo, tem que buscar essas pessoas pra elas criarem novos horizontes, ver a importância que elas tem pra sociedade... porque todos nós somos importantes pra sociedade, agora nós devemos atuar nela. (Angélica, 2017).

E assim, a partir destas falas, percebemos o quão importante se faz este curso para as mulheres da zona rural, abrindo novos caminhos, criando novos planos, trazendo uma nova comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar trabalhando como Assistente Social do IFPB – *Campus* Picuí possibilitou à pesquisadora o contato com realidades que antes não conhecia, de modo que ao tornar-se discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS/UEPB) teve a oportunidade de investigar a fundo algumas dessas realidades, desconhecidas por muitos. Assim, o desenvolvimento deste trabalho permitiu uma aproximação maior com histórias que trouxeram ressignificações para seu próprio “eu”.

Assim como as mulheres entrevistadas, também encontrou obstáculos para que pudesse realizar a pesquisa e concluir este curso. Trabalhar em uma cidade (Picuí/PB) que fica a uma distância média de 200km da cidade de origem (Natal/RN), não ter transporte pessoal para se locomover para as aulas das disciplinas que eram ministradas em Campina Grande/PB (130Km de distância de Picuí), conciliar atividades profissionais com os estudos, foram apenas alguns. Assim, é possível afirmar que durante o período em que a pesquisadora esteve neste curso também obteve a construção de novas identidades, sobretudo em termos de identidade profissional.

Sobre a pesquisa, o cronograma de atividades fixado ao projeto quase conseguiu ser cumprido, havendo um pequeno atraso sobre a finalização desta dissertação devido a alguns contratempos relacionados a questões acadêmicas e de saúde que atrapalharam um pouco.

Quanto à estrutura do trabalho, quando comparada à versão elaborada através do projeto, houve algumas reformulações e acréscimos nos capítulos 1 e 2, já sendo acrescentado nestes a realidade das nossas entrevistadas, juntamente com uma breve exposição de suas falas que retratavam aspectos como ser mulher no campo e a educação das mulheres que dele fazem parte. Além disso, houve também alguns acréscimos de bibliografia e a construção do capítulo 3 a partir da coleta dos dados.

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender como se dá o processo de afirmação profissional e a construção da identidade das discentes do curso de Agroecologia do IFPB – *Campus* Picuí, considerando as particularidades de serem mulheres e viverem no campo.

Para embasar nossa pesquisa, utilizamos autores que tratam sobre o histórico do movimento feminista, sobre a inserção das mulheres no espaço público, nas universidades e institutos federais, sobre identidade, mulheres no campo, educação no campo, dentre outros pontos que consideramos importantes serem discutidos, a fim de que pudéssemos compreender não somente o contexto de formação profissional no qual nossas entrevistadas fazem parte atualmente, mas também um pouco do contexto familiar e educacional do qual são fruto.

Tendo como pergunta central “De que forma as discentes do Curso Tecnológico em Agroecologia constroem sua identidade ao decorrer deste curso e como, a partir disto, buscam na profissionalização caminhos para sua afirmação profissional?”, escolhemos entrevistá-las para que, a partir de suas narrativas, pudéssemos ter um contato mais aberto ao ter a oportunidade de ouvir delas próprias como ocorreu/está ocorrendo esse processo.

Guiados por objetivos específicos, elaborados inicialmente, conduzimos esta pesquisa buscando: analisar como as discentes do curso de Agroecologia vivenciam desafios no decorrer do curso, e como estes aspectos compõem seu empoderamento; pesquisar como o curso de Agroecologia influencia as mulheres da zona rural na construção da sua identidade profissional e quais elementos são utilizados como referência para exprimir sua identidade durante sua formação profissional; averiguar como as discentes oriundas da zona rural percebem sua educação familiar e as implicações disto em sua formação profissional.

Assim, através de suas falas, Angélica, Gabriela, Vanessa, Larissa, Rafaela e Lorena – sendo estes nomes fictícios das seis discentes entrevistadas – nos revelaram suas trajetórias de formação, refletiram sobre suas escolhas, além de nos apresentarem suas concepções de mundo e expectativas relacionadas ao seu futuro pessoal e profissional.

A partir disto, discutimos a compreensão de ser mulher da zona rural em uma sociedade que ainda apresenta seus preconceitos, excluindo grupos através das relações de poder que perpassam e são predominantes em nosso meio social.

Constatamos que as entrevistadas apresentam inúmeros desafios para ingressarem, permanecerem e concluírem um curso de graduação em uma instituição federal de ensino. Os obstáculos começam ainda na educação de base, sendo encontrado um ensino fundamental e médio, defasados nas comunidades rurais, tendo, muitas vezes, um ensino multisseriado que não respeita as diferentes

faixas etárias, assim como escolas que não possuem uma estrutura mínima adequada para que as aulas possam ocorrer.

Posteriormente, ao conseguirem ingressar no ensino superior, continuam enfrentando barreiras como a dificuldade financeira, distância entre a instituição de ensino e sua casa, falta de transporte público para seu deslocamento diário, a ausência de ensino de qualidade nos primeiros anos, dentre outros. Os impedimentos persistem. E, apesar da baixa escolaridade de seus familiares, o incentivo para que possam seguir com os estudos existe.

Seus pais procuram diferentes formas para manter suas filhas em uma instituição de ensino para que possam ter uma educação de qualidade, tendo a esperança de que suas filhas possam alcançar a ascensão social que muitos deles não puderam atingir. Esperam que suas histórias não se repitam, e é essa esperança que motiva as discentes entrevistadas a permanecerem, mesmo com todas as dificuldades, no curso de agroecologia. Através de suas falas, enxergamos o desejo que elas possuem de ter um emprego, passar em um concurso público, ter a estabilidade financeira tão sonhada por todos. Foi para isso que buscaram o ensino superior, com este intuito.

Ainda muito jovens, encontraram a agroecologia como um mero acaso, devido à proximidade com suas residências, tentando minimizar os percalços que sabiam que iriam encontrar. Contudo, através das aulas práticas e discussões nas disciplinas, foram descobrindo um novo jeito de enxergar o mundo, a sociedade, a sua comunidade. Foram construindo novas identidades e sua afirmação profissional, percebendo que a agroecologia lhes proporcionaria não somente uma formação profissional, mas também pessoal, em que olhariam para o mundo de uma maneira diferente.

Relações foram sendo criadas durante o decorrer do curso e histórias de vida foram sendo compartilhadas em meio às aulas, e assim, através do convívio com a diversidade de pessoas, limites como os geográficos, culturais, sociais, religiosos, dentre outros, foram sendo ultrapassados e subjetividades foram sendo ressignificadas, trazendo a oportunidade de serem criados novos sujeitos, novas identidades, as quais são mutáveis. A partir disto, nossas entrevistadas foram construindo sua afirmação profissional, assim como também um empoderamento social.

Para muitas delas, ser mulher ainda é difícil nos dias atuais, porém, destacam que precisamos sempre ter aquelas que serão como “espelhos” (metáfora usada por nossas entrevistadas), que servirão de exemplos a serem seguidos por tantas outras. E ressaltam que, em suas famílias, muitas delas estão fazendo esse papel, refletindo para as outras mulheres a possibilidade de refazerem seus planos, de se reconstruírem e alcançarem altos patamares, antes jamais vistos como possíveis.

Afinal, quantas mulheres que vivem na zona rural deixaram de sonhar apenas por não pensarem que seria possível torná-los reais? Nossa pesquisa mostra que muitas das mães, avós e tias de nossas entrevistadas não acreditaram que poderiam fazer tais planos. Suas realidades não as permitiram. Contudo, nossas entrevistadas, engajadas em associações de suas comunidades, em eventos, projetos de pesquisa e de extensão do instituto, estão mostrando para suas comunidades o quanto podem fazer a diferença em suas regiões.

Ainda há muito a ser feito, é verdade. Elas próprias relatam que fazem planos de dar sequência aos estudos para que possam fazer ainda muito mais, no entanto, os olhares, as experiências, os hábitos, e principalmente, o conhecimento que obtiveram/estão obtendo ao decorrer deste curso, já começaram a ser propagados.

Com esta pesquisa, reafirmamos a necessidade de serem ampliados os estudos relacionados aos grupos que são excluídos em nossa sociedade, pois, como podemos constatar, dar voz àqueles que não costumam ser ouvidos permite um maior sentimento de semelhança entre as pessoas, um maior pertencimento a determinados grupos, fortalecendo-os.

Constatamos que o curso de Agroecologia, para as nossas entrevistadas, foi sendo descoberto como um aparato que proporciona esse envolvimento entre seus membros, estimulando-os a se unirem em prol de um novo modo de ser. Esse novo modo de ser abrange tanto o social, o profissional, quanto o cultural dessas mulheres.

Além disso, esperamos que esta pesquisa traga contribuições para a área do Serviço Social, o qual não possui um número tão elevado de pesquisas que se aprofundem sobre a Agroecologia e as pessoas que se apropriam dela, como também para os estudos sobre mulheres do campo. Que o Serviço Social possa se apropriar melhor sobre as questões e particularidades discutidas neste trabalho, aperfeiçoando seu fazer profissional e suas intervenções.

REFERÊNCIAS

ACORDI, Daiana da Rosa. Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 823-841, 2007.

ADELMAN, Miriam. “Feminismo e pós-colonialidade: algumas reflexões a partir da teoria social e da literatura”. In: WOLFF, Cristina Scheibe et al. **Leituras em rede: gênero e preconceito**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007, p. 391-413.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ALVES, E. et. al. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de Política Agrícola (Embrapa)**. Ano XX – nº 2 – Abr./Maio/Jun. 2011. pp.80-88.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Intervenções feministas: pós-colonialismo, poder e subalternidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(2), p. 689-700, mai.-ago. de 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: MEC/INEP, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr., 1998.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____. História oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989. 202 p.

AREND, S. F. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, C. B; PEDRO, J. M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 15-39.

ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de. **Educação do campo - campos de disputas: Um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB**. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de educação. Programa de pós-graduação em educação. João Pessoa, 2014.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 607-639.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Ministério do Desenvolvimento Agrário. Editora Abaré, 2003. 96p.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 23. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A construção social da realidade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BEZERRA, Nathalia. Mulher e universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES PARA A EDUCAÇÃO DO PRESENTE. 2010. Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2010. Disponível em: <<http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/420-07082010-184618.pdf>>.

BITTENCOURT, Naiara Andreoli. Movimentos Feministas. **InSURgência**, Brasília, ano 1, v.1, n.1, jan./jun, 2015.

BONFIM, Carla M. P. A. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar – 2001 a 2006**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BORGES et al. Mulheres na educação superior no Brasil: estudo de caso do Curso de Sistema de Informação da Universidade Estadual de Montes Claros (2003/2008). CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, 8, 2010, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E3_Mulheres_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Superior_no_Brasil.pdf>. Acesso em: setembro/2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/o-que-e-44388>>.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: Jan/2017.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em Jan/2017.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm> Acesso em: Jan/2017.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em Jan/2017.

_____. **Mulheres mil**: Pronatec – Brasil sem miséria. 2014. Ministério do Desenvolvimento Social e Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_mulheres_mil.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRITO, M. J. M. **A configuração identitária da enfermeira no contexto das práticas de gestão em hospitais privados em Belo Horizonte**. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Estudos e Pesquisa em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2004.

BRITO, S. M. de S; FREITAS, P. F. L. N. A. **Gênero, educação e poder: a presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar**. 2014. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/597/642>> Acesso em: Jan/2017.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. **A Bi-Polaridade do Trabalho Feminino no Brasil: O Emprego Doméstico e as “Novas” Ocupações**. Mulher e Ocupação. São Paulo: Nobel, 1999.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BURGER, Ednéia Regina; VITURI, Renee Coura Ivo. **Metodologia de pesquisa em ciências humanas e sociais: história de vida como estratégia e história oral como técnica – algumas reflexões**. ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11. PUC-SP, 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/poster/reneecoura_ivovituri_e_dneiareginaburger.pdf>. Acesso em: fevereiro/2018.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, v. 15, n. 2, p. 45-66, jul./dez. 1998.

CARNEIRO, Maria José. Mulheres no campo: notas sobre a sua participação política e a condição social do gênero. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 2, p. 11-22, jun. 1994.

COLLING, Ana Maria. As mulheres e a Ditadura Militar no Brasil. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. **Anais eletrônicos...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008, p.01-11. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/Ana_Maria_Colling.pdf>. Acesso em: Junho/2017.

CONTAG, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Marcha das Margaridas**. Livreto das margaridas, 2015. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f24537_contag_livreto_marcha_2015_210x297_final-1.pdf>.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, n. 16, 2001, p. 13-30.

COSTA, D. Política. *In*. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 325-327.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2002.

DEERE, Carmen Diana. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, p.175-204, jan./abr. 2004.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e Família Burguesa. *In*: DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 223-240.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, 1998.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 2. ed. São Paulo: Porto, 2005.

EMBRAPA. **Marco referencial em agroecologia**. DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. 70p.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Stuart Hall e feminismo: revisitando relações. **Matrizes**, São Paulo, v.10, n. 3, p. 61-76, set/dez., 2016.

FALCI, MiridanKnox. Mulheres do sertão Nordestino. *In*: DEL PRIORI, Mary (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 241-277.

FERREIRA, Maria Mary. Movimento de Mulheres e Feminismo: Crise atual do capitalismo e desenvolvimento na América Latina, Brasil e Maranhão. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6, 2013, Maranhão. **Anais eletrônicos...** Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/mesastematicas/movimentosdemulhereseefeministas-criseatualdocapitalismo.pdf>>. Acesso em: Julho/2017.

FERNANDES, M. E. R.; MARQUES, A. L.; ROCHA, M. de S. A interdependência entre os processos de socialização e identificação afetando a realidade subjetiva das pessoas e a trajetória das próprias organizações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 33, 2009, São Paulo.

Anais... São Paulo: ANPAD. 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=506&cod_evento_edicao=45&cod_edicao_trabalho=10568>. Acesso em: fevereiro/2018.

FERREIRA, Maria Mary. Feminismos no Nordeste brasileiro: Histórias, memórias e práticas políticas. **Polis Revista Latino Americana** v. 28, 2011. Disponível em: <<http://polis.revues.org/1176>>. Acesso em: Julho/2017.

FREITAS, Rilda Bezerra de. Identidade e diáspora: a redefinição identitária de estudantes africanos no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 145, p. 01-10, Junho de 2013. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/20151/11237>>. Acesso em: fevereiro/2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. vol. 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FURLANI, D. D.; BOMFIM, Z. A. C. Juventude e Afetividade: Tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. **Psicologia & Sociedade**, 22(1), 2010, 50-59.

GALEANO, Ana Isabel Insfran; RAMÍREZ, Hernán Ramiro. As representações da mulher nas décadas de 60 e 70 nas tiras de Mafalda. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 2008, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/anais_capa.htm>. Acesso em: julho/2017.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve histórico do movimento feminista no Brasil**, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/Capitulo-brasil-historia-do-feminismo.pdf>>. Acesso em: Julho/2017.

GOMES, Livia Daiane. **“Mas os filhos não são meus? Então faço deles o que eu quiser”**: controle materno e chefia feminina em famílias monoparentais. Natal, 2012. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

GROSSI, M. E. Del; CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. Graziano da. **O Fim do Êxodo Rural?** Versão preliminar, para discussão – Projeto Rurbano – Fase III, IE/UNICAMP, Campinas, dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/Ase/f_exodorural.pdf>. Acesso em: Janeiro/2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEREDIA, Beatriz; CINTRÃO, Rosângela. Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. *In: O progresso das mulheres no Brasil*. Brasília: UNIFEM/Fundação Ford/CEPIA, 2006.

IBGE. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: fevereiro/2018.

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015 – 2019**.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia**. IFPB, 2017.

IPEA. “Expansão para o interior – Governo inicia processo de descentralização do ensino superior”. **Revista Desafios do desenvolvimento**. Ano 7, edição 58 – 26/02/2010. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1541:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: fevereiro/2018.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Stud. av.** São Paulo, vol.17, n. 49, Set./Dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: setembro/2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. *In: História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-482

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez./2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>. Acesso em: Jan/2017.

_____. Nas redes do conceito de Gênero. *In: LOPES, M.J.M., MEYER, D.E., WALDON, V.R. (Orgs.) Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, Gustavo Simão. **Os desafios da carreira da mulher executiva no Brasil**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de pós-graduação em Administração, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2001.

MACEDO, Ana Gabriela. Pós-feminismo. **Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 14, n. 3. Set./Dec., 2006.

MARTINS, A. A formação em psicologia e a percepção do meio rural: um debate necessário. **Psicologia: ensino & formação**, 1(1), 2010, p. 83-98.

MARRA, Adriana Ventola. MARQUES; Antônio Luiz. MELO, Marlene C.O. Lopes. A articulação entre significado do trabalho e "Identidade Organizacional": contribuição para a compreensão do processo de aposentadoria gerencial. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD. 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; Hajnalka Halasz, GATI. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012. João Pessoa. **Anais Eletrônicos...** João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf>. Acesso em: agosto/2017.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação no Estado de São Paulo (1873 a 1934). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. Tradução de Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

OLIVEIRA, C. L de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>> Acesso em: Jan/2017.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? *In*: ALGRANTI, L. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. **Textos Didáticos**, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002, p. 7-42.

_____. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade & Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez., 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/viewFile/5247/4295>> Acesso em: Jan/2017.

_____. **Vestígios da educação feminina no século XVIII em Portugal**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

_____. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B; SZWAKO, J. **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berleandis&Vertercchia, 2009, p. 116-148.

PINTO, Céli Regina. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIZZINATO, Adolfo; PETRACCO, Milene Mabilde; HAMANN, Cristiano; CÉ, João Pedro; ROSA, Eduarda Noal. Juventude feminina no meio rural: sentidos sobre educação e perspectivas sobre o futuro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 1, Jan.-Abr. 2017, p. 41-51.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação - ANPED, 2000, Caxambu. **Caderno de resumos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF>>. 05/06/2009.

ROCHA, Ananda Figueiredo. Educação Profissional Brasileira e Participação Feminina: Uma Análise Histórica. **Revista Criar educação**, ed. especial II, Congresso Ibero Americano, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/issue/view/135>>.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, M. D. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 578-606.

_____. Ser mulher no século XXI. In: VENTURI, G; RECAMÁN, M; OLIVEIRA, S. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 31-42.

ROSA, Denise Cristina Silva; ROSA, Elisângela Silva; TAVARES, Jorge Alberto Vieira. Educação profissional no Brasil e sua relação com a participação feminina na inserção ao mundo do trabalho. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristovão. **Anais eletrônicos...** São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: <educonse.com.br/2012/eixo_03/PDF/10.pdf>. Acesso em: setembro/2017.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

RUA, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Painéis?”** Brasília: Unesco, 2000.

SARDENBERG, C. M. B. Caleidoscópios de gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 56-96, out./dez. 2015. Disponível em

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24125>> Acesso em jan/2017.

SARTI, Cynthia Andersen. Família e individualidade: um problema moderno. *In*: CARVALHO, M.C.B. (Org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC Cortez, 1995.

SCOTT, A. S. O Caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, C. B; PEDRO, J. M. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 15-39.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 5-22, jul/dez., 1990.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça está para etnicidade? **Cadernos Estudos Afro-Asiáticos**, n.20, 1991.

SCHUMAHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital (Org.). **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SCOTT. **Prefácio a Gender and Politics of History**. Tradução de Mariza Corrêa, ifch/unicamp, 1988. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51007>>. Acesso em: julho/2017.

SCHMIDT. Rita Terezinha. Revisitando a mulher na literatura: horizontes e desafios. *In*: STEVENS, Cristina. **Mulher e literatura – 25 anos: raízes e rumos**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010, p. 257-270.

SCOTT, Joan Walach. A mulher trabalhadora. *In*: FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle (Dir.). **História das mulheres no ocidente**. Porto: Afrontamento, 1994. Vol.4: O século XIX.

STAMATTO, M. I. S. Educação comparada Brasil/Canadá: o ensino no século XIX. **Revista da FAEEDBA**, ano 7, n. 9, p.211-227, jan./jun., 1998.

SOBREIRA, Dayane Nascimento. **A cunhã coletivo feminista: subjetividade, história e feminismo na Paraíba (1990-2015)**, 2017. 123f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILIPRANDI, Emma. Urbanas e rurais: a vida que se tem, a vida que se quer. *In*: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely. (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços públicos e privado**. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo. 2004. p. 121-136.

_____. Um olhar ecofeminista sobre as lutas por sustentabilidade no mundo rural. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**. Rio de Janeiro, 2009, p. 139-151, out. 2009.

_____. **Mulheres e Agroecologia:** a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. 2009. 291f. Tese (Doutorado) – Pós graduação em desenvolvimento sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Série Educação a Distância. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em Jan/2017.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, Vol. I: Séculos XVI-XVIII. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131- 145.

SILVA, J.; SOUZA, L.; FERREIRA, M. Militância feminina na Paraíba: Movimento de Mulheres Trabalhadoras do Brejo e Movimento de Mulheres Trabalhadoras no período entre 1980 aos dias atuais. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB, 9. Brasil, out. 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/Iti/ocs/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/view/4219/1530>>. Data de acesso: 15 Fev. 2018.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni; GUERRA, Bárbara Trevizan. O impacto da depressão para as interações sociais de universitários. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 429-452, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4518/451844508004.pdf>>. Acesso em: fevereiro/2018.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; OLIVEIRA, Ana Cláudia Santos de; ARAUJO, Carolina Jordão de; FILGUEIRAS, Michelle de Souza Pereira; BATISTA, Monique Ribeiro. **Identidade, formação e valorização profissional:** saberes em construção no espaço da creche. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_1.pdf>. Acesso em: fevereiro/2018.

SILVESTRO, M. L.; ABRAMOVAY, R.; MELLO, M. A.; DORIGON, N. C.; BALDISSERA, I. T. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar.** Florianópolis: EPAGRI; Brasília: NEAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

SIKORA, D., Hidalgo, A., & Junior, C. A Educação Rural no Paraná: uma análise a partir de Guarapuava (1930-1960). **Educação & Realidade**, 40(4), 2015, 1127-1148.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, n. 3, 1994, p. 29-62.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, Janeiro/Junho 2008, p. 185-202. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2823/282321824013.pdf>>. Acesso em: fevereiro/2018.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; QUADROS, Raquel dos Santos. A educação feminina durante o Brasil colonial. *In*: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM. 2012. Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2012. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T4/T4-002.pdf>>. Acesso em agosto/2017.

WANDERLEY, Maria de N.B. A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 2, p. 29-37, 2000, jul. dez. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/made/article/view/22105/14471>>. Acesso em: fevereiro/2018.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

VARGAS, Andrea Quilian de; BENCHIMOL, Ana Paula Fogaça; UMBACH, Rosani, Ketzer. A mulher nos anos 60: frágil ou subversiva? **Literatura e Autoritarismo**, n. 24, jul.-dez., 2014.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64 jan-mar. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0061.pdf>. Acesso em: fevereiro/2018.

ZANETTI, Julia Paiva. **Jovens Feministas: Um estudo sobre a participação juvenil no feminismo do Rio de Janeiro**. 2009. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXO



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Cidade: _____ Estado Civil: _____

Etnia: _____ Quantas pessoas moram na sua casa? _____

Renda familiar _____ (Ela dá condições para manutenção da família?)

Possui filhos? _____ Se sim, qual a idade deles? _____

Escolaridade _____

Ano e período de ingresso _____

Já fez algum curso técnico superior antes? Se sim, qual? _____

Trabalha atualmente? Se sim, aonde? _____

1. Fale sobre sua família;
2. Como foi sua educação familiar? Houve, através dela, algum tipo de incentivo com relação à sua educação profissional?
3. Como foi sua educação escolar antes do IFPB?
4. Porque você escolheu estudar no IFPB – Campus Picuí?
5. Porque você escolheu o curso de Agroecologia?
6. Você acha que a educação (familiar e escolar) que você teve motivou a escolha de um curso tecnológico como o curso de Agroecologia? Por quê?
7. Como sua família e amigos lidam com a sua escolha profissional?

8. Na sua família há mulheres concluindo (ou que já tenha concluído) algum curso superior? O que isto representa na sua formação educacional e na sua vivência como mulher?
9. Está enfrentando ou enfrentou algum(s) desafio(s) durante o período que está cursando Agroecologia no IFPB – Campus Picuí? Caso a resposta seja afirmativa, quais seriam? Esses desafios interferiram na sua inserção e permanência no curso de Agroecologia?
10. Como você acha que esses desafios enfrentados estarão contribuindo na sua formação profissional?
11. Já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação durante o período que está cursando Agroecologia? De que tipo?
12. Já sofreu alguma experiência de preconceito ou discriminação por ser mulher, oriunda da zona rural e discente do curso de agroecologia?
13. Entre suas colegas de curso você já ouviu algum comentário sobre discriminação e preconceito em relação a ser mulher e estar fazendo um curso tecnológico?
14. Como você vê o curso de Agroecologia do IFPB e quais as possibilidades que ele trará para sua profissão?
15. Quais são seus ideais para o futuro a partir desse ramo profissional?
16. Em que aspectos o curso de Agroecologia contribui na sua vida profissional e pessoal?
17. Como você enxerga as mulheres, discentes do curso de agroecologia, e a participação destas durante o decorrer deste curso, observando os desafios e dificuldades que cotidianamente vivem?
18. Você acredita que o curso de agroecologia pode causar rupturas e mudanças na vida profissional e pessoal das mulheres oriundas da zona rural? Por quê?
19. Como, no decorrer do curso, você foi construindo sua identidade profissional e seu pertencimento à área tecnológica, a partir do curso de Agroecologia?
20. Explique como você enxerga atualmente a sua identidade profissional.
21. Na sua opinião, entre a vida pessoal e profissional, o que é ser mulher hoje?