

O PROTAGONISMO DA MULHER NA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA ATIVIDADE CULTURAL EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE ECOFEMINISTA

ELIANE ALVES DA SILVA

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

EUGENIO AVILA PEDROZO

TANIA NUNES DA SILVA

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

LAÍS VIERA TREVISAN

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

MARIA CLARICE ALVES DA COSTA

Resumo

As mulheres rurais, além de seus deveres domésticos, trabalham no campo e muitas vezes não obtém o retorno financeiro, ou mesmo reconhecimento. Refletindo sobre sua condição conseguem se organizar pela busca de uma política pública justa que priorize espaços de produção para um sistema agroalimentar saudável para atender as necessidades de sua comunidade, mas também para obter rendimentos e respeito sobre seu trabalho. Observando essa interação, este ensaio tem como objetivo propor um framework para analisar como as organizações de agricultoras familiares se constituem para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para uma perspectiva ecofeminista. Como contribuição acadêmica, este artigo propõe uma articulação de abordagens teóricas que tratam da formação da consciência como um processo social. Seriam elas, a Teoria da Atividade Histórico Cultural (ENGSTRÖM, 1987, 2001; 2015), cujo interesse está na interação, na mediação e no meio histórico cultural. A Teoria da Ação Mediada, a qual fornece ideias importantes sobre outras dimensões como cena, propósito e ação, incluindo contextos culturais, institucionais e históricos (WERTSCH, 2007), além da Teoria da Aprendizagem Expansiva proposta por Engeström e Sannino (2010).

Palavras Chave

CHAT, Mulheres rurais, Políticas públicas

O PROTAGONISMO DA MULHER NA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA ATIVIDADE CULTURAL EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE ECOFEMINISTA

RESUMO

As mulheres rurais, além de seus deveres domésticos, trabalham no campo e muitas vezes não obtêm o retorno financeiro, ou mesmo reconhecimento. Refletindo sobre sua condição conseguem se organizar pela busca de uma política pública justa que priorize espaços de produção para um sistema agroalimentar saudável para atender as necessidades de sua comunidade, mas também para obter rendimentos e respeito sobre seu trabalho. Observando essa interação, este ensaio tem como objetivo propor um *framework* para analisar como as organizações de agricultoras familiares se constituem para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para uma perspectiva ecofeminista. Como contribuição acadêmica, este artigo propõe uma articulação de abordagens teóricas que tratam da formação da consciência como um processo social. Seriam elas, a Teoria da Atividade Histórico Cultural (ENGESTRÖM, 1987, 2001; 2015), cujo interesse está na interação, na mediação e no meio histórico cultural. A Teoria da Ação Mediada, a qual fornece ideias importantes sobre outras dimensões como cena, propósito e ação, incluindo contextos culturais, institucionais e históricos (WERTSCH, 2007), além da Teoria da Aprendizagem Expansiva proposta por Engeström e Sannino (2010).

Palavras-chave: CHAT, Mulheres rurais, Políticas públicas

1 INTRODUÇÃO

As agricultoras, só tiveram direito à posse da propriedade da terra a partir da Constituição Federal de 1988. Nas legislações anteriores, a propriedade rural era atribuída à família como direito de herança e à comunidade na forma de concessão de uso, nos casos de assentamentos rurais, de terras indígenas e quilombolas. Em áreas de reforma agrária, levou um pouco mais de tempo, somente com a portaria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) nº 981/2003, que se tornou obrigatória a titulação conjunta para lotes de assentamentos constituídos por um casal em situação de casamento ou de união estável (ESMERALDO, 2021).

Conforme Esmeraldo (2021), a luta da mulher em programas de reforma agrária, de titulação de terra e de colonização tem trazido lentas mudanças nas estatísticas de propriedade da terra entre homens e mulheres. O Censo Agropecuário de 2017 indica que a participação de mulheres na direção dos estabelecimentos rurais é de 18,6%, enquanto em 2006, representavam 12,7% dos produtores (IBGE, 2017).

Embora seja um pequeno avanço, isso não deixa de ser significativo, é resultado de ações de movimentos mistos rurais, ou de movimentos específicos de mulheres, que desde a década de 1990, organizam marchas para fazerem a defesa de uma agenda política voltada para seus interesses. Ao se tratar de produção de alimentos, existem experiências diferentes vividas por mulheres e homens. Os homens, em busca de produtividade para gerar rendimentos a partir da agricultura, inviabilizam um aperfeiçoamento e aprofundamento de experiências como a agroecologia, mantendo essas práticas restritas às hortas e cultivos menores mantidos pelas mulheres.

As mulheres rurais são, em geral, as principais detentoras dos conhecimentos sobre a produção de alimentos e suas formas de preparação, por sua condição de responsáveis pelos cuidados da família, incluindo a alimentação (MOTA *et al*, 2021), por isso, na busca de uma política pública justa, priorizam espaços de produção de um sistema agroalimentar complexo

que incorpora o cultivo, a criação, a transformação, o extrativismo de forma sustentável, a gestão da biodiversidade, produção e consumo com o mínimo de entrada de insumos externos, além da produção de alimentos saudáveis com garantia da segurança alimentar e nutricional (ESMERALDO, 2021).

Com a atuação em espaços coletivos de luta, as mulheres confrontam o Estado e exigem sua posição frente ao estabelecimento de direitos sociais e universais (ESMERALDO, 2021). Porém, como se organizam em grupos para se manter em seus territórios e garantir as condições de sobrevivência de suas famílias? Sendo assim, este ensaio tem como objetivo propor um *framework* para analisar como as organizações de agricultoras familiares se constituem para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para uma perspectiva ecofeminista.

As agricultoras para saírem do estado de dependência econômica e constituírem processos de autonomia e liberdade passam, muitas vezes, por conflitos não explicitados, fazendo com que cada momento histórico, sociedade e cultura disponibilizem um conjunto de recursos mediacionais que possibilitam a ação em contextos específicos. A mediação constrói um elo entre o social e processos históricos, por um lado, e processos mentais dos indivíduos, por outro lado.

A partir do entendimento dessa dinâmica, podem emergir novas chances de se fazer cumprir a participação das mulheres na agricultura familiar. Como contribuição acadêmica, este ensaio propõe uma articulação de abordagens teóricas que tratam da formação da consciência como um processo social. Seriam elas, a Teoria da Atividade Histórico Cultural (ENGESTRÖM, 1987, 2001; 2015), cujo interesse está na interação, na mediação e no meio histórico cultural (CAMPOS *et al.* 2017). A Teoria da Ação Mediada, a qual fornece ideias importantes sobre outras dimensões como cena, propósito e ação, incluindo contextos culturais, institucionais e históricos (WERTSCH, 2007), além da Teoria da Aprendizagem Expansiva proposta por Engeström e Sannino (2010).

2 A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL E A TEORIA DA AÇÃO MEDIADA

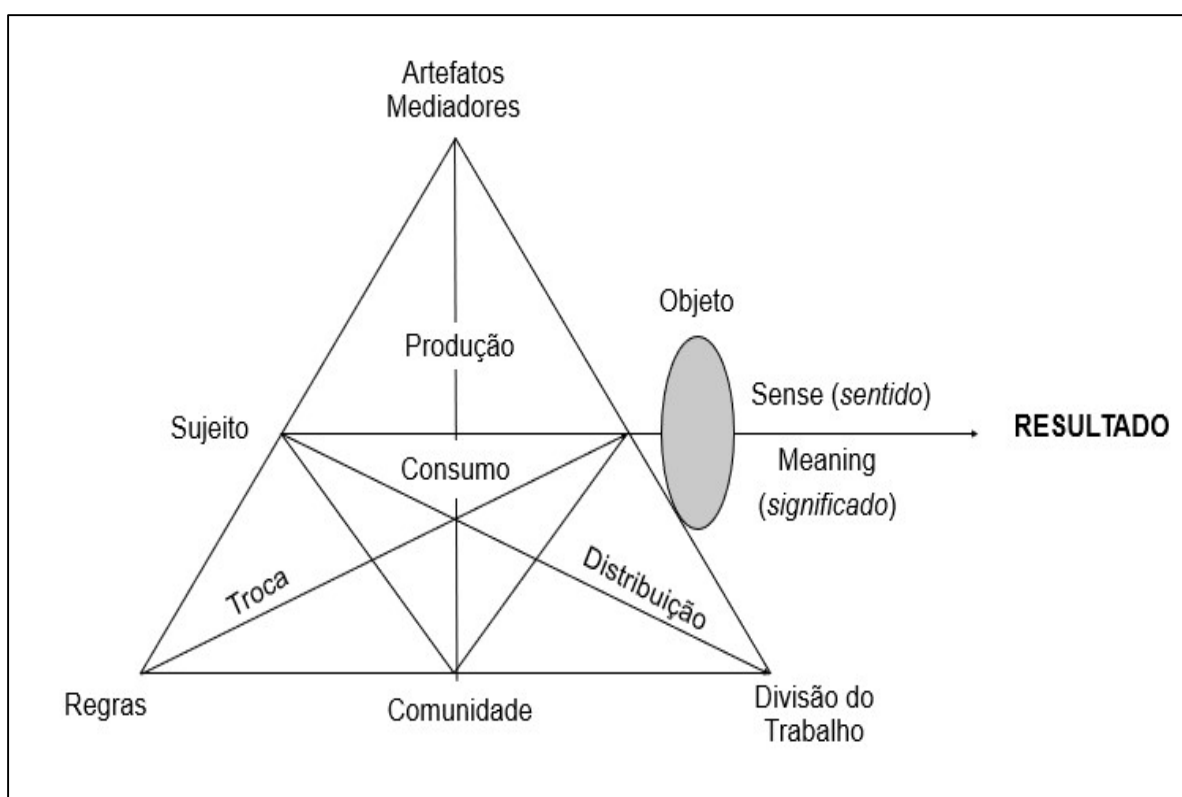
A Teoria da Atividade Histórico-Cultural (CHAT) foi desenvolvida por Leontév (1978, 1981) a partir dos pensamentos e ideias de Vygotsky (Wertsch 1981). No Ocidente, a abordagem baseada em Vygotsky é chamada de Teoria sociocultural. A CHAT e a teoria sociocultural, portanto, têm a mesma origem, com ambas as teorias enfatizando o desenvolvimento e a aprendizagem em configurações sociais. Na teoria sociocultural, o foco está nas ações mediadas, mas na CHAT, a cultura e a história também são fatores importantes na tentativa de compreender e sustentar o desenvolvimento e a aprendizagem (POSTHOLM, 2015).

Existem debates semelhantes sobre os meios de mediação. Algumas abordagens tendem a se concentrar nos meios semióticos de mediação (DANIELS *et al.*, 2007; WERTSCH, 1998; 2007), enquanto outras tendem a se concentrar mais na atividade em si (ENGESTRÖM, 2015). A CHAT tem vários recursos que correspondem às ideias fundamentais de Vygotsky, porém, a atividade é proeminente e é analisada em três níveis diferentes: atividade, ação e operação. A atividade contém o motivo real por trás das ações que estão ocorrendo. As atividades são compostas por ações, que são coordenadas para atingir certos objetivos, que representam etapas intermediárias em direção ao objeto, satisfazendo assim o motivo. As ações, por sua vez, são compostas de operações, os meios em que uma ação é realizada sob restrições específicas (LEONTÉV 1981; POSTHOLM, 2015).

Engeström (1987, 2015), expandiu a teoria da atividade de Leont'ev, mantendo o Sistema de Atividade como unidade básica de análise, porém incorporou artefatos de cunho sociocultural que devem mediar a interação entre o sujeito e o objeto, como regras, divisão do

trabalho e comunidade. Para o autor, o Sistema de Atividade é uma unidade mínima de análise para a compreensão de como um sujeito articula esforços coletivos no sentido de alterar um objeto. O sujeito é o indivíduo que desempenha atividades práticas, sociais e coletivas, de forma consciente, cuja agência é tomada como ponto de partida para as análises em questão. O objeto seria o que se espera produzir, o resultado. Os artefatos seriam as ferramentas, procedimentos, regulamentos, processos, conceitos e práticas aceitas. As regras referem-se aos regulamentos, às normas, às convenções relacionadas ao contexto da atividade. A divisão de trabalho diz respeito à divisão de tarefas entre os sujeitos, relações hierárquicas existentes, relações de poder, entre outros. A comunidade é o grupo de pessoas que transforma o objeto e é responsável pela atividade (CAMPOS, 2015, p. 154). Essas dimensões do Sistema de Atividade são observadas na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura do Sistema de Atividade



Fonte: Engeström (2015, p. 63).

Já a Teoria da Ação Mediada (TAM) de Wertsch (1993) oferece elementos importantes para analisar os artefatos mediadores de um Sistema de Atividade. De acordo com essa teoria cada momento histórico, cada sociedade e cada cultura disponibilizam um conjunto de recursos mediacionais que possibilitam a ação. A mediação também fornece a base para objetivos teóricos, ou seja, construir um elo entre o social e processos históricos, por um lado, e processos mentais dos indivíduos, por outro lado. Segundo Daniels, Cole e Wertsch (2007) os humanos internalizam formas de mediação fornecidas por determinadas forças culturais, históricas e institucionais que seu funcionamento mental situa sócio-historicamente.

Enquanto a mediação implícita envolve símbolos, especialmente a linguagem natural, cuja função primária é a comunicação. No caso da mediação explícita, esses símbolos não são propositalmente introduzidos na ação humana e não surgem inicialmente com o propósito de organizá-la. Em vez disso, eles são parte de um fluxo pré-existente e independente de ação

comunicativa que se integra a outras formas de comportamento direcionado a um objetivo (WERTSCH, 2007).

Para investigar esses artefatos mediadores Wertsch (1998), baseando-se em Kenneth Burke (1984), usa cinco termos como princípios geradores. São eles: Ato, Cena, Agente, Agência, Propósito. Em um estado balizado pelos motivos, se deve ter uma palavra que nomeie ato, ou seja, nomeie quais são os produtos de uma dada ação; e outra palavra que nomeie a cena, a qual é o pano de fundo do ato, qual o contexto sócio-histórico que conforma essa situação. Além disso, se deve indicar qual agente ou tipo de pessoa, que executou o ato, e que meios ou instrumentos ele usou, considerando assim, a agência e o objetivo. Sabe-se que o propósito é a intenção do agente na origem do ato ou qual a intenção que se estabiliza durante a ação. Enquanto a agência, se caracteriza por instrumentos que foram utilizados, ou em outras palavras, quais são os recursos mediacionais a partir dos quais o ato pode ser realizado.

As análises da ação mediada, ou “ação do agente com meios mediadores” (WERTSCH; TULVISTE; HAGSTROM, 1993), fornece *insights* importantes sobre outras dimensões cena, propósito e ação. Isso ocorre porque esses outros elementos são frequentemente moldados, ou mesmo “criados” (SILVERSTEIN, 1985), por ação mediada. Para este ponto, não é argumentar que se possa reduzir a análise desses outros elementos ao da ação mediada. Burke (1984), demonstrou de maneira convincente que esse reducionismo não pode funcionar. É dizer, no entanto, que a perspectiva da ação humana é proveniente do relacionamento agente-instrumento, do qual fornece algumas ideias importantes sobre a natureza de outros elementos e relacionamentos de análise.

Wertsch (1998), descreve um conjunto de afirmações básicas que caracterizam a ação mediada e as ferramentas culturais, e ilustra cada afirmação com alguns exemplos concretos. O autor examina dez afirmações básicas: (1) ação mediada, que é caracterizada por uma tensão irreduzível entre agente e meios de mediação; (2) meios de mediação, que são materiais; (3) a ação mediada normalmente possui vários objetivos simultâneos; (4) a ação mediada está situada em um ou mais caminhos de desenvolvimento; (5) os meios de mediação restringem e possibilitam a ação; (6) a nova mediação significa transformar a ação mediada; (7) a relação de agentes em relação aos meios de mediação podem ser caracterizada em termos de domínio; (8) a relação dos agentes com os meios de mediação pode ser caracterizada em termos de apropriação; (9) os meios de mediação são frequentemente produzidos por outros motivos que não sejam para facilitar a ação mediada; e (10) os meios de mediação estão associados ao poder e à autoridade.

A ação mediada, para Wertsch (1998) e Daniels (2015), pode ser caracterizada a partir de um conjunto de propriedades dentre as quais se destacam a existência de uma tensão irreduzível entre o agente e os recursos mediacionais; e esses recursos mediacionais possibilitam, mas, ao mesmo tempo, restringem a ação.

Analisar uma ação do ponto de vista da tensão irreduzível entre agente e recurso mediacional contribui, segundo Wertsch (1998), para melhor compreender as demais dimensões da ação mediada: cena, propósito e ato. Em relação à restrição da ação, o autor afirma que mesmo quando um recurso mediacional cria novas possibilidades de ação ao “libertar” os agentes de restrições que impediam a realização das novas ações, ele introduz outras novas restrições que lhe são próprias.

3 A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPANSIVA

Em seu artigo Engeström e Sannino (2010), mostram que a Teoria da Aprendizagem Expansiva se baseia em ideias fundamentais apresentadas por quatro figuras-chave da escola cultural-histórica russa: Lev Vygotsky, Aleksei Nikolajevitch Leont'ev, Evald Il'enkov e Vasily Davydov. Essas seis ideias desenvolvidas por estes estudiosos formam a base conceitual da

Teoria da Aprendizagem Expansiva, porém há duas raízes adicionais decorrentes do trabalho de Bateson e Bakhtin (ENGESTRÖM: SANNINO,2010).

A primeira contribuição teórica para a Teoria da Aprendizagem Expansiva é decorrente do trabalho de Leont'ev (1981), que enfatizou a diferença de ação e atividade. A ação possui um começo e um fim definidos, enquanto a atividade se reproduz sem um ponto final predeterminado, gerando ações aparentemente semelhantes que causam mudanças contínuas ou descontínuas em si mesma. Conforme Engeström e Sannino (2010), a própria ideia de a aprendizagem expansiva é construída sobre essa distinção teoricamente consequencial entre ação e atividade.

A segunda contribuição é o conceito de Vygotsky da zona de desenvolvimento proximal. Em *Learning by Expanding*, o conceito de orientação individual de Vygotsky foi redefinido para lidar com a aprendizagem e o desenvolvimento ao nível das atividades coletivas. Engeström (2015), afirma que a distância entre as ações cotidianas presentes dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerada coletivamente como uma solução para o duplo vínculo potencialmente embutido no ações cotidianas (ENGESTRÖM: SANNINO,2010).

Leont'ev (1978), também é responsável pela terceira contribuição, em que o objeto é tanto matéria-prima resistente quanto a finalidade futura de uma atividade. O objeto é o verdadeiro portador do motivo da atividade. Assim, na atividade de aprendizagem expansiva, os motivos e a motivação não são buscados principalmente dentro de assuntos individuais, eles estão no objeto a ser transformado e expandido (ENGESTRÖM: SANNINO,2010).

A dialética de Il'enkov (1977, 1982), como quarta contribuição, desempenha um papel crucial, pois na Teoria da Aprendizagem Expansiva vê as contradições como tensões em evolução histórica que podem ser detectados e tratados em sistemas de atividade real. São essas contradições internas que tornam o objeto um objeto em movimento, motivador e alvo gerador de futuro (ENGESTRÖM: SANNINO,2010).

Davydov (1990), foi fundamental como quinta contribuição, pois desenvolveu uma Teoria da Atividade de Aprendizagem baseada no método dialético de ascensão do abstrato ao concreto. Este é um método de apreender a essência de um objeto traçando e reproduzindo teoricamente a lógica de seu desenvolvimento, de sua formação através da emergência e resolução de suas contradições internas. Na atividade de aprendizagem, a ideia simples inicial é transformada em um objeto complexo, em uma nova forma de prática. Dentro do pensamento dialético-teórico, baseado na ascensão do abstrato ao concreto, uma abstração captura os menores e a unidade geneticamente primária mais simples de todo o sistema funcionalmente interconectado (IL'ENKOV, 1977; DAVYDOV, 1990; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Vygotsky (1997), faz mais uma contribuição, neste caso, a sexta, para a formulação da Aprendizagem Expansiva. Por meio de sua metodologia intervencionista de estimulação dupla, ao invés de meramente dar ao sujeito uma tarefa para resolver, Vygotsky deu ao sujeito uma tarefa exigente, conhecida como primeiro estímulo, e uma “neutra” ou artefato externo ambíguo, o segundo estímulo, que o sujeito pode preencher com significado e transformar em um novo signo mediador, isso por sua vez, aumenta suas ações e potencialmente leva à reformulação da tarefa. A Aprendizagem Expansiva normalmente chama para intervenções formativas baseadas no princípio da dupla estimulação (ENGESTRÖM: SANNINO,2010).

O antropólogo inglês Gregory Bateson (1972), por meio da noção de *Learning III* e o conceito associado de *double bind*, contribui para sétima raiz teórica da Teoria da Aprendizagem Expansiva. O *Learning III* de Bateson é basicamente o mesmo que uma atividade de Aprendizagem Expansiva. Dentro da Teoria da Aprendizagem Expansiva, a noção de Bateson de *double bind* pode ser interpretada como “um dilema social e socialmente essencial que não pode ser resolvido apenas por meio de ações individuais separadas - mas em

que ações cooperativas conjuntas podem empurrar um histórico para uma nova forma de atividade em emergência” (ENGESTRÖM, 1987, p. 165).

Bakhtin (1982), faz a oitava contribuição, por meio do princípio de multivocalidade, ou heteroglossia. Seu princípio é aplicado ao considerar vozes de vários grupos em situações conflitantes. Bakhtin (1982), ao incluir vozes e gêneros não acadêmicos das pessoas comuns, traz para o conflito diferentes discursos. Isso ressalta a Aprendizagem Expansiva como uma forma inerentemente multifacetada de processo de debate, negociação e orquestração (ENGESTRÖM: SANNINO,2010).

Para Engeström (2001), dentro do Sistema de Atividade, pode ocorrer uma transformação expansiva, a qual resulta de situações em que o objeto e motivo da atividade são re-conceitualizados para abarcar um horizonte mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade. Um ciclo completo de transformação expansiva pode ser entendido como uma jornada coletiva através da zona de desenvolvimento proximal da atividade. É a distância entre as ações cotidianas presentes dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser coletivamente gerada como uma solução para o duplo vínculo potencialmente incorporado nas ações cotidianas (ENGESTRÖM, 2001).

Segundo essa lógica, a teoria da atividade pode ser resumida em cinco princípios. O primeiro princípio é que um Sistema de Atividade coletivo é uma unidade primária de análise. O sistema de atividade é mediado por artefatos e orientado a objetos, relacionando-se com outros sistemas de atividade. Neste caso, as ações individuais e grupais direcionadas a objetivos, bem como operações automáticas, são unidades de análise relativamente independentes, mas subordinadas, eventualmente compreensíveis apenas quando interpretadas contra o pano de fundo de sistemas inteiros de atividades.

O segundo princípio é a voz múltipla dos Sistemas de Atividade. Para o autor, um sistema de atividade é considerado uma comunidade com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. A divisão do trabalho gera posições diferentes entre os participantes, os quais carregam suas próprias histórias, que por sua vez refletem em seus artefatos, regras e convenções (ENGESTRÖM, 2001).

O terceiro princípio é a Historicidade. Nesse caso, é observado que os sistemas de atividades se transformam ao longo de longos períodos de tempo. Seus problemas potenciais só podem ser compreendidos em comparação à sua própria história. A própria história necessita ser estudada como história local da atividade e seus objetos, levando em consideração como história das ideias e ferramentas teóricas moldaram a atividade (ENGESTRÖM, 2001).

O quarto princípio é o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento. As Contradições não podem ser consideradas sinônimo de problemas ou conflitos. Elas são historicamente uma acumulação de tensões estruturais dentro e entre sistemas de atividade. Quando o sistema de atividade adota um novo elemento externo, muitas vezes leva a uma contradição que é agravada por alguns elementos (as regras ou a divisão do trabalho). Essas contradições, por sua vez, geram distúrbios e conflitos, os quais podem ser ressignificados como tentativas inovadoras de mudar a atividade (ENGESTRÖM, 2001).

O quinto princípio diz respeito à possibilidade de transformações expansivas. Os sistemas de atividades vivenciam ciclos longos de transformações. Na mesma proporção que as contradições de um sistema de atividade são agravadas, alguns indivíduos começam a questionar e se desviar de suas normas e regras estabelecidas. Isso, eventualmente, pode se transformar em uma visão colaborativa e um esforço deliberado de mudança coletiva (ENGESTRÖM, 2001).

Conforme Engeström (2001), os cinco princípios apresentados devem ser tabulados de forma cruzada com as quatro perguntas essenciais da teoria: (1) Quem são os sujeitos da aprendizagem, como são definidos e localizados? (2) Por que eles aprendem, o que os faz fazer o esforço? (3) O que aprendem, quais são os conteúdos e resultados da aprendizagem? e (4)

Como eles aprendem, quais são as principais ações ou processos de aprendizagem? Essa matriz resultante, além de apoiar o desenvolvimento empírico da CHAT, serve como base para o desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Expansiva, pois os questionamentos utilizados servirão para justificar as 7 fases de seu ciclo. Para Engeström e Sannino (2010) o processo de aprendizagem expansiva deve ser entendido como construção e resolução de contradições em evolução sucessiva. Todo o ciclo expansivo típico-ideal pode ser esquematicamente representado conforme a Figura 2. As setas indicam o escopo expandido e a participação nas ações de aprendizagem. O modelo é um dispositivo conceitual heurístico derivado da lógica de ascensão do abstrato para o concreto. Cada vez que alguém examina ou facilita um processo de aprendizagem potencialmente expansivo com a ajuda do modelo, testa, critica e, ou enriquece as ideias teóricas (ENGESTRÖM, 2015).

Figura 2 - Sequência de ações de aprendizagem em um ciclo de aprendizado expansivo



Fonte: Engeström; e Sannino, 2010, p. 8; Campos, 2015, p. 169

Engeström (2009, p. 25) complementa, que os sistemas de atividade possuem um ponto de partida para sua transformação. Eles estão repletos de contradições internas que só podem ser resolvidas por sua transformação. Nas transformações expansivas, a comunidade aprende a ampliar seu objeto e possibilidades de ação, redesenhando sua própria atividade. Isso inclui a remediação da atividade com novas ferramentas e sinais.

Para Sannino e Engeström (2018) há um impulso global de intervenções formativas em constelações e coalizões de multiatividade que podem incluir comunidades locais, movimentos sociais, instituições educacionais, empresas privadas, agências de serviços públicos, organizações não-governamentais associações e órgãos administrativos e políticos de

elaboração de políticas. A necessidade dessas intervenções tipicamente decorre de contradições ligadas à busca de equidade social e econômica e de sustentabilidade ecológica. O desafio revolucionário para a teoria da atividade é desenvolver e pôr em uso as fundações conceituais e as soluções metodológicas no serviço de tais intervenções (SANNINO; ENGSTRÖM, 2018).

4 AS AGRICULTORAS FAMILIARES E SUA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA COMO PROCESSO SOCIAL

As mulheres são centrais para a transmissão dos saberes tradicionais relacionados à plantação no sistema agroecológico, na utilização de plantas medicinais ou no cuidado e promoção à saúde de sua família e na comunidade em que está inserida. A agricultora familiar encontra seu espaço no sentido de servir, auxiliar no sustento, muitas vezes deixando o protagonismo de sua produção, devido a sua submissão a um patriarcado, em que lhe impõem papéis sociais para atuação limitada ao espaço familiar, doméstico e reprodutivo.

O sujeito, conforme a CHAT, é o indivíduo que desempenha atividades práticas sociais e coletivas, com intuito de se produzir algo. A agricultora busca ser o sujeito inserido em seu Sistema de Atividade, porém para ser protagonista ela encontra como barreira o que Spivak (2014, p. 85), lembra, “na produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar”, e que “o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. Com isso, se vê a necessidade de as mulheres agricultoras construírem sua agência para desenvolverem a consciência de classe, de sexo e de raça além de constituírem consistências e novas relações que lhes deem um sentido político e de vida.

Mas mediante a regras de uma cultura sexista é preciso recriar novos regulamentos, normas e convenções mais relacionados com o contexto de sua atividade. O fortalecimento dessas experiências passa, portanto, pelo desafio da geração de renda e ampliação das possibilidades e espaços de comercialização.

As atividades, tarefas e responsabilidades vinculadas às mulheres e ao feminino vão construindo uma maneira de viver o espaço, remetendo às responsabilidades assumidas tradicionalmente pelas mulheres rurais, como por exemplo, o cuidado com os filhos, o ato de cozinhar e garantir a alimentação, as tarefas de cuidado com idosos e doentes, além da limpeza da casa (BARBOSA, 2021). Conforme Siliprandi (2009), essas tarefas vão criando percepções e formas próprias de usar e ocupar os espaços, sejam eles espaços mais familiares como os quintais das casas ou espaços comunitários.

Há um caminho a ser percorrido para que haja uma desnaturalização da divisão sexual do trabalho, pois tais atividades no campo são vistas como uma extensão de suas atividades de mãe e esposa, relacionadas à esfera privada. Segundo Brumer (2004), essas mulheres recebem pouca e em alguns casos nenhuma remuneração pelas atividades executadas, sem participar das atividades produtivas agrícolas relacionadas à esfera pública.

Essa divisão do trabalho das agricultoras, também depende de artefatos mediadores, como a sua relação com a terra. Conforme Mota *et al.* (2021), observa-se uma busca pela (re)construção e valorização da agricultura camponesa, em regiões que priorizam a modernização da agricultura e de integração dos agricultores às agroindústrias. Em uma visão mais feminista do campesinato, as sementes crioulas para a produção agroecológica possuem um papel de destaque, pois são símbolos de resistência, sabedoria e defesa da vida contra o modelo de produção de alimentos dominante (MOTA *et al.*, 2021).

A perspectiva agroecológica para as mulheres, faz emergir saberes e práticas que nem sempre são possíveis de serem discursivamente organizados, pois se constituem em um saber-fazer (CERTEAU, 1994) ou como saber tácito. Essa característica faz com que sua relação com os artefatos mediadores, a terra, as ferramentas entre outros, seja visível nas formas de

organização dos espaços, nos estilos de plantio, nos tipos de árvores plantadas no entorno da casa.

Os artefatos mediadores são entendidos a partir de Little (2002), como o esforço coletivo que um grupo social emprega para usar, ocupar, controlar e se identificar com uma parte específica do seu ambiente biofísico. Nisso se observa um conjunto de relações entre mulheres, plantas, instrumentos de trabalho e animais que foram se constituindo à medida que algumas assentadas foram transformando espaços em um território de vida (CARVALHO *et al.*, 2021).

Toda essa organização dentro de um Sistema de Atividade próprio das agricultoras faz com que elas se organizem em relação a um objeto, em alguns casos, almejam a criação de mercados institucionais para a agricultura familiar. Programas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além da Política Nacional e Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) também foram fundamentais para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa. Tais iniciativas são frutos da mobilização e participação da sociedade civil organizada na consolidação de políticas públicas específicas voltadas para a agricultura familiar. As mulheres e suas organizações tiveram papel fundamental como atores políticos nesse processo (BARBOSA, 2021).

Porém, o fortalecimento e o aprimoramento dessas políticas públicas e instrumentos que busquem contemplar especificamente as mulheres, não é um caminho linear, deve-se atentar a recursos mediacionais que possibilitam ou restringem a ação. Wertsh (1998), propõe 5 princípios geradores como o Ato, a Cena, o Agente, a Agência, e o Propósito, que são influenciados por afirmações e comportamentos causando tensões irreduzíveis. Ao transpor isso para a realidade aqui observada, se encontram diversas situações.

Existe tensão entre o agente e o meio de mediação, neste caso, as transformações no modo de vida e a fragilização das agricultoras em relação ao acesso à terra e à segurança alimentar e nutricional são sentidas. Ainda pode ocorrer uma tensão entre os meios de mediação materiais, pois para que essas mulheres produzam de forma diversificada, com pouco ou nenhum uso de agrotóxicos, e destinando, basicamente, a produção para garantir a reprodução familiar e a economia local, elas dependem de como seus vizinhos organizam sua produção. No caso de um sistema de produção agroecológico, o modo convencional em torno da propriedade inviabiliza esse processo.

Essas mulheres atuam por múltiplas formas de ação voltadas para garantir, a sua existência, a terra, a água, a produção, o trabalho, o alimento, a moradia, a escolarização, a participação política, entre outros requisitos básicos para garantir vida digna para si e suas famílias. E em meio a esses objetivos simultâneos, podem surgir mais tensões.

As agricultoras buscam desenvolver caminhos, porém nessa trajetória encontram tensões. Por exemplo, para garantir a continuidade do trabalho de formação com mulheres, por meio de oficinas, é importante que essas sejam o centro de organização do movimento autônomo, e quando isso não acontece, os grupos de base se desmobilizam.

No que diz respeito, a tensões entre os meios de mediação que restringem e possibilitam a ação, as trabalhadoras rurais, dependem de negociações entre suas organizações ou políticas e as agências oficiais que tratam da questão fundiária, das organizações patronais, dos grupos econômicos e dos detentores do poder político institucional. Esses por sua vez, possuem mais ou menos clareza política, e acabam se confrontando na arena pública em torno de ações pró ou contra a essas mulheres.

Muitas vezes, a tensão transforma a ação mediada, isso é resultante de relações complexas e singulares entre indivíduos, constituindo pautas, discursos e espaços privilegiados para a definição de projetos acerca de sua execução, ou não. Isso, leva a outro tipo de tensão, que ocorre entre os agentes e meios de mediação sobre termos de domínios. A tomada de consciência pode criar mecanismos de resistência, e assim como preconiza Federici (2017, p. 11), “[...] a discriminação contra as mulheres na sociedade capitalista não é o legado

de um mundo pré-moderno, mas sim uma formação do capitalismo, construída sobre diferenças sexuais existentes e reconstruída para cumprir novas funções sociais”.

Outra tensão a ser observada, é a que ocorre entre os agentes e meios de mediação sobre termos de apropriação. Malagodi (2017), embora não tenha o foco de discutir sobre o protagonismo feminino na agricultura, traz uma reflexão sobre os termos de apropriação. Para o autor, durante as décadas de 50 e 60, a questão central da reforma agrária não era abrir um caminho de acesso à terra aos camponeses, mas quebrar o monopólio da terra por parte de um número restrito de latifundiários, cujo controle e pressão sobre a população rural limitava o crescimento da produção agrícola e impedia a expansão do mercado interno. Na atualidade, existem dois discursos, o primeiro tenta fazer um debate da agricultura familiar separado das questões da expansão da agricultura e de mercado, enquanto o segundo, tenta tratar da questão camponesa dando ênfase a questão indígena, às terras de quilombos e ocupadas por populações tradicionais. Porém Malagoli (2017), ressalta que o que ocorre de fato, é a tentativa de manter uma situação que assegure o direito ilimitado de propriedade privada da terra, inclusive o seu uso especulativo do solo rural, em prejuízo do reconhecimento de sua função social e da adoção de políticas públicas efetivas na perspectiva da reforma agrária.

Existe um outro tipo de tensão e muitas vezes ela não é identificada facilmente, pois é preciso entender bem o contexto em que ela ocorre. A tensão por não facilitar a ação mediada, muitas vezes ocorre de maneira disfarçada. Carneiro (1997), ressalta que enquadrar os agricultores como periféricos, admitindo às orientações políticas a eles dirigidas, é uma maneira de reforçar sua marginalização, não lhes dando a oportunidade de participar do desenvolvimento rural, aumentando as diferenças entre as camadas sociais no campo.

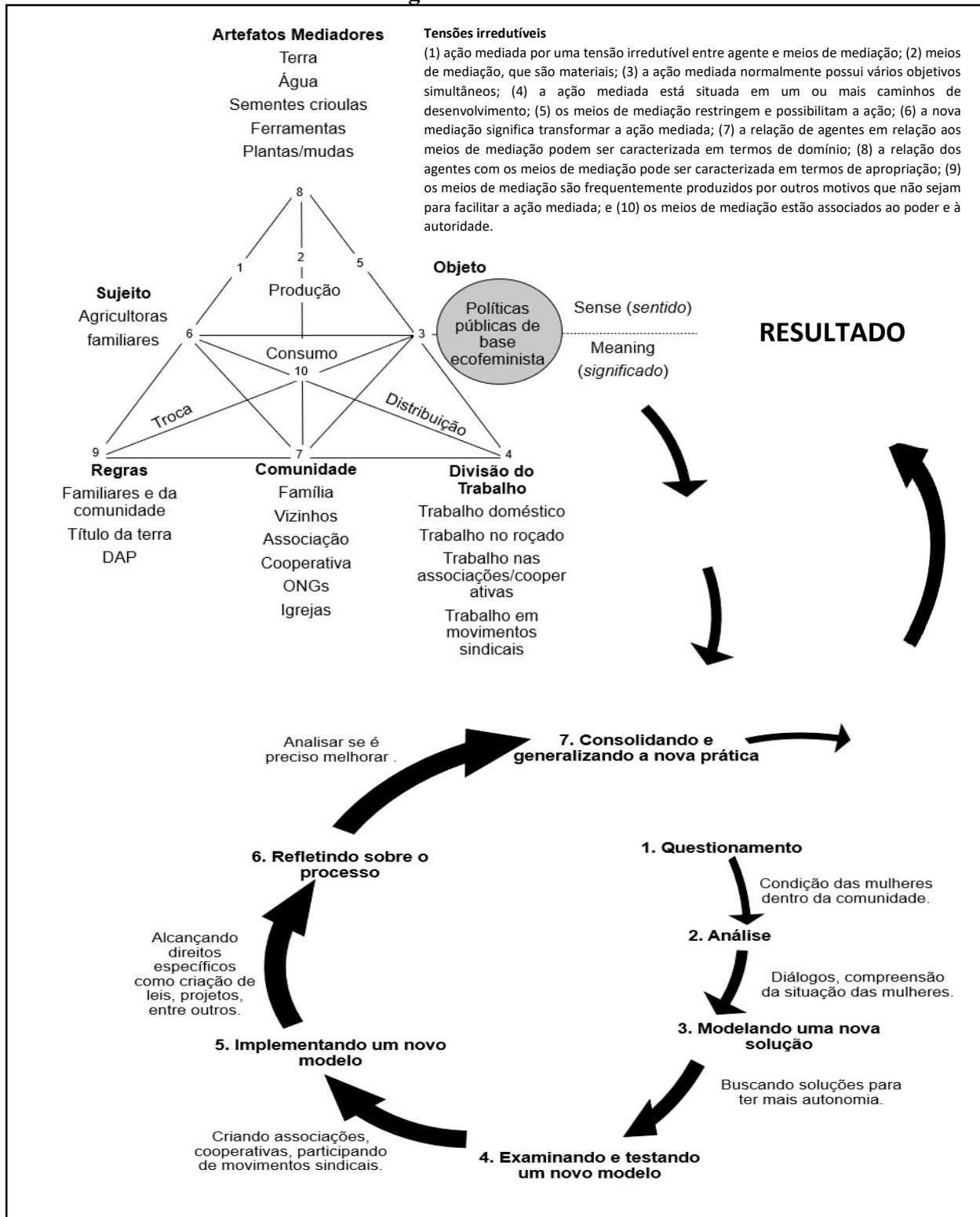
Por fim, ocorre a tensão sobre meios de mediação associados ao poder, associada a condição de subalternidade, a posição das mulheres em processo de permanente colonização, de relações desiguais referentes ao gênero masculino e suas estratégias e formas de ação voltadas para afirmar outras possibilidades de existência e de superação ao estado de opressão imposto por corporações dominadoras da política e da economia (ESMERALDO, 2021).

O que foi apresentado até aqui foi uma estrutura para caracterizar como essas mulheres se organizam em suas comunidades, por meio da CHAT, e sobre possíveis tensões a que podem sofrer, usando as dimensões da Teoria da Ação Mediada. Cada comunidade vai apresentar um resultado diferente, o que este ensaio preconiza não é estabelecer um padrão de realidades, mas um padrão de observação para analisar como as organizações de agricultoras familiares se constituem para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para uma perspectiva ecofeminista.

Ao entrar na esfera de regularização de terras, formação de cooperativas solidárias, certificações de produtos orgânicos e agroecológicos ou até mesmo formulação de políticas públicas, possíveis objetos do Sistema de Atividade do qual as agricultoras fazem parte, é preciso evoluir a CHAT para análise do Ciclo de Aprendizagem Expansiva. Por meio dos questionamentos norteadores da CHAT, sobre quem, por que, o que e como se aprende, a fim de se reconstruir o caminho para o objetivo principal de sua organização, percebe-se que não é algo linear, mas um aprendizado em espiral.

As etapas de análise do Ciclo de Aprendizagem Expansiva, deve levar em consideração ações que levaram ao questionamento da realidade dessas agricultoras, como segundo passo, como essas mulheres observaram sua realidade, o terceiro passo deve identificar um modelo para solução de problemas identificados na execução de seu objetivo. A quarta fase da análise deve averiguar como a proposta inicial foi implementada, enquanto o quinto passo deve agrupar fatos que representam a implantação de uma mudança que ocorreu no objeto e as resistências a ele. A sexta fase consiste em reter fatos que caracterizem a estabilização do ciclo de mudança no objeto, e por fim, a sétima fase, deve buscar acontecimentos que consolidem uma nova prática relacionada a esse objeto. A Figura 3 representa o *framework* para análise proposta.

Figura 3 – Framework de análise da formação de consciência como processo social das agriculturas familiares



Fonte: Engeström (2015, p. 63); Engeström; e Sannino, 2010, p. 8; Campos, 2015, p. 169; Wertsch (1998)

Até o momento final deste ensaio, buscou-se esclarecer o uso de lentes teóricas que tratam da formação da consciência como um processo social para analisar como as organizações de agricultoras familiares se constituem para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas

para uma perspectiva ecofeminista. Ao entender essa dinâmica, talvez fique mais fácil, visualizar o protagonismo feminino na participação da agricultura familiar.

O *framework* proposto é para analisar um sistema de atividade, em que o sujeito, caracterizado pelas agricultoras, se organiza em prol de um objeto/objetivo, segundo a percepção delas. Mas essa análise pode evoluir para a interação de dois Sistemas de Atividade, conforme Engeström (2001, p 136). Nesse caso, o outro sistema pode ser constituído por poderes do executivo e legislativo que fazem uma outra interpretação desse mesmo objeto. A análise pode ser ampliada com o intuito de integrar as duas direções, em que um terceiro objeto específico pode surgir.

E se ainda houver interesse de expandir a análise para integração de diversas comunidades de mulheres ao redor do país, por exemplo, para o desenvolvimento de uma política pública de caráter nacional deve-se considerar as “atividades vizinhas”, que incluem em primeiro lugar, as atividades onde os objetos que aparecem imediatamente e resultados da atividade central são incorporados, ao que Engeström (2015, p. 71), chama de atividades de objeto. Essas atividades produzem os instrumentos-chave para a atividade central, que ao incluir atividades como administração e legislação, incluem também atividades centrais que estão de alguma outra forma conectadas ou relacionadas por meio de suas trocas. Uma sugestão seria estudar a organização das Marchas das Margaridas e as políticas públicas resultantes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Y. R. S. Semeando agroecologia e soberania alimentar: a experiência do Movimento de Mulheres Camponesas no Oeste de Santa Catarina. In. MOTA, D. M.; SILIPRANDI, E. PACHECO, M. E. L. **Soberania alimentar: biodiversidade, cultura e relações de gênero**. Brasília-DF: Embrapa, 2021. 391 p.
- BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination: four essays** by M.M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press, 1982.
- BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine Books, 1972.
- BRUMER, A. **Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul**. *Revistas de Estudos Feministas*, v. 12, n. 1, p. 205-227, jan./abr. 2004.
- BURKE, K. **Attitudes toward history**. Berkeley: University of California Press, 1984.
- BURGESS, J.; HARRISON, C.M.; FILIUS, P. Environmental communication and the cultural politics of environmental citizenship. **Environment and Planning**, v.30, p.1445-60, 1998.
- CAMPOS, S. A. P. **Relações negócio e sociedade e os projetos de desenvolvimento social: construindo coletivos através de redes de atividades**. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA. Porto Alegre, RS, 2015. 385 p.
- CAMPOS, S. A. P.; PALMA, L. C.; PEDROZO, E. A. Universidades e transformações socioambientais: contribuições da aprendizagem transformadora e da teoria da atividade histórico cultural. **Revista de Administração IMED**, v.7, n. 2, 2017.
- CARNEIRO, M.J. Política pública e agricultura familiar: uma leitura do Pronaf. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro-RJ, n. 8, p. 70-82, 1997.
- CARVALHO, L. D. R.; SCHWADE, E.; CHARÃO-MARQUES, F. Gênero, territorialidades e agroecologia: experiências de mulheres assentadas. In. MOTA, D. M.; SILIPRANDI, E. PACHECO, M. E. L. **Soberania alimentar: biodiversidade, cultura e relações de gênero**. Brasília-DF: Embrapa, 2021. 391 p.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

- DANIELS, H. Mediation: an expansion of the socio-cultural gaze. **History of the Human Sciences - HHS**, v. 28, n. 2, p. 34-50, 2015.
- DAVYDOV, V. V. **Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structure of School Curricula**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1990.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of education and work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.
- ENGESTRÖM, Y. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *An International Journal of Human Activity Theory*, n. 2, p. 17-33, 2009.
- ENGESTRÖM, Y. SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, Jan. 2010.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research**. (2nd. Ed.). New York: Cambridge University Press, 2015, 299 p.
- ESMERALDO, G. G. S. L. Onde a vida pode florescer: experiências de mulheres agricultoras no Semiárido do Nordeste do Brasil em torno da produção da existência. In. MOTA, D. M.; SILIPRANDI, E. PACHECO, M. E. L. **Soberania alimentar: biodiversidade, cultura e relações de gênero**. Brasília-DF: Embrapa, 2021. 391 p.
- FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- IBGE. **Censo Agropecuário: 2017: resultados preliminares**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=73093&view=detalhes>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- IL'ENKOV, E. V. **Dialectical logic: essays in its history and theory**. Moscow: Progress, 1977.
- IL'ENKOV, E. V. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx' Capital**. Moscow: Progress, 1982.
- LEONTÈV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.
- LEONTYEV, A. N. **Problems of the development of the mind**. Moscow: Progress, 1981.
- LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília, DF: Departamento de Antropologia, 2002. (Série Antropologia, 322).
- MALAGODI, E. Por que a questão agrária é uma questão da agricultura de base familiar e Camponesa? In. COSTA, D. G.; BERGAMASCO, S. M. P. P. (orgs.) **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.
- MOTA, D. M.; SILIPRANDI, E. PACHECO, M. E. L. Biodiversidade, cultura alimentar e agroecologia: reflexões sobre as contribuições das mulheres rurais para a soberania e segurança alimentar e nutricional. In. MOTA, D. M.; SILIPRANDI, E. PACHECO, M. E. L. **Soberania alimentar: biodiversidade, cultura e relações de gênero**. Brasília-DF: Embrapa, 2021. 391 p.
- POSTHOLM, M. B. Methodologies in Cultural–Historical Activity Theory: the example of school-based development. **Educational Research**, v. 57, n.1, p. 43-58, 2015.
- SANNINO, A; ENGESTRÖM, Y. Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. **Cultural-Historical Psychology**, v. 14, n. 3, p. 43-56, 2018.
- SILIPRANDI, E. C. **Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar**. 2009. 291 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- SILVERSTEIN, M. The functional stratification of language and ontogenesis. In WERTSCH,

- J. V. **Culture, communication, and cognition: Vygotskyian perspectives.** New York: Cambridge University Press, p. 205-235, 1985.
- WERTSCH, J. V. **The Concept of Activity in Soviet Psychology.** an Introduction. In *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, edited by J. V. Wertsch, 3–36. Armonk: M.E. Sharpe, Inc., 1981.
- WERTSCH, J. V. **Voices of the mind: a Sociocultural approach to mediated action.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.
- WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P.; HAGSTROM, F. A sociocultural approach to agency. In Forman, E. A.; Minick, N.; Stone, C. A. **Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development.** New York: Oxford University Press, pp. 336-356, 1993.
- WERTSCH, J. V. *Mind as Action.* New York: Oxford University Press, 1998.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In **handbook of self-regulation**, edited by M. Boekarts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner, 13–39. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
- WERTSCH, J. V. Mediation. In: H. DANIELS, M. COLE AND J. V. WERTSCH (eds) **The Cambridge companion to Vygotsky.** New York: Cambridge University Press, pp. 178–92, 2007.