

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

TEREZA LOPES MIRANDA

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS NA
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA**

PONTA GROSSA
2011

TEREZA LOPES MIRANDA

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS NA
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA**

Dissertação apresentada ao programa de mestrado interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Estado do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais Aplicadas.

Orientadora: Prof^a. Doutora Edina Schimanski

PONTA GROSSA

2011

M672 Miranda, Tereza Lopes
 Educação e relações de gênero: entre avanços e desafios na
 experiência da escola Latino Americana de Agroecologia / Tereza
 Lopes Miranda. Ponta Grossa, 2011
 151 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas),
Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pr.
Orientadora: Profa. Dra. Edina Schimanki

1. Gênero. 2. Meio ambiente. 3. Educação crítica.
I. Schimanki, Edina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. III.
Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas. IV.T

CDD: 305.4

TERMO DE APROVAÇÃO

TEREZA LOPES MIRANDA

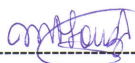
"EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Assinatura pelos Membros da Banca:



Dra. Édina Schimanski - (UEPG) – Presidente



Dra. Maria Antonia Souza - (UEPG)

Dr. Luiz Alexandre Gonçalves Cunha - (UEPG)



Dra. Solange Ap. Barbosa de Moraes Barros - (UEPG) - Suplente

DEDICATÓRIA

A Palmira e José, MEUS MENTORES E HERÓIS: camponesa e camponês de fibra que, com sua sabedoria e exemplo, tem ensinado a suas e seus filha(os), netas (os) e bisnetas (os) que cultivar a terra é uma arte de amor e cuidar dela é permitir que gerações sucedam gerações e crescer significa nunca estar pronto, mas sim aberto a sermos novos homens e novas mulheres recriando-se cotidianamente.

A razão da esperança que mobiliza o sonho e me impulsiona a crer num outro mundo possível: Cássia Leticia, Inácio Marçal e Camila Gabriele, por todas as vezes que juntas (os) escrevemos e reescrevemos este trabalho, pelas vezes em que me ouviram ler cada novo parágrafo e, mesmo que não entendendo muito, permaneceram firmes e ao fim sempre disseram: “Está ficando muito bom, mãe. Gostei..,” pela paciência, pelo amor e por cada sorriso que me deram no decorrer desta caminhada, saibam que isso foi motivador. Sou grata pelas grandes e pelas singelas ajudas. Amo vocês.

Às Cunhãs da minha geração, partes desta caminhada, irmãs, amigas, mães, filhas e companheiras, estudantes, professoras, trabalhadoras: Ana, Alê, Andreia, Dina, Jôse, Kita, Lú, Gina, Gisa, Marcia, Mari, Naia, Nana, Síl, Vera e Leonor e aos irmãos de sangue e de sonho, Antônio, Célio, Generoso, Pedro, Tião e Adriano por fazerem parte desta história que é nossa.

A toda a classe trabalhadora, camponesas(es) de raiz ou desenraizadas (os) que fazem seu caminho na busca do sonho possível, pela transformação necessária da árdua realidade que nos afronta, em uma realidade humana e eticamente viva que teima em renascer.

O horizonte está bem ali, onde o sonho alcança... O sonho não é apenas de criança pequena... É também de criança crescida, para sonhar não basta ter vida, mas há que ter esperança... Sem esta não se vai, não se chega, nem se sai.. O som se torna ruído, a cor desbotada... A fé sem crença, mas se o horizonte é nada, pra que serve então? Pra dar sentido à caminhada, disse o poeta, ou pra fazer caminhar. Ele é o alvo, a baliza que apruma nosso passo, mas sozinhas (os) não chegamos a nem um lugar... É preciso aprumar o passo, nos dar os braços mesmo que não se veja nada, pois só entende o sentido da saída quem está presente na chegada. A você Edison, iluminado, pela paz, pelo caminho, pela luz e pelo carinho da sábia convivência com que tem blindado nossos dias.

Errar é negar o essencial, impedindo que a vida se faça plena e sufocar o amor é desacreditar do sonho ou esquecer que negras (os), índias (os), brancas (os) ou amarelas(os), dependemos umas(uns) dos outras(os).

*“Mas a gente sempre erra, como dizia Paulo Freire,
somos seres inacabados, há sempre novos erros a
cometer, novas lições a aprender”*
Helayne

AGRADECIMENTOS

A DEUS (A), princípio de toda a forma viva e força do universo, pelo ar que nos permite viver, pela água que nos revigora, pelo fogo que alenta nossa energia e pela terra que garante nosso sustento. Obrigada pela alegria da vida!

A cada membro da Escola Latino Americana de Agroecologia. Educadora (es), trabalhadoras(es) e educandas(os) que aceitaram o desafio dialógico deste trabalho e proporcionaram-me um mar de reflexões e questionamentos, permitindo que suas práticas e vivências dessem sentido a este trabalho. Muito obrigada pela disposição e carinho com que sempre me acolheram.

Professora Edina, estamos aqui. Obrigada pelo incentivo que recebi a cada orientação, a cada nova ideia e a cada bandeira suprimida pela exigência técnica e rigor teórico da textualidade. Obrigada pela parceria e cumplicidade, por ter aceitado o desafio e ousando sonhar com a realização deste trabalho.

As colegas de mestrado, companheiras de profissão e de sonhos, Heloisa e Naja. Agradeço pela assessoria técnica nos momentos de apuros e pelas alegrias, desabafos e confidências que tornaram mais feliz a realização desta tarefa, obrigada pela amizade que construímos.

Aos professores Luiz Alexandre Cunha, Maria Antônia Souza e Solange Barros que aceitaram prontamente fazer parte da banca examinadora, meu carinho respeito e admiração pelo comprometimento e exemplo de vida. Obrigada pela valiosa contribuição de vocês.

A equipe de saúde Sillas Salem, pelo companheirismo, carinho e respeito com que, muitas vezes, solidariamente me escutaram falar desta pesquisa. E a minha nova equipe, construída pela luta, movida por sonhos e feita na ousadia, a categoria das Assistentes Sociais da Secretaria Municipal de Saúde, de Ponta Grossa, em especial a Neumari pelas lições, dificuldades e vitórias que juntas vivenciamos. Obrigada pela confiança e motivação.

A Calê, Bia, Maiky, Matheus e Márcia, meus fiéis assessores na digitação, organização metodológica, tradução e revisão ortográfica. Obrigada pelas palavras e participação ativa de vocês, tornando este trabalho mais belo.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*
Paulo Freire

RESUMO

A Presente pesquisa aborda questões de gênero e meio ambiente em relação com a educação no processo de formação de tecnólogas (os) da Escola Latino Americana de Agroecologia, situada no Município da Lapa no Estado do Paraná. Tem como problemática verificar de que forma a escola vem organizando as questões no que se refere à educação e meio ambiente, com ênfase nas relações de gênero. A metodologia utilizada é da pesquisa qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas, observações em campo, estudo bibliográfica e documental. Como objetivos contextualiza a escola; analisa a percepção das (os) educadoras (es) a respeito do tema gênero e aponta para avanços e desafios a partir das práticas presentes no cotidiano da mesma. Os sujeitos entrevistados são educadoras (es) membros da equipe pedagógica. Como resultados a pesquisa aponta para avanços significativos, como a preocupação da escola em garantir a participação das mulheres no curso de maneira igualitária. Bem como garantir que o tema gênero seja debatido nos espaços de formação, mas principalmente na forma como a escola estrutura as relações de trabalho que reflete diretamente na mudança de hábitos e costumes dos indivíduos, o que os leva a repensar valores e comportamentos a partir de práticas e vivências que norteiam a pedagogia da escola. Segue sendo um grande desafio garantir que as mulheres atinjam 50% na participação visto que ainda são minoria o que dificulta a organização das equipes de trabalho no que se refere a igualdade de participação.

Palavras chave: Gênero. Meio ambiente. Educação Crítica.

ABSTRACT

This research addresses issues of gender and the environment in relation to education in the process of forming technologist of the Latin American School of Agroecology, located in the municipality of Lapa in the state of Parana. It has as problematic to verify how the school has organized the questions with regard to education and environment, with emphasis on gender relations. The methodology used is qualitative research, using interviews, field observations, literature and documentary. As goals contextualizes the school, examines the perception of teachers about the gender issue and points to advances and challenges from the practices in the everyday of it. The interviewees are educators members of the teaching staff. As a result the research points to significant advances, such as the school's concern to ensure women's participation in the course. As well as ensuring that gender issues be discussed in the spaces of formation, but mainly in how the school structures the working relationship that directly reflects the change of habits and customs of individuals, causing them to rethink values and behaviors from practices and experiences that guide the teaching of the school. It remains a great challenge to ensure that women reach 50% participation, since they are still a minority, what difficult the organization of work teams in relation to equal participation.

Keywords: Gender; Environment; Criticism Education.

LISTA DE IMAGENS (FOTOS RETIRADAS DOS ARQUIVOS DA ELAA)

Imagem 1	Foto presença de autoridades na inauguração da ELAA.....	50
Imagem 2	Tempo formatura em frente a secretaria da ELAA.....	62
Imagem 3	Práticas de campo em fruticultura.....	63
Imagem 4	Casal com as várias bandeiras dos movimentos presentes na ELAA.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
 CAPÍTULO 1.....	 20
1.1 A origem da questão agrária e a formação camponesa no Brasil.....	20
1.2 Campesinato no Brasil: formação resistência e identidade.....	30
1.3 Diferenças e desigualdades nas relações de trabalho e afeto.....	40
1.4 Identidade camponesa feminina em busca de visibilidade.....	45
 CAPÍTULO 2.....	 50
2.1 ELAA: surgimento e parcerias.....	50
2.2 Proposta pedagógica e perfil das (os) tecnólogas(os).....	61
 CAPÍTULO 3.....	 68
3.1 Múltiplos determinantes das relações de gênero.....	68
3.2 Compreendendo as relações de gênero a partir da ciência.....	77
3.3 Gênero e feminismo.....	83
3.4 Gênero, religiões e sexualidades.....	86
3.5 Educação e relações de gênero.....	93
 CAPÍTULO 4.....	 97
4.1 Relações de gênero na ELAA: entre avanços e desafios.....	97
4.2 Família trabalho e relações de gênero no campo.....	103
4.3 Sexualidade e relações humanas.....	115
4.4 Gênero, cultura, meio ambiente e sustentabilidade.....	123
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXO - FALA DE PAULO FREIRE AOS SEM TERRA.....	145

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa as relações de gênero a partir das práticas educativas que vêm se desenvolvendo na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), situada no assentamento Contestado no município da Lapa, Estado do Paraná, considerando o período que compreende o ano de agosto de 2005 a agosto de 2011.

O interesse pela temática surge a partir de experiências anteriores com organizações do campo: participação em eventos, como congressos, jornadas agroecológicas entre outros, envolvendo discussões referentes a gênero, educação e meio ambiente. Como filha de pequenas (os) agricultoras (es) essa pesquisadora presenciou questões que dizem respeito ao campo e à pequena agricultura, em vários momentos, durante sua trajetória de vida. Entre outras coisas, como as vivências que se constroem nos espaços camponeses, sobretudo, as diferenças observadas no contexto da educação e na relação entre mulheres e homens, da mesma forma como as relações de trabalho, vida pessoal e social são organizadas.

Mais recentemente, por uma questão prática, no processo desta pesquisa, observamos como vem se dando o processo educativo no desenvolver do curso de formação para tecnólogas (os) em Agroecologia desde 2005, em especial no que tange as questões de gênero, mostrando possíveis avanços conquistados pela escola, bem como os desafios presentes a serem superados. É importante salientar aqui que, nesse ano de 2011, a 3ª turma do curso está em andamento, tendo formado a primeira em 2009 e a 2ª no primeiro semestre de 2010.

Analizando documentos oficiais que se referem aos princípios estabelecidos pelos movimentos sociais do campo, em especial Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST- verificamos que há uma compreensão de que as relações de gênero precisam ser redefinidas no contexto das lutas sociais que, inclusive, contam com o Setor de Gênero em esfera Nacional, o qual se preocupa com a implementação do debate na base e com a preparação de materiais para que esse debate se efetive na prática. Isso, de acordo com o MST, vem no sentido de implementar as linhas políticas das quais a coordenação tem definido, ou seja, que as mulheres participem da luta na mesma proporcionalidade dos homens, tanto em número quanto em qualidade, nos debates e encaminhamentos necessários.

Segundo Campos, “[...] a quantidade e qualidade da semente é fundamental para garantir uma boa colheita”. Por isso a pergunta: “Se semearmos desigualdade de gênero [...], como poderemos criar uma sociedade justa e igualitária?” (CAMPOS, 2005a, p.29). Não adianta termos um discurso inovador, quando, na prática, continuamos reproduzindo valores machistas dominantes, os quais conferem vantagens aos homens. Essa é uma reflexão que está posta para a ELAA e que vem merecendo uma análise mais aprofundada das condições que as mulheres sempre foram colocadas na sociedade, em especial, na sociedade capitalista. Este debate está presente nas instâncias do MST, mas na prática, ainda, conforme Campos (2005b, p. 28),

[...] é fácil perceber que as mulheres têm menos oportunidade de participar de atividades de estudo, desde os cursos básicos, até os profissionalizantes e ou de formação política. As mulheres só são maioria nos cursos de educação e saúde, porque cuidar de crianças e doentes é considerado pela sociedade em geral como trabalhos femininos.

Verificamos que a coordenação político-pedagógica da ELAA, considera de fundamental importância trabalhar para que haja mudanças nas relações de gênero. Estas são mudanças necessárias no processo de construção de uma sociedade mais equânime e sustentável buscando, portanto, implementar o debate sobre questões que dizem respeito ao relacionamento humano e, em especial, às relações de gênero e a diversidade complexa, por meio da qual se compõe os sujeitos, dedicando-se a estudar temas como, afetividade e sexualidades.

Consideramos pertinente fazermos uma reflexão das vivências experimentadas na escola, visto que, o curso oferecido propicia estes espaços por trabalhar com tempo escola e tempo comunidade. Acreditamos que a relevância e atualidade do tema, justificam a importância de novas reflexões a respeito das questões aqui colocadas. Nesse modelo de escola, a presença dos/as educandos/as acontece de forma continuada durante o tempo aula, trazendo para dentro da escola uma diversidade de sujeitos com sonhos, desejos, emoções, sentimentos, curiosidades, esperanças, crenças e diferenças geracionais. Assim, diferentemente da escola tradicional, não se pode negar a subjetividade de tais sujeitos ali presentes e a complexidade de saberes que se expressam ora se somando, ora anunciando conflitos entre concepções e épocas diferentes.

Conforme Caldart (2000, 244-245), se pensarmos na realidade atual e no modelo de escola proposto pelas elites para a classe trabalhadora, há uma contraposição de lógica. Onde, por um lado temos o movimento social MST, por exemplo, que se põe na defesa de valores humanistas seculares e, por outro, a escola subordinada ao imediatismo do mercado, negando de forma explícita sua “autonomia” enquanto instituição de pretensa universalidade, negando, ainda, a diversidade dos sujeitos, sua espontaneidade e potencial criativo. O que não se pode interpretar como má vontade ou má fé apenas daquelas e daqueles que trabalham na escola, observa-se é que, entre a escola e o movimento há um ingrediente histórico a ser considerado porque ele a torna ainda mais complexa. O encontro entre a escola e o movimento social, podemos compreender como sendo:

[...] uma ação que vira a escola de ponta cabeça, mas para mantê-la firme em suas próprias raízes históricas. Exigir que a escola assuma suas questões sociais, que escute as questões de seu tempo, que veja em seus participantes sujeitos sociais históricos, pode também ser interpretado como o está fazendo o governo brasileiro, [...] subordinando a escola ao imediatismo de mercado e renegando explicitamente sua propalada autonomia institucional e pretensão de universalidade. (CALDART, 2000, p. 244).

Para Caldart, (2000) não é essa a mudança que se coloca no horizonte do vínculo da escola com o movimento social MST, ao contrário, a luta do movimento está justamente na busca de pôr a escola em movimento e assim, acabam por trazer à tona questões pedagógicas como, por exemplo, qual o lugar da escola no processo de formação de sujeitos sociais? Como a escola pode cultivar a memória de uma luta social? Como fortalecer valores humanos sufocados pela lógica de barbárie da atual sociedade de mercado? Como pôr a escola a serviço da diversidade dos sujeitos em formação com sua complexa gama de necessidades? (CALDART, 2000).

A diversidade de relações humanas estabelecidas no misto das diversas realidades que se juntam na ELAA, como espaço formador e de socialização onde passam a conviver diferentes indivíduos e coletivos, formando uma rede complexa de relacionamentos, fomentam a necessidade de se discutir regras e/ou princípios de boa convivência. Isso nos leva a perguntar de que forma se expressam as vivências e que impasses se colocam no processo de desenvolvimento do curso.

Optamos por trabalhar com a concepção dialógica da educação popular, na qual Freire (2003) traz implícito a práxis como princípio, onde teoria e prática coexistem, não sendo possível dissociar uma da outra porque ambas são momentos de um mesmo processo, retroalimentando-se mutuamente. Uma das tarefas da educação democrática e popular da pedagogia da esperança conforme Freire (2003, p. 41) é:

[...] a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos 'educadores', de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular [...] a da linguagem como caminho da invenção da cidadania.

É nesta perspectiva que a ELAA propõe em sua metodologia trabalhar com “diálogo de saberes”¹ tendo como fundamento a pedagogia de Paulo Freire. Nesse contexto, acreditamos em uma educação dialógica, na qual os saberes se comunicam em busca de soluções para situações problemas de forma unificada para trazer à pesquisa maior ênfase na necessidade de se avançar no processo interdisciplinar do conhecimento, mostrando a importância da integração dos sujeitos a partir da reintegração do saber.

Entendemos que, problematizar tais questões e refletir sobre o processo de formação, nos possibilitará avanços no sentido da construção de relações equânimes e sustentáveis do ponto de vista das relações de gênero dentro e fora da escola. Cabe ressaltar que é foco da escola, trabalhar com agroecologia na perspectiva de criar um novo jeito de se relacionar com a natureza, sem agredi-la, e, aqui, estamos entendendo o sujeito humano como parte integrante da natureza, do ambiente e ou do meio, onde, de forma complexa, se relacionam e se complementam. Isso requer, portanto, a construção de um novo sujeito. Tanto a

¹ Por diálogo de saberes, entende-se uma estratégia de desenvolvimento de relação entre militante, técnico pedagogo em Agroecologia e as/os camponeses. Segundo Tardin, militante do MST e um dos coordenadores da ELAA, o “Diálogo de Saberes no encontro de culturas emerge num contexto de autonomia política e organizativa dos movimentos camponeses como sujeitos detentores de poder de gestão sobre seu destino, como um método capaz de orientar relações horizontais entre técnicas/os e camponesas/es e entre estes e destes com a sociedade em geral, em base filosófica, política, técnica e metodológica associada à sua marcha emancipatória e de libertação”. Método este, exercitado no dia a dia da escola. Ver: (TARDIN, José Maria, et al, Experiências camponesas de Agroecologia, 2009, p.1-9).

questão de gênero quanto a agroecologia são temas transversais entre si e com outros tantos temas relacionados ao humano e a sua diversa e complexa realidade, o que sugere mudanças na forma de olhar o mundo. É preciso superar o cartesianismo e avançar para a construção de um olhar holístico, isto é, perceber a totalidade dos sujeitos e das relações presentes na realidade, sem fragmentá-la, entendendo que nenhuma teoria é completa, sendo, portanto, necessário que os saberes, dialoguem entre si de forma que a interdisciplinaridade aconteça de fato, o que buscamos com este trabalho, que busca para além da visão de classe, trabalhar também com uma visão humanista dos sujeitos.

Quanto à viabilidade da pesquisa, destacamos que, esta proposta foi enviada à equipe pedagógica falando de nosso interesse, a qual foi discutida e aceita pelo grupo, visto que reconhecem como uma necessidade da escola à teorização e o debate, em especial, no que tange às relações de gênero no contexto de formação dos sujeitos.

Acreditamos na relevância deste estudo, considerando que, a partir daí, estabeleceu-se um diálogo entre nós e a escola, onde demos início à realização de seminários objetivando discutir a temática com a turma a partir da realidade e das exigências deles, dentro das possibilidades de tempo e agenda. Foram realizados dois seminários ao longo do ano de 2010, onde discutimos: gênero, religião, afetividade e sexualidade.

Entendemos que, na perspectiva da educação popular, a teoria se desenvolve a partir da prática e, ou da realidade concreta onde pisam os sujeitos e a eles volta para resignificar sua prática, num movimento espiral, contínuo e inacabado, como o próprio ser humano. Este tem sido nosso desafio ao delimitar nosso campo de pesquisa: efetivar na prática o que nos propomos a compreender do ponto de vista de reflexões teóricas.

Nossa problemática é verificar como a escola vem organizando as questões no que se refere à educação e meio ambiente, com ênfase nas relações de gênero, buscando compreender se há avanços, no cotidiano da escola, na perspectiva da equipe pedagógica e quais são os desafios a serem enfrentados quanto às relações de gênero no processo de formação.

Como objetivo geral, analisamos as relações de gênero no processo de formação da ELAA, considerando o discurso dos movimentos ali presentes e as

práticas/vivências educativas que se estabelecem no dia a dia da escola, observando avanços e desafios nesse contexto.

Nos objetivos específicos: a) Contextualizamos o espaço ELLA bem como seus objetivos e sua importância para o público que vem sendo atendido pela mesma; b) Analisamos a percepção dos/as educadoras/es a respeito do tema gênero observando quais relações eles estabelecem com os objetivos da escola no processo de formação; c) Buscamos compreender como a escola, enquanto espaço pedagógico (de vida), organiza as relações de gênero no seu cotidiano, identificando avanços e desafios a partir das práticas presentes no dia a dia da escola.

Elegemos como palavras chaves: gênero, meio ambiente e educação crítica, que se constituem em eixos norteadores durante toda a pesquisa. É com base nestas considerações que fundamentamos este estudo, com o intuito de discutir o conceito de gênero e meio ambiente e sua relação com a educação na experiência da ELAA.

Nosso enfoque para análise e compreensão da realidade se dá do ponto de vista da perspectiva dialética, considerando que os sujeitos entrevistados na pesquisa são educadoras (es) que compõem a equipe pedagógica da ELAA. Nosso lócus, no entanto, se centrará na escola como um todo, buscando um olhar na perspectiva crítica, onde a análise das relações seja vista na sua complexidade, na busca por superar a fragmentação da realidade e dos sujeitos em questão. A escola não pode ir contra o humano, ela deve ser uma escola onde os sentimentos estão presentes porque como parte constitutiva que integram o humano. E o prazer é parte dos sentimentos, é parte da totalidade das emoções. São elas que nos permitem reconhecer o outro e reconhecemos uns nos outros onde a vida se define por um processo dinâmico em eterno devir, onde, tanto elementos simbólicos e emocionais assim como elementos lógicos, determinam a essência humana.

É nesta perspectiva que caminharemos, considerando que o significado da palavra metodologia tem mudado ao longo do tempo e a evolução do pensamento epistemológico reconhece o poder relativo da metodologia. Ou seja, já não se exige do pesquisador provas de infalibilidade de sua pesquisa, mas sim, que o conhecimento produzido tenha relevância teórica e social, tratando-se de um conhecimento novo que traga significado importante para pesquisadoras (es) e estudantes da área em questão. (LUNA, 2002).

Porém, na busca por respostas às indagações que formulamos ao fenômeno estudado, torna-se necessário à definição do processo metodológico adotado, embora este não seja definitivo, já que as aproximações da realidade se dão de forma sucessiva e em diferentes momentos.

Para Minayo (2006a, p. 21),

A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para a entrada no campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados.

Realizar uma pesquisa com rigor metodológico supõe a escolha do tema e delimitação do problema a ser investigado. Quanto à metodologia que se adotará para chegar aos resultados pode sofrer alterações no decorrer do processo, justamente para que tenha mais possibilidades de responder a problemática em questão. Ou seja, a metodologia não se constrói a priori, mas sim, enquanto processo, pois esta depende de clareza da matriz teórica, finalidade da intervenção e conhecimento da realidade com objetivos determinados, na qual os sujeitos da intervenção, formas de abordagem e processo técnico operativo, juntos determinam a metodologia adequada.

Neste sentido optamos pela pesquisa qualitativa por entender que este tipo de abordagem:

[...] se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operação de variáveis. (MINAYO, 2006b, p. 21).

Para chegarmos aos objetivos que nos propusemos, o fizemos por meio de estudo bibliográfico, pesquisa documental e de campo, nos utilizando de entrevistas semiestruturadas entre outros meios para coleta dos dados. Trabalhamos com sujeitos significativos, nesse caso, educadoras (es) da ELAA. Utilizamos também observação direta, em vários momentos da dinâmica adotada pela escola, tanto festiva, quanto de trabalho, lazer, estudos e debates. Participamos de reuniões e momentos diversos das vivências da escola, nos quais tivemos a oportunidade de dialogar livremente com educandas (os) formadas (os) e em processo de formação,

bem como com educadoras (es) que já fizeram parte da equipe pedagógica e hoje estão contribuindo em outros setores. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir das questões propostas e dos objetivos da pesquisa. Quanto aos diálogos, os quais não se constituíram como entrevistas, mas sim como conversas informais, foram registradas no diário de campo da pesquisadora.

Nesta forma de pesquisa faz-se necessário que o/a pesquisador (a) tenha rigor ético/metodológico no sentido do cuidado com a fidelidade nas leituras e transcrições dos dados, bem como dos relatos de notas e observações. É preciso ter clareza de que apenas as transcrições, assim como as notas, não têm importância ou significado por si mesmo, mas precisam ser articuladas com as questões da pesquisa num contexto maior. Dá-se sentido, explicação aos dados coletados em relação com o aporte teórico ao qual se referencia, mostrando, também, se há uma conexão entre os fatos ou há fragmentação a ser superada.

Os dados coletados nas entrevistas foram comparados com outros materiais como, observações, diários de campo e documentos, conversas informais, entre outras formas das quais nos utilizamos.

Uma das formas de se analisar os dados empíricos em pesquisa envolve o uso de categorias, que significa, neste caso, trabalhar com dois lados da mesma moeda, onde primeiro se descontextualizam os dados e, em seguida, os mesmo devem ser recontextualizados, possibilitando, assim, uma análise relacional e comparativa nos fatos observados em relação ao referencial proposto.

Ao se fazer uma pesquisa em campo, alguns pontos, como os que seguem, necessitam ser levados em conta. Há que se fazer um diálogo com os sujeitos participantes que devem ser informados e consultados sobre os objetivos da pesquisa, função do pesquisador na instituição; quanto as estratégia a serem usadas na gravação, das entrevistas, quanto à observação, e ao direito do informante em abandonar a pesquisa e ou de revisar o material transcrito, podendo concordar ou não com ele. Isto dará mais confiança e liberdade ao pesquisador (a) no processo de coleta e organização sistemática dos dados. Este foi o primeiro passo quando definimos nosso lócus de pesquisa.

A escolha de nossos sujeitos se fez no sentido que alguns dos componentes da equipe pedagógica estão presentes desde o início do funcionamento da escola, tendo, portanto, condições de nos subsidiar com informações, relatos e observações

que trouxeram contribuições importantes, podendo, assim, nos auxiliar nas respostas às questões investigadas.

Por meio dos primeiros contatos e observando o *projeto pedagógico*, percebemos que não há uma proposta sistematizada de trabalho sobre gênero na escola. No entanto, há intencionalidade o que aparece de forma indireta no projeto e se referenda nas falas das (os) entrevistadas (os). Há uma preocupação com as questões de gênero, enquanto proposta, no sentido de avançar nos debates e elaborações teóricas com a turma. Isso nos instigou a compreender como a questão vem sendo trabalhada e que impasses a equipe de formação vem enfrentado no sentido de que essa discussão se efetive no contexto da escola, enquanto vivência do espaço pedagógico expresso nas relações que ali se estabelecem.

No caminho percorrido para chegarmos à nossa análise foi necessário antes fazermos um breve relato da escola, contextualizando-a em relação à sua gênese e objetivos. O primeiro capítulo contempla uma reflexão teórica com relação à questão agrária no Brasil, aos movimentos sociais, à educação do campo e à identidade campesina, feitas por meio de estudo bibliográfico e análise de documentos. O segundo resgata a história e desenvolvimento da ELAA, no período que compreende agosto de 2005 a agosto de 2011. Nesta reflexão retratamos sua estrutura e organização interna, sua importância no contexto atual como proposta alternativa para a agricultura e meio ambiente, assim como para mudanças nas relações entre sujeitos e destes com o meio, contextualizando a ELAA e o perfil das (os) educandas (os) que ali estudam.

No capítulo 3 fazemos uma reflexão acerca de gênero enquanto categoria de análise, buscando compreendê-la a partir do contexto histórico, ou seja, fez-se necessário um breve resgate sobre a história do feminismo, bem como discutimos gênero em relação com alguns eixos que consideramos seus determinantes. Buscamos compreender gênero, enquanto categoria de análise transversal, perpassando outros conceitos, como aqui propostos, numa visão integrada, com vistas à interdisciplinaridade, avançando no sentido de melhor compreender nosso objeto de estudo. A partir de um olhar humanista, com vistas à interdisciplinaridade, nos apoiamos em autores como Bourdieu, Furlani, Gebara, Louro e Laqueur que entre outras (os) nos possibilitam uma análise mais integrada do ser humano, trazendo presente além da visão de classes, também a visão do humano que integrada às estruturas estruturantes na sociedade determinam as relações sociais.

Constituindo-se em capital simbólico reproduzem a própria classe perpetuando assim a dominação masculina que fundamenta e fortalece a dominação de classe. O que nos ajuda a compreender como as relações de gênero se reproduzem dentro das relações de classe, alimentando o capital simbólico que aliado ao “poder simbólico” se constitui a partir dos significados assimilados pelos sujeitos e se transforma em reprodução do sistema de dominação masculina fortalecendo a dominação de classes conforme Bourdieu (2003).

No capítulo 4, levantamos algumas categorias de análise que emergem a partir dos dados coletados. Trabalhamos no sentido de compreendê-las, primeiro individualmente e, em seguida, de forma articulada com o contexto da pesquisa, o que fazemos por meio de análise do material coletado. Trabalhamos, ainda, com o conceito de educação popular libertadora, segundo nos propõe Freire (2003) na perspectiva da Pedagogia da Esperança, que nos desafia dialogar com os conceitos de maneira crítica e propositiva, com vistas a identificar avanços e desafios enfrentados pela ELAA, no que diz respeito a gênero, meio ambiente e a educação popular, o que trazemos nas considerações finais.

CAPÍTULO I

1.1 A ORIGEM DA QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO CAMPONESA NO BRASIL

Neste instante, ó terra querida ainda estou procurando por ti essa felicidade é uma lenda que me faz partir.

Pra quem sabe o lugar de onde venho é tão claro onde quero chegar.

No destino desse novo mundo eu vou te encontrar.

O irmão quer a felicidade que aparece na televisão para poucos toda essa paisagem para muitos muito pouco chão.

Raimundo Fagne)

Compreender a questão do campo brasileiro é perceber que o problema social da terra não pode ser explicado por acontecimentos e circunstâncias apenas no imediatismo, porque o tempo do nosso problema agrário é um tempo longo que precisa ser compreendido desde sua origem lenta e em sua expressão desde o passado. Martins (1997a, p. 60-70), comenta:

A questão agrária, evidentemente, não começa com o Movimento dos Sem-Terra nem vai acabar quando ele eventualmente cessar. Para mim, ela é essencialmente uma questão política. É uma questão política em qualquer país. A questão agrária é característica do mundo contemporâneo. Ela surge com o desenvolvimento do capitalismo. Antes não existia a questão agrária,

Estamos de acordo com Martins (1997) quando diz que, entre nós, a questão agrária é a face escamoteada da questão do trabalho que se manifesta na exclusão social. E que, portanto, o que existe não é a questão da reforma agrária, o que existe é a questão agrária, sendo a reforma agrária, uma possibilidade de solução para o problema da questão agrária. No caso do Brasil a questão agrária tem tudo a ver com o fato de que, até pouco tempo atrás, fomos uma sociedade escravista. Só a partir de 1850 começam algumas iniciativas concretas para acabar com o regime escravo. Antes, o acesso a terra era “livre”, não havia regime de propriedade fechado em si como hoje. O atual regime de propriedade tem pouco mais de cem anos e está envelhecido, como indicam os inúmeros conflitos fundiários nos últimos anos no Brasil.

A questão agrária tem início, quando o estado brasileiro, no século XIX, pressionado por setores das elites e, principalmente pelas grandes potências que buscavam expandir seus mercados, o que era inviável com o regime escravo, (porque escravo não compra) decidem acabar com a escravidão. Isso gerou um sério problema para a grande propriedade, para os fazendeiros que na época tinham o comando do estado: quem iria trabalhar nas fazendas com o fim da escravidão?

Até então o regime que dominava era o de sesmaria, suspenso em 1822, alguns meses antes da independência.² Se esse regime não fosse substituído após o fim do regime escravo, os trabalhadores pobres e libertos poderiam ocupar terras disponíveis livremente e não iriam trabalhar para os fazendeiros.

Era necessário, portanto criar um direito de propriedade que fosse, ao mesmo tempo, um obstáculo ao livre acesso a terra por parte da massa da população pobre, também por parte dos ex-escravos, daqueles que viessem a ser libertados da escravidão. A fórmula encontrada foi a de aprovar uma nova lei de terras. Essa (Lei nº 601, de 1850) tornou-se o oposto da Lei de Colonização, aprovada nos Estados Unidos mais ou menos na mesma época. Lá as terras da fronteira, as terras do Oeste, foram abertas à livre ocupação dos colonos, mediante supervisão e controle do governo. Essa foi a reforma agrária americana que assegurou a transformação do Oeste num dos grandes celeiros mundiais de alimentos, inicialmente com a agricultura familiar. (MARTINS, 1997b, p. 63-64).

Contrário do que ocorre nos Estados Unidos, no Brasil o regime que se aprova impede o acesso à propriedade da terra para quem não tivesse dinheiro para

² “O regime sesmarial era o regime de posse da terra vigente em Portugal quando da “invasão” do Brasil e para cá foi transplantado. Havia diferenças substantivas entre esse velho regime e o novo regime que seria estabelecido aqui por meio da chamada lei de terras, a lei nº 601, de setembro de 1850. No regime de sesmarias, o agricultor tinha reconhecido um direito de posse, mantendo o rei (isto é, o Estado o domínio, a propriedade eminente). A terra não era propriedade do fazendeiro; era apenas uma concessão territorial. O rei estabelecia que, se às terras não fosse dado uso produtivo num prazo relativamente curto, muitas vezes de dois anos,[...] a concessão caducava, as terras voltavam ao domínio do rei. Este por sua vez, podia concedê-las novamente a outra pessoa, não subsistindo nenhum direito territorial em favor do primeiro ocupante. As benfeitorias feitas sobre terras assim concedidas pertenciam de direito a quem as tivesse feito ou mandado fazer. Um agregado de fazenda por construir sua própria casa tornava-se proprietário de casa em terra alheia. Podia vendê-la a um terceiro,[...] mediante simples pagamento de um tributo ao sesmeiro.[...] Até pelo menos o século XVIII, era costume que não podiam receber terras em sesmaria os que não fossem brancos, puros de sangue e católicos. O acesso às terras estava interdito aos hereges e aos gentios, aos negros, aos mouros, aos judeus. Os escravos não podiam se tornar sesmeiros, como de resto não podiam ser proprietários de coisa alguma. Tudo o que viesse a lhes pertencer, pertencia de direito a seus senhores. Essa regra suscitou muitas discussões jurídicas, que revelam as muitas contradições da escravidão. Pela Lei de Terras, em 1850, a posse e o domínio se fundiram num direito só. Com isso, o Estado brasileiro, senhor de domínio de todas as terras, abriu mão desse direito e, literalmente fez dele doação aos proprietários particulares. Manteve o domínio apenas em alguns casos: em relação ao subsolo, às terras de marinha e às terras do atual Distrito Federal.” (MARTINS, 1997c, p.62-63).

comprar, mesmo que a terra fosse pública ou devoluta. Sendo que, a mesma legislação que cria a dificuldade de acesso à terra, prevê a imigração maciça de trabalhadores europeus que substituiriam a mão de obra escrava. Promove-se, assim, a imigração de trabalhadores estrangeiros, em especial europeus, de países onde a expansão capitalista estava promovendo ampla expulsão dos trabalhadores da terra, criando excedentes populacionais. E se os trabalhadores, chegando aqui, encontrassem terra disponível, não teriam por que se sujeitar a trabalhar para os fazendeiros. Conforme Martins (1997d, p. 65-66):

[...] é preciso lembrar que a escravidão era, entre outras coisas, um modo de forçar a criação de uma massa compulsória de trabalhadores onde não houvesse pessoas em número suficiente disponíveis para serem forçadas ao trabalho em terra alheia. Cessada a escravidão, era necessário criar um mecanismo que tornasse o trabalho nas terras dos fazendeiros o único meio de sobreviver.

Para Martins (1997), essa forma de legalizar a propriedade da terra implantada no Brasil, nesse momento e em vigência até hoje, tem a finalidade de tornar o trabalho em terra alheia, (dos fazendeiros, no caso) o único meio de sobrevivência dos pobres. É um meio de obrigar quem não tem terra, a servir quem têm isso, num país com vastas extensões de terras subutilizadas em mãos de proprietários particulares.

Ianni (1984) diz que, é dessa maneira que o capitalismo chega ao campo brasileiro, com os cafezais em fins do século XIX, onde a cafeicultura propicia um modelo particular capitalista das forças produtivas e das relações de produção. Deste modo, “[...] nas condições históricas em que se desenvolveu a cafeicultura, a força de trabalho era fornecida principalmente por imigrantes italianos e seus descendentes.” (IANNI, 1984a, p. 45).

Ianni (1984) afirma ainda que, basicamente existiram três momentos que sustentaram a chegada do capitalismo no campo: a cafeicultura foi o primeiro. Em segundo veio a expansão e predomínio da agroindústria açucareira que, de forma generalizada, implicou nas relações capitalistas de produção. Enquanto a cafeicultura implicava uma baixa composição na organização do capital, demandando uma numerosa mão de obra, especificamente agrícola, a agroindústria açucareira descentrou para a cidade boa parcela da população agrária.

Desse modo, a “[...] medida que se aprofundou o processo de proletarização inerente à expansão da economia açucareira, provocou um rearranjo das forças produtivas e transferiu para a cidade uma parte significativa da mão de obra rural” (IANNI, 1984b, p. 44) e, paulatinamente, houve um aumento da urbanização. Houve, portanto, uma relação direta entre a questão agrária e os problemas urbanos de crescimento descontrolado com inúmeras consequências para a população.

A mão de obra, além de expulsa do campo pela expansão do processo de mecanização do trabalho na agroindústria, é transferida para fora das usinas “uma parte significativa da mão de obra permanente e temporária.” (IANNI, 1984c, p. 44). Isso vai acarretando diretamente crescimento populacional urbano e assim, à medida que se expande o mundo urbano, se urbaniza, de certa forma, o mundo rural.

Desse modo, foi a “[...] agroindústria açucareira que tornou bastante urbanizados as relações sociais, os valores e os padrões de pensamento e comportamento nos canaviais e nas usinas.” (IANNI, 1984d, p. 45).

Na medida em que a agroindústria açucareira se expande, vai provocando mudanças na composição da mão-de-obra agrícola de forma geral (IANNI, 1984e, 440). Foi necessária a redefinição das forças de trabalho em função das exigências criadas pela agroindústria que instala e consolida a fábrica de açúcar no campo.

Está dado, assim, o processo de mecanização que generaliza novos padrões na produção, visando menor custo e maior lucro, por influência do mercado açucareiro que traz uma série de facilidades, tais como, novos padrões capitalistas de produção, disponibilidade de terras, capital, tecnologia e força de trabalho, “interdependência e antagonismo entre vendedores e compradores de força de trabalho; da ação governamental, por suas leis, normas, incentivos e financiamentos etc.” (IANNI, 1984f, p. 42).

O terceiro elemento apontado pelo autor refere-se às sucessivas crises na produção cafeeira, as quais produzem um crescimento momentâneo na diversificação das atividades agrícolas fazendo com que a economia continue com base na produção para o mercado.

A decadência do café foi acompanhada de um rearranjo da estrutura fundiária e da estrutura produtiva, mas não de uma decadência econômico-social do lugar. Desenvolveu-se a policultura, que seria uma segunda forma de desenvolvimento das relações capitalistas de produção no campo. Esta

foi ainda uma forma na qual a força de trabalho foi usada extensivamente. (IANNI, 1984g, p. 46).

Na sequência, com a predominância da indústria açucareira, surge a terceira forma de organização social da produção que eleva a composição orgânica do capital. Surge, então, a divisão social do trabalho, há um crescente investimento de capital nas máquinas e equipamentos e se reduz o capital investido na força de trabalho modificando-se, assim, de forma substantiva, as relações de “interdependência e antagonismo entre o campo e a cidade, a agricultura e a agroindústria, os operários e os burgueses.” (IANNI, 1984h, p. 46).

Com as modernas tecnologias, os proprietários de terras já não precisam mais da mão de obra de quem não tem terra ou, pelo menos não precisam de toda a força de trabalho disponível. Antes, no regime de sesmaria, não havia esse problema. O que havia era uma interdição racial e religiosa no acesso à terra, que era regulado “por critérios baseados na relevância da pureza de sangue e da pureza de fé.” (MARTINS, 1997a, p. 66).

Dessas concepções derivava o direito de vencedores e dominadores, sobre gente de outras raças e de outros credos, até que, em meados do século XVIII, foi formalmente “banido” pelo governo português a distinção racial como fator de discriminação de índios e descendentes, mas na prática em muitos lugares ainda persiste pelo costume. Nas palavras de Martins (1997b, p.66) “[...] eis aí o nó da questão.”

Conseguiu-se criar por “meios falsos”, uma massa real e verdadeira de “despossuídos”, sem nenhuma alternativa que não fosse trabalhar em terra alheia. Assim, a “[...] lei de terras foi um artifício para criar um problema e, ao mesmo tempo, uma solução social em benefício exclusivo dos que tinham e têm terra e poder.” (MARTINS, 1997c, p.67).

Martins (1997), afirma que, ao criar legalmente e ao confirmar, política e socialmente um monopólio de classe sobre as terras do país, cria-se, também, o primeiro passo importante no sentido de destruir o mundo patriarcal, onde as relações e concepções tornavam radicalmente desiguais os semi-humanos; como eram considerados os escravos e os sub-humanos que eram os não cativos e não proprietários, cuja existência civil só se dava por meio do senhor de escravos e de terras, a condição de agregados e protegidos dos humanos que eram os brancos e,

sobre os quais não havia dúvidas, quanto a terem almas, por exemplo. No entanto, o fim do mundo patriarcal, se dá por uma agonia lenta, que a rigor conforme Martins (1997), ainda não está consumada.

A agonia desse mundo escravista e patriarcal prolongou-se até meados dos anos cinquenta, com suas relações de favor e de dependência pessoal, sua violência específica, seus conflitos dissimulados e sua exploração característica. Até então as diferentes relações entre o homem [mulher] e a terra, medidas pelo monopólio de classe instituído no século XIX, davam razoavelmente certo, mesmo com uma enorme pobreza no campo. (MARTINS, 1997d, p. 69).

Na concepção de Martins (1997), essa é uma pobreza curiosa, que até hoje desperta nostalgia nos camponeses antigos, reduzidos, agora, a uma miséria bem diferente. Naquela época quase não havia dinheiro nas relações de trabalho, mas havia a possibilidade do uso da terra do fazendeiro pelo trabalhador, para assegurar sua subsistência e da família, e, a possibilidade de moradia na fazenda criava uma pobreza peculiar, onde o mundo pobre do caipira e do sertanejo era um mundo de fartura, se comparado à pobreza atual.

Nesse novo rearranjo, cresce o investimento em mecanização ao mesmo tempo em que se reduz o capital investido em força de trabalho. Nas usinas canavieiras o processo produtivo causa expulsão dos trabalhadores e se redefine com pequenas parcelas de trabalhadores, por ora, ainda necessárias. Essas mudanças vão se dando em decorrência do interesse de empresários em aumentar e aperfeiçoar a produção em contraponto a outro fator que são as reivindicações dos operários em prol de obrigações trabalhistas as quais vão se impondo aos empresários agrícolas.

Isso leva os empresários a investir cada vez mais em máquinas e equipamentos. Segundo Ianni, é com a usina que a indústria vai ao campo e a agricultura passa a ser completamente submissa ao capital (1984, p. 50). Sobre tudo com a expansão da produção para o mercado externo, o que se acentua com a vitória da revolução socialista, quando Cuba perde sua cota no mercado interno norte-americano (1959-1960). Nessa ocasião se inicia a exportação do açúcar brasileiro para o mercado norte americano, expandindo-se cada vez mais para outros mercados e acelerando a indústria brasileira.

O crescimento da produção açucareira foi também o resultado do

desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção açucareira. Progressivamente cresceu a importância relativa e absoluta da máquina, fertilizante defensivo, energia elétrica, derivados do petróleo e da ação governamental. (IANNI, 1984h, p. 49).

A usina é uma fábrica no campo inserida no processo de reprodução do capital agrário e conjugado com o capital industrial. Desse modo, na “[...] agroindústria açucareira o capital industrial instalado no campo confere ao ‘capital agrário’ as suas cores e seus matizes.” (IANNI, 1984i, p. 52). Aqui, a força de trabalho segue o ritmo e os andamentos do capital industrial. A expansão da agroindústria canavieira, conforme Martins, (1997) trouxe também a expulsão dos trabalhadores das terras de usinas e canaviais para outros lugares fazendo inchar as periferias das cidades mais próximas.

Nesse avanço a agroindústria vai produzindo e reproduzindo o/a bóia fria; devido ao caráter sazonal das atividades que transforma o/a operário/a num trabalhador/a sem nenhum dos meios de produção, passando a morar fora da zona da usina, sendo contratado apenas por dias, semanas ou meses, quando necessário, de acordo com as formalizações de oferta e demanda, dando continuidade na reprodução do capital industrial.

Há, ainda, os diaristas que residem principalmente na zona urbana e prestam serviços em determinadas épocas do ano, denominados ‘volantes’, com remuneração em dinheiro e tarefas estabelecidas por dia ou por meta executada. No período de entre safra há uma redução no número de trabalhadores enquanto que na safra há uma maior demanda e todas as atividades são retomadas. (IANNI, 1984). Cria-se com a indústria uma complexificação das relações de trabalho que antes, com os cafezais, não existia.

Na fazenda de café as relações e contrato de trabalho se estabeleciam por uma caderneta e livro de registro, na qual se anotava saldo devedor e crédito dos trabalhadores. Cada indivíduo ou família cuidava de um determinado número de pés de café. Os imigrantes chegavam sem nada nas fazendas sendo trazidos com subsídios do governo e, depois, levados pelos fazendeiros até as fazendas, onde recebiam um lugar para morar. Logicamente, as relações já se iniciavam com dívidas para os trabalhadores obrigados a comprar de tudo no armazém do patrão.

Outro agravante eram os preços, tanto do trabalho quanto dos produtos determinados pelo fazendeiro, sendo que os trabalhadores e suas famílias ficavam

condicionados às determinações do patrão. Portanto, as relações que se estabeleciam eram em condições desiguais. Com a agroindústria isso muda completamente.

Nesse novo sistema “[...] o bóia-fria é provavelmente o trabalhador mais característico das relações de produção imperantes na agroindústria açucareira. Ele tem sido chamado de bóia-fria, pau-de-arara, volante, trabalhador temporário, diarista ou outras denominações.” (IANNI, 1984j, p. 71). Isso somado ao usineiro, ao administrador capataz, feitor, chefe ou encarregado de turma, que em algumas regiões é conhecido por ‘gato’, pessoa encarregada pelo recrutamento de mais ou de menos trabalhadores, de acordo com o período ou exigências da safra.

Temos, ainda, o fiscal, o engenheiro químico, tratorista, motorista, empreiteiro, trabalhador permanente e trabalhador temporário, mecânico, diarista, foguista, eletricista, colono, mensalista, diarista, servente e etc. O que nos mostra o caráter em que se expressam as relações de trabalho e produção que passam a imperar no modelo agroindustrial. (IANNI, 1984l, p. 71). Isso implica em inúmeros rearranjos, tanto do ponto de vista das relações de trabalho na agroindústria como das relações familiares e comunitárias. O trabalhador passa ser móvel e em constantes deslocamentos. Há uma descaracterização do modelo de família que operava em conjunto no modelo anterior. Há um reordenamento nas formas de contratos de trabalho, fragilizando o trabalhador, visto que, devido às “[...] condições sazonais em que se desenvolve o processo produtivo na agroindústria, a força de trabalho não é empregada de forma permanente nas usinas e canaviais nesse setor econômico, a demanda de força de trabalho é razoavelmente elástica.” (IANNI, 1984m, p.71).

Com a industrialização cria-se a necessidade de um mercado de consumo interno por parte da indústria. O que, segundo Martins (1997), a rigor, essa necessidade de expansão para a indústria deveria ter colocado os industriais a favor da reforma agrária e contra a grande propriedade. Mas isso não aconteceu porque a burguesia industrial brasileira nunca teve uma postura política de participação, nem uma consciência de classe que a colocasse como protagonista de forma decisiva no destino país.

O que ocorre são rearranjos numa espécie de compromisso político, onde, industriais e comerciantes tornam-se clientes políticos das oligarquias. Delegam suas responsabilidades de mando, reproduzem mecanismos que vitimizam o povo,

impedindo um desenvolvimento efetivo da democracia e recebendo em troca, favores fiscais, subsídios e incentivos econômicos variados das oligarquias de base rural. Deste modo, a “[...] nossa modernização tem um estilo próprio: ocorre intensamente na área econômica, até mesmo no campo, mas sem significativas repercussões no âmbito social, sobretudo, político. Esse é, ainda hoje, penso, o nosso impasse histórico.” (MARTINS, 1997h, p. 70).

Na década de cinquenta, começa a haver no campo uma espécie de revolução tecnológica, com incentivo do governo por meio de financiamentos e subsídios, empréstimos dos bancos oficiais e particulares na mecanização tecnológica e mecanização das grandes fazendas. Estimula-se a substituição dos cafezais antigos de baixa produtividade em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, por outros cultivos, até mesmo por pastagens. E, junto com a modernização tecnológica, vem a modernização nas relações de trabalho, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1962 e, os vínculos de trabalho passam a ser contratuais e não mais de favor e de dependência.

Essa mudança na legislação fundiária apresenta dois lados: o mesmo direito de propriedade que antes criava excedentes populacionais pobres, absorvidos na grande propriedade, passa a criar grandes excedentes populacionais que continuam pobres, mas agora não mais absorvidos por ninguém. O que gera uma massa de excluídas/os. Surgem, assim, as favelas, aglomerados de beira de rua, cortiços e aglomerados urbanos de péssimas condições. É dessa maneira que no século XIX, ao mudar o regime acabando com a escravidão, mudaram também o regime de trabalho, assim como o de direito de propriedade, fazendo o inverso de uma reforma agrária.

Hoje o mercado de trabalho é restrito e seletivo em relação ao volume das massas excedentes que estão sendo criadas, especialmente em países subdesenvolvidos como o nosso. A produção de uma massa excedente cria uma miséria:

[...] desumanizadora que não politiza nem anima a possibilidade de uma revolução social, antes a freia. A expulsão do campo não cria cidadão. O esmoleiro não é um cidadão. A pessoa que vive marginalmente em relação às oportunidades econômicas tem escassa e limitada possibilidade de se tornar cidadão. (MARTINS, 1997i, p. 73).

Neste sentido, uma reforma agrária ampla e consequente proporcionaria um grande salto histórico na vida do país, reduziria a miséria urbana, criando uma válvula de segurança para as mudanças econômicas e tecnológicas aceleradas pelas quais passamos. Poderia trazer benefícios diversos ao conjunto da sociedade, além de viabilizar o processo de modernização social e política. “Só elites obtusas não podem perceber isso.” (MARTINS, 1997j, p.99-100).

A mecanização no campo se expandiu de tal forma que, hoje, o preparo do solo é totalmente mecanizado e o plantio, parcialmente. O mesmo acontece com as demais etapas: adubação e capina do terreno, que era manual e hoje não existe mais para a grande produção, sendo substituída pela aplicação de defensivos, logo após o plantio, o que tem trazido graves consequências ambientais e de saúde.

Ao lado da legislação trabalhista, a mecanização e aplicação de fertilizantes e herbicidas alteram o volume e a qualidade da força de trabalho engajadas nas fainas de canaviais e usinas. Esse é o contexto social no qual aumenta o número de trabalhadores temporários, volantes, paus-de-arara ou boias frias. (IANNI, 1984n, p.73).

Para Ianni (1984), no Brasil a democracia nunca chegou ao campo, a não ser como promessa. O pouco que se tem feito nesse sentido foi e continua sendo resultados das lutas de camponeses, operários rurais e índios. A ditadura foi muito mais persistente, generalizada e congênita no campo do que na cidade. A burguesia agrária composta por latifundiários e empresários, nacionais e estrangeiros sempre ditou as regras, impondo seus interesses de forma mais ou menos brutal. Ianni (1984) mostra também que a situação aqui descrita começa a ser enfrentada ao longo das últimas décadas do século XX, onde algo novo começava a ocorrer no campo brasileiro.

Assim, são “[...] cada vez mais numerosos e notáveis os acontecimentos nos quais os índios, camponeses e operários agrícolas manifestam as suas reivindicações, os seus protestos, as suas lutas econômicas e políticas.” (IANNI, 1984o, p. 155).

Estes acontecimentos fazem parte da história de lutas sociais e de resistência que vêm ocorrendo na sociedade brasileira, dentre elas a luta pela democratização do campo, e pela reforma agrária, conforme veremos a seguir. Os camponeses vêm se organizando, resistindo e forjando uma identidade própria.

1.2 CAMPEPINATO NO BRASIL FORMAÇÃO RESISTÊNCIA E IDENTIDADE

De acordo com Fernandes (2000), no processo de formação, os camponeses vêm enfrentando os latifundiários, grileiros e o estado que representa a classe dominante.

Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e se modificam em seu movimento [...] desde meados do século XX, novas feições e novas formas de organização foram criadas na luta pela terra e na luta pela reforma agrária: as ligas camponesas, as diferentes formas de associações, sindicatos dos trabalhadores rurais. Por essa razão, na lógica do modelo de desenvolvimento do país, sempre estiveram mantidas e contidas, a luta pela terra e o assalariamento. (FERNANDES, 2000a, p. 32).

Em diferentes regiões do país, vários eventos e conflitos têm testemunhado a formação camponesa a partir da segunda metade do século XX. São lutas de homens e mulheres posseiros ou pequenos proprietários para resistir na terra, juntamente com os arrendatários (as) colonos (as) e assalariados (as). Isso vem ocorrendo por meio de encontros e congressos camponeses indicando o desenvolver de um processo de organização política. Como exemplo, citamos aqui as ligas camponesas que começam por volta de 1945, ano do término da ditadura do governo Vargas, ditadura esta que durou dez anos.

As ligas constituíram uma forma de organização política de camponeses, parceiros, posseiros e meeiros que resistiam à expropriação e expulsão da terra e ao assalariamento; foram formas de lutas criadas em vários estados e organizaram milhares de camponeses. Contavam com o apoio do Partido Comunista Brasileiro e igreja católica, entre outras instituições.

A atuação das Ligas era definida na luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra, em suas ações os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações. Com o golpe militar em 1964, as ligas camponesas e outros movimentos foram aniquilados. (FERNANDES 2000b, p. 33).

Para Fernandes (2000), não há repressão que consiga controlar o tempo todo em todos os espaços. E, nos diversos caminhos a serem criadas, as formas de resistência apontam na direção da luta de classes. É quando os camponeses começam romper as cercas da ditadura e mesmo, sofrendo a violência dos latifúndios, organizam-se em seus espaços de socialização política, de construção

do conhecimento, para transformar a realidade, construindo, assim, novos caminhos de resistência camponesa.

Nas décadas de 60 até final de 70, as lutas camponesas se apresentam em todo o território nacional. O governo, vendo os conflitos triplicarem, tenta controlar a questão agrária por meio de força militar usando diferentes formas de violência contra os/s trabalhadoras/res. Os casos de violência aumentaram em contraposição à relutância dos trabalhadores que, a cada dia, faziam novas ocupações. Em 1985, último ano de o governo militar, juntos, jagunços, latifundiários e polícia assassinavam um trabalhador rural a cada dois dias, tamanha era a repressão. (FERNANDES, 2000).

Surgem, no início da década de 60, as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em meados dos anos 70 já estavam espalhadas por todo o país e se constituíram em importantes espaços sociais de reflexão, onde os trabalhadores se organizavam na luta por seus direitos e contra as injustiças, apoiados pela Teologia da Libertação.

Em 1975 a igreja Católica cria a Comissão Pastoral da Terra – CPT, comprometida com ideais evangélicos, tornando-se grande articuladora dos novos movimentos camponeses que ressurgem, ainda, durante o governo militar.

Segundo Fernandes (2000), a luta no campo se compõe de três frentes, onde o avanço do capitalismo e a não realização da reforma agrária gerou proporcionalmente a expansão dos conflitos e das lutas.

Assalariados lutam por melhores condições de trabalho e melhores salários; lutas de resistência de posseiros contra a grilagem dos latifúndios e empresas capitalistas e lutas crescentes dos sem-terra, no final da década de 70, já com ocupações, acampamentos, caminhadas e conquista da terra.

Os sem-terra são camponeses expropriados da terra, ou com pouca terra, os assalariados e desempregados. São trabalhadores na luta pela reinserção nas condições de trabalho e de reprodução social, das quais foram excluídos, no processo desigual do desenvolvimento do capitalismo. Suas lutas são pela conquista da terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. Questionam o modelo de desenvolvimento e o sistema de propriedade, lutam contra o modo de produção capitalista e desafiam a legalidade burguesa, em nome da justiça. (MARTINS, 1984I, p. 88).

Questionam a forma estratégica de como o capital se apropria do território “[...], portanto as lutas pela terra e pela reforma agrária são, antes de mais nada, a

luta contra o capital e é essa luta que o MST vem construindo.” (FERNANDES, 2000c, p.47).

Considerando o acima exposto é correto afirmar que, por meio da experiência dos movimentos sociais, criam-se espaços coletivos de debate, sobre diversas temáticas (SOUZA, E SCHIMANSKI, 2007)³. Da mesma forma GOHN (1997, p.10) aponta que:

É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera uma aprendizagem. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados objetivando serem apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações problemas. As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm.

A partir do que propõe Gohn (1997), o processo cultural, nos movimentos sociais pode ser entendido como uma ação grupal, que possui objetivos, reivindicações, ideologia e projeto político definido. Acima de tudo, é um espaço educativo, no qual por meio do diálogo e da problematização dos acontecimentos cotidianos, os sujeitos, homens e mulheres, buscam a consolidação da cidadania mediante a participação nos processos decisórios, nos quais a educação popular é de fundamental importância.

Apesar dos movimentos sociais serem importantes elementos coletivos, para Scherer-Warren (1993, p.18), não há consenso a respeito do que seja movimento social:

Para alguns, toda ação coletiva com caráter reivindicativo ou de protesto é um movimento social, independente do alcance ou do significado político cultural da luta [...], para outros, movimento social se refere apenas a um número muito limitado de ações coletivas de conflito: aquelas que atuam na produção da sociedade ou seguem orientações globais tendo em vista a passagem de um tipo de sociedade a outro.

No caso do movimento social rural, devido a interesses divergentes de classe, muitos conflitos provocam a morte de pessoas na luta pelo “poder”.

³Ver: SOUZA, C. A. SCHIMANSKI, Edina. A cooperação nos assentamentos do MST: superação da agricultura familiar. In: Alfio Brandenburg; Ângela Damasceno Ferreira; Dimas Floriani; Osvaldo Heller da Silva. (Org.). Ruralidades e questões ambientais: estudo sobre estratégias, projetos e políticas. 1 ed. Brasília: MDA Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2007, v. 1, p. 243-271.

É nesse contexto que surge o MST no final da década de 1970, tendo sua organização se iniciado primeiro na região sul do país, onde a modernização da agricultura foi expropriando muitos trabalhadores rurais. No final da década de 1980 e início de 1990 o MST se expande nacionalmente.

Segundo Fernandes, não é possível compreender a formação do MST sem entender a ocupação da terra, o fato que registrou o seu princípio em cada estado foi a ocupação. Assim, a “[...] ação e sua reprodução materializam a existência do Movimento, iniciando a construção de sua forma de organização, dimensionando-a.” (FERNANDES, 2000d, p. 19). A ocupação marca uma cisão entre latifúndio e assentamento, entre passado e futuro é uma realidade determinante no espaço/tempo (FERNANDES, 2000).

Para os sem-terra a ocupação se constitui como espaço de luta e resistência, marcando fronteira entre o sonho e a realidade, que se constrói no enfrentamento cotidiano com os latifundiários e com o estado.

Para Martins “a questão social, com sua face mais dura e violenta está, sobretudo, no campo. As reformas sociais urgentes e necessárias, como a reforma agrária, não são de responsabilidade apenas do governo, que é transitório, mas do estado e das elites.” (MARTINS, 1997m, p. 58-59).

Conforme Martins, o governo tenta governar um estado ocupado por agentes de interesses opostos aos seus propósitos. Os “[...] graves acontecimentos que envolvem as polícias militares e os sem-terra nos últimos anos, com grande número de mortos, indicam que há um desencontro entre o governo e o estado.” (MARTINS, 1997n, p. 58). Ou seja, enquanto o presidente do superior tribunal de justiça defende a reforma agrária, os magistrados determinam reintegração de posse pela ação policial e criminalizam os movimentos sociais, isto é, transformam uma questão social e política em questão de polícia.

Segundo Martins, os sem terra representam hoje a modernização do direito de propriedade porque retornam às tradições políticas que criaram “o mundo moderno a partir do século XVIII, opondo a legitimidade de seus direitos sociais à legitimidade iníqua que sustenta os interesses econômicos especulativos das oligarquias políticas.” (MARTINS, 1997o, p.59). Conforme Martins (1997) o que se constata é que o governo não tem como aliados os efetivos agentes da modernização do país, aqueles que questionam e contribuem para a quebra do poder oligárquico.

É preciso não esquecer os encargos sociais da modernização. A elite deste país tem demonstrado desde a abolição da escravatura, quando os escravos foram abandonados à própria sorte, que os trabalhadores e os pobres são considerados residuais e descartáveis. Isso está acontecendo de novo. A política de modernização do campo, iniciada com a ditadura militar, expulsou da terra e privou de direitos legítimos centenas de milhares de trabalhadores rurais (e também populações indígenas) num inacreditável processo de pirataria fundiária promovido pelo próprio estado. (MARTINS, 1997p, p. 59).

O estado não só comete injustiças, mas fortalece o latifúndio que, além de fundamento do poder oligárquico, representa uma concepção antimoderna de capitalismo, “[...] baseada na especulação imobiliária com terras improdutivas.” (MARTINS, 1997q, p. 59). Martins afirma que a questão agrária não começa com o Movimento dos Sem Terra, nem acaba se o movimento cessar, por tratar-se de uma questão que é essencialmente política, aqui e em qualquer país.

Característica do mundo contemporâneo, a questão agrária é fruto do desenvolvimento capitalista. Antes ela não existia, mas surge no nosso caso quando a propriedade da terra é enriquecido viabilizando a sujeição do trabalhador livre ao capitalista proprietário de terras. Torna-se, assim, instrumento da criação de um exército industrial de reserva, fundamental na acumulação de bens por meio da exploração da força de trabalho. Curiosamente a questão agrária “[...] foi ganhando visibilidade, à medida que escasseavam as alternativas de reinclusão dos expulsos da terra. Portanto, entre nós ela é a face escamoteada da questão do trabalho, que se manifesta na exclusão social.” (MARTINS, 1997r, p.61).

Frente à conjuntura de expropriação dos trabalhadores e concentração fundiária, sem perspectivas para continuar no campo, os agricultores migram para as cidades na esperança de uma vida melhor. Nas cidades são postos à margem, pela sua baixa qualificação para o trabalho assalariado. Aos poucos, veem fora do seu alcance as possibilidades de melhorar as condições de vida.

Em contrapartida, sua cultura, costumes e jeito campesino de viver vão se deteriorando e sendo substituído pelos “valores” que a vida urbana oferece. Essas pessoas que antes tinham nome, sendo referência, passam a ser apenas massa na cidade, massa sem espaço, massa ‘sobrante’, sem perspectiva de futuro. A luta por direitos em defesa da cidadania começa a tomar corpo por meio de resistências, frente aos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, a partir dos anos 1960 por intermédio dos chamados movimentos sociais.

Conforme Ammann (1991, p. 22) “[...] movimento social é a ação coletiva de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, objetivando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida.” Nessa mesma linha, Filipak (2009) considera a contestação como elemento constitutivo dos movimentos sociais, tendo como alvo as relações sociais e as relações de produção, “nem todo o movimento social tem caráter de classe e/ou luta pelo poder e que os objetivos dos movimentos sociais podem ser a transformação ou preservação de determinadas questões.” (2009, p. 177). Segundo Gohn, é no final dos anos 1970 e nos anos 1980 “[...] que os movimentos sociais, crescem em número ganhando diferentes tipos e matizes, e ganharam visibilidade em sua luta pela redemocratização ou por causas específicas.” (GOHN, 1997, p. 226).

Vale mencionar, como aponta Gohn, que do pós 1964 até os anos 1970 se firmaram “[...] lutas de resistência coletiva em busca do resgate de direitos e da cidadania caçada e contra o autoritarismo vigente.” (GOHN, 1992, p. 54). E, nos anos 1980 a problemática social vai se tornando mais evidente e com o agravamento das questões sociais, a sociedade passa a se organizar a fim de reivindicar respostas para as questões que a conjuntura apresenta. Entendemos, portanto, que os movimentos sociais são fruto de uma dada realidade, por conseguinte, fluem e refluem. As idéias se transformam agregando a realidade social, constituindo-se enquanto sujeitos históricos que acompanham o processo, segundo a conjuntura da época, onde só grupos mais estruturados, com capacidade de elaborar projetos b, conseguem sobreviver (GOHN, 1992). Conforme Gohn (1992), nesse período observa-se uma mudança substancial na cultura política apontando para novas demandas que vem à tona pelos movimentos sociais, dado ao contexto da ditadura e o processo de luta por redemocratização. Surgem, nesse período, movimentos como o das ‘diretas já’, movimento indígena, negros, mulheres e ecológico. O que demarca uma nova concepção para uma divisão paradigmática.

Resgatam-se regras de civilidade e de reciprocidade ao se reconhecer como detentores de direitos legítimos os novos interlocutores: grupos de favelados, de mulheres discriminadas, de crianças maltratadas, de ecologistas militantes, de sem-terra e/ou sem-teto, entre outros. Em síntese, assiste-se na sociedade brasileira, a recriação da esfera pública. (GOHN, 1997, p. 302).

Conforme Souza, o MST é um fenômeno social heterogêneo que, tendo a reforma agrária como primeira demanda, a ela se seguem reivindicações como: educação, produção, meio ambiente produção agro-ecológica, cuidados com hidrografia e vegetação. No “[...] MST, os discursos são organizados em função de aspectos conjunturais, nacionais e internacionais. O movimento mantém-se atualizado em temáticas mundiais, de natureza econômica, política e social.” (SOUZA, 2006, p. 31). Sendo um movimento histórico e atual que propõe um olhar de abrangência integral entre o humano e a natureza e de forma indissociável, propõe o fortalecimento de valores humanistas, assim como a criação e preservação de novos valores que integrem cada vez mais o ser humano e seu meio.

De acordo com o próprio MST, a luta pela terra no Brasil é tão histórica quanto o próprio país, ou seja, desde a chegada dos portugueses, o domínio e a posse da terra fazem “[...] parte da formação das classes sociais e do poder econômico e político em nossa sociedade. Por isso, sempre houve muitos conflitos em torno da terra.” (STÉDILE, 1993, p.15-28).

Ao analisar a história do Brasil, verifica-se que sua formação, desde o início, foi possibilitando que, de um lado se concentrasse a terra, juntamente com o poder, enquanto de outro, foi aumentando o contingente dos que não dispunham de meios para sobreviver e, portanto, ficavam a serviço dos que possuíam terra e domínio. Mas, é possível afirmar que, no transcorrer histórico, a luta pela terra foi o mote de muitas insurreições e rebeliões, embora por várias vezes as lutas tenham sido sufocadas pelos interesses de uma minoria.

Segundo Souza (2005) a luta por acesso e permanência na terra está presente no Brasil desde a chegada dos portugueses, tornando-se mais intensa, no século XX a partir das Ligas Camponesas, movimentos de bóias-frias e atuação do MST. No espaço rural, já no final do século XIX, surgem movimentos como: Canudos, grupo de pessoas que se organizaram para protestar contra cobranças de impostos e construíram um modo de vida coletivo no sertão nordestino. No “[...] século XX, é preciso lembrar o movimento do Contestado (1912) ocorrido nas fronteiras entre os estado do Paraná e Santa Catarina, tendo em cena os trabalhadores sem-terra, o governo e o capital estrangeiro.” (SOUZA, 2005a p. 85).

Na década de 1950, houve ainda o surgimento de outros movimentos, envolvendo posseiros e grileiros, como o dos posseiros do estado do Paraná e a

revolta de Porecatu. Ainda, na mesma década foram criadas as ligas camponesas e os sindicatos do meio rural que começam a ser organizados.

Após os anos 1950, vários movimentos sociais do campo reivindicavam reforma agrária em praticamente todas as regiões brasileiras. No Sul do país, tais movimentos ampliaram-se em função dos conflitos entre posseiros e grileiros e entre os trabalhadores que habitavam regiões que foram alagadas com a construção de hidrelétricas, a exemplo do ocorrido no local que foi ocupado pelo lago de Itaipu/Paraná. (SOUZA, p. 85b, 2005).

Neste contexto, surge também o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que vai organizar essa população em defesa de seus direitos. Trazem assim para o debate a problemática com respeito à questão ambiental. No Brasil e no mundo, nos últimos 20 anos vêm se acentuado os debates e preocupações em torno de questões ambientais. Tendo em vista que várias ONGs têm se formado e de forma especializada vem apoiando a sociedade civil no país. Assim, umas “[...] estão vinculadas à luta por direitos sociais, outras ligadas à educação, ecológica etc.” (SOUZA, 2005c, p. 88).

Ainda, conforme Souza, outros atores estão presentes na atualidade, em vários países, são os Fóruns Sociais, tais como vêm ocorrendo em Porto Alegre, e em outras cidades do mundo desde 2001, “[...] expressão da conexão entre vários atores da sociedade civil e o fortalecimento público criado no momento de realização do Fórum Social.” (SOUZA, 2005d, p. 89).

Portanto, de acordo com o MST, foi frente ao descaso das autoridades e falta de interesse do governo em solucionar o grave problema dos camponeses em torno da terra, que “[...] os trabalhadores foram percebendo que sem luta a terra não vem.” (MST, 1986, p.42).

Nesse cenário, desde sua origem o MST contou com vários atores institucionais e importantes aliados que fortaleceram seus ideais de luta, tais como já nos referimos anteriormente, destacamos aqui, Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Sindicato dos Trabalhadores Rurais, alguns técnicos estatais movidos pelas ideologias de esquerda, entre outros. Assim, teve início o processo de luta pela terra de maneira organizada.

Em linhas gerais podemos dizer que o MST começa a perceber, a partir do envolvimento com as entidades acima referendadas, que não basta somente a conquista da terra para que a miséria do povo seja solucionada. É preciso, de

acordo com os ideais do movimento, que os trabalhadores tenham o controle econômico de sua produção, com vistas a uma sociedade igualitária e com justiça social e sem prejuízos para o meio ambiente.

É particularmente neste cenário que novos elementos de discussão começam a se fazer presente no contexto do movimento. Isto é, emergem ideias de cunho organizativo que levem em conta questões relacionadas à proposição de um novo modelo de sociedade, de preocupação com questões ambientais, de saúde, bem como com os processos educativos e com as relações de gênero, entre outros.

A conquista da terra é apenas o início das lutas sociais promovidas pelo movimento dos sem-terra. Areladas à luta pela terra emergem, nas últimas décadas, as questões ambientais, bem como a importância de se pensar em uma proposta alternativa, como é o caso da agroecologia, por exemplo. Outro elemento importante seria a segurança da efetivação das linhas políticas que norteiam as ações do MST, entre elas, a de garantir a igualdade de gênero na participação da dinâmica da organização do assentamento e no Movimento como um todo.

É importante ressaltar, segundo D'INCAO, que o fato desses trabalhadores terem se organizado e lutado juntos em torno de um objetivo o qual os unia, ou seja, a luta pela terra, não garante a continuidade dessa união, uma vez conquistada a terra, pois esses trabalhadores e trabalhadoras vêm de diferentes realidades e com as mais diversas experiências vivenciadas, quase sempre com os ranços da opressão sofrida, trazendo incorporadas relações de perversão, as mais diversas nas quais tenham sido socializados (D'INCAO, 1995).

Entre as relações das quais se refere D'Incao, é notório as relações desiguais que envolvem a questão de gênero, seja pela sobrecarga, permeada pelas relações de trabalho, que culturalmente impõe às mulheres múltiplos afazeres, estendendo-se desde as tarefas domésticas, chamadas do mundo privado, até os espaços públicos, onde, muitas vezes, apesar de se fazerem presentes, mantêm-se no anonimato ou mesmo de forma invisível, dando significativa contribuição, seja na economia, na organização política, entre outras frentes nas quais estão inseridas ou, mesmo ainda, por questões de machismo, características do mundo patriarcal, que proíbem ou inibem a participação livre e criativa das mulheres enquanto sujeitos, fora do espaço privado, do chamado “lar doce lar”.

É importante ressaltar que, a presente pesquisa, respalda-se nessas ideias para fundamentar o estudo proposto, o qual é parte de um todo. Como tal será

estudado dentro do processo histórico, porque a sociedade, os movimentos sociais, assim como as pessoas e as relações que estabelecem entre si e com o universo, não são estanques, nem acontecem de maneira isolada, mas são também resultado de um processo histórico em constantes transformações.

Podemos dizer aqui, que o assentamento rural passa a ser entendido como uma conquista, fruto do movimento social, onde a luta continua, com o objetivo de garantir a sobrevivência na terra. A continuidade da luta depende de discussões do tipo:

- Como organizar a produção?
- b) Quando e como comercializar?
- c) Que produtos cultivar?
- d) Que tipo de assentamento se quer desenvolver e que relações, comportamentos, precisam ser modificadas ou recriadas?

Entre outras demandas que vão surgindo à medida que as pessoas vão elevando seu nível de compreensão do mundo. É nesse momento que, muitas vezes as mulheres recuam, voltando ao espaço doméstico e participando apenas na execução de tarefas pensadas pela organização.

É sabido que o grau de conhecimento varia de assentamento para assentamento onde a experiência de vida (trajetória social) e a participação em cursos de formação exercem influências nas decisões e opções de cada assentada/o. Nosso interesse nesse momento é voltar nosso olhar para o espaço de participação das mulheres, buscando perceber se, por meio de cursos de formação, estão pautando a discussão, dando visibilidade à política de gênero dentro da organização, como forma de buscar relações mais saudáveis e equilibradas entre mulheres e homens. A partir do espaço que ocuparam durante o processo de luta, é observado pelo próprio movimento que muitas mulheres ao conquistar a terra, voltam a ocupar o espaço do silêncio, enquanto outras continuam participando ativamente dos espaços de luta e militância, assumindo tarefas, antes realizadas apenas por homens. Por que enquanto algumas se fazem sujeitos no processo, outras caem na invisibilidade? O que se esconde nessas interfaces?

Nesse contexto, fazer análise de um objeto, enquanto tema de pesquisa, significa pensar e construir este objeto do ponto de vista histórico, social, político, cultural e econômico. Significa, principalmente, compreendê-lo de forma conjunta

com diversos fenômenos presentes dentro do contexto social. A análise do objeto, nesse caso, nos permite operar no campo do “real” situando nossos conceitos e viabilizando-os de acordo com a área de interesse. Nenhum conceito se explica por si só ou em torno de si apenas. Todo o conceito é relacional. É por meio da análise dos fenômenos em conjunto ou análise de conjuntura que enfrentamos as pré-noções, desconstituindo-as e em seguida acessando o conjunto do objeto por meio de métodos específicos que possibilitarão atingirmos os resultados daquilo que estamos nos propondo com o trabalho de pesquisa. É nesse sentido que estamos entendendo a ELAA, enquanto demanda no contexto dos movimentos sociais e em relação com a sociedade em geral. Construímos este trabalho a partir dessa breve reflexão sobre o campo, seu contexto histórico, realidade camponesa, constituição de sua identidade no coletivo que os movimentos sociais representam, conforme tratamos a seguir, observando como vêm se construindo e organizando as relações de gênero a partir da proposta de educação em agroecologia desenvolvida pela escola.

1.3 DIFERENÇAS E DESIGUALDADES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO E AFETO

No contexto histórico desde a invasão do Brasil, passando pela captura ou genocídio das e dos índias/os, pelo tráfico das e dos negras/os, e pela política de imigração, com o “fim do trabalho escravo”, qual tem sido a função desempenhada pelas mulheres? Ou melhor, quais funções vêm sendo relegadas ao feminino? Onde, segundo Toledo (2001), a condição das mulheres as une enquanto gênero, porém a classe as separa? Para Toledo, a maioria das mulheres nem imagina que sua opressão é fruto da sociedade de classes que surge junto com a propriedade privada dos meios de produção. Se tomarmos como ponto de partida o marxismo podemos dizer que, dentro “da visão marxista, Engels teve um papel central, por ter concedido à opressão feminina o *status* de um problema analítico, ou seja, uma contradição a ser analisada.” (TOLEDO, 2001a, p. 17). Essa concepção relaciona as formas de organização familiar com a divisão sexual do trabalho, onde nada é visto como natural. Apesar de receber inúmeras críticas, seu grande mérito está em

relacionar “[...] a produção das condições materiais de existência, à produção de seres humanos e à família.” (TOLEDO, 2001b, p. 17).

Pensemos, por exemplo, na formação da realidade brasileira sob os seguintes aspectos: quem ou quais condições determinam as funções que as mulheres vêm ocupando? Primeiro como serviçais e reprodutoras de mão de obra escrava ou como “sinhás” nas grandes fazendas, depois como bóia-fria, operárias, lavadeiras, vendendo doces ou até mesmo o próprio corpo para cuidar dos filhos que ficavam sob sua responsabilidade quando da ausência temporária ou definitiva dos pais.

Quando o sistema agrícola era baseado na cafeicultura cujo modelo era a grande fazenda mantida com mão de obra escrava e mais tarde com imigrantes, a força de trabalho, num primeiro momento era considerada a partir da família. “Não estabelecia clara delimitação de papéis e as mulheres exerciam trabalhos tidos, mais tarde, como femininos e masculinos.” (PEDRO, 2004a, p. 290). Nessa fase, a grande diferença observada entre as escravas e as mulheres e filhas dos fazendeiros, está relacionada à questão da sexualidade, da educação e do trabalho desempenhado.

Enquanto as sinhás e sinhazinhas ficavam reclusas nas prendas domésticas, tendo professoras particulares que as ensinavam em casa, exercia-se sobre elas uma forte vigilância quanto ao corpo e exercício da sexualidade, sendo que deviam se guardar “puras” para o casamento que era arranjado pelas famílias; as escravas faziam trabalho na fazenda, assumiam as tarefas domésticas da casa grande e eram obrigadas a “servir”, ou melhor, satisfazer sexualmente aos seus patrões, já que, sendo seus “donos”, dispunham delas como de outro objeto qualquer, surgindo daí muitos “bastardos” que resultaram numa espécie de branqueamento e muitas vezes eram usados como feitores por seus “pais” amos, (patrões) gozando de certas regalias com relação aos negros.

Com o passar do tempo esse tipo de casa vai sendo substituído e com a abolição das/os escravas/os e a introdução das/os imigrante, os cafezais vão sendo substituídos pelos engenhos, em pleno desenvolvimento da agroindústria. Esse tipo de casa é substituído de acordo com rearranjos da economia, agora em franca expansão para o meio urbano.

Na nova casa, localizada em geral, no centro do núcleo urbano, a função da mulher passou a ser de limpar a casa, cuidar e educar as crianças, cozinhar e assar, passando a ser valorizada ainda pelos produtos ‘feitos em casa’,

como alimentos em conserva. Nessas atividades poderia ser ajudada por uma empregada. Após os afazeres, poderia dedicar-se aos trabalhos de agulha e à literatura sentimental. Essa nova mulher, portanto excluía-se cada vez mais dos interesses econômicos que garantiam a riqueza da família. (PEDRO, 2004b, p. 290).

Conforme Pedro (2004), é possível observar ainda que de forma tardia, aparece aí com a urbanização, um projeto burguês que limita as mulheres ao papel de esposa, mãe e dona de casa. Tendo, quando muito, que administrar alguns empregados, dependendo da posição ocupada pela família, mas, de forma geral, podemos dizer que o seu papel se estabelece entre, “dona do lar e rainha da clausura”. Essa era a ideologia trazida pelos jornais, literaturas e cartas da época, o de enaltecer o papel da mulher honesta.

Enquanto para a mulher o casamento passa a se constituir em destino, passaporte para a felicidade ou para a gaiola (COLLING, 2004) havia sobre os homens uma preocupação de que os mais espertos ficassem solteiros. Para a mulher o casamento era dado como o futuro almejado, enquanto que, para os homens, uma responsabilidade, uma carga a ser assumida. Entretanto, a proximidade entre realidade do campo e da cidade impede de certa forma o estabelecimento de modelo único, onde a pluralidade se impõe a um tipo único de ideologia, apesar de ampla divulgação desse modelo na área urbana, eles não poderiam dadas as condições, ser seguidos por todas as mulheres e ou famílias. (PEDRO, 2004c, p. 291).

Esses foram exemplos que buscavam universalizar um modelo ideal de mulheres, sem considerar a amplitude de situações e os contornos étnicos, econômicos e sociais que construía a realidade das mulheres na época. Se considerarmos que, com a industrialização o trabalho nas fábricas contou com expressiva participação das mulheres, percebemos que os ideais de esposa, mãe e dona de casa, eram “referências apenas para aquelas famílias cuja acumulação ensejava a adoção de novos comportamentos.” (PEDRO, 2004d, p. 291). Embora, enquanto ideal, esse modelo fosse posto a todas as mulheres, o que, apesar do confronto com a realidade apontar caminhos contrastantes, não impedia de ser sonho almejado por muitas mulheres que viviam em realidades como, trabalhando na roça, empregadas nas indústrias ou mesmo trabalhando como domésticas nas casas de famílias mais ricas e tidas como modelo.

Assim, numa sociedade que acaba de sair do campo, novos modelos de mulheres foram divulgados amplamente.

Vejamos o que traz um periódico em 1926, *Jornal Diário da Tarde* em Curitiba, falando sobre a imagem da esposa ideal:

A esposa que procura compreender o gênio do marido, a que se alegra com as alegrias dele, a que lhe aplaina o caminho escabroso da vida diária, a que se mostra sempre contente ou ao menos resignada, dócil as suas exigências, a que sabe cativar o marido com meigos sorrisos, sem falar sempre fora de propósito, a que é econômica e modesta, cuidadosa e de atividade silenciosa - tal mulher é bendita por Deus. Ela é a esposa ideal. (PEDRO, 2004e, p. 298).

Podemos enumerar tantos outros trechos que ilustram de forma espantosa a “pintura ideológica” com que vai se configurando o modelo burguês da mulher ideal a ser perseguido, encarnado pelas mulheres. Em contrapartida, dos homens espera-se que sejam trabalhadores, pai e esposo. Isso na região sul do Brasil ocorre com bastante intensidade na virada do século XIX para o XX.

Foram recomendações cuja finalidade era transformar homens e mulheres em pais e mães responsáveis, segundo a necessidade do mercado de trabalho, que gerassem filhos obedientes, cumpridores das leis e doutrinas conforme vimos acima. Nesse processo, o casamento religioso teve sua função na época monárquica sendo considerado apenas seu efeito de crença, enquanto que o casamento civil passou a ser a instituição fundamental na família. As mulheres que não se adequavam ao modelo propagado sofriam grande discriminação e até mesmo violência explícita, não encontrando respaldo ou proteção junto às autoridades. Isso gerou inúmeras contradições e revolta por parte de mulheres que não aceitaram tal condição. Giuliani (2004) aponta que desde a colônia a voz feminina preconiza a abolição dos escravos, instauração da República, e a defesa do sufrágio universal. Destaca ainda que:

[...] o direito à cidadania política - o direito ao voto - é alcançado pelas brasileiras em 1932, antes de vários países da Europa, como França e Itália. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que as aspirações à cidadania no mundo do trabalho, as que buscam proporcionar iguais oportunidades entre homens e mulheres, passam por um demorado silêncio, interrompido entre 1979 e 1985. (GIULIANI, 2004a, p.644).

Concordando com Giuliani (2004), se considerarmos que, na primeira metade dos anos 1980, há uma crescente preocupação com melhoria nas condições de vida no campo político, o que alimenta e fortalece diferentes setores sociais na luta pela redemocratização do país, possibilitando uma confluência entre a busca de renovar a cultura sindical e fortalecimento dos movimentos populares, onde pode se destacar a:

[...] união entre grupos de mulheres trabalhadoras, grupos feministas, algumas organizações sindicais, partidos e alguns setores que atuam nas instituições da administração do Estado. Vários desses grupos chegam, por caminhos diferentes, à necessidade de repensar a divisão sexual do trabalho. (GIULANI, 2004b, p. 645).

É a partir de denúncias, da discriminação sofrida e demandas por novos direitos, que as mulheres começam a penetrar no âmbito das relações sociais. Questionando os principais espaços coletivos, como local de trabalho, a estrutura sindical e a própria família, dando seus primeiros passos na ocupação de espaços, antes tradicionalmente ocupados por homens, apenas comandando associações, participando em diretorias de empresas nas instâncias sindicais e partidos políticos.

No caso das trabalhadoras rurais, é por meio de mobilizações que conseguem vincular as reflexões sobre a vida doméstica, às demandas postas pelos movimentos sociais, mesmo que, ainda de forma frágil em sua consistência interna, “[...] as trabalhadoras aprenderam a expressar toda a riqueza e as potencialidades criadoras da crítica, a divisão sexual do trabalho, evoluindo em suas reivindicações, para uma clara confluência com o movimento feminista.” (GIULANI, 2004c, p. 645). A autora aponta para a decadência do sistema patriarcal, onde estudos acadêmicos mostram que os ideais defendidos pela burguesia, nunca corresponderam à realidade vivenciada pela maioria das mulheres. As experiências de vida relatadas pelas trabalhadoras rurais mostram que, no seu dia-a-dia, não se faz distinção entre limites do lar e do trabalho na roça, ou entre atividades domésticas e tarefas agrícolas ou ainda entre a vida comunitária e a educação dos filhos.

Em contraponto no campo, a autoridade do marido, pai chefe de família, extrapola o espaço doméstico, se impõe de forma a negar a participação das mulheres nos espaços de decisão, seja nas associações de moradores, no banco, na cooperativa ou no sindicato (GIULANI, 2004). O mundo feminino é expressão de conflito, e suas demandas vão além da busca pelo resgate da identidade feminina

que a seguir buscamos desenhar, tentando entender como se configura a identidade camponesa feminina a partir de seus elementos constitutivos.

1.4 IDENTIDADE CAMPONESA FEMININA EM BUSCA DE VISIBILIDADE

Tudo o que sabíamos até pouco tempo atrás sobre as mulheres no Brasil (e no mundo), foi, via de regra, o que nos contaram os homens brancos. Das nativas que habitavam as terras antes da invasão portuguesa, os viajantes, missionários e comerciantes se encarregaram de relatar e, a partir de seus olhares, cinco possibilidades são exploradas, todas sem se dar ouvido às próprias mulheres, enfatizando-se apenas que: são sujas, parideiras, pegas a laço, eróticas e trabalhadeiras. É importante que se pergunte por que as vozes dessas mulheres nunca foram ouvidas, ou foram, no mínimo, *'invisibilizadas'*. A invisibilidade das mulheres indígenas, por exemplo, faz parte da invisibilidade das mulheres de modo geral, enquanto sujeitos históricos de processos sociais e políticos, assim como é parte da invisibilidade dos próprios povos indígenas, representados por meio de estereótipos e sob a categoria genérica de 'índio' conforme apontam Jahn e Pereira, (2009). No caso específico desse estudo delimitar conceitualmente campesinato, segundo Mançano (2000), faz parte de um exercício político, no qual duas referências se fazem importantes: história e teoria. E, neste sentido, as mulheres camponesas sabem que teoria e história:

[...] tem sido espaço de exclusão das mulheres trabalhadoras, negras e índias. Por este motivo, esta reflexão quer ser um exercício político, teórico e histórico de afirmação do protagonismo do campesinato, mas também, e de modo especial, do protagonismo das camponesas em seus modos de vida. (JAHN E PEREIRA, 2009a, p. 160).

Assim, como as autoras, entendemos que há uma relação dinâmica e dialética entre gênero e classe, perpassando pela etnia, onde o olhar histórico nos possibilita perceber, de maneira crítica, as formas organizativas sociais, políticas e culturais que se estabeleceram na sociedade com seus limites sexistas. Acreditamos que a formação do campesinato brasileiro se deu por, no mínimo cinco vertentes que seriam nativa cabocla, quilombola, colonial e escravista.⁴ Nisso estamos de

⁴ MAESTRI, Mário. A formação do campesinato no Brasil - aldeia ausente I. Disponível em: www.lainsignia.org, s.d em 10/06/11.

acordo, mas queremos dar vida à memória e ao protagonismo feminino, que se oculta na sociedade, bem como dentro dos movimentos e organizações camponesas, resgatando as trajetórias de lutas das mulheres para serem reconhecidas em sua identidade de camponesas.

O choque cultural entre a invasão portuguesa e as nativas se faz entre desejo e repúdio. Para além dos massacres, e negação das/os nativas/os obrigando-as/os a mudarem até os próprios nomes, negando sua religião, cultura, desde a maneira de construir suas casas, obrigando-as/os ao uso de vestimentas e destruindo suas línguas. As mulheres indígenas eram tomadas como objetos de prazer dos homens brancos aos quais viam como 'deuses'. "A interpretação corrente era de que elas provocavam os homens com sua atitude supostamente descontrolada e erótica." (JAHN E PEREIRA, 2009b, p.22). As mulheres nativas, assim como as negras, foram usadas também como meio de reprodução para os colonizadores. Nesse jogo de forças entre as culturas enquanto os homens eram usados no trabalho de desbravar o mato, as mulheres ocupavam função de apoio, na cozinha, cuidando de doentes, crianças e cuidados domésticos. Eram vistas como amásias, mães, donas de casa, serviçais e trabalhadoras na lavoura.

Foram elas - as cunhãs (que significa mulher em Tupy) - que tornaram a vida possível. Apesar do processo de violência que sofriam, articulavam formas de comunicação entre o português e os seus filhos e filhas mestiços, adaptando e mantendo a maior parte do arcabouço cultural e tecnológico das sociedades indígenas da floresta tropical, que foi sendo incorporado ao cotidiano da vida de trabalho. (JAHN E PEREIRA, 2009c, p. 24).

É, portanto, nestas condições e a partir da vida doméstica que os conhecimentos da produção e subsistência por meio da mulher são transmitidos. Conhecimentos esses adquiridos em dez mil anos de convivência com a floresta tropical, segundo as autoras acima citadas. Afirmam também que, dessa forma, as relações entre índios e brancos no Brasil foram marcadas por relações sociais de poder, de gênero e de violência, extermínio e medo. Essas mulheres foram assim incorporadas de maneira subalterna ao mundo dos brancos e seus descendente, estão por aí, na cidade e no campo, em cada família por meio das bisavós 'pega a laço'.

Outro componente importante na formação da identidade camponesa feminina chega por volta de 1530, com a vinda de mão de obra escrava quando a

apropriação da terra, como já visto anteriormente, dá início ao grande latifúndio, exercendo grande pressão na destruição das formas de vida camponesa e nativa. Tanto na África como nas sociedades tupi-guaranis o trabalho agrícola era tarefa feminina.

Data também desse período 1550, a chegada dos primeiros grupos de mulheres africanas de origem Banto, dos reinos do *Congo*, *Dongo* e *Banguela* e junto trouxeram grande patrimônio, tradições, costumes e alimentação, além da medicina e arte, bem como métodos agrícolas e produtos, com seus valores marcaram a sociedade brasileira em formação.

No século XVIII e XIX, conforme Jahn e Pereira (2009) chegam os nagôs e haúças, responsáveis pelos cultos africanos que predominam no Brasil, onde as mulheres ocupam importante liderança. O que diferencia, de forma brutal, mesmo as mulheres e homens brancos, é a forma como se dava o estímulo ou repressão do exercício da sexualidade. Enquanto para o homem a libido era estimulada, as mulheres eram orientadas a manterem-se virtuosas. O casamento era visto por meio de formas e regras morais e valores eram impostos, cruzando, assim, religião e sexualidade, a construção e condicionamento do corpo pela religião, para a mulher branca, enquanto a negra era forçada a se prostituir com e por seus senhores. Além de usadas para alimentar gerações de crianças brancas, as escravas negras eram usadas na satisfação da vontade dos senhores e de seus filhos, havendo a crença de que poderiam se curar de sífilis tendo relações com negras jovens e virgens. (JAHN E PEREIRA, 2009).

Outro mito que persiste até hoje é de que a negra é ultra sexuada e sedutora. Ainda, segundo as autoras acima citadas, há que se desconfiar do silêncio de livros e documentos e, para que se possa resgatar a luta das mulheres negras, precisamos buscar nos processos coletivos e suas dinâmicas de gênero a fim de dar visibilidade à memória das muitas negras que vivem dentro de cada brasileira e de cada camponesa.

Lembramos que a terra sempre foi causa de disputa no processo de dominação desde a invasão do Brasil.

Por volta de 1800, a violência sistemática contra as comunidades indígenas e negras, a partir da escravidão e da exploração, arrancava das mulheres e homens os meios de produção e destruía os modos de vida e trabalho; essa violência foi se institucionalizando, se estruturando na forma jurídica da

propriedade da terra baseada na grilagem, falsificação de documentos, corrupção, suborno e diversos processos de expulsão e violências contra comunidades residentes. Essas 'leis' transformavam todas as trabalhadoras e trabalhadores em sem-terra forçadas/os ao assalariamento ou ao abandono do campo. (JAHN E PEREIRA, 2009d, p. 45).

Assim, como naquele período, ainda hoje continuam acontecendo histórias de resistência camponesa e lutas contra os avanços do sistema de exploração que avassala o campo. São histórias que precisam ser mais bem contadas e melhor estudadas, porque somam a resistência de mulheres e homens pobres, na defesa da terra, da floresta, no direito de livre expressão de seus corpos, no uso da água e da vida como bem da humanidade. Segundo Jahn e Pereira (2009), são histórias de fé e andanças, profecias e guerrilhas, entre vitórias e muitas derrotas. Mas, são, sobretudo, histórias extremamente masculinas, mesmo quando não deveriam ser.

Das mulheres sabemos apenas que estavam lá, mas seus nomes não constam na história, nem na teoria. É preciso recontar a história, reescrever a teoria, para dar conta da dimensão de gênero, visualizando as relações entre camponesas e camponeses e entre eles e a sociedade. A luta precisa acontecer dentro e fora do espaço familiar, de maneira simultânea.

No terceiro capítulo fazemos um resgate teórico da categoria gênero para que possamos entender a complexidade de como se constituem socialmente seres humanos com papéis de menos ou mais valor no decorrer da história, apontando alguns elementos que contribuem no fortalecimento da condição do homem em detrimento da situação da mulher.

Estamos entendendo que, homens e mulheres, são construções culturais. Portanto, resultado de construções históricas com toda a complexidade que cada época representa em nossas vidas e memórias, e, nesse sentido, são passíveis de desconstrução para que possamos criar, a partir de nossa compreensão, uma nova configuração de seres humanos, baseado em novas relações, o que buscamos melhor compreender com este trabalho.

Retomamos, aqui, algumas considerações que conformam a realidade da mulher camponesa, identificada como trabalhadora rural e que, de alguma maneira, resulta desse processo de miscigenação, trazendo incorporado em sua memória, vários arquétipos que perpassam a história da história das mulheres no Brasil.

Segundo Conte, Martins e Daron (2009), as mulheres raramente são contadas ou consideradas pela historiografia oficial e, quando se faz referência a

elas, é porque foi esposa de alguém importante. Além disso, nosso padrão de sociedade é urbano, por isso muito pouco se sabe sobre as mulheres camponesas. “Nesta sociedade, onde a exploração, dominação, violência e discriminação de classe se entrelaçam com a de gênero e a étnico-racial, a invisibilidade feminina na construção social é uma das características marcantes.” (CONTE, MARTINS E DARON, 2009, p. 87).

Diante do processo de exclusão que é histórico, onde o patriarcado invisibiliza as mulheres e suas lutas surgem os movimentos específicos de luta por direitos e em defesa da cidadania feminina. Como exemplo podemos citar o (MMC) Movimento de Mulheres Camponesas- organização de mulheres da roça que surgiu no Rio Grande do Sul em fins da década de 70 e hoje presente na ELAA, como parceiro da Via Campesina, organização de articulação entre os movimentos do Campo na América Latina e no mundo. No MST a discussão de organização da mulher e a construção de uma identidade camponesa passam pelo Setor de Gênero que procura trabalhar com as mulheres e homens organizados, entendendo que a mudança passa pela relação entre ambos.

No próximo capítulo contextualizamos a ELAA para que, confrontando sua realidade com nossas inquietações, possamos melhor compreender o processo de construção das relações de gênero na escola bem como seus avanços e desafios.

CAPÍTULO 2

2.1 ELAA: SURGIMENTO E PARCERIAS

*O alimento deve se, remédio e saúde pra viver, mas quem
compra e não sabe o que vai comer pode estar se
envenenando pra morrer [...]
Antonio Gringo*

A Escola Latina de Agroecologia (ELAA) nasce durante o V Fórum Social Mundial, em Porto Alegre - RS, em janeiro de 2005. Por ocasião de um encontro de articulação da Via Campesina Internacional, onde se reuniram representantes do governo da Venezuela, do Governo do Estado do Paraná (Brasil) e de dirigentes da Via Campesina com objetivo de firmarem um protocolo de intenções para o desenvolvimento de atividades conjuntas, de cooperação técnica, relacionada à agricultura, e assim criam oficialmente a escola que só mais tarde passa a funcionar com sede própria conforme descrito neste capítulo.



Imagem 1: presença de autoridades na inauguração da ELAA (arquivos da Escola)

Nesse protocolo, as instituições comprometeram-se em desenvolver esforços para defender os princípios de “soberania alimentar⁵” dos países e dos povos, proteger e multiplicar sementes crioulas e valorizar a agricultura camponesa, incluindo a busca de novas técnicas agrícolas adequadas ao ambiente, que promovam a qualidade dos alimentos, da vida e a preservação da biodiversidade e da cultura camponesa.

O protocolo inclui a produção, edição, publicação e distribuição de materiais pedagógicos e audiovisuais, bem como programas educativos de televisão que sirvam como subsídios aos camponeses. O acesso ao conhecimento sobre soberania alimentar, agroecologia, sementes crioulas, pesquisa camponesa constituiu-se como elemento fundamental para ampliar e popularizar o debate sobre soberania alimentar, multiplicação e democratização das sementes e desenvolvimento da cooperação.

As instituições que firmaram o protocolo consideram as sementes patrimônio dos povos e a soberania alimentar, produção de alimentos livre de transgênico e sem agrotóxicos como elementos indispensáveis a um mundo saudável. Nessa concepção, não cabem leis de patentes ou monopólio de controle e reprodução das sementes. O protocolo tem o compromisso de promover todo tipo de atividades para a democratização das sementes, para todos os agricultores e todas as agricultoras. Inclusive, com intenções de construir redes locais, para conservação, intercâmbio e multiplicação das sementes. Comprometendo-se, também, a estimular intercâmbios científicos, envolvendo, assim, mulheres e homens do campo, especialistas e sábios locais das comunidades indígenas e camponesas, promovendo a integração e a mútua colaboração entre os governos e povos da América Latina.

Na verdade, nas últimas décadas, há preocupação do MST e outros movimentos com a questão da educação e, nesse, cenário surge um novo conceito em educação que é a Educação no e do Campo.

A ELLA surge a partir de uma reflexão crítica ao modelo tradicional de educação. A ideia emerge, também, da necessidade de dar respostas às demandas por uma educação do campo comprometida com a realidade social e com os

⁵ Sobre Soberania Alimentar ver: Brasil, Conselho Nacional de segurança Alimentar e Nutricional. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Relatório Final. Brasília: CONSEA, 2007.

problemas enfrentados no meio rural, visando a uma forma de produção, ecologicamente sustentável, por meio de implementação de práticas agroecológicas. “[...] Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo.” (KOLLING, et al, 1999. p.29)

Por práticas agroecológica⁶ entende-se aqui, uma forma de cultivo da terra e de lidar com a natureza, que além de substituir o uso de insumos e técnicas agrícolas que degradam o meio ambiente, propõe também um novo olhar e um jeito novo de interagir com o ambiente, de maneira que se produzam alimentos saudáveis para a população. Garantindo a preservação do patrimônio genético, conservação das espécies, segurança e soberania alimentar, sem degradação ambiental, conforme documentos que dispõem sobre qualidade ambiental. (OPA, 2000).

As atividades desenvolvidas nesse sentido permitem estabelecer um marco flexível e amplo, capaz de orientar intervenções ambientais locais com enfoque holístico⁷ e participativo, no qual, se espera conservar e melhorar a qualidade do

⁶Ver a esse respeito BAGGIOTTO. L. L. – Técnico em Agropecuária e Educando do Bacharelado em Administração rural e Agroindustrial, convênio FUNDEP/UERGS – 2005. Ver ainda, Hadich.C. L. A., Kenfield. I. Moreira. S. S., Maier, S. M., Tardin. J. M., Valadão. A. C., ELAA – Uma Escola Camponesa para a emancipação Humana. Escola Latino Americana de Agroecologia - Experiências Camponesas de Agroecologia. Lapa, Paraná. 2009. Ver também: 9 Jornada de Agroecologia, cuidando da Terra, Cultivando a Biodiversidade. Terra livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos – construindo um projeto Popular e soberano para a Agricultura 19 a 22 de maio de 2010- Francisco Beltrão Pr. e Atenção Primária Ambiental (OPAS/BRA/HEP/001/99) Organização Pan Americana da Saúde.

⁷O termo “holismo”, cuja criação se atribui a Smuts, filósofo Sul Africano que em **1926**, escreve e publica um livro intitulado *Holism and Evolution*. Ele foi um dos primeiros partidários do anti-apartheid. É ele, pelo que sabemos, o primeiro autor a empregar a palavra “holística”, que designa uma força vital responsável pela formação de conjuntos, “essa mesma força seria a formadora dos átomos e moléculas, no plano físico, da célula no plano biológico, das idéias no plano psicológico e da personalidade, no plano espiritual; o próprio universo seria um conjunto em constante transformação”, (WEIL, 1990, p. 12). Atualmente o vocábulo “holística” é empregado na literatura da micro física, de um lado e da psicologia transpessoal, de outro. Fala-se também da medicina holística, de uma visão ou perspectiva holística no domínio do conhecimento. A visão holística pressupõe a superação do paradigma newtoniano, cartesiano, de um universo fragmentado e traduz uma perspectiva na qual ‘o todo’ e cada uma de suas sinergias estão estreitamente ligados, em interações constantes e paradoxais. Definição adotada pela universidade de Paris, em 1986, constando em seus estatutos. A abordagem holística do real é um conjunto de métodos que permitem ao ser a compreensão da perspectiva holística, essa abordagem implica a interdisciplinaridade e a transdisciplinariedade, conforme a Declaração de Veneza, definida em especial por Basarab Nicolescu: ou seja, refere-se ao encontro entre filosofia, ciência, arte e tradição. Há hoje Um Movimento Holístico que busca superar o “fantasma da separatividade” rompendo as fronteiras em todas as regiões e espaços, as quais nunca existiram a não ser no espírito onde nascem e se mantêm, alimentados por diferentes consensos. WAIL, Pierre. **Holística**: uma nova visão e abordagem do real. 3ª ed. Paraíso, São Paulo: Editora Palas Athena, 1990. p. 13-18.

ambiente promovendo mais saúde e melhor qualidade de vida, visando a um desenvolvimento humano equânime, sustentável e integrado. Isso depende de se romper com o retalhamento de funções que conforma a ratoeira da dependência generalizada, onde conforme Crema, (1989), precisamos entender que todos dependem de uns dos outros/as. Crema, afirma que é necessário rompermos com a segmentação onde “[...] o filósofo pensa, o matemático calcula, o seminarista reza, o padeiro faz pão, o poeta sente, o marceneiro martela, o místico delira, o cientista comprova, o professor ensina... e tantos outros parafusos mais.” (CREMA, 1993, p. 134).

A proposta desse novo tipo de escola fundamenta-se em uma reflexão crítica em contraposição com a educação bancária, tradicional e segmentada (FREIRE, 1987), Educação essa que reproduz conhecimentos de forma mecânica e deslocada da realidade, sem levar em conta as reais necessidades da população, em especial daqueles que vivem no campo. Neste sentido, a ELAA propõe uma educação reflexiva e popular. Uma educação onde a formação das pessoas é tão importante quanto a conquista da terra. Segundo Caldart, refletir sobre o lugar que a escola ocupa na pedagogia do MST exige um olhar para essa realidade, com um tipo de olhar que, educadores/pedagogos, não estão muito bem preparados a fazer “[...] temos uma tendência à polarização e não a visão de movimento.” (CALDART, 2000, p. 239).

Para Silva (2007) a educação popular crítica pressupõe cinco passos metodológicos, os quais são: investigação, problematização, sistematização, apreensão crítica e realização de um plano de ação. Dentro dos fazeres, considerados de uma educação popular, está o momento participativo de planejar e organizar atividades práticas de formação comunitária. Daí o porquê esse tipo de educação entra em consonância com o MST que tem por compromisso, desde seu início, estimular a participação coletiva no processo de organização e das lutas empreendidas pelo Movimento, bem como nos espaços de decisão, embora isso ainda seja um processo em construção.

É nesse momento que os interesses e as intencionalidades políticas tornam-se explícitas de forma coletiva. Isso evidencia os critérios adotados na seleção de conhecimentos sistematizados, bem como de metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar durante o processo de construção, apreensão, e intervenção na realidade concreta, percebendo os indivíduos de forma

complexa e integrada ao meio. Nessa concepção, todas/os têm a ver com tudo e, tudo, tem a ver com todas/os. Trata-se de uma proposta de formação permanente que visa desencadear junto à comunidade, ou seja, aos educandos e educandas, posicionamentos crítico-prático em relação às necessidades e às contradições vivenciadas, bem como propor encaminhamentos concretos na busca de autonomia, por parte do público envolvido, considerando a totalidade das questões no desenvolvimento das ações. Ou seja, busca-se olhar o ser humano de forma contextualizada e integrada ao meio, reeducando a fragmentação pelo olhar holístico, mais complexo e mais completo.

Concebe-se, assim, a Educação Popular como: um conjunto de práticas socioculturais que de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, num primeiro momento, se inter-relacionam nas diferentes instâncias do espaço/tempo comunitário, assumindo, gradativamente, uma intervenção pedagógica emancipatória na prática sociocultural e econômica vivenciada. Parte-se, portanto, do conflito para chegar a uma atuação social significativa e contextualizada. (SILVA, 2007, p.13).

É nesse conteúdo teórico e prático que se insere nossa proposta de pesquisa, entendendo que, a criação da ELAA, está na gênese dos movimentos sociais do campo, em especial, do MST, onde seus militantes, conforme Fernandes, “[...] ampliaram a luta pela terra em luta por outros direitos: educação, política agrícola, saúde etc., construindo as condições para conquistá-los.” (FERNANDES, 2000, p. 19).

É a partir desse contexto e como resposta a demandas apresentadas no seio do próprio movimento que se cria a ELAA. A Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), está situada no município da Lapa PR, no Assentamento Contestado onde vivem 108 famílias e cerca de 400 pessoas. A primeira turma de tecnólogas/os Iniciou com 90 educandas/os, dos quais 22 mulheres e 68 homens, desses formaram-se 32, sendo 11 mulheres e 21 homens, até o presente momento. Ao final da turma saíram quatro casais que foram viver juntos, e nasceram cinco crianças durante o processo do curso.

Proporcionalmente, houve uma maior evasão por parte dos homens, sendo o principal motivo apontado por membros da própria turma: falta de adaptação e desconhecimento da proposta da escola. Um dos principais conflitos é a dificuldade

de reconhecer a Agroecologia como uma proposta alternativa em substituição às práticas de trabalho convencional.

A segunda turma iniciou o processo com 49 educandas/os, sendo 18 mulheres e 32 homens. Concluíram o curso, num total de 33, sendo 13 mulheres e 20 homens, quatro casais se formaram também nessa turma.

A terceira se encontra em processo de formação, teve início com 67 pessoas, 20 mulheres e 47 homens, permanecendo, quando do nosso último contato, com 59 pessoas, 20 mulheres e 39 homens. Nasceram, até o momento, duas crianças nessa turma e um casal está junto. Com características bastante jovem, tanto em idade quanto politicamente falando, em relação às turmas anteriores, o que torna o debate menos consistente e nos faz refletir sobre como serão as próximas turmas ou quem serão as próximas turmas na sequência, visto que houve um notável rejuvenescimento por parte das/os educandas/os da turma três com relação às turmas anteriores. Estes são pontos para reflexão na escola de como encaminhar ou onde buscar as próximas turmas de educandas/os.

Em contraponto a essa questão, quando do início da primeira turma, só havia duas pessoas na coordenação pedagógica, mas aos poucos foi se agregando mais pessoas e hoje são sete, todas em processo de uma maior e melhor qualificação, ou seja, houve crescimento em quantidade e em qualidade. Se, por um lado temos uma turma mais jovem, com um nível de debate menos consistente, por outro temos uma equipe mais bem preparada na condução pedagógica. Contam, inclusive, com o apoio de outros setores que foram se formando ao longo do processo de acordo com as necessidades surgidas.

No início duas pessoas tinham que cuidar de tudo. Hoje a escola em sua organicidade interna conta com setores como: cozinha, pedagógico, produção e administrativo. A produção responde também pela parte de jardinagem, o pedagógico responde também pela ciranda infantil (espaço onde permanecem as crianças de zero a seis anos, filhas(os) das(os) trabalhadoras(es), educadoras(es) e educandas(os) da ELAA, enquanto estes estão em atividades a serviço da escola), e o administrativo contempla a infraestrutura. Em cada um desses setores há um grupo de pessoas que se entrelaçam na divisão e encaminhamento de tarefas, mas há uma pessoa que responde pelo setor. Assim, um representante de cada setor mais um coordenador e uma coordenadora da Brigada Chico Mendes que é composta por dois núcleos de base formado pelas (os) trabalhadoras(es) da escola,

juntos, formam a executiva, Instância encarregada de encaminhar questões que porventura não se resolvam nos grupos de trabalho (setores) ou NB, que são os Núcleos de Base dos trabalhadores e da(os) educandas(os).

A turma três se organiza a partir de sete NB. Entre os NB e a executiva há a CNB, Coordenação dos Núcleos de Base, formada por dois representantes de cada núcleo de educandas(os), no caso um casal, mais dois membros da equipe pedagógica, que buscam soluções para os impasses apresentados pelos grupos e que não conseguem se resolver nos NB.

Os núcleos se reúnem, sempre que necessário para trocar informações, encaminhar trabalhos e discutir o andamento do dia a dia da escola. As questões de encaminhamento prático são resolvidas com mais facilidade. Nas conversas informais, conforme relato de uma trabalhadora, quando aparecem situações de ordem de relacionamento humano e afetividade, não é discutido de forma objetiva. Quando ocorre algo que afeta o coletivo, vai para os núcleos e se repassa para a executiva fazer o encaminhamento final. Isso tem trazido perda de trabalhadoras(es) que são convidadas(os) a deixar suas tarefas e se afastar da escola por conta de problemas de relacionamentos que, por não serem discutidos dentro dos núcleos, acabam criando situações desagradáveis e acarretando em perda de pessoas que se veem obrigadas a abandonar suas tarefas, sobrecarregando os demais.

Há, no entanto, um espaço de vivências reservado para se apresentar as dificuldades e metas do coletivo, mas há muitas demandas de outra ordem nesse espaço. Nesse sentido, a falta de reuniões para tratar especificamente desses assuntos tem dificultado as relações intra e extrafamiliar. Há muitas atividades, demandas e, esse espaço precisa ser mais bem priorizado. Afetividade e sexualidade ainda são pouco discutidas. (Conforme relatos informais e notas do diário de campo)

Os temas estão sendo “debatidos” e refletidos à medida que vão acontecendo, nada está sendo empurrado pra “debaixo do tapete”. Há um esforço coletivo de construção e transformação de hábitos, atitudes, comportamentos. É algo muito rico, uma verdadeira oficina, que merece ser estudada. (Educadora 6)

Os componentes dos NB mudam a cada etapa, bem como novos gritos de ordem são criados, inovando, assim, a motivação de acordo com a conjuntura do momento. Os gritos de ordem fazem parte da mística do movimento e estão

incorporados na pedagogia da escola, servindo para animar a luta e exercitar a criatividade do grupo.

Assim, seguem-se os dias do tempo escola, num constante ir e vir entre pensar o fazer, repensando o saber para um novo fazer. É dessa forma que a antiga fazenda Santa Amélia, latifúndio ocupado em 07 de fevereiro de 1999, durante o governo de Jaime Lerner, hoje, área de assentamento com 3.200 hectares, abriga a ELAA e mais 108 famílias assentadas que, organizadas em 10 núcleos, tiram da terra seu sustento, onde muitos já desenvolvem experiências agroecológicas.

O Assentamento está situado numa região estratégica, por estar a 70 km de Curitiba, o que facilita o acesso na área permitindo, assim, algumas facilidades tanto para as(os) educandas(os) quanto às pessoas que ali residem e trabalham. A escola tem contribuído no sentido de um maior desenvolvimento do assentamento, atraindo inúmeros visitantes desde academia com grupos de estudantes e simpatizantes, pesquisadores nacionais e internacionais entre outros.

A ELAA está em funcionamento desde agosto de 2005, com objetivo de buscar respostas às necessidades da realidade do campo por meio da formação de Tecnólogos em Agroecologia. Sua abrangência é de cunho internacional, contando com parceria entre, governo do Paraná, governo brasileiro e governo da Venezuela. Recebe hoje estudantes de vários países da América Latina, tais como Haiti, República Dominicana, Equador, Paraguai e Colômbia, além dos estudantes de outros estados brasileiros.

A escola faz parte de uma rede de institutos de intercâmbios de Agroecologia Latino Americana (IALAS), com unidades no Brasil, no Paraguai e na Venezuela. Atualmente, está sendo criada uma escola na Amazônia e há projeto para uma nova unidade no Haiti.

Para muitas famílias Sem Terra, “escola” é vista como alternativa para seus filhos conquistarem um emprego na cidade, é a representação tradicional de uma escola comprometida com concepções e valores urbanos, dominantes na sociedade capitalista, funcionando como “instrumento da própria negação do mundo rural, contradizendo no imaginário aquilo que vivenciam no processo de luta.” (CALDART, 2000a, p. 140). O fato do MST ocupar a escola já representa hoje um capítulo específico em sua história e na formação dos sem-terra brasileiro, “[...] sendo necessário buscar compreender com mais cuidado o processo através do qual se

vem produzindo esta relação entre um movimento social e a escola.” (CALDART, 2000b, p. 140-141).

Há uma trajetória a ser analisada, desde a primeira decisão das famílias sem-terra em lutar pela escola de suas (seus) filhas(os). Desde o início do MST até hoje a educação e a escola são parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, na construção de um novo projeto para o país, ao mesmo tempo em que faz parte do dia-a-dia das famílias sem-terra, sendo traço característico dos assentamentos e acampamentos. É, portanto, uma “trajetória que também possui um sentido sociocultural e educativo específico dentro do processo que tem produzido o sujeito Sem Terra.” (CALDART, 2000c, p. 141). Na afirmação de Caldart, dizer hoje que o movimento ocupou a escola tem, no mínimo, três significados.

Em primeiro: as famílias se mobilizam pelo direito à escola, mas uma escola que faça sentido em sua vida, no presente e no futuro.

As primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento. Aos pouco, as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Este é, de fato, o nascimento do trabalho com educação escolar no MST. (CALDART, 2000d, p. 145).

Em segundo, o MST, organização social de massa, pressionado pela mobilização das famílias e professoras, decide assumir a tarefa de articular, por dentro de sua organicidade, a mobilização de produzir uma proposta pedagógica específica, formando educadoras/es para trabalhar nas escolas conquistadas, consolidando esse compromisso ao criar o setor de educação.

A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. A partir de sua atuação, o próprio conceito de escola vem sendo ampliado, tanto em abrangência (do companheirinho ao companheiro), como em significados, (escola é mais do que escola). (CALDART, 2000e, p.145).

Em terceiro: Incorpora a escola em sua dinâmica, o que combina dois sentidos: a escola passa a fazer parte integrante da estratégia de luta do movimento, a partir das preocupações das famílias ainda com significados diversos a depender da trajetória de vida de cada grupo, mas já se constitui como marca cultural consolidada, “[...] acampamento e assentamento dos sem-terra do MST, têm que ter

escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer.” (CALDART, 2000f, 145-146). A escola passa a ser vista também como uma questão política, parte integrante da estratégia de luta por reforma agrária ligada às preocupações gerais do MST, visando à formação dos sujeitos. (CALDART, 2000).

Ao comprometer-se em garantir escola para seus membros, cria-se outro tipo de relação entre o MST e a escola, na qual a história da relação do sem-terra com a escola é parte da própria história do MST. Essa relação é, ao mesmo tempo, geradora e produto do trabalho do Movimento o que para, além de dar visibilidade, também qualifica a luta, conforme nos mostra a ELAA. Antes, porém, outras experiências que merecem destaque nesse campo já aconteceram e vêm acontecendo, tais como, as cirandas infantis e a Educação de Jovens e Adultos, conforme registros do setor de educação do MST. Entre 1991 e 1992, a partir do Rio Grande do Sul desencadeia-se uma grande campanha em nível nacional sobre a necessidade de alfabetização nos assentamentos, dando assim, origem ao Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse período, entre 1991 e 1992, vale destacar a presença de Paulo Freire em uma área de assentamento no Rio grande do Sul na abertura solene das primeiras iniciativas do EJA. (Conforme discurso do próprio Paulo Freire) no anexo. Essa iniciativa toma corpo a partir de 1995 a 1996 (CALDART, 2000g, 172). Essa necessidade surge em decorrência da necessidade evidenciada pelas exigências de organização do trabalho, de cooperação agrícola na produção, onde era difícil encontrar alguém para sistematizar as discussões e fazer a ata das reuniões, descobre-se, assim que, grande parte dos acampados e assentados, não eram alfabetizados.

As circunstâncias fazem o ser humano na mesma medida em que este faz as circunstâncias, nos disse Marx. E este processo de fazer-se humano nas circunstâncias, fazendo-as mais humanas, é educativo, nos dizem pedagogos e pedagogas nele inspirados. É este contexto de discussão pedagógica que abre espaço para se refletir sobre a dimensão educativa do trabalho, mas também da produção cultural, dos movimentos sociais, dos processos tecnológicos. (CALDART, 2000h, p. 201).

Inspirados, assim, pelas circunstâncias das demandas surgidas na luta, nessa mesma época se inicia a primeira turma de magistério em Veranópolis RS, com o objetivo de preparar professoras(es) para as demandas geradas na realidade dos assentamentos e acampamentos. Além dos cursos técnicos, magistério, pedagogia

da terra, técnico em administração de cooperativas (TAC), a educação ⁸infantil, outra frente de ação que se organiza para atender as crianças de zero a seis anos, todas essas iniciativas fazem parte do processo de comprometimento com a educação na formação do novo sujeito e com a identidade do ser Sem-Terra.

Os assentamentos passaram a discutir alternativas de organização da produção, incluindo a participação das mulheres. Fez-se, assim, necessária a criação de novas formas de cuidar das crianças, o rodízio de mães e as creches improvisadas deram origem, mais tarde, às cirandas infantis do movimento. Desse modo, foi “no andar da década de 90 que esta dimensão também veio a ser considerada tarefa do setor de educação” (CALDART, 2000i, p.172).

Importante perceber que, a presença da mulher no espaço de luta, traz consigo a exigência de redimensionar esse espaço e, ao fazer isso, dá ao MST uma nova dimensão, trazendo a necessidade de se organizar um espaço de acolhimento para as crianças, trazendo, também, um novo jeito de organizar a luta que já não é só dos companheiros, mas se transforma em luta coletiva, em que toda a família tem seu lugar e, a partir do trabalho, há uma recriação dos indivíduos que, na experiência do coletivo, se transformam em sujeitos.

Na concepção do MST, a ampliação do conceito de escola compreende fazer dela um lugar que, para além de se aprender ler, escrever e contar, também de conta da formação dos sem-terra, como trabalhadores, militantes, cidadãos e sujeitos. Por isso, é necessário que se estabeleçam vínculos concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no dia a dia do Movimento: “[...] lutas, organização, produção, mística [...]” (CALDART, 2000j, p.175), deve ser uma proposta que dê conta de todas as dimensões do ser humano em sua complexidade.

A escola do MST se inscreve nesta discussão, onde, então, certos detalhes começaram a ser valorizados na proposta: a presença da bandeira do MST na escola, o tipo de canções que acompanham as brincadeiras das crianças, a resposta que costumam dar à pergunta: *você é sem terra?* Emerge, pois, com força uma nova dimensão da proposta: a preocupação com o cultivo da identidade histórica do Movimento e de seus sujeitos. (CALDART, 2000k, p. 170).

⁸ Caldart, R. S. Pedagogia do Movimento sem Terra, 2000. Editora Vozes - Petrópolis.

A ELAA, portanto, tem uma base histórica, com um conteúdo que a torna única nesse processo de fazer a luta e ao mesmo tempo fazer-se nela e a partir dela. Essa característica, cuja identidade individual dos sujeitos ali presentes se confunde com a identidade coletiva, faz da ELAA uma escola que se distingue da academia tradicional, por sua metodologia, por sua proposta político pedagógica de ação baseada numa perspectiva respaldada na pedagogia crítica de Paulo Freire. Considerando o ser humano numa visão transdisciplinar, propondo a busca de sua inteireza consigo e em relação com o meio, no exercício do diálogo de saberes, na troca permanente entre trabalhadoras(es) educandas(os) e educadoras(es). De certa forma, ela resgata e sintetiza o processo de luta da e pela educação no MST. Conforme o PROPED (2005).

Para ter acesso ao Curso Tecnólogo em Agroecologia, o/a futuro/a educando/a deve atender aos seguintes critérios: ser Indicado por comunidades de pequenos agricultores, de assentamentos ou direções de acampamentos, com a anuência dos coletivos de direção dos movimentos sociais camponeses articulados na Via Campesina; ter inserção em Movimentos Sociais e disponibilidade para participar de todo o curso; ter concluído o Ensino Médio (2º Grau); e idade mínima de 16 anos, com perspectiva de crescimento na organização e luta dos Movimentos Sociais, participando de atividades preparatórias ao curso, organizado e desenvolvido pelas entidades/organizações mantenedoras do curso, conforme consta no (PROPED) Projeto Político Pedagógico, (2005).

2.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA E PERFIL DAS (OS) TECNÓLOGAS (OS)

A proposta político-pedagógica da ELAA se subdivide em dois tempos principais que se compõe por outros vários tempos, conforme veremos a seguir:

1) tempo escola, que é o tempo de permanência de forma interna na escola, onde, vivem, estudam, trabalham e produzem conhecimentos na forma de elaborações de monografias, relatos e reflexões diárias, bem como, projetos de intervenção nas suas comunidades a partir dos conteúdos trabalhados por educadores efetivos e colaboradores das disciplinas que compõe o curso;

2) tempo comunidade, quando em suas comunidades de origem, sob orientação dos coordenadores, procuram pôr em prática os conhecimentos

adquiridos no tempo escola, tentando adequar os conhecimentos apreendidos com as necessidades do grupo, no qual estão inseridos, elaborando diagnóstico e propondo intervenção na realidade. Estes dois momentos buscam contemplar os objetivos do curso, conforme descrito a seguir.



Imagem 2: tempo formatura em frente a secretaria da escola (arquivos ELAA)

O tempo escola contempla outros tempos. O tempo formatura, por exemplo, é o momento de encontro da turma pela manhã, conferência de presenças, revisão do dia anterior, mística e informes do dia. Tempo aula: destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no PROPED; tempo trabalho, tempo utilizado em função do bem estar comum; tempo UCA (Unidade Camponesa de Agroecologia), tempo utilizado em pesquisa e realização de atividades práticas relacionadas à produção e investigação em agroecologia dentro dos setores de produção, uma a duas vezes na semana.



Imagem 3: práticas de campo em fruticultura arquivos ELAA

Existem ainda outros tempos como: tempo cultura, tempo reflexão escrita, tempo esporte e lazer; tempo núcleo de base, tempo estudo, tempo leitura, tempo seminário. Cada tempo se constitui de uma função específica que compõe, em geral, o funcionamento da escola no todo. Outros tempos educativos poderão ainda ser acrescentados, de acordo com as instâncias de coordenação do curso e, tendo por base, o processo pedagógico em movimento. Percebemos que há uma dinâmica do tempo no cotidiano da escola que implica participação coletiva de todas/os.

A dinâmica da escola está organizada em torno de setores de trabalho que se subdividem em outros segmentos, onde todas(os) trabalhadoras(es), educadoras(es) e educandas(os) estão inseridas(os), tais como:

Setor pedagógico tem três frentes de atuação: ciranda infantil, que no momento conta com cinco educadoras e 17 crianças de 2 a 10 anos; tele centro e biblioteca.

Setor de Produção, responsável pela apicultura, agro floresta, jardinagem e horticultura. Cozinha, responde pela alimentação e cuidados básicos; Administrativo, cuida dos projetos, secretaria, organização de documentos e lavanderia; Infra-estrutura, preocupa-se com a manutenção em geral.

Isso exige, também, que as/os educandos presentes no curso tenham um perfil que esteja de acordo com a proposta da escola, contemplado no PROPED e descrevemos a seguir. Um dado interessante é que, a partir de 2011, passa a existir no assentamento, nas proximidades da ELAA, além de ensino para as séries iniciais, também ensino fundamental e médio, atendendo às crianças e adolescentes, filhos das/os trabalhadoras/es e educadoras/es da ELAA e das/os assentadas/os, num esforço constante da luta e demanda para que a escola tenha cada vez mais a cor e a cara do campo e das/os camponesas(es).

O curso Tecnólogo em Agroecologia visa capacitar camponesas(es) vinculados a projetos de reforma agrária e comunidades camponesas. No final do curso deseja-se que os educandas(os) possuam o seguinte perfil, segundo o PROPED da ELAA (2005): conhecimentos técnicos e ao mesmo tempo formação política e humanista; conheçam e sejam capazes de aplicar metodologias participativas na análise crítica da realidade e no desenvolvimento de soluções ao agro ecossistema, tendo noções de teorias que permitam compreender as pessoas, suas formas de pensamento e comportamento, inclusive os aspectos culturais dos camponeses; compreendam como funciona a sociedade e saibam contextualizar os diferentes modelos de agricultura de forma crítica; entendendo a Questão Agrária e Agrícola Latino Americana; dominem o conhecimento científico necessário para compreender os princípios fundamentais da Agroecologia e as suas técnicas; possam fazer uma leitura crítica da filosofia e da ciência, superando a visão mecânica e reducionista com noções e capacidades inovadoras de Metodologia de Pesquisa Científica, de modo a poder propor ensaios e demonstrações básicas em conjunto com as famílias camponesas; estejam aptos a atuar como educador/educando numa práxis de relacionamento horizontal, dialógica, democrática e respeitosa aos conhecimentos e culturas camponesas; tenham noções de administração e planejamento que contribuam para bom funcionamento dos empreendimentos econômicos das

comunidades camponesas, entre outras necessidades que possam emergir a partir do cotidiano das pessoas. Espera-se, ainda, que o processo educativo possa dar conta de contemplar diferentes dimensões do Ser Humano, desenvolvendo as potencialidades dos indivíduos e da coletividade, sobretudo nas dimensões a seguir:

Dimensão do CONHECER: Aprofundar os conhecimentos da história e da realidade brasileira e latino-americana, com destaque especial para as questões referentes ao desenvolvimento social do campo, novo modelo de agricultura, cooperação agrícola e agroecologia;

- Aspectos teóricos e práticos referentes à legislação da produção orgânica; dos agrotóxicos; dos OGM's, (Organismos geneticamente modificados); do cooperativismo, do associativismo, da segurança no trabalho, do crédito rural, do meio ambiente, etc.;

- Experiências e reflexões que vêm sendo produzidas no âmbito específico dos movimentos sociais do campo, em relação à concepção de assentamentos e de outras formas de comunidades camponesas, de educação e de cultura;

- Conhecer e compreender a dinâmica das questões agrária e agrícola no Brasil, e América Latina, sobretudo a situação dos sem-terra e das/os camponesas/es.

Dimensão do conviver: capacitação para a realização de projetos coletivos e trabalho cooperativo, respeito às decisões coletivas, postura e prática favorável ao planejamento e a avaliação, execução de tarefas em equipe, solidariedade com os outros; capacitação organizativa, capacidade de criar e coordenar grupos, capacidade de interpretação, capacidade de lidar com situações de conflito; capacidade de diálogo; comunicação ágil e agradável; respeito às diferenças e capacidade de promover a unidade de grupos.

Dimensão do ser: desenvolver e cultivar valores, convicções, sentimentos, hábitos e princípios, traduzidos em uma postura diante do trabalho, da vida, da sociedade, das pessoas, centrada no ser humano. São dimensões fundamentais desta postura, ter disponibilidade pessoal ao processo de formação e às inovações; sensibilidade social, humana e pedagógica; espírito empreendedor e preocupação com o bem-estar da coletividade. Dimensão da arte e cultura: domínio da arte e cultura como ferramentas de conhecimento, aprendizagem e capacitação; compreender arte e cultura como valores sociais, fundamentais para humanização; saber utilizá-las como ferramenta de expressão; arte como metodologia de ensino; auxílio nas atividades pedagógicas nas aulas e conteúdos; conhecer diversas formas de

expressão artística. Sobretudo, compreender a cultura dos camponesas(es) do Brasil e América Latina. E finalmente, dimensão do saber fazer, domínio de habilidades técnico-pedagógicas, especialmente na didática e pedagogia: saber organizar, coordenar e desenvolver práticas educativas, em vista da produção agroecológica com jovens e adultos/os; saber planejar e avaliar essas práticas. (PROPED, 2005).

Nessa concepção que constitui uma crítica ao modelo tradicional de educação, a chamada por uma educação própria do campo, nesse processo, desencadeia a necessidade de novas formas de lutas por cidadania e por novas relações de gênero, a partir de direitos instituídos, mas que precisam ser adequados às demandas práticas dos sujeitos. É importante salientar que, até então não se tem atendido satisfatoriamente ao direito a uma educação do campo. E nem tem se delineado, se não de modo fragmentado, mediante algumas alternativas pontuais, o que seria proposta de uma educação que assuma o meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas, principalmente como forma efetiva de apoio no contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo e para o campo. Isto “[...] tanto em relação às políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos” (KOLLING, *et al* 1999, p. 29).

A educação de cunho crítico-participativo, conforme proposta por Freire (1997), leva em conta uma totalidade de relações, ou seja, se estabelece a partir da complexidade do ser humano e a realidade que o envolve. É, portanto, “o jeito de ser ou a dinâmica de funcionamento do MST que garante esse processo da produção da necessidade de aprender, à medida que se constitui pelo desafio que faz às pessoas (muitas pessoas) para que se tornem sujeitos” (CALDART, 2000, p.138).

Segundo Kolling, *et al* (1999), para se pensar a vida no campo é necessário que se pense a partir da relação campo – cidade. É certo afirmar, conforme apontam autoras/es citados acima, que no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento estabelecido no Brasil, três elementos fundamentais devem ser analisados: desenvolvimento desigual, processo excludente e um modelo agrícola que mantém, de forma simultânea relações modernas e atrasadas de produção.

O efeito desse modelo é perverso. Por um lado implica maior concentração na cidade, desemprego e intensificação da violência e, no campo, exorta o aumento da concentração da propriedade e da renda.

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração à agroindústria patronal e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista. Dentro dessa lógica a agricultura familiar camponesa, destinada a subsistência e ao mercado local, foi abandonada pelas políticas públicas. No entanto, há novas tendências a considerar e que apontam para a possibilidade de um outro desfecho. (KOLLING, et al, 1999a, p. 31-32).

Nesse cenário, conforme apontam alguns autores, como Ianni (1986), entre outros, na modernização capitalista da agricultura, não tem lugar para todos. Ao excluir, ela não gera apenas expulsão, mas gera também lutas sociais na defesa por direitos, como os trabalhadores sem-terra que pressionam pela reforma agrária.

Ao transformar latifúndios em assentamento, conquistam a infra-estrutura necessária para recriar a agricultura familiar, agora baseado em diferentes níveis de cooperação; geram renda e emprego. Isso tem desafiado novas pesquisas e mostra que a migração campo-cidade não é uma via de mão única. (KOLLING, et al, 1999b, p. 32-33).

Ao buscar formas de responder às demandas que se apresentam na educação e ao recriar a escola, o sem-terra é recriado, passando a identificar na luta pela terra, a luta por direitos e, ao lutar pelos direitos, protagoniza sua luta por cidadania. Não é possível pensar nesse contexto sem considerar o papel das mulheres e sua importância nas transformações ocorridas na sociedade, desde 'Casa grande e senzala', de Roberto Freire, até os mais sofisticados papéis na divisão sexual do trabalho que vem definindo o perfil feminino na história brasileira. Sem a articulação desse processo e a percepção do que a mulher representa, a nossa história fica incompleta. Assim, no próximo capítulo, faremos uma reflexão da condição e construção dos papéis de gênero na sociedade. Considerando a categoria gênero em relação com a religião, ciência, feminismo, sexualidade e educação, para podermos melhor analisar como a escola vem reconstruindo as relações de gênero nas experiências vivenciadas no contexto da ELAA. Onde buscamos um viés na interdisciplinaridade, procurando conjunturar nosso objeto de análise a partir do olhar das várias ciências, onde cada uma tem sua contribuição nesta construção que fundamenta as relações sociais no processo histórico de constituição do ser humano e de suas relações sociais.

CAPÍTULO 3

3.1 MÚLTIPLOS DETERMINANTES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Não se nasce mulher, torna-se mulher

(Beauvoir)

Para aprofundarmos essa reflexão, é importante destacar que, no que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa - as relações sociais de gênero e suas contradições, avanços e desafios no cotidiano dos sujeitos da escola – consideramos fundamentais, as reflexões construídas até aqui, no que tange ao resgate histórico da questão agrária e nas relações de classe que se estabelecem em torno da mesma, trazendo presente a situação da mulher campesina, sua origem e identidade que, por muito tempo, ficou oculta na história.

Encaminhamos a discussão neste terceiro capítulo, com o fim de refletirmos sobre o conceito de gênero, entendendo que esta questão não é nova, o que é novo é o debate que a envolve e que exige de nós um olhar para além dos limites impostos por algumas teorias. Entendendo que identidade de gênero, diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres na sociedade. Buscamos aqui aporte teórico em autores que sustentam esta discussão. A questão de gênero se constituindo no interior das relações de classe, transcende a própria classe porque articula e fundamenta a perpetuação das diferenças na manutenção das hierarquias. Discutir o que se entende por relações de gênero, nos dias atuais, é extremamente importante para a compreensão das várias temáticas que envolvem as relações humanas em constantes transformações, o que exige um enfrentamento no interior da própria classe. Daí a necessidade de um olhar via intermatizes teóricas para melhor compreender a realidade de forma integrada, sem fragmentá-la. O que não significa incompreensão das diferentes vertentes teóricas, mas sim necessidade de transitarmos entre as ciências e suas limitações buscando um olhar sócio histórico cultural e político que dê conta da compreensão do ser humano e das relações que este estabelece com seu entorno, desde sua origem percebendo onde se fundamentam as desigualdades que aqui apontamos.

Estamos, portanto, propondo um recorte de discussão sobre relações de gênero, considerando como essas relações se organizam social, política, cultural e economicamente, a partir dos eixos: feminismo, sexualidades, religião, ciência e educação e trabalho. Entendemos que, são essas bases articuladas entre si, que sustentam as relações assimétricas estabelecidas ao longo do processo histórico, no que diz respeito às relações entre homens e mulheres.

Conforme Samara (1991), o termo 'gênero', desde a década de 1970, vem sendo usado para teorizar as questões que se referem às diferenças sexuais. Inicialmente, usado pelas feministas americanas, no sentido de mostrar o caráter social das distinções baseadas no sexo, esse termo proposto era defendido por historiadoras que afirmavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria os paradigmas científicos. Além de propor novos temas, impor uma reavaliação crítica aos critérios do trabalho científico, implicando em um novo olhar sobre a história ou em uma nova história. Essa nova história que incluiria as mulheres como sujeitos dependeria da maneira como o conceito de gênero se desenvolveria, enquanto categoria de análise, no qual a construção desse novo olhar seria fundamental na articulação do gênero com a classe e com a raça (SCOTT *apud* SAMARA, 1991).

O interesse por gênero, classe e raça, enquanto categoria de análise demonstra o compromisso de pesquisadores, com a inclusão da voz dos excluídos, assinalando que, eles, entendem que as desigualdades de poder, se estabelecem no mínimo a partir desses três eixos. Gênero, portanto, é um conceito que não pode ser compreendido se não articulado com a ideia de classe e com questões de cunho étnico racial. Portanto, o conceito de gênero se articula a diversos contextos e suas especificidades. Devemos, assim, considerar cada sujeito como único que é, mas envolto pela realidade sócio cultural de seu tempo em um espaço determinado que, contenha em si, uma história sua, mas que também é coletiva e, portanto, não pode ser considerada de maneira isolada das demais questões de seu tempo.

Para Matos (1997a, p.67), gênero é uma categoria que procura destacar que os perfis masculinos e femininos se definem um em função do outro, sendo assim,

[...] perfis se constituem social, cultural e historicamente num tempo, num espaço e cultura determinados. Não se deve esquecer, ainda, que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder. Sendo uma de suas preocupações evitar as oposições binárias fixas e naturalizadas, os estudos de gênero procuram mostrar que as referências

culturais são sexualmente produzidas, por meio de símbolos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder, conceitos normativos, relações de parentesco, econômicas e políticas. (MATOS, 1997b, p. 97- 98).

O olhar projetado, sobre nós mesmos e sobre as diferenças que permeiam a sociedade, é um olhar construído pela cultura e socialmente já estabelecido; é nesse sentido que:

[...] para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico [...] gênero significa que mulheres e homens são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (CARRARA e HEILBORN, 2009, p. 39).

Scott (1990) propõe que, no seu uso apenas descritivo, gênero é somente um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres, mas não dispõem de força de análise suficiente para propor mudanças nos paradigmas históricos postos. Conforme Samara (1997), não faz muito sentido, ou não é eficiente provar que as mulheres têm uma história ou que contribuíram com as mudanças políticas principais da sociedade ocidental. Explicando melhor, as condições das mulheres não sofreram nenhuma alteração apenas por se saber que elas participaram ativamente da Revolução Francesa, por exemplo. Esse tipo de reação segundo (SCOTT *apud* SAMARA, 1997, p.66) encerra um desafio teórico, exigindo análise para além das relações entre masculino e feminino no passado, mas também ligando a história do passado com as práticas históricas atuais.

Analisar as questões de gênero hoje, nos remete a busca de informações na história, na antropologia, na sociologia e na filosofia, entre outras disciplinas, para que possamos compreender como o processo das relações entre os seres humanos vem sendo construídas, desde as sociedades mais antigas até nosso tempo. Nas sociedades de classe as diferenças são tratadas como desigualdades, dentre as quais apontamos as diferenças de gênero que tem sido um meio de opressão da mulher, negando sua condição humana de igualdade.

Se nos voltarmos para as sociedades de classes da antiguidade ocidental (Grécia e Roma) ou, oriental (China e Japão) ou, na Idade Média, para as sociedades da América pré-colombina (Incas e Astecas) ou para as sociedades de castas na Índia, nelas a vida social é dominada pelos homens. Possuir a terra da cidade, sacrificar aos deuses, defender suas terras de armas na mão, exercer as magistraturas e a soberania política, desenvolver a Filosofia, a Matemática entre outras questões, eram

privilégios masculinos na Atenas clássica. Para um grego, ser um homem plenamente é, antes de tudo, ser um homem e não uma mulher, ser livre e não escravo; ser ateniense e não estrangeiro. (GO DELIER, 1980a, p. 10-11).

Percebemos a situação da mulher, como um ser de segunda categoria, colocada à margem do processo histórico, sempre em relação ao homem. À medida que ela não participa ativamente da vida em sociedade, sua história se define por aqueles que têm voz ativa e, portanto, constroem-na, a partir de seus conceitos. Conceitos estes que se solidificam na forma do que Bourdieu (2003) vai chamar de forças simbólicas, que passam a se constituir como *habitus* no qual as instituições como: família, igreja, escola e estado, prestam colaboração nessa reprodução. Assim, estamos entendendo que:

[...] força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de pré-disposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. (BOURDIEU, 2003a, p.50).

Destacamos. Aqui, o “*simbolismo*” que embasa a educação diferenciada, na família, na escola e na sociedade para meninos e meninas, que se tornarão homens e mulheres. Na sociedade de classes, constroem-se cidadãos e cidadãs com papéis distintos, cuja determinação se inicia mesmo antes do nascimento. Embutido nas inocentes cores rosa e azul do enxoval do recém-nato, nos brinquedos que cada um vai sendo autorizado a possuir e ou brincar, nos esportes que lhes serão oferecidos, nos modelos sexuais que vão absorvendo através da mídia e de forma organizada pela educação que reproduz modelos a serem seguidos e nas expectativas nutridas pela família e pela a sociedade a respeito de cada um ou de cada uma. Sobre essa base “simbólica” repousam as definições de papéis de gênero que se acentuaram no comportamento de ambos, se manifestando na escolha da profissão e na postura que apresentarão na sociedade. A eles, o espaço, o poder a liberdade, portanto o carro, o cargo, a política e o domínio público. A elas, a cor rosa, a solidariedade, o carinho, a delicadeza, a obediência, a maternidade vivenciada desde a infância ao brincar de boneca, o dever de servir e o limite do espaço privado. Nesse sentido, a herança filosófica tem definido por muitos séculos os espaços onde mulheres e homens devem estar, bem como de que forma cada um/a deve se comportar.

Gênero emerge justamente como conceito de análise para questionar esses espaços que definem os comportamentos de homens e mulheres baseados no sexo.

Para Bourdieu (2003), as mulheres constituem elementos fundamentais na economia de bens simbólicos, onde as disposições que ele chama de *habitus*, não se separam das estruturas que as produzem e reproduzem o *habitus*, portanto, está internalizado nos nossos gestos mais inocentes e se manifesta “naturalmente”, na simples compra de um presente de aniversário para criança (bola, arminha, bicicleta, carrinho ou boneca, objetos de cozinha e bichinhos de pelúcia), sem falar nas historinhas infantis, o que vale tanto para homens quanto para mulheres e mostra que reproduzimos tais comportamentos, e sem perceber estamos de maneira reforçando o chamado

[...] princípio da inferioridade e da exclusão das mulheres, que o sistema mítico-ritual ratifica e amplia, a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dissimetria fundamental, a do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, que estão na base de toda a ordem social: as mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens. (BOURDIEU, 2003b, p. 55).

São elas que estão presentes na educação familiar, na escola primária e secundária, nos espaços de reprodução dos “valores” religiosos e nas questões relacionadas ao meio ambiente de forma prática⁹. Nesse sentido, vale dizer que a diferença é construída, porque comparada está sempre posta em relação ao outro, daí que a:

Virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída primeiramente dentro de si mesmo. (BOURDIEU, 2003c, 67).

⁹ Ao homem cabe pensar sobre o meio ambiente e a mulher interferir nele. Organismos internacionais como a ONU, por exemplo, têm depositado na mulher a expectativa de melhoria do meio ambiente. Assim, em *La Mujer y el Medio Ambiente*, a ONU declara que, Las mujeres constituyen más de la mitad de la población mundial. Ellas contribuyen de una manera muy importante al bienestar y el desarrollo sostenible de sus comunidades y países, y al mantenimiento de los ecosistemas, la diversidad biológica y los recursos naturales de la Tierra (ONU/PNUMA, 2001, p 5).

Para Beauvoir (1949, p. 72), “[...] a mulher define-se como um ser humano em busca de valores, no seio de um mundo de valores, mundo cuja estrutura econômica e social é indispensável conhecer.” Ao propor esta definição Beauvoir, se coloca de frente com a postura de psicanalistas que mostram a criança e a moça em busca de objetos de identificação no caso pai ou mãe o que ela chama de “hesitantes entre as tendências ‘virilóides’ e ‘femininas’; ao passo que nós concebemos a mulher hesitando entre o papel de *objeto* de Outro que lhe é proposto, e a reivindicação de sua liberdade.” (BEAUVOIR, 1949a, p.72). Nessa mesma linha Laqueur, diz que:

A civilização, como um povo conquistador, sujeita os outros à sua ‘exploração’, prescreve manifestações de vida sexual nas crianças’, torna o ‘amor genital heterossexual’ a única forma permitida, e ao fazer isso pega a criança, ‘um organismo animal (como outros) com uma inconfundível tendência bissexual’ molda-a para ser um homem ou uma mulher. O poder da cultura é representado, portanto, nos corpos; forja-os, como em uma bigorna, no formato necessário. (LAQUEURa, 2001, p. 286).

Enquanto que para Carrara, (2009, p.139), a:

[...] diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero não deveria determinar a classificação das pessoas em diferentes categorias, pois esta classificação favorece a discriminação e ignora o caráter flexível do desejo humano.

No entanto, na prática, o livre desejo, assim como a expressão da sexualidade, não é permitido ou sequer respeitado.

Quem está fora do padrão forjado pela *bigorna*, está exposto a situações de constrangimento, discriminação e preconceito de toda a ordem possível, está condenado ao silêncio e a negação de si, ou se expõe a humilhação pública, segregação, estupidez e violência.

Segundo Louro (1999a, p. 15-16):

[...] a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual de classe média urbana e cristã, e esta passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual.

Percebemos que, a realidade enquanto meio no qual os e as sujeitos estão imersos, é de fundamental importância na abordagem e na construção do

conhecimento, tanto enquanto análise de cunho teórico como enquanto forma propositiva de mudanças no processo do *habitus*, culturalmente construído, conforme nos fala Bourdieu (2003). As mulheres são tratadas ou como objetos ou como símbolos, cujos sentidos não lhes pertencem e cuja função é manter o capital simbólico, circulando como mercadoria de pouco valor, embora, segundo o mesmo autor, os homens também são afetados, particularmente, no que tange a manter a virilidade como uma resposta do corpo às exigências da violência simbólica exercida sobre eles.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizante. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo*, realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária da relação de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social. (BOURDIEU, 2003e, p 19-20).

A diferença anatômica dos sexos entre o macho e a fêmea, em especial a diferença entre os órgãos sexuais, que são vistas como justificativa natural da diferença socialmente construída enquanto desigualdade entre os gêneros, principalmente na divisão social do trabalho. Isso se dá ao fato de que, por meio do princípio de visão social, constroem-se as diferenças anatômicas. Essas diferenças, socialmente construídas, tornam-se fundamento e naturalizam a visão social que as alicerça. Caímos, então, no que o Bourdieu (2003) chama de relação circular,

[...] que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas. (BOURDIEU, 2003f, p. 20).

Verifica-se que há uma relação recíproca entre as condições objetivas e subjetivas, no que concerne à forma como os comportamentos são exercidos. Sendo assim, a subjetividade dos sujeitos determina como seu comportamento se objetiva e este, por sua vez, é motor na geração das subjetividades que fundamentam a prática dos sujeitos. Portanto, mudar tais circunstâncias não é um processo simples, mas uma condição que requer além da compreensão, da

construção desse processo, um esforço contínuo e comprometido politicamente com a mudança, também do ponto de vista simbólico.

Para Godelier (1980), a subordinação feminina é uma realidade social fundamentada em três dimensões: econômica, política e simbólica. No plano econômico é só olharmos para a divisão sexual do trabalho entre público e privado, onde as mulheres não têm acesso às mesmas profissões, muito menos aos mesmos salários. Na questão política que envolve necessariamente o poder, as mulheres formam um contingente de mais de 50% da população, no entanto, possuem menos de 10% das representações políticas. (GODELIER, 1980). E no plano simbólico vinculam-se as imagens assimétricas entre os gêneros onde perpassa a imagem do homem-sujeito em contraste com a mulher-objeto, sendo que “os estereótipos são ensinados na mais tenra idade e estruturam de antemão a percepção da realidade social.” (GODELIER, 1980b, p. 11-12), tanto no plano social, cultural e religioso.

No que se refere à dimensão simbólica conforme Bourdieu (2003), o movimento feminista não propõe apenas uma conversão das consciências e das vontades, visto que, o fundamento do que ele chama de violência simbólica, para além das consciências mitificadas, reside também, nas estruturas de dominação que produzem as consciências. Conforme o autor, em questão para se chegar a uma ruptura dessa relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes, é necessária, também, uma transformação radical “[...] das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes.” (BOURDIEU, 2003g, p. 54). Afirma, ainda, que, nesse sentido, há uma relação de dominação funcionando por meio de uma cumplicidade de tendências, onde uma depende profundamente da outra, tanto para sua transformação como para sua perpetuação.

Da perpetuação ou da transformação das estruturas de que tais disposições são resultantes (particularmente da estrutura de um mercado de bem simbólicos cuja lei fundamental é que as mulheres nele são tratadas como objetos que circulam de baixo para cima). (BOURDIEU, 2003h, p. 55).

Sendo assim, na diferença repousa tanto a sua reprodução quanto a possibilidade de mudança, mas ela precisa ser desmitificada, desnaturalizada, compreendida do ponto de vista da ciência e, também, das práticas dos sujeitos.

O conceito de gênero não permite mais que definamos a mulher de maneira essencialista determinando-a pelo seu ser biológico. Laqueur (2001), afirma que as diferenças sexuais como absorvemos, bem como seus significados, já fazem parte da lógica que impulsiona a escrita.

Através da 'literatura', representação genérica, é dado o conteúdo. Não só as atitudes com relação à diferença geram e 'estruturam os textos literários', como os textos geram a diferença sexual. (LAQUEUR, 2001b, p.128).

Nesse sentido Laqueur (2001) afirma que historicamente, as diferenças de gênero precederam as diferenciações de sexo.

O protestantismo do século XIX incluiu juízos de valores sobre sexualidade e isso afetou a organização dos relacionamentos entre mulheres. Conforme Stearns,

A dominação européia inevitavelmente afetou o status dos homens nativos, forçados a relacionamentos de subordinação. Isso se deu particularmente onde economias agrícolas substituíram a caça e a coleta, como em grande parte da América do Norte. Em muitos casos, ocorreu maior subjugação das mulheres, à medida que os homens afirmavam sua masculinidade de novas formas. A força cultural mais explícita era o cristianismo, cujos missionários tinham fortes convicções de como homens e mulheres deviam se relacionar. A visão cristã, em particular os homens nativos das Américas. (STEARNS, 2007a, p. 10).

Vale ressaltar, no entanto, que isso não ocorreu de forma simples e passiva. Houve muita resistência, em especial, por parte das mulheres que não estavam nem um pouco à vontade com a nítida perda de espaço que os “novos deuses” propunham em troca da “salvação das almas”. Assim, a questão do poder, de forma explícita, se afirma pela força, quando não consegue seduzir apenas pela violência simbólica, que se institui pela força do *habitus* que nos fala Bourdieu e, que de forma ora mais sutil, ora mais explícita, vai se corporificando pela religião e educação, transmitida aos indivíduos e se tornando norma.

Bourdieu (2003), fala do capital simbólico que se expressa em forma de poder por meio do que chama de signos de comunicação que são indissolúvelmente, instrumentos de dominação, produzidos e reproduzidos nas relações sociais estabelecidas entre homens, mulheres, por instituições como família, igrejas e escolas. São os grupos sociais que se organizam e organizam o mundo social por meio de categorias e rituais míticos, produzem e reproduzem as condições de acesso e permanência, da forma como é tratada a sexualidade.

Para uma melhor compreensão de como chegamos a essa realidade e de que maneira ela vem construindo essas relações às quais estamos nos referindo, faz-se necessário que voltemos nosso olhar para a ciência e a religião com o objetivo de perceber como são tecidas as relações com a temática aqui discutida.

3.2 COMPREENDENDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DA CIÊNCIA

A ciência, segundo Chassot, é eminentemente masculina, cujo legado está fundamentado na religião que, por sua vez, também é masculina (CHASSOT, 2006). Em seu livro *A Ciência é Masculina?* O autor traz uma lista de 100 nomes de pessoas que figuram como personagens muito importantes e de alguma forma influenciaram a humanidade. Sendo que 98% desse público é masculino. Figuram na lista apenas duas mulheres. **Elizabeth I e Isabel a Católica**.¹⁰ Para CHASSOT, isso está relacionado com nossa tríplice ancestralidade, que tem sua origem fundada no paradigma Greco-judaico-cristão. Tomemos por base a grande diferença que observamos entre o número de homens que se dedicam ao conhecimento científico comparado com o de mulheres. Isso nos mostra que, apesar de todos os avanços, ainda hoje vemos que o:

[...] número de mulheres que se dedicam às ciências, em termos globais, é significativamente menor do que o de homens; mesmo que se possa dizer que, nas décadas que nos são mais próximas, está havendo uma muito significativa presença das mulheres nas mais diferentes áreas da ciência, mesmo naquelas que antes pareciam domínio quase exclusivo dos homens. Parece que usualmente não se valorizam significativamente as contribuições femininas. (CHASSOT, 2006a, p.87).

De acordo com CHASSOT (2006), é necessário considerarmos o quanto nossas origens têm fortes vínculos religiosos. E de como isso tem influenciado no nosso comportamento, no que diz respeito à construção do conhecimento científico.

¹⁰ Elizabeth I (1533-1603), rainha da Inglaterra e da Irlanda (1558-1603), filha de Henrique VIII, rei da Inglaterra e de sua segunda esposa Ana Bolena. Elizabeth exerceu um dos mais extensos reinados da Inglaterra, aliás, as mulheres rainhas se destacam na coroa britânica por extensos reinados: Elizabeth reinou 45 anos, a rainha Vitória 64 anos e Elizabeth II, está no poder desde 1953. Elizabeth I enfrentou graves problemas religiosos em seu mandato, pois seu pai, para casar-se novamente pela segunda vez, (dos seis casamentos que teve), separou a igreja Inglesa de Roma dando início ao Anglicanismo. Isabel I (1451-1504), conhecida como Isabel, a Católica, foi rainha de Castela com seu marido, Fernando V, rei de Aragão, também conhecido como o católico, juntos formaram um dos casais ou reinados mais poderosos – Reis Católicos – com o casamento uniram reino na Espanha. Foram os reis que financiaram Colombo nas viagens de descobertas, como consequência fizeram a maior expansão territorial do reino espanhol na América. CHASSOT. A. I. *A Ciência é Masculina? É Sim Senhora*. Ed. UNISSINOS, 2ed. 2006.

Mesmo que se pudesse contestar que a religião grega não tinha marcas de dominação, não podemos esquecer duas situações: os mitos que se constituíram como se fossem livros sagrados e a filosofia grega, particularmente com Aristóteles, se faz sincrética com a escolástica, particularmente na nascente Universidade no mundo ocidental a partir do século XI. (CHASSOT, 2006b, p. 46).

Ao pensarmos nas influências da religião sobre as ciências, vale dizer: o *século das luzes*, século da Revolução Francesa, se apresenta como definidor de tantas conquistas de igualdades, desencadeando o mais significativo movimento feminista da humanidade, “em que o mote era a libertação daqueles que impunham a sua maneira de pensar e que todos pudessem pensar por si mesmos.” (CHASSOT, 2006c, p.58-59). Enquanto que no contexto latino americano:

[...] as visões europeia sobre gênero eram menos igualitárias do que as da maioria dos grupos indígenas, pelo menos até o final do século XIX. Essas visões eram construídas por pressões para mudar o sistema para a agricultura e se afastar assim dos conflitos armados, o que teve como inesperada consequência a volta das agressões dos índios para dentro do grupo, em geral contra as mulheres. Essa situação, certamente decorreu da incapacidade dos europeus de admitir o bom funcionamento de outro sistema de gênero diferente do seu. (STEARNS, 2007b, 111-112)

Nesse sentido, houve um esforço contínuo dos europeus em substituir o modelo econômico de produção que, necessariamente, acabou alterando as formas de relações entre mulheres e homens, visto que, no sistema de caça e coleta, as atividades eram divididas, mas não pressupunham a princípio, hierarquias entre homens e mulheres. A agricultura era apenas de subsistência sendo responsabilidade das mulheres. A partir do momento que ocorre uma intensificação da produção visando à geração de lucros, há uma inversão no seu domínio. Antes ela era de responsabilidade da mulher, agora é o homem que passa comandar esse setor.

Neste contexto, o homem é sempre tomado como modelo. Na questão política conforme Laqueur,

[...] quando as diferenças foram descobertas elas já eram, na própria forma de sua representação, profundamente marcadas pela política de poder de gênero [...], o sexo tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder. (LAQUEUR, 2001c, p. 22-23).

Na economia, do ponto de vista do materialismo histórico, constata-se que a humanidade não é uma espécie animal apenas, mas constitui-se de uma realidade histórica.

Viu-se que biologicamente, os dois traços que caracterizam a mulher são os seguintes: seu domínio sobre o mundo é menos extenso que o do homem; ela é mais estreitamente submetida à espécie. Mas esses fatos assumem um valor inteiramente diferente segundo seu contexto econômico e social. (BEAUVOIR, 1949a, p.73).

Segundo Beauvoir, é nessa perspectiva que a história da mulher é retratada por Engels (1884) em “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”. Assim que, já na divisão primitiva do trabalho, os dois sexos se constituem, de certa forma, em duas classes, mas segundo Engels, há igualdade entre elas. “Enquanto o homem caça e pesca, a mulher permanece no lar. As tarefas domésticas comportam um trabalho produtivo: fabricação dos vasilhames, tecelagem, jardinagem e com isso ela desempenha um papel importante na vida econômica.” (BEAUVOIR, 1949b, p.74). Isso muda radicalmente com a descoberta dos metais (cobre, estanho, bronze e ferro) e, a partir daí, a agricultura estende seus domínios exigindo trabalho intensivo para desbravar as florestas e fazer produzir os campos.

O homem recorre, então, ao serviço de outros homens que reduz a escravidão. A propriedade privada aparece: senhor dos escravos e da terra, o homem torna-se também proprietário da mulher. Nisso consiste ‘a grande derrota do sexo feminino’. (BEAUVOIR, 1949c, p. 74).

O valor do trabalho doméstico se inverte. O mesmo trabalho que antes dava *status* à mulher por sua especificidade e domínio no espaço doméstico, passa a ser insignificante agora. Quando comparado com o trabalho produtivo do homem, passa a ser apenas um adendo, não produz valor de troca, o trabalho é transformado em “serviço”, gratuidade.

Assim, o “direito paterno substitui-se então ao direito materno; a transmissão da propriedade faz-se de pai para filho e não mais da mulher a seu clã. É o aparecimento da família patriarcal baseada na propriedade privada.” (BEAUVOIR, 1949d, p. 75). Nesse novo modelo, o homem reina soberano, permitindo-se, inclusive, entre outros, o capricho da poligamia.

Conforme Beauvoir (1949) referindo-se a Engels, a opressão social sofrida pela mulher é consequência da opressão econômica e, a igualdade, só seria possível quando os dois sexos tivessem direitos jurídicos iguais, sendo que, essa

igualdade demanda a entrada de todas as mulheres no espaço público. Ao que parece essa ideia não estava nem tão certa, nem tão errada, visto que, a grande indústria moderna, requisitou a mulher ao espaço público. Mas isso não tem sido suficiente para solucionar as grandes desigualdades de gênero. A mulher tem ocupado cada vez mais espaços fora do lar, porém não aconteceu o mesmo por parte do homem com o mundo privado. À medida que a mulher tem lutado por novos espaços, sua sobrecarga tem aumentado, pois ela não se desvencilhou das tarefas domésticas. De maneira geral, tem se submetido a uma dupla ou tripla jornada de trabalho para garantir sua presença no espaço público sem abandonar o mundo privado que ainda não conseguiu socializar.

Bourdieu (2003) têm razão ao chamar a atenção para a lógica da economia das trocas simbólicas, que determina às mulheres seu estatuto social de objeto de troca. Por mais que a mulher tenha avançado na conquista de sua liberdade ela ainda se encontra presa a um estatuto simbólico de pertencimento ao mundo familiar onde tudo lhe compete, afinal ali ela é *“rainha”*.

Conforme Stearns, em partes do Canadá e na América Latina, os índios foram pressionados pelo catolicismo cristão cujos missionários tinham convicções de como mulheres e homens deviam se relacionar, onde a visão cristã, em particular do protestantismo do século XIX “incluía juízos firmes sobre sexualidade, e isso afetou a organização dos relacionamentos entre homens e mulheres nativos das Américas.” (STEARNS, 2007a, p.110). Quando o protestantismo, crença predominante nos Estados Unidos chegou, no final do século XVIII, incitando a conversão religiosa em busca de almas, “sua abordagem foi suplantada por crescentes crenças no papel doméstico quase sagrado da mulher – o que alguns chamavam de o ‘ritual da verdadeira feminilidade’.” (STEARNS, 2007b, p.111).

Na América do Norte o contato com os europeus justapôs uma combinação entre agricultura e caça, onde, as divisões de tarefas, referente ao gênero eram explícitas, mas não denotavam grandes desigualdades, com as presunções do patriarcado europeu. Já nos casos principais da América Latina, o contato acabou por sobrepor sistemas patriarcais diferentes, onde a desigualdade já se fazia presente antes mesmo da chegada dos europeus. O que serviu para reforçar as diferenças sobre as desigualdades entre os gêneros.

O contato com os europeus em geral piorou as condições das mulheres índias, em parte por causa das reações dos homens índios, mas principalmente porque os europeus tentaram reforçar a hierarquia de domínio masculino. Em segundo lugar, os europeus se declaravam muito chocados com as condições dos índios e convictos, com frequência de estarem ajudando as mulheres. Visões conflitantes sobre trabalho e sexualidade figuravam com destaque nessa confusão, a qual, por sua vez, tendia a reforçar a propensão para a deterioração na condição das mulheres. (STEARNS, 2007c, p.111).

Houve, porém muita resistência, em especial por parte das mulheres na aceitação do novo sistema, onde a religião entra em cena com a função de garantir a doutrina pela fé, formando, assim o “novo modelo” a ser assumido pelas populações ameríndias. Foi assim que, com os intercâmbios relativos à questão de gênero, tiveram resultados muito complexos e, quando as coisas foram se acomodando, os intercâmbios culturais suscitaram alguns ganhos e muitas perdas para as mulheres. Assim, deram-lhes “almas tão boas quanto às dos homens, e algumas imagens religiosas femininas muito positivas, como a de Maria mãe de Jesus, tornaram-se parte do novo cenário.” (STEARNS, 2007d, p. 114). As mulheres sempre foram responsáveis pela tecelagem, naquele momento, no entanto, teriam que fazer tecidos para pagar, como parte dos impostos aos espanhóis, reforçando, assim sua essencialidade no sustento de base da família, o que veio a aumentar a exploração sobre seu trabalho.

Os missionários ansiosos por impor o casamento cristão foram fundamentais na fragmentação dos grupos extensivos na forma que as famílias se constituíam, pois consideravam estes como centro de vício sexual. Tiveram, como resultado, o isolamento entre as mulheres, enfraquecendo, assim a categoria feminina.

Apesar das conversões e implicações religiosas sobre a eminente igualdade das almas, não houve impacto no sentido de igualdade dos gêneros na sociedade maia, enquanto que houve redução nas poucas proteções e oportunidades que a tradição garantia para as mulheres. O que houve foi uma fusão cultural, o que Stearns (2007) chama de sincretismo, mas praticamente sem ganho e com prejuízos para as mulheres.

Conforme Nazzari (2001), em um estudo feito no Brasil sobre mulheres, famílias e mudança social no período de 1600 a 1900, mostrou como os casamentos na época constituíam arranjos econômicos, nos quais a família da noiva tinha maior influência na decisão do casamento das filhas, determinando, inclusive local de moradia e administração dos bens. O casamento de uma filha ampliava alianças

para a família, trazendo mais um homem para os projetos, quer militares e políticos ou então econômicos empreendidos pela família da noiva. Neste sentido, o dote da filha precedia outros gastos. O que conferia à mulher um poder de equilíbrio ou até certa vantagem com relação ao homem, nas decisões em geral.

No início do século XVII, com a descoberta do ouro, dependia-se mais da sorte do que da quantidade de pessoas, “as expedições do século XVIII eram menores e exigiam menos desembolso de capital, e seu êxito não dependia do poder do clã.” (NAZZARI, 2001a, p.87).

Esse movimento muda a dinâmica social levando a várias transformações e,

[...] a mudança de uma sociedade baseada na capacidade militar e na família extensa corporativa para uma sociedade cada vez mais baseada na posse do capital e na capacidade empresarial criou oportunidades que possibilitaram aos filhos homens tornarem-se mais independentes dos pais, ao mesmo tempo que o comércio permitia que, com relativamente poucos recursos muitos homens fizessem fortunas. (NAZZARI, 2001b, p. 86).

Essa mudança na economia e no comércio transformou o pacto matrimonial possibilitando aos homens entrarem no mercado matrimonial com maior poder de barganha, passando de escolhidos a escolhedores. No transcurso à readaptação, houve conseqüentemente, o enfraquecimento do patriarca e o desaparecimento do dote (NAZZARI, 2001). No decorrer desse processo, percebemos como as relações de gênero são afetadas e determinadas pelos interesses econômicos, refletindo nas relações de poder.

Se o dote possibilitava a permanência da mulher na classe social de sua família, seu desaparecimento trouxe uma grande mudança, “da mulher que mantinha o *status* da família para a mulher que adotava o *status* do marido.” (NAZZARI, 2001c, p. 270). As mulheres ao casarem no período colonial levavam o sobrenome continuavam, portanto membros da família de origem.

No século XIX, não levam mais o dote, e passam a adotar o sobrenome do marido, tornam-se independente da família e dependentes do marido (NAZZARI, 2001).

O código civil de 1917 foi ainda além. Tornou automática, a adoção do sobrenome do marido pela esposa e exigiu que o marido sustentasse não só os filhos como também a esposa tivesse trazido bens para o casamento ou não. Desse modo o código civil legalizou plenamente a mudança de uma instituição do casamento que era principalmente uma relação de propriedade entre iguais, para uma instituição do casamento baseado no

relacionamento pessoal entre os cônjuges, no qual as esposas eram em geral economicamente dependentes de seus maridos. (NAZZARI, 2001d, 270-271).

Observamos que, ao mudar a origem do sustento do casal, muda em favor do marido, as relações de poder dentro do casamento. Nesse novo sistema as mulheres, e não mais os homens, ficam disponíveis para aquisição não mais por um preço pago como na sociedade primitiva através do dote, mas pelas promessas de garantia de sustento e “segurança”.

3.3 GÊNERO E FEMINISMO

Para que possamos melhor compreender como as desigualdades de gênero começaram a ser questionadas, passando a ser discutidas e transformadas na sociedade, é necessário que conheçamos a contribuição dada pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento feminista, muito embora não seja pretensão nossa entrar no mérito desta discussão.

Conforme Louro (2002) o feminismo não é uma questão universal entre as mulheres. É uma luta e uma interpretação política controversa, onde ser mulher está longe de significar ser feminista. A autora afirma que, enquanto para a maioria das mulheres de sua geração o encontro com o feminismo se fez via participação, nos movimentos sociais, em lutas políticas concretas que no Brasil foram se agregando a outras lutas sociais, contra a ditadura, por direitos humanos, pela anistia ou ainda por políticas públicas voltadas a melhores condições de vida. Em seu caso, esse encontro aconteceu no meio acadêmico. “[...] motivada pela notável ausência das mulheres como sujeito ou como objeto da história (ou, pelo menos da história que se registra nos livros, que se ensina nas aulas).” (LOURO, 2002a, p. 12).

Segundo Louro (2002) os estudos acadêmicos que se preocupam em dar visibilidade às questões que dizem respeito à mulher, são produzidas numa estreita relação com o movimento social, sendo ele o motivador de uma produção teórica e empírica com caráter “subversivo” no interior da academia.

[...] o fazer científico e acadêmico referenciado ao feminismo assumia-se politicamente, desafiando a neutralidade e a objetividade tão caras à ciência tradicional. As questões, formuladas a partir de um novo lugar e por um sujeito, que até então, ficara afastado da construção da teoria e do

conhecimento, não se pretendiam distantes das lutas e dos movimentos sociais, ao contrário, nutriam-se deles. (LOURO, 2002b, p.13).

As feministas trouxeram à tona a discussão sobre a produção cultural das diferenças e “possibilitaram com isso pensar as relações de poder que produzem as desigualdades.” (SAMPAIO, 2007, p.16). Sobre o conceito de gênero (SAFFIOT, 2004), explica tratar-se de um conceito aberto que nos possibilita justificar críticas referentes ao patriarcado, fundamentada na exploração masculina sobre a condição da mulher. Apesar de cada intelectual do feminismo ressaltar um aspecto determinado na questão de gênero, há uma tendência em que todos admitem: gênero é um processo construído socialmente para representar o masculino e o feminino, segundo os valores que a sociedade quer manter.

Antes, porém, de prosseguirmos nessa reflexão, é necessário dizer o que entendemos por feminismo e a partir de onde estamos falando. O feminismo, enquanto movimento, é uma filosofia que tem origem na Europa a partir do século XVIII, com discurso intelectual e político que visa à igualdade de direitos e uma vivência humana livre da opressão baseada no gênero.

Os estudos feministas formam um campo plural, polêmico e dinâmico, que vem sendo desafiador e tem como característica o auto-questionamento. Isto implica num fazer científico que remodela a proposta epistemológica e sugere novos olhares nos paradigmas vigentes até então.

A categoria gênero merece um destaque significativo nesta reflexão. A emergência da categoria representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na realidade que ela sugeria, uma virada epistemológica ou uma literatura das mulheres, sobre mulheres e passava-se a analisar a construção social do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio às relações sociais de poder. (LOURO, 2002c, p.15).

Falar em feminismo implica saber que não existe um feminismo único. Conforme Fougeyrollas-Schwebel (2009), os movimentos feministas, mesmo na sua diversidade, devem ser distinguidos dos movimentos populares de mulheres que não se expõem diretamente pela exigência de direitos específicos para mulheres. A expressão ‘movimentos de mulheres’ é representada pelas mobilizações de mulheres com um único objetivo. Enquanto falar de ‘movimentos feministas’ implica designar sob uma mesma denominação diversas formas de movimentos de mulheres, conhecidos como feminismo liberal ou burguês, feminismo radical,

mulheres marxistas ou socialistas, as mulheres lésbicas, negras, entre outras dimensões e categorias dos movimentos atuais. Na perspectiva feminista,

[...] demandas por direitos iguais abrange o conjunto das atividades sociais (direitos na família, direitos no trabalho), a primeira onda do feminismo é freqüentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto: de fato é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p.145).

Para Sampaio (2007), o feminismo é uma teoria política com base na análise das relações entre os sexos, assim como na prática de luta pela libertação das mulheres. Ser feminista requer assumir-se, enquanto ser político, em situação desigual, na busca de relações equânimes, nas quais não há lugar para hierarquias pautadas pela sexualidade.

A história do feminismo pode ser dividida em três momentos, que estudiosos do assunto chamam de “ondas do feminismo”. A primeira onda ocorreu por volta do século XIX e início do século XX. A segunda “onda” se situa nos anos 60 e 70 e a terceira vai desde a década de 90 até a atualidade, sendo que, o seu surgimento deu-se a partir de demandas das mulheres insatisfeitas com a situação de desigualdade e opressão a que estavam sujeitas, vindo a se contrapor às perspectivas dominantes em diversas áreas da cultura Ocidental. A primeira onda se refere ao movimento ocorrido na América do Norte, tendo, como principal bandeira, a promoção da igualdade de direitos contratuais e de propriedade para homens e mulheres, fim dos casamentos arranjados e da propriedade da mulher casada e dos filhos. Ainda no final do século XIX, inclui em suas pautas a conquista do poder político e começam a fazer campanha por direitos sexuais, reprodutivos e econômicos das mulheres.

Nos Estados Unidos, o fim da primeira onda culmina com a conquista do direito ao voto, com a aprovação da emenda constitucional em 1919, que concede direito ao voto feminino em todos os estados.

O termo ‘segunda onda’ começa a ser usado para descrever o movimento feminista que se preocupa tanto com as desigualdades sociais e culturais, quanto com as desigualdades políticas. Surgem, então, algumas críticas ao movimento de liberação feminina, sobretudo por mulheres intelectuais afro-americanas, argumentando que o movimento teria desconsiderado as diferenças de raça e classe

e, assim, não daria conta de atingir as questões que dividiam as mulheres. Em 1963, Betty Friedan escreve a *Mística Feminina*, livro no qual critica a idéia de que as mulheres se satisfazem apenas com a criação dos filhos e atividades do lar. Conceituado como um dos livros mais influentes do século XX levanta a hipótese de que as mulheres seriam vítimas de um falso sistema de crenças que exige delas o encontro de identidades e significados para suas vidas, por meio de seus maridos e filhos, perdendo, assim, sua identidade para a família.

A terceira onda inicia-se com a década de 90, como que para suprir as “falhas” da segunda onda. Visa desafiar as definições essencialista da feminilidade, que teria colocado ênfase demasiada nas mulheres brancas de classe média-alta. Surge em meio à década de 1980 com raízes na segunda onda. Várias feministas negras buscam trazer para o debate considerações de subjetividades relacionadas com a raça. Mostram, assim, que a questão de gênero não é única, mas sim imbuída de uma diversidade ampla, quão amplo é o universo humano, dado as diversas características que este contempla. Por isso, o conceito de gênero vem sendo cada vez mais debatido, levando em conta sua ampla complexidade e considerado na diversidade que se inclui, sendo um conceito utilizado para explicar os múltiplos universos humanos, bem como suas complexas relações entre si e com a sociedade. É muito comum as pessoas definirem gênero com relação ao sexo apenas, fazendo uma confusão entre o conceito de gênero com aspectos da sexualidade. Nesse sentido é que, no próximo tópico, discutiremos esses dois conceitos procurando compreendê-los como conceitos separados, embora em constante relação.

3.4 GÊNERO RELIGIÃO E SEXUALIDADES

A sociedade ocidental moderna trata a diferença sexual como suporte primordial e fixo da identidade de gênero, onde as expressões anatômicas são as responsáveis pela divisão entre homens e mulheres. Isso os obrigaria a desenvolverem-se de maneiras diferentes quanto as suas atitudes, emoções, vocações e comportamentos distintos. Essa distinção radical e absoluta entre homens e mulheres, a partir de sua anatomia, se coloca como medida de normalidade no que se refere ao gênero, moldando corpos e mentes no sentido de responderem ao que se espera do casal “hetero” e reprodutor, onde o “normal” é o

homem sentir-se masculino e a mulher sentir-se feminina. As pessoas, cujo gênero e identidade social não combinam com o seu sexo biológico ou que se identificam com um gênero que não é o que lhe foi estabelecido desde seu nascimento, são consideradas desviantes em relação à norma de gênero.

A expressão identidade de gênero foi usada primordialmente no campo médico-psiquiátrico justamente para designar o que estas disciplinas consideravam “transtornos de identidade de gênero”, isto é o desconforto persistente criado pela divergência entre sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Nos últimos anos; outros campos da ciência bem como as próprias pessoas que se identificam como travestis, transexuais, transgêneros, trans ou intersexuais têm retomado esse conceito, seja para questionar a perspectiva que avalia tais variações como patológicas, seja para reivindicar direitos relativos ao reconhecimento social da identificação com o sexo assumido pela pessoa quando a aparência e o comportamento são diferentes daqueles esperados para o sexo atribuído no nascimento com base nas características anatômicas. (CARRARA, HEILBORN, 2009, 123-124).

Na dinâmica da sociedade ocidental moderna, nascer anatomicamente com características masculina ou feminina já traz implícita uma série de determinações a serem assumidas conforme as normas e padrões vigentes. Tais normas vão desde as experiências sexuais enquanto homem ou mulher, que constituem os padrões de gênero, determinando a forma como se deve experienciar o mundo e suas múltiplas relações com a afetividade, até outras situações que lhe serão apresentadas. Isso faz parte do capital simbólico que Bourdieu (2003), trata quando se refere à naturalização da dominação masculina e submissão feminina.

Laqueur (2001) defende que transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas no ocidente no século XVIII, criaram o contexto para ser estabelecida a visão contemporânea sobre os sexos. Compreendendo-os como totalmente distintos, o corpo feminino era considerado uma versão inferior e invertida do masculino, mas a importância do prazer sexual era reconhecida para que a reprodução tivesse sucesso. No século XIX, essa visão é substituída por um novo modelo reprodutivo, que defende a existência de dois corpos marcadamente diferentes e de duas sexualidades opostas, no qual se enfatiza o ciclo reprodutivo supostamente automático da mulher, bem como sua pretensa falta de sensação sexual. (LAQUEUR, 2001).

[...] os modelos de dois sexos e de sexos únicos haviam sempre existido para aqueles que pensavam na diferença e que não havia qualquer forma científica para distingui-los. Na verdade, o primeiro deve ter entrado em

evidência no iluminismo, mas o modelo de sexo único não desapareceu. De fato quanto mais se examinam os registros históricos menos clara se torna a divisão sexual; quanto mais o corpo existia como fundamento do sexo, menos sólidas se tornavam suas fronteiras. (LAQUEUR, 2001d, p. 8).

Laqueur (2001) aponta em seu livro *Inventando o Sexo Oposto*, que há duas versões de uma mesma história. Até o século XIII considerava-se o orgasmo como fator indispensável à concepção. Isso toma outro rumo quando se constata que orgasmo e concepção não estão interligados. Já no final do iluminismo a ciência médica deixa de considerar o orgasmo feminino irrelevante para a concepção. A princípio, isso se aplicava tanto ao homem quanto à mulher.

Mas ninguém que tenha escrito sobre esses assuntos sustentou a idéia de que as paixões e os prazeres masculinos em geral não existiam ou que o orgasmo não acompanhava a ejaculação durante o coito. Porém não era o mesmo para as mulheres. A contingência recém “descoberta” do prazer abriu a possibilidade da passividade e falta de paixão da mulher. A alegada independência da concepção com relação ao prazer criou o espaço no qual a natureza sexual da mulher podia ser redefinida, debatida, negada ou qualificada. E assim seguiram-se as coisas. Infindavelmente. (LAQUEUR, 2001e,15).

A presença ou ausência de orgasmo passa a ser um marco biológico da diferença sexual. Por muito tempo se acreditou que a genitália da mulher era a mesma que a do homem, só que enquanto a deles ficava fora do corpo a delas ficava dentro.

Segundo Laqueur, foi Galleno no século II d.C. que desenvolveu o mais poderoso e exuberante modelo de identidade estrutural, mas não espacial, dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher . Demonstrava com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital -de perfeição- resultara na retenção interna das estruturas, que no homem são visíveis na parte externa (LAQUEUR, 2001f, p.16). Ou seja, a linguagem retrata o masculino como perfeito e o feminino como não perfeito, mas complementar ao homem. Por volta de 1800 a natureza sexual humana muda do antigo modelo onde, homens e mulheres eram classificados de acordo com o grau de perfeição metafísica (calor vital) onde a causa final da perfeição era masculina, dando lugar, no final do século XVIII, a um modelo pautado nas divergências biológicas. A anatomia e a fisiologia da diferença substituem a metafísica hierárquica na forma de representar a mulher com relação ao homem.

No final do século XIX buscou-se demonstrar as diferenças baseado na natureza. Para Laqueur (2001) foi por meio da biologia e da fisiologia celular que se fundamentou explicações quanto ao fato das mulheres serem consideradas passivas e variáveis, entre outros adjetivos atribuídos ao gênero feminino. Ele admite que, não consegue:

[...] elaborar completamente a ligação que se estabelece entre as diferenças biológicas e as resultantes diferenciações “psicológicas e sociais”, ainda assim justificava os respectivos papéis culturais do homem e da mulher com uma audácia fantástica. (LAQUEUR, 2001g, p.18).

De forma primordial estabeleceram, assim, as irredutíveis distinções dos sexos e o lugar que cada um deve ocupar na sociedade. Ao submeter homens e mulheres às definições sexuais, fundamentadas nos critérios biológicos, estabelecem-se normas que definem a existência de dois sexos ou de duas formas apenas de se viver a sexualidade. Cristalizam-se, junto aos sexos, masculino e feminino, os estereótipos de gênero – capital simbólico – pela definição clara de papéis a serem desempenhados na sociedade com base no sexo. Nega-se, assim, toda e qualquer forma de expressão e vivência da sexualidade que fuja das normas ou se contraponha ao estabelecido socialmente. “O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder.” (LAQUEUR, 2001h, p.23).

Laqueur (2001) tenta mostrar, com base em evidências históricas, que tudo que se queira dizer sobre sexo, seja qual for a forma que o sexo seja compreendido, isso já contém em si uma reivindicação sobre o papel de gênero. E, segundo Boff (2005), o fato de dor e injustiça terem gêneros correspondentes às marcas do corpo, do sexo, é o que torna importante um discurso sobre a criação do sexo e a compreensão que se tem do mesmo, feita de subjetividades, de dores de parto, de encanto e desencanto, de filhos e maridos.

Para Boff (2005), a revolução das mulheres é anônima, silenciosa e pacífica. Não está nos livros, nem nos currículos escolares, muito menos na mídia, nas políticas e nas religiões. Ocorre na medida em que as mulheres se empoderarem de si e, cotidianamente se permitam reconstruir-se pelo seu próprio olhar, fora do campo da força e da violência, vislumbrando outro jeito de viver sua feminilidade, para além do que está determinado. Defende, ainda, que a história das mulheres

está ligada ao cuidado, à preservação, à inclusão da diferença, e não ao heroísmo ou a atos de bravura dos que matam, conquistam ou acumulam, dominando, entendendo que essa construção pertence aos homens.

Gebara (2007) sugere uma teologia feminista que traga uma imagem feminista de Deus, visto que as religiões constituem processos complexos, formados pela soma de fatores conscientes e inconscientes, para além da racionalidade humana.

Para Gebara (2007), a produção teológica sempre foi propriedade exclusiva da cultura masculina. As religiões, como se pode constatar, têm não só uma expressão linguística masculina como também uma cara histórica simbólica masculina, onde Deus é o centro. “O máximo imaginado quanto a valores, poderes e criatividade está nele. Aqui, não discutimos as condições de existência real de tal ser, mas apenas a função psíquica e social que tal existência provoca na vida humana.” (GEBARA, 2007a, 11-12).

Estamos de acordo com Gebara (2007) quando diz que, a linguagem é a expressão simbólica mais significativa da humanidade em sua diversidade cultural e social. Logo, por “meio dela nos comunicamos e expressamos as significações do nosso mundo assim como as valorações que damos às pessoas e às coisas.” (GEBARA, 2007b, 12).

Considerando que, a linguagem sobre Deus nas culturas com predominância monoteísta é eminentemente masculina, onde Deus é expresso a partir do gênero masculino, torna-se difícil a inclusão de símbolos ou elementos que deem visibilidade ao feminino ou que faça justiça à diversidade de expressões que se apresentam ao gênero humano. O monoteísmo é masculino e se expressa nas culturas de dominação pública masculina, onde poder público e social também é masculino. Se tornarmos como exemplo as hierarquias eclesiásticas, bem como a forma de como a maioria das igrejas se relacionam internamente e de maneira especial no trato com os fiéis, perceberemos de qual poder se está falando.

Conforme Alpert (1998), se exemplificarmos agora com o mito da criação, onde se supõe conexões, no que tange a procriação, dominação masculina, desejo heterossexual e sexualidade, a partir da narrativa de Gêneses, Deus, notando que Adão e Eva haviam desobedecido, sua ordem faz algumas mudanças na natureza da existência de ambos.

O homem será alienado de seu trabalho. A mulher terá o mesmo destino, e, além disso, sofrerá as dores do parto. A questão da sexualidade é equacionada quando Deus diz à mulher: 'teu desejo será para teu marido, e ele te governará'. Além disso, nesse momento é dado a Adão o poder de escolher um nome para sua esposa. Ele chama-a de Eva, que significa 'mãe de todos os viventes'. (ALPERT, 1998a, p. 39).

Para Alpert, surge um problema nesse momento, uma vez que a relação homens e mulheres propõe uma relação de dominação "ele te governará". Além de claramente frisar a identidade básica da mulher como "mãe". (ALPERT, 1998b, p. 40), sendo essa considerada a maldição de Eva.

Alpert (1998) nos convida a questionarmos a natureza do mito da criação, levando em conta se ele é prescritivo ou descritivo. Sendo descritivo, trata-se de um esforço para nos esclarecer porque homens dominam e mulheres são dominadas, porque o parto é doloroso e mesmo assim as mulheres suportam, e porque a heterossexualidade é a norma. Desse modo, podemos dizer que, "se é prescritivo, então o autor deve ter suposto que o desejo da mulher pelo marido deve ser tornado compulsório, porquanto esse desejo é, na realidade, difuso, e poderá ser canalizado em outras direções." (ALPERT, 1998c, p.40). Portanto precisa ser assegurado como norma.

Não queremos, aqui, desafiar os postulados "sagrados" pelos quais se pautam religiões no mundo todo. Apenas nos referimos ao mito da criação para que possamos compreender desde onde a religiosidade tem se colocado, também como determinante nas relações de gênero, reforçando hierarquias assimétricas entre homens e mulheres, negando, inclusive, as intersexualidades ou qualquer outra possibilidade que não a do sistema sexo/gênero ou conformismo com a regra. Entendemos que, por muito tempo, essa foi a "verdade" disseminada. Só há pouco mais de cem anos, segundo Alpert (1998) é que pensadores judeus e cristãos passaram a estudar a Bíblia como documento resultante da criação humana, sem ser considerado herético em suas posições.

Para Boff,

Reescrever esta história do ponto de vista da mulher é dar a ela como se dá a um filho, o sangue, a vida e a emoção. É fazer que a história fria e engessada escrita pelo homem "consinta", isto é admita, aceite também o sentimento que é a primeira forma de aprender o mundo. (BOFF, 2005a, p. 16).

Concordamos com Boff (2005) de que não dá mais para acreditar em uma história decorada e imposta à duras penas, contada em nossos livros, apenas pela metade. Para que a história seja inteira, é preciso que a mulher tome parte nela e reescreva com o seu olhar e com o eu alfabeto; mostrando que a história não é só de ‘informações, invenções e afirmações’ de força e de poder masculino, mas é também de relações íntimas de amor, medo, paixão e privação. E começa assim ser construída, a partir do espaço doméstico onde as relações humanas ou de gênero parecendo “simples e naturais”, encontram a sua explicação como espaço de produção e reprodução da história e da memória que potencializa o capital simbólico e, conforme Bourdieu (2003), vai se conformando nas demais instituições que compõe a estrutura social.

Para Boff (2005), a exclusão da mulher cria a desigualdade na tradição cristã, mas propõe que a participação trará inclusão, integrando os diferentes e diluindo as desigualdades. Antes de se criar uma teologia feminista, o que ela considera um erro, sugere que a mulher, primeiro vá em busca de sua identidade espiritual como mulher, pois não a tem. Aquela que pensa ter, não é sua. Sua identidade espiritual é uma criatura do homem e de suas religiões patriarcais. Ela foi imposta às mulheres, por essas religiões, de modo maquiado e adulterado. O poder sagrado de cura, de benção, foi substituído pelo estigma do pecado, da culpa e da vergonha. As mulheres foram perseguidas, torturadas e mortas; aniquilaram o poder sagrado do feminino, negando a deusa mãe em seus aspectos humanos e naturais.

Conforme Boff (2005), as mulheres reconstituem suas identidades mutiladas, apoiando-se umas às outras, resgatando suas deusas e reintegrando seu interior. São as antigas tradições sepultadas sobre as teologias e catedrais patriarcais que trarão a genuína espiritualidade das mulheres. “Sem excluir seu deus patriarcal guerreiro, ciumento, possessivo, vão com ele reencontrar sua consorte, a deusa, para um novo sponsal místico.” (BOFF, 2005b, p.18).

Boff defende uma teoerótica, onde a nova consciência do feminino e do sagrado poderá alfabetizar a teologia, relendo, reinterpretando e reescrevendo a história com a ótica feminina. Se a cabeça e o dedo indicador da religião sempre foram masculinos, o coração, os pés e as mãos são femininos. (BOFF, 2005c, 19).

Boff (2005) aponta a casa, como espaço e expressão do sagrado, por isso pode se tornar espaço “ecologicamente correto”, onde as contradições afloram pela acolhida ou rejeição, segurança ou medo, culpa e perdão. É a partir da

transformação do mundo privado, segundo Boff, que se farão às adaptações para a sobrevivência do mundo moderno. Adepta do eco feminismo, Boff inverte as dimensões do sagrado e afirma que toda casa pode ser expressão dele. Mesa, sala, cozinha e cama é o altar, não do sacrifício, mas da consagração de tudo que se é e se tem, do “corpo e da alma”. Os filhos e/ou filhas são hóstias vivas e consagradas pelo amor que se funde entre as coisas. E assim, como nós resultamos de uma brincadeira afetiva entre mãe e pai, “a criação do mundo, na ótica feminista, não foi de trabalho, sistematizado em sete dias, ordenado numa sequência, mas de uma brincadeira alegre, feliz, erótica [...]” (BOFF, 2005d, p. 20).

A religião, depois da família, é o espaço de socialização onde as pessoas recebem educação religiosa estabelecendo limites de comportamentos, mas ela já existe no meio familiar porque os valores que perpassam o relacionamento entre as pessoas estão presentes nesse meio.

Passamos a discutir gênero e educação no próximo item, considerando que a religião se exerce de forma educativa, desde o espaço privado até o espaço público. E a nossa educação é fortemente marcada pelo componente religioso. É só observarmos o grande número de escolas que ainda hoje são fundadas a partir de ordens religiosas. Ou ainda quais as origens da educação no Brasil, se não em bases religiosas, trazidas e traduzidas pelo catolicismo imposto aos nativos.

3.5 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO QUEM DETERMINA QUEM?

Parece-nos importante pensarmos as relações entre gênero e educação a partir do que estamos concebendo por educação enquanto conceito, buscando visualizar de que forma a educação se estrutura desde a família, passando pelo modelo da escola até a educação dita “superior” na universidade. Vale lembrar que, entre outras definições dadas à educação, optamos, aqui, por trabalhar com a educação formal e a informal ou não-formal num primeiro momento.

A educação informal está presente em nossa vida, independente da nossa situação sócio-econômica, política ou religiosa. Ela direciona nossa conduta de determinadas maneiras, onde assumimos posições consideradas adequadas nas relações diversas que vamos estabelecendo na convivência com as(os) outras(os) e com o meio. Agimos de acordo com princípios e regras morais, diariamente. Essas aprendizagens que dizem respeito ao nosso comportamento vão ocorrendo

informalmente, pela assimilação do *habitus*. Para lembrar Bourdieu (2003), é a subjetividade sendo construída pela realidade objetiva, mas também subjetiva na sua forma de se reproduzir. As “influências que recebemos constantemente, em qualquer lugar em que nos encontramos - em casa, na rua, no trabalho, no bar, etc. - e às mudanças a que nos levam é que se dá o nome de educação informal.” (PILETTI, 1996, p. 9).

Segundo Gohn (2006), a Educação não formal constitui um processo de aprendizagem em várias dimensões, aprendizagem política dos direitos individuais enquanto cidadão, a capacitação para o trabalho por meio da aprendizagem de Habilidades e potencialidades, capacitação para organização das pessoas em torno de objetivos comunitários, focados na resolução de problemas coletivos, educação para uma leitura crítica sobre o mundo.

A educação informal pode se dar ou não de maneira intencional, mas está presente no nosso dia a dia, enquanto que a educação formal acontece quando, sistematicamente se propõe conteúdo e planejamento, meio traçado previamente para se chegar a um resultado.

Diz-se, que a escola é a agência por excelência da educação formal. No entanto esta ocorre também na família, na igreja e em outras instituições, sempre que se utilizam meios considerados adequados para atingir intencionalmente determinados fins, que são os fins do processo educacional em questão (PILETTI, 1996, p. 9).

No entanto, esses dois processos ocorrem simultaneamente, as duas formas coexistem, seja dentro da escola, seja fora dela. Para que a educação seja eficaz é importante que todos os seres humanos tomem consciência do quanto a educação informal se faz presente no espaço escolar. Isso deve ser levado em consideração quando se desenvolvem atividades “[...] buscando a coerência entre o dizer e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o falar.” (PILETTI, 1996, p. 10). De modo que, discutir a igualdade de direitos não pode ser apenas discurso, mas implica em vivenciar dentro da escola esse processo. O que observamos neste trabalho é, também, a relação que se estabelece entre teoria e prática, objetivando a mudanças de comportamento por meio do conhecimento sistematizado e também em mudança.

O que se percebe é que a escola tradicional é um espaço hierarquizado, onde as diferenças de gênero são reforçadas pelo próprio modelo que está posto.

Importante observar como a questão de gênero se coloca na escola do ponto de vista do poder estrutural. Na educação infantil quem domina? Maioria mulheres. E no ensino fundamental e médio, que mudanças podemos observar? Aparecem alguns homens, em especial nos cargos de direção. E na universidade? Quem dá a direção? Em muitos cursos, os homens não só predominam, mas, também dão a direção. É verdade que temos avanços nas últimas décadas, mas isso ainda é notório de um modo geral. O próprio termo 'educação formal', se observarmos, nos traz a ideia de padrão, desconsiderando, assim, que a escola é um universo plural e diverso, onde há múltiplos sujeitos, não apenas homens e mulheres, mas há gays, lésbicas, travestis e transexuais, assim como há "[...] homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc." (LOURO, 2008d, p. 33).

Hoje constatamos que as mulheres têm mais acesso à educação, no entanto, mais anos de escolaridade não representa a anulação das desigualdades de gênero. A ideologia presente na escola reproduz as iniquidades de gênero, preocupando-se, apenas, em reproduzir mão de obra, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho, enfatizando pouco a formação para o desenvolvimento humano onde "a educação é vista não apenas como forma das pessoas se tornarem economicamente mais produtivas, mas como uma condição para a liberdade" (RUA e ABRAMOVAY, 2000, p. 72). Entender gênero, enquanto identidade, em torno da qual se constituem mecanismos de poder e controle social, abre a possibilidade para questionar a transformação dessas identidades com relação à realidade atual, bem como propor um novo discurso educativo, seja ele, nas suas expressões formais adotadas pelo Estado, ou informais adquiridos no cotidiano. Ou ainda "por instituições, como as ONGs, especificamente as de base feminista que têm trabalhado em favor do desenvolvimento através de ferramentas educativas na perspectiva do empoderamento político e da cidadania." (SILVA E STADLER, 2008, p. 4). O que pode ser um meio de reduzir os contrastes decorrentes das desigualdades que se legitimam pelo poder e geram violências, as mais diversas, negando as condições mínimas necessárias para a sustentabilidade com equidade de gênero.

À medida que esses conceitos se tornam recorrentes nos meios acadêmicos e políticos pelo seu caráter potencializador de mudanças, desafiam novos comportamentos a partir do debate que vai se estabelecendo na sociedade.

Nessa perspectiva a educação passa a ser compreendida como instrumento capaz de trabalhar junto às pessoas a questão do empoderamento. Essa modalidade educativa recebe diferentes denominações como, educação não-formal, educação social, sua finalidade principal é fortalecer criticamente uma malha social composta pelas camadas sociais de pessoas excluídas, sem emprego, sem educação e tão pouco cidadania. (SILVA E STADLER, 2008, p. 3).

Desse modo, e por meio de práticas educativas, a educação popular visa o empoderamento coletivo com relação à autonomia necessária para geração de mudanças efetivas no que tange as relações de gênero. Estamos entendendo a educação, portanto, como um meio que fundamentalmente de forma dinâmica constitui-se num potencial que pode ser tanto renovador quanto conservador de vivências, valores e atitude no contexto humano. Agindo de forma a mudar o ser humano é também dialeticamente reconstruída por ele, quando este criticamente se refaz, refazendo-a.

A partir do próximo capítulo nos focamos na educação problematizadora que Freire denomina como educação crítico libertadora. Propomos discutir a partir desse enfoque, por acreditar que essa proposta nos possibilitará avanços na nossa análise, bem como na percepção do objeto, de forma dialógica com os sujeitos que chamamos de educandas (os) e educadoras (es), membros da ELAA.

CAPÍTULO 4

4.1 RELAÇÕES DE GÊNERO NA ELAA: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

*Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença
nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes
sempre que a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura Souza Santos*

Dando continuidade às discussões sobre as relações de gênero, educação e meio ambiente na ELAA, trazemos aqui reflexões acerca do material coletado por meio das entrevistas que fizemos no campo de pesquisa, tecendo algumas considerações em relação à análise dos dados deste estudo.

Por meio das entrevistas buscamos identificar, no discurso dos sujeitos, as semelhanças e diferenças que marcam a visão de mundo a qual cada sujeito possui a partir do gênero que representa, considerando-se que nossa análise procura trabalhar gênero do ponto de vista relacional no que tange as relações presentes na Escola.

A seguir, nos focamos na descrição e compreensão dos dados obtidos a partir das categorias eleitas que aparecem nas observações e falas dos sujeitos sendo identificadas como: a) família; b) trabalho; c) relações ocultas de poder; d) sexualidades; e) cultura. Utilizamos, aqui, como procedimento de seleção, o número de vezes que elas se repetem ou a intensidade da polêmica percebida no conjunto das observações em geral. Principalmente nos detivemos no foco das indagações feitas, sem deixar de considerar outras observações que foram surgindo ao longo desta pesquisa.

Nos capítulos anteriores percebemos que a mulher campesina condensa múltiplos papéis que lhe definiram ao longo do processo histórico, a partir dos pressupostos e legados que conformam seu status, determinando seu papel de gênero como “natural” e simplificando ou ocultando a sua história. É da condição das mulheres e das relações estabelecidas entre si e entre elas e os homens presentes na ELAA, que trataremos neste capítulo.

Relacionamos as questões de gênero, com a educação transformadora que visa à mudança de *habitus*, conforme Bourdieu (2003), tanto dos seres humanos,

como destes em relação ao meio em que vivem. Entendendo que, tanto as mulheres quanto os homens, participam desse jogo de reprodução do *capital simbólico* e da construção que pode conformar mudança, ou permanência de *habitus* presentes no dia a dia da escola, conforme veremos na sequência, a partir da compreensão dos próprios sujeitos desta pesquisa.

Bourdieu tratando da visão feminina sobre a visão masculina discute que:

A estrutura impõe suas pressões aos dois termos da relação de dominação, portanto aos próprios dominantes, que podem disto se beneficiar, por serem, como diz Marx, 'dominados por sua dominação'. E isso porque, como já o demonstram sobejamente todos os jogos associados à disposição do grande e do pequeno, os dominantes não podem deixar de aplicar a si mesmos, isto é, a seu corpo e a tudo que são e fazem os esquemas do inconsciente; esquemas que, em seu caso, engendram exigências terríveis – como pressentem, ou reconhecem tacitamente, as mulheres que não querem um marido menor que elas. (BOURDIEU, 2003, 85-86).

Bourdieu (2003) nos mostra que a discussão das relações de gênero não pode ser vista de forma setorializada com relação apenas a um gênero, mas sim em constante relação com o outro. Ao mesmo tempo requer uma análise mais apurada no que tange à predominância do *habitus* automaticamente diferenciado e diferenciador que corresponde à intensa e permanente masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino. Tarefas que o autor considera enormes e intermináveis, em certo sentido, porque exigem considerável gasto de tempo e esforço para determinar uma relação de dominação que se mostra naturalizada. O que se consegue por meio do adestramento dos corpos, pois desde a mais tenra infância as crianças são objetos de expectativas coletivas muito diferentes, segundo o seu sexo, seja na família, na escola, no ambiente religioso e na sociedade em geral. Esses trabalhos de transformação dos corpos que:

[...] se realizam em parte através dos efeitos de sugestão mimética, em parte através de injunções explícitas, e em parte, enfim, através de toda a construção simbólica da visão do corpo biológico (em particular do ato sexual, concebido como ato de dominação, de posse) produz *habitus* automaticamente diferenciados e diferenciadores. (BOURDIEU, 2003a, p.70).

Habitus que predominam nas relações de gênero dificultando a percepção das desigualdades porque se manifestam de forma “oculta e natural”, ou seja, tanto

a situação de dominantes como a de dominadas(os) é introjetada nos sujeitos objetiva e subjetivamente e não são percebidas como algo construído culturalmente.

Em decorrência desse adestramento se naturaliza a dominação, impondo disposições, fundamentando diferenças e, ao mesmo tempo, as (os) impulsionando a entrar nos jogos sociais de forma, mais ou menos favoráveis, ou desfavoráveis ao desenvolvimento da virilidade. Como exemplos, temos a política, o mundo dos negócios e a ciência, que, por muito tempo, foram redutos reservados ao mundo masculino. Assim, se criam mundos adversos e gêneros desiguais. Preparam as mulheres, ao menos “tanto quanto os explícitos apelos à ordem, a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis prescrições e proscricções arbitrárias que, inscritas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos” (BOURDIEU, 2003b, p. 71). Tais formas de diferenciação estão inscritas no ambiente familiar, na disposição entre o universo público, masculino em oposição ao mundo privado, feminino.

É sem dúvida, no encontro com as ‘expectativas objetivas’ que estão inscritas, sobretudo implicitamente, nas posições oferecidas às mulheres pela estrutura, ainda fortemente sexuada, da divisão de trabalho, que as disposições ditas ‘femininas’, inculcadas pela família e por toda a ordem social, podem se realizar, ou mesmo se expandir, e se ver, no mesmo ato, recompensadas, contribuindo assim, para reforçar a dicotomia sexual fundamental, tanto nos cargos, que parecem exigir a submissão e a necessidade de segurança, quanto em seus ocupantes, identificados com posições nas quais, encantados ou alienados, eles simultaneamente se encontram e se perdem. (BOUDIEU, 2003c, p.72).

A socialmente conhecida vocação do ser mulher ou ser homem provoca harmonia entre posições e disposições possibilitando que as vítimas da dominação simbólica cumpram fielmente as tarefas subalternas que lhes atribuem por suas “virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação. A libido socialmente sexuada entra em comunicação com a instituição que lhe censura ou lhe legitima a expressão.” (BOURDIEU, 2003d, p. 73).

Segundo Bourdieu (2003), a violência simbólica não se manifesta de forma intencional ou consciente. Ato discriminatórios ocorrem excluindo as mulheres, sem nem se colocar a questão de posições de autoridade, quando elas participam de um debate público, por exemplo: lutando permanentemente para ter “[...] acesso à palavra e para manter a atenção, e a diminuição que elas sofrem é ainda mais

implacável por não se inspirar em má vontade explícita e se exercer com a inocência total da inconsciência” (BOURDIEU, 2003e, p.74).

Ao falar sobre o que compreendem por relações de gênero, nossos sujeitos expressam a presença de relações de um poder estabelecido ainda que de forma oculta, inocente ou inconsciente. Para a Educadora 6 relações de gênero, “*são relações entre homens e mulheres, indivíduos com características masculina, feminina, jovem adulto e pessoas mais idosas, cujas relações envolvem também as tarefas de cada indivíduo o que acaba criando também algum tipo de relação de poder*”. Poder, esse, do qual também fala Bourdieu, (2003) e que está impregnado no status do sexo masculino. Essa situação é identificada, também, nas observações e conversas informais.

Quanto à coordenação pedagógica da ELAA, observa-se que as atribuições deveriam ser de igualdade, independentemente de se exercer por homem ou mulher. No entanto, percebe-se, com relação às tarefas que cada um ou cada uma desempenha, de uma maneira sutil, mas passível de percepção por olhares mais atentos, que há uma hierarquia subjetiva nas decisões, principalmente as que envolvem decisões importantes, negociações externas e representatividade da escola. Num olhar mais superficial, aparentemente todas (os) fazem tudo e, de fato, essa é a experiência que está se construindo com vistas às mudanças de *habitus*. Mas, ao observarmos a distribuição de responsabilidades nos setores, encontramos mulheres coordenando o setor da cozinha e o setor pedagógico. Enquanto na Infraestrutura, no setor administrativo e na produção, aparecem algumas mulheres, mas na maioria são os homens coordenando. Esse é um dado importante e mostra que, ao mesmo tempo em que se constrói o novo num esforço permanente de diversificação de tarefas para os(as) educandas(os), de forma a romper com a lógica de assimetria de gênero, ainda, em geral, o comando de alguns setores se centra nos homens. Embora não seja intencional, conforme nos referimos anteriormente, o que segundo Bourdieu, retrata a força do *habitus* impregnado nos sujeitos é o que a educadora 6 nos diz acima quando faz referência às relações de poder.

No caso da ELAA, é em torno do trabalho que tais questões desabrocham e ganham visibilidade no processo de reflexão-ação frente à pesquisa e no dia a dia da Escola. Educandas e educandos, bem como educadoras (es) e trabalhadoras(es), presentes no espaço da ELAA se humanizam e se reconstróem por meio das relações sociais. É nessa relação que as desigualdades de gênero ora

se ocultam, ora se revelam, de forma “natural”. Na ELAA, as relações de gênero se estruturam a partir da categoria trabalho, e, nisso percebemos um diferencial com relação às vivências que as(os) educandos(das) trazem em suas histórias de vida, onde o trabalho se estrutura a partir do gênero.

Segundo a educadora 7, as relações de gênero “*são relações estabelecidas entre homens e mulheres e que são retratadas por ambos no meio social em que vivem.*” É, portanto, essa relação que precisa ser desnaturalizada. Relações desiguais implicam em relações desumanas e desumanizar o outro implica em desumanizar a si próprio. Entendendo que o curso de Tecnólogas/os em Agroecologia da ELAA tem como meta, em seu projeto político pedagógico, contribuir com uma formação integral do ser humano visando à transformação da realidade, é que consideramos oportuno trazer presente essa reflexão. Indagamos sobre como as questões de gênero são percebidas no processo de vivência da ELAA e em que situações e momentos elas se tornam visíveis. O sujeito 7 trouxe a seguinte reflexão: “*Nosso espaço de vivência coletiva envolve muito a participação de ambos os sexos para a realização de atividades, portanto, não dispensa algumas expressões de machismo. Em alguns homens e em algumas mulheres ainda há traços da repressão feminina.*”

Na visão da educadora 5 “*a organicidade e a as relações de construção das instâncias e espaços de tomada de decisões da escola baseiam-se em princípios humanistas, e também igualitários, que se preocupam com a participação efetiva das mulheres.*”

Bourdieu (2003) fala das estruturas sexuadas, onde as mulheres estão, na maior parte do tempo, inseridas no espaço doméstico. Os homens aparecem representados em lugares rudes, associados à dureza e ao público em geral enquanto, as cores suaves, rendas, bibelôs ou fitas, falam de fragilidade, aparecendo nos espaços femininos. Nessa perspectiva, a ELAA propõe uma:

[...] formação de militantes, que interfiram ativamente na realidade em busca da mudança do modelo tecnológico e produtivo na agricultura latino-americana em vista da construção de um novo desafio econômico, social, cultural e ecologicamente justo e sustentável. (PROPED, 2005, p.12).

A nosso ver, o desafio da mudança do modelo produtivo tecnológico, passa pela mudança das formas de organização do trabalho e, necessariamente, pela mudança de *habitus*, ou seja, pela mudança do comportamento humano: no trato

com a terra, com o ambiente, consigo mesmo e com os outros (as). Sem esse refazer-se, qualquer mudança será incompleta, inconsistente e sem sentido. No espaço ELAA, conforme descrito pelos documentos oficiais da escola, que o modelo pedagógico adotado se concretiza no cotidiano da instituição. Tal modelo visa, portanto, proporcionar ambientes e processos pedagógicos fundamentados em uma lógica de problematização do contexto, almejando a transformação dos sujeitos por meio do desenvolvimento de uma consciência crítico-organizativa, combinada com outras dimensões da formação humana, relacionadas aos objetivos gerais do curso e dos movimentos sociais do campo, articulados na via campestina (PROPED, ELAA, 2005).

É importante destacar que, no que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa – as relações sociais de gênero e suas contradições, avanços e desafios no cotidiano dos sujeitos da escola – vale ressaltar que esta questão é contemplada no projeto político pedagógico da escola, de forma indireta. Assim, quando se propõe trabalhar educação com vistas a valores humanistas, conforme descrito no PROPED, a questão de gênero aparece em um plano generalista, discretamente acomodado a outras experiências necessárias na organização. Observemos o que diz o projeto pedagógico:

Compreendemos que a educação deve contribuir para a construção de uma nova sociedade, sem exploradores e sem explorados; sem opressores e sem oprimidos. Assim sendo, ressaltamos uma educação que prime pela solidariedade, companheirismo; coletividade, sentimento de indignação perante as injustiças, coerência, disciplina consciente, respeito às diferenças culturais, étnicas e de gênero, respeito à natureza e ao meio ambiente, espírito de sacrifício, que valoriza a crítica e autocrítica, o trabalho voluntário, a criatividade, o espírito de iniciativa, o amor à causa do povo e a capacidade permanente de sonhar. (PROPED, ELAA, p. 08).

De acordo com o MST, “[...] a participação feminina nas lutas sociais não é fruto do acaso, mas da consciência, da teimosia, ousadia e coragem das mulheres.” (Setor Nacional de Gênero MST, 2005, p.07). No entanto, como discutimos no presente trabalho, várias dificuldades limitam a participação feminina. São dificuldades ligadas ao fato de muitas mulheres permanecerem simbolicamente presas ao *habitus* de pertencimento a um dono, no caso, pai ou companheiro ou mesmo aos afazeres domésticos, dificilmente socializados com os seus pares.

Essa via de mão dupla, na qual a mulher vem sendo convidada a assumir tarefas na militância, mas sem se desvencilhar de seus afazeres “leves” na

reprodução e subsistência diária, inviabiliza sua participação e aí se ouve, muitas vezes, que elas têm oportunidade, mas não têm vontade. Ou quando vão para a luta, arrastam o peso da culpa por não estarem cumprindo com o famoso “papel de mãe, esposa dedicada e dona de casa ou do lar”, carregando consigo a responsabilidade pela reprodução das necessidades da família e garantia do seu bem estar. Essa relação de responsabilidade se estabelece no trabalho exercido pela mulher, esposa e mãe, frente ao papel de gênero, conforme veremos a seguir.

4.2 FAMÍLIA TRABALHO E RELAÇÕES DE GÊNERO NO CAMPO

No contexto do MST, e, por consequência, na ELAA, embora haja uma intenção voltada para a equidade de participação em termos numéricos, ou seja, de proporcionalidade entre mulheres e homens, isso ainda está longe de ser atingido. Conforme o setor Nacional de Gênero do MST,

[...] as mulheres são chamadas para a luta porque o movimento organiza as famílias, mas a maioria delas encontra muitos obstáculos objetivos e subjetivos para participar dos processos de formação, das instâncias, das lutas. Porque há muita diferença entre estar presente e participar de fato da luta, mas as mulheres sem terra que se despertaram conseguiram fazer a diferença na história do MST, e desde o início vem brigando para que o Movimento seja de fato conduzido por homens e mulheres, como mostra sua bandeira, tanto que já no primeiro Congresso do MST em (1988), foi garantido a participação mínima de 30/% de mulheres nas delegações. (MST, 2005, p.7).

As mulheres são chamadas para a luta porque o movimento organiza as famílias. Esta é uma frase reveladora que traz para dentro do espaço de lutas, não apenas a categoria família, mas requer uma reflexão sobre seu contexto, enquanto *lôcus*, onde se organizam as relações de produção e reprodução da vida, bem como as concepções de gênero, de sujeito e de mundo. Estamos entendendo o ambiente familiar como espaço de sociabilidade que se constitui por meio dos sujeitos, isto é, pelos sujeitos e para os sujeitos. É, portanto na engenhosa e complexa relação que se edifica no espaço da família, envolvendo relações de afeto, e, também, relações de negociação seja econômica, política ou ideológica, sobretudo, de poder, que se constroem mulheres e homens que, futuramente irão determinar as relações de vivências na sociedade.

Olhar para a categoria família, como parte integrante desse processo, nos faz perceber o quanto sua dinâmica tem mudado ao longo da história. Até pouco tempo e para muitos, ainda hoje, falar de família significava falar de pai, mãe e filhas(os), modelo comum e considerado ideal pelo modo predominante de pensamento na sociedade capitalista burguesa. Marx e Engels, no Manifesto Comunista, discutem a condição do modelo da família burguesa que tem seu fundamento no capital e no lucro privado. Assim, na “sua forma completamente desenvolvida essa família existe somente entre os burgueses. Mas este estágio de coisas encontra o seu complemento na ausência prática da família entre os proletários e na prostituição pública.” (MARX E ENGELS, 1999, P.36). Tal modelo é usado como parâmetro para a moralidade, no qual, qualquer outra forma de família que não seja esta é considerada desestruturada.

De forma diferente, estamos entendendo família aqui, enquanto instituição social, espaço de construção de subjetividades, entre outras relações às quais nos referimos anteriormente. Entendemos, todavia, que o modelo acima citado já não é mais determinante, embora existam outros modelos que merecem análise. Para nossa reflexão, a família monogâmica constitui-se como ponto histórico de partida, embora entendamos que esta resulta de muitas outras formas anteriores de organização das relações de reprodução e sobrevivência da espécie humana. Para Bourdieu a economia de bens simbólicos tem no casamento peça central, onde a autonomia relativa permite a dominação masculina perpetuar-se, “com o apoio permanente e explícito que a família principal, guardiã do capital simbólico, recebe das igrejas e do direito.” (BOURDIEU, 2003, 115).

No caso específico da família camponesa, nos voltamos, aqui, para a organização que se estabelece em torno da produção. Há uma dinâmica própria onde as tarefas se subentendem como trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, o que, segundo a ordem do poder simbólico que trata Bourdieu, se encontra inscrito nos corpos, feminilizados ou masculinizados. Cuidar dos filhos, arrumar a casa, preparar a comida, lavar roupas, alimentar os animais, cultivar plantas miúdas como hortaliças, por exemplo, são consideradas tarefas leves, portanto trabalho ou (serviço) da mulher. São trabalhos de reprodução para manutenção da família (reprodução da vida), “sem valor de troca”. Ao homem cabe cuidar da lavoura, setor que gera produção econômica, portanto é ele quem decide o que, como, quando e onde plantar. Na hora da venda também é ele quem negocia,

recebendo o dinheiro que, na maioria dos casos, é por ele administrado, ou seja, simbolicamente ele é quem responde pela manutenção da família. Isso não significa que a mulher não trabalhe na roça, ou lavoura, seja qual for o tipo de plantação. Nesses casos, e que não são raros, diz-se que a mulher ajuda na roça.

Com a dinâmica atual, na qual a proposta dos movimentos é de romper com o modelo agrícola, repensando a produção, isso requer mudanças no seio da família, propondo uma nova forma de organização. As tarefas da luta requerem a participação da mulher, o que, de alguma forma, mexe com o conforto dos homens e os desestabiliza, empurrando-os para o espaço doméstico, para que a mulher possa ocupar também o espaço público.

No contexto da ELAA, a preocupação se volta para a pedagogia da prática, onde educandas(os) experienciam esse novo jeito de se organizar, tendo o humano como fator principal, como parte do todo, o que envolve a necessidade de rever práticas e conceitos, até então, vivenciados como “normal”. Quando perguntamos sobre qual a preocupação da ELAA em trabalhar a questão de gênero, uma das respostas mais significativas foi a seguinte: *“há muita preocupação em trabalhar o tema, principalmente por parte dos setores de saúde e pedagógico. A escola é construída por pessoas com culturas, comportamentos e jeitos de ser completamente diferentes, isto é muito rico, mas, ao mesmo tempo traz a questão: como fazer? De que forma abordar o tema? O que tem ajudado e contribuído é o estudo sobre os valores da militância, que aponta no sentido da construção de uma sociedade mais justa, na luta pela superação das desigualdades e no respeito e cuidados com o meio ambiente.”* (Educadora 6). Nesse olhar percebemos que a discussão ainda não permeia todos os espaços, mas sim, fica a cargo de alguns setores, enquanto no olhar de outro sujeito, o tema *“ocupa lugar transversal na convivência geral de educandas e educandos, trabalhadoras e trabalhadores. É trabalhado como conteúdo temático, seja em círculos de debates-momentos em que a escola convida uma pessoa que conhece o tema com profundidade e trabalha com todos e todas. Trabalha-se também com conteúdo parcial de disciplinas, a exemplo do Diálogo de Saberes no encontro de Culturas, ou de Filosofia, assim como está na pauta dos UNBs, sempre que necessário, seja para discutir alguma falta grave cometida nas relações de gênero, sejam outras de menores implicações.”* (Educador, 1).

Nesta colocação percebemos o trabalho sendo feito a partir de questões pontuais, à medida que as situações emergem, embora se preocupem também com reflexões mais abrangentes. Diferentemente, a fala da educadora 6, problematiza a questão, mostrando uma preocupação permanente com a reflexão a partir de novas proposições. Há, ainda, um compromisso com mudanças de valores, que interferem no comportamento dos sujeitos, nas relações humanas e com o meio ambiente. Verificamos que os setores mais preocupados com a questão ainda são aqueles que, historicamente, estão sob o comando das mulheres (saúde e educação). Embora na escola hoje, esses setores tenham outro direcionamento, enquanto proposta pedagógica, mas mostram de uma forma geral que as mulheres percebem a necessidade de trabalhar as relações de gênero de maneira mais abrangente, enquanto os homens mostram uma preocupação de forma mais pontual.

No entanto, no momento da entrevista, a maioria afirmou não perceber maior preocupação por parte de um ou de outro gênero com relação ao tema. Apenas duas educadoras se referiram a uma maior preocupação por parte das mulheres em trabalhar com o tema gênero na escola.

Ao repensar as relações com o ambiente, verificamos não apenas a importância, mas a necessidade de se repensar as relações humanas desde dentro de cada pessoa, passando, assim, por dentro do trabalho, da família, da escola, do movimento e da sociedade, dos valores e da cultura. Em 2009, em uma entrevista para a Revista da Ella um educando faz a seguinte reflexão com referência a questão de gênero:

Pequenos hábitos, que a gente fazia em casa e que não faz aqui, já se torna em grandes resultados, por exemplo, vai fazer a gente cidadão diferente [...] até como cuidar da roupa, que é um pequeno detalhe que eu não fazia e muitas pessoas não fazem, e aí você começa a valorizar a questão de gênero, começa a valorizar o trabalho das mulheres, e neste sentido, nós não fazíamos, portanto não valorizávamos. Este é um grande ponto de suma importância que eu vou levar pra a vida. (entrevista publicada na revista ELAA, 2009, p. 6).

Esta fala, assim como a reflexão de outras (os) educandas (os), mostra que a partir das práticas implementadas no dia a dia da escola, por meio das tarefas executadas com um direcionamento que se configura como um novo olhar para a dimensão do trabalho, educandas(os) passam a desempenhar atividades que, antes

de ingressarem na escola, não faziam parte de seu cotidiano. Na família, a execução de tarefas, em sua maioria, segue a divisão sexual do trabalho cuja reprodução do *habitus*, segue a norma estabelecida e implícita, reproduzindo as diferenças de gênero e transformando-as em desigualdades mediante pequenos *habitus* que passam a ser praticados de forma natural. Em nossas observações, percebemos que a interação entre as(os) educandas (os) no processo de convivências e nas relações de trabalho pelas responsabilidades que cada um(a) desempenha, permeado pelas reflexões a respeito da temática de gênero, tem trazido questões que, antes, passavam despercebidas pela maioria.

Quando, por exemplo, o educando fala em valorizar o trabalho das mulheres, já se questiona o fato ‘trabalho das mulheres’ Quem estabeleceu que lavar roupas, cozinhar e cuidar de casa é trabalho de mulher? Há que se avançar na construção de propostas que ajudem a desconstruir o que está estabelecido, como norma ou normal, para que, a partir dessa nova compreensão, se comece a constituir-se uma nova geração de cidadãs e cidadãos, iguais na diferença, a partir de detalhes como, fazer comida e no cuidar da casa, por exemplo. Isso se evidencia na fala do Educador 1 quando diz que: *“As relações de gênero implicam no especial enfrentamento da deseducação dos homens, e isto exige não só tê-los em posição de igualdades junto às mulheres nas instâncias organizativas da convivência, como no desenvolvimento dos trabalhos nos setores, mas também no trabalho doméstico - manter o quarto limpo, lavar banheiros, lavar panelas e demais utensílios da cozinha, lavar refeitório [...] lavar suas roupas e calçados – vale registrar que é no âmbito destes trabalhos domésticos onde os homens mais expressão inquietudes e insatisfações [...] basta ficar junto deles quando estão na lavanderia ou no trabalho de lavar panelas para se escutar tantos comentários com o que expressão suas perturbações neste âmbito da convivência. É notório ao longo das etapas do curso, escutar os homens o quanto estes espaços de trabalho lhes educaram e passaram a ver e conviver de outra forma junto à família.”*

Ou seja, há percepção de mudanças que são observadas tanto pelos educadores como pelos educandos, o que pudemos observar também, quando estivemos presentes na escola, e são mudanças de comportamento que refletem na concepção de mundo dos sujeitos, mudando também seu pensamento a respeito das situações que vivenciam. Estas são situações que desmistificam a ideia de papéis de gênero, e de certa forma des-sexualizam o trabalho, porque passa a ser

visto como responsabilidade de todas (os), tendo inclusive outra conotação de valor, porque passa a ser visto de fato como trabalho e não apenas como responsabilidade ou serviço das mulheres, onde é visto como ajuda. Transformar serviço em trabalho faz uma grande diferença nas relações humanas.

Nesse aspecto, no contexto da ELLA, verificamos, assim que trabalho é mais que trabalho. Existem nuances que apontam para uma nova pedagogia, uma mudança de lógica, criando possibilidades de construção de um novo jeito de organizar a vida. Há, assim, desafios frente às estruturas formatadas de família, na qual a divisão sexual do trabalho impera e reproduz cotidianamente o poder simbólico de dominação masculina, a partir da divisão de tarefas, conforme Bourdieu (2003).

De acordo com dados da Revista Experiências Camponesas de Agroecologia da ELAA, no quarto Congresso Nacional do MST, que se realizou em Brasília, no ano 2000, com a presença de 11 mil delegadas (os), decidiu-se pela inclusão da agroecologia em seu programa político. Ao decidir por esse novo modelo, o MST e demais movimentos que também vêm implementando essa decisão como, MMC – Movimento de Mulheres Camponesas; MAB – Movimento das (os) atingidas (os) por barragens; MPA – Movimento de Pequenos Agricultores, PJR Pastoral da Juventude Rural; CPT- Comissão Pastoral da Terra, e Via Campesina em nível internacional, iniciam, com isso, um processo de mudanças na maneira de conceber a produção que também exige mudanças na forma como esta se organiza, isso, sem dúvida, acaba por refletir nas relações de gênero entre os(as) assentados(as). O que tem provocado a necessidade de se repensar a família e sua participação nesse processo, bem como exige um repensar das relações de gênero a partir das exigências do próprio trabalho e de suas relações com o meio ambiente, com a natureza e com a cultura. Nesse sentido, as mudanças propostas no nível da produção agroecológica, visando à diversidade em contraposição a monocultura, trazem para os gêneros a possibilidade histórica da recriação de relações. Que tem início no espaço de aprendizado das escolas de agroecologia, podendo levar para as bases, o questionamento das estruturas sociais e a proposta de uma nova ordem, tanto no espaço doméstico, quanto na organização da produção e da sociedade, a partir do repensar das relações humanas. Esses espaços propiciam o repensar do fazer com vistas a construir um novo saber que vem se produzindo na e a partir da realidade dos sujeitos. Há, portanto, um novo modelo em gestação –

embrionário, mas que está presente. Esse modelo desafia as relações de produção e, com isso, desafia também as relações sociais hierárquicas de poder, de gênero, de classe e de sexualidade/afetividade.

Essa reflexão nos mostra que há de fato uma preocupação em que a mulher esteja presente nos espaços de organização dos movimentos, trazendo junto à preocupação da qualificação desta presença, quando se fala da diferença entre estar presente e participar. Entretanto, veremos, mais adiante, que, na prática, isto é muito mais complexo do que parece. Como vimos na primeira parte deste trabalho, a mulher esteve presente em todos os momentos da história, mas, por razões e condições já discutidas, durante muito tempo e, ainda hoje, ela acumulou e acumula tarefas pelas quais se sente responsável o que lhe dificulta ter um desenvolvimento social e político, conforme se possibilita aos homens.

Estar no espaço público, para grande parte das mulheres, não significa desprender-se do mundo privado e das responsabilidades a ele impostas. Falta, ainda, uma resposta, em contrapartida, por parte dos homens, no que se refere às competências domésticas. E, por muito tempo, foi negado ao homem o direito de participar deste espaço e assumir a educação das(os) filhas(os), entre outras tantas atividades. Hoje ele é convocado a tomar parte desse espaço, mas ainda o vem fazendo de maneira tímida e em forma de ajuda, não entendendo a tarefa como responsabilidade que também é sua. E é justamente nesse espaço que a produção da vida acontece juntamente com a reprodução dos papéis de gênero. É no ambiente familiar que as crianças observam os primeiros exemplos de vivências ou modelos a ser seguidos, futuramente por meio do *habitus* que assim se recria.

Ao homem não é dado o direito de expressar seus sentimentos. Chorar não é coisa de menino, homem que é homem não chora! Brincar de casinha ou de boneca, nem pensar, isso são coisas de ‘menininha’ ou seja, “coisa pequena é para gente pequena”. Menino brinca com armas, flechas, carros, lutas, jogos que demandam agilidade, entre outros requisitos, e que, ao mesmo tempo, os colocam em contato com o espaço que é externo, portanto, público mundo dos negócios, ilimitado. Sem falar nas historinhas infantis com heróis e mocinhas que permeiam o imaginário das crianças estruturando seus modelos de gênero.

Em contrapartida, foi imposta à mulher a sobrecarga de múltiplas tarefas: ser mãe, dona de casa, trabalhadora e esposa, estando sempre a serviço do marido e da família, cuidando ainda dos mais velhos (idosas/os) e ajudando nos trabalhos

comunitários, quermesses, jardinagem, enfeitando a igreja ou na catequese. Essa é a carga da qual ela tem uma dificuldade enorme em se libertar sem culpas, ultrapassando o limite doméstico ou privado. Essas considerações são expressas através do depoimento do educador 1 quando diz que *“[...] o mundo da mulher, é marcado pela sobrecarga de trabalho e quando esta trabalha em ambiente público lhe cabe também todo o trabalho doméstico, ou seja, estamos longe da ruptura e superação das relações de gênero marcadas pela dominação e opressão patriarcal.”*

Nesse sentido, a fala a seguir registra uma compreensão de gênero ampla, a qual enfoca a questão de gênero a partir de uma perspectiva que vai além do sexo. Para a Educadora 6 as relações são *“[...] muito mais complexas e vai além dos termos homem/mulher. Penso que falar de relações entre pessoas, natureza, pessoa-ambiente etc. sairia do enfoque restrito, formatado em que o debate acontece. O que vejo é, por exemplo, essas análises de conjuntura focada só na questão econômica como no caso de gênero só no homem, mulher? E aí me pergunto; e o homem que deseja ser mulher e vice-versa?”*

Percebemos nesta fala uma preocupação com o conjunto, ou seja, com o todo, mas sem deixar de perceber as particularidades do humano. Aí há um avanço para além das relações formatadas, como bem se coloca, para uma relação de integralidade, tanto em relação a outros sujeitos, quanto em relação ao meio ambiente, como parte integrante destes. Ou seja, verifica-se que as relações não se dão apenas de maneira linear, mas se apresentam de maneira interligada e complexa. São relações que se estabelecem de forma transversal a outros temas, como a educação e o meio ambiente, entre outros, e, portanto, devem ser analisadas nessa dimensão. Para a Educadora 5 *“[...] as relações de gênero tem aspectos notáveis, desde o ponto de vista objetivo, e também subjetivo, relações estabelecidas entre homens e mulheres, as quais refletem elementos sociais, culturais, políticos e ideológicos na construção destes sujeitos como indivíduos e sujeitos na sociedade em que vivem.”* (Educadora 5).

Isso nos remete a pensar sobre o que Bourdieu define como possibilidades objetivas, as quais nos lembram, de maneira concreta e sensível, as hierarquias da divisão do trabalho: médico/enfermeira, chefe/secretária, assim como outras diferenças de atitudes, roupas e brincadeiras aparecem como detalhes *“[...] insignificantes nos comportamentos cotidianos que camuflam inúmeros e imperceptíveis apelos à ordem, onde se sabe, por exemplo, que a perspectiva de*

feminilização de uma profissão reduz sua desejabilidade de prestígio.” (BOURDIEU, 2003, p. 73-74).

A seguir, retratamos uma situação típica da divisão de tarefas, segundo o sistema sexo/gênero que, para muitos, é tão natural que passa mesmo despercebido, mas que cabe uma reflexão, porque contempla nossos questionamentos e retrata a presença do *habitus*, inscrito na ordem das coisas, conforme Bourdieu (2003).

Nesse sentido, o momento formatura, um dos tempos pedagógicos da escola, que estivemos presentes, nos chamou atenção a experiência vivenciada na mística, bem como a expressão de algumas mulheres sobre o momento, conforme relatamos a seguir. *Foi feito a representação da ocupação de um espaço com plantações de pinos e eucaliptos (simbolizando uma fazenda), substituído, na sequência, por plantas ornamentais e alimentícias. Quando, do momento da ocupação, homens entram com foices e facões, cortam as cercas e desmatam o terreno cortando e arrancando os pinos e eucaliptos que havia sido colocado ali anteriormente, para esse momento. Em seguida, entram as mulheres e semeiam, plantam flores! Com sorriso, embelezam o espaço, enfeitam, e, na sequência, canta-se a internacional. O curioso, e aí penso que o momento pedagógico flui naturalmente da e na contradição, é que algumas mulheres ainda, no momento da mística, já deixavam claro seu descontentamento, dizendo em voz baixa: “ei, não são só os homens no momento das ocupações. Nós fazemos mais que enfeitar os espaços (...); enquanto os homens sequer perceberam ou, se perceberam, não se manifestaram (Nota do Diário de Campo da Pesquisadora em (11/10/2010).*

Campos, afirma que “[...] a construção de novas relações de gênero é algo complexo, implica em mudanças profundas nas famílias, nas escolas, nos valores, na prática militante, enfim, exige todo um processo de transformação pessoal e coletivo.” (CAMOS, 2005, p. 28). E na visão do Movimento de Mulheres Campesinas, tanto no capitalismo como em outros regimes, como o socialismo, as relações assimétricas entre homens e mulheres persistem. Conforme Bourdieu, isso ocorre dado às construções objetivas e subjetivas presentes nas estruturas que agem como *signos* de força, criam e perpetuam o *habitus*, que permanece “natural” e legítimo, mesmo na passagem de um sistema para outro.

Consideramos pertinente a preocupação da ELAA ao trabalhar permanentemente na busca de mudanças sociais, econômicas, políticas e

ideológicas, mas também construir novas formas de relações humanas, a partir de um ser humano que é capaz de se recriar, se fazer novo. Ao pensar uma nova sociedade, se faz necessário pensar que ela só é possível a partir de um novo homem e uma nova mulher. O que requer novas instituições que darão norte a um novo modelo de sociedade, onde se há necessidade de uma nova escola. Nesse sentido, a Educadora 5 aponta que: *“a organicidade e as relações de construção das instâncias e espaços de tomada de decisão da escola baseiam-se em princípios humanistas, e também igualitários, que se preocupam com a participação efetiva das mulheres [...], todavia não estamos livres de contradições, no que tange as relações de homens-mulheres, demonstrando traços de machismo, por vezes mascarado em um falso discurso feminista libertário, que na verdade representa uma caricatura pejorativa da presença da mulher no contexto transformador das relações e padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal.”*

A fala acima trata de diferenças inscritas entre o que está se propondo e os resquícios de discursos e práticas que teimam em se perpetuar, naturalmente de forma diferenciada. Para Bourdieu (2003), a diferença surge quando se assume sobre o dominado o ponto de vista do dominante, no qual há um modelo que esquece que, toda a estrutura social se faz presente no curso das interações que se apresentam “[...] sob a forma de esquemas, de percepção e de apreciação inscritos no corpo dos agentes em interação.” (BOUDIEU, 2003, p.79). Nesse processo, a dominação masculina constitui as mulheres como objetos simbólicos. Elas existem pelo e para o olhar dos outros, delas se espera que sejam femininas, sorridentes, simpáticas, contidas, discretas, receptivas e disponíveis. O que as separa da posição dos homens nesse jogo é uma linha imaginária e tênue a qual passa pela sexualidade feminina ou pela “imperfeição” atribuída ao seu sexo.

Ao indagarmos sobre a preocupação em trabalhar com o tema gênero no cotidiano da escola, num primeiro momento a resposta dada pelo Educador 8 é de que há muita preocupação em se trabalhar as questões de gênero *“muito, em especial porque a turma é muito jovem.”* Da mesma forma, a fala da Educadora 4 diz que há preocupação com o tema: *“sim, acredito que há essa preocupação, embora muitas vezes, essas questões estão muito escamoteadas, estão muito disfarçadas [...] a maioria das pessoas não percebe e não teoriza sobre isso, às vezes até conversa alguma coisa, mas tem pouca teoria sobre esse debate, nesse tema gênero”.*

A falta de teoria que a educadora se refere é uma produção a partir das necessidades específicas que emergem da realidade em questão, ou seja, a própria escola. Ainda não se fez uma opção por priorizar o debate, mas diante das demandas que vão surgindo, a necessidade aparece.

Ainda, para a Educadora 4, a mesma questão aponta contradições entre a percepção masculina e feminina. Ela afirma que são “[...] *principalmente as mulheres, acredito que as mulheres [...], mas alguns homens também, que tem sensibilidade para o tema, também contribuem em alguns momentos; mas no geral as mulheres tão mais atentas.*” Na compreensão do Educador 8 “*as relações de gênero são relações que se estabelecem entre si. Não só entre homens e mulheres, mas entre mulheres e mulheres e homens e homens*”, foge, portanto da compreensão binária mostrada pela sociedade.

Para a educadora 6, “*Há uma preocupação, desde os princípios enquanto Via Campesina, de estabelecer novas relações entre as pessoas e militantes que aqui convivem. A forma que nos organizamos é em parte reflexo disso [...] não é ainda uma necessidade assumida e resolvida por toda a coletividade presente na ELAA*”. Ainda no dizer desta educadora, a qual entende a escola como lugar que se constitui: “[...] *por pessoas com culturas, comportamentos e jeito de ser completamente diferentes, isto é muito rico, mas ao mesmo tempo traz a questão: como fazer? De que forma abordar o tema? O que tem ajudado e contribuído é o estudo sobre os valores da militância, que aponta no sentido da construção de uma sociedade mais justa, na luta pela superação das desigualdades e respeito pelo meio ambiente*”.

Enquanto que, para a educadora 7 “*há muitas preocupações em se trabalhar com o tema, pois para alguns o tema pode estar explícito, mas, para outros, ainda não.*” O que no entendimento da educadora 2 “*o tema está presente como intencionalidade pedagógica, no entanto, enfrentamos dificuldades por ter pouco conhecimento sobre o assunto e como tratar do mesmo*”.

Na fala da educadora 6, aparece de forma bem explícita a compreensão do tema como transversal, interligado com a temática do meio ambiente, e na questão do respeito e superação das desigualdades. Enquanto a fala das educadoras 7 e 2, expressam a necessidade de maior compreensão do tema e, principalmente, a preocupação em como trabalhar a temática. A educadora 6 aponta para a questão de valores como um facilitador nas discussões que envolvem, tanto gênero,

sexualidade, como a questão ambiental. Percebemos nas falas dos sujeitos que há uma compreensão da questão de gênero, do ponto de vista relacional, ultrapassando a visão simplista que vê na questão de gênero, apenas a presença das mulheres ou entende que a discussão cabe apenas a elas. Falar sobre gênero é discutir sobre a construção social e cultural do que é feminino e do que é masculino Carrara (1999). É ver “[...] *gênero como diversas formas de relações entre homens e mulheres, desses indivíduos, com diversidade de características, masculino, feminino, jovem, adulto, pessoas mais idosas,*” (Educadora 4). Dando, assim, uma conotação geracional na questão de gênero, considerada em sua diversidade. As falas acenam, ainda para questões relacionadas às funções, (tarefas) desempenhadas por cada sujeito que conforme a educadora 4, criam *“algum tipo de relação que acabam sendo de poder.”* Aponta-se, aqui, para elementos de conflito, como a questão do poder que, aparece não como poder institucionalizado, mas trata-se do poder “simbólico”, discutido a partir de Bourdieu (2007).

O poder simbólico em Bourdieu (2003) configura-se como um poder que habitualmente se confere ao mundo masculino, mesmo não estando em nenhum regimento, mesmo que os princípios organizativos da escola pautem a política de igualdade de gênero, enquanto proposta, não se está livre deste jogo, embora na constituição todos sejam igual perante a lei. Isso aparece na fala de um educador, quando perguntamos sobre como você percebe as questões de gênero no processo de vivência na escola e em que situações, momentos, essas questões aparecem. Ele responde que, *de forma generalizada, “as relações aqui, tanto entre educandos e educandas e os trabalhadores [...], o pessoal do assentamento, se dá de forma bastante respeitosa. Só que, quando se tenciona um pouco mais as relações, elas aparecem mais voltadas como machismo”.* (Educador 8).

Em momentos, de descontração, rodas de conversa, festividades, representações, místicas entre outros, denominados como *espaços culturais* é que fluem e se reproduzem as idéias, cujas bases estão inculcadas pelo *habitus*, onde as relações se estabelecem a partir da experiência de vida de cada sujeito. É também nesses momentos de tensões que se percebe a contradição entre a proposta de mudança e a dificuldade em mudar a maneira de viver das pessoas. As questões de gênero: *“elas aparecem muito polêmicas, principalmente em momentos que afloram discussões, onde cada grupo, cada gênero traz o seu ponto de vista, a sua visão, a partir da vivência que teve, a partir do conjunto de valores que têm.”*

(Educadora 4). Aqui se percebe como o espaço da escola tem trazido reflexões que partem das vivências dos sujeitos, problematizam as situações e buscam ressignificar a prática a partir de novos valores que são propostos. Entre eles, está a proposta de novas relações de gênero.

No próximo tópico nossa análise buscará compreender a questão de gênero em relação com as sexualidades, visto que, essa categoria se fez presente em nossa pesquisa de maneira bastante intensa, se colocando como um dos grandes desafios que a escola vem enfrentando, entre outros, no seu dia a dia.

4.3 SEXUALIDADE E RELAÇÕES HUMANAS

A questão da sexualidade, como elemento das relações humanas, envolvendo, tanto o aspecto social, quanto moral, presente na escola aparece nas conversas informais e nos comportamentos, observados inúmeras vezes. Para a educadora 6 *“as questões de gênero são conflitantes e [...] aparecem em todos os momentos, na vivência da escola. Toma, no entanto, uma proporção maior quando envolve relações de sexo, traição, separação”*. Estamos entendendo sexualidade, como um processo contínuo e não linear de aprendizado e reflexão, por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos.

Sexualidade refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios corporais que empreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde e a reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício de poder na sociedade. (GDE, 2009, p.112).

Trata-se, portanto de um conceito dinâmico em evolução, sujeito a usos múltiplos com interpretações contraditórias expostas a debates e disputas políticas. No entender de Kolontai, o amor, em sua própria essência, é um sentimento de caráter profundamente social. Assim, o “certo é que o amor, em suas diferentes formas e aspectos, constitui, em todos os níveis do desenvolvimento humano, uma parte indispensável e inseparável da cultura de cada época.” (KOLONTAI, 2000, p. 127). No dizer de Kolontai, a burguesia confere ao amor, status de ordem particular, mas na realidade sabe como encadear o amor e suas normas morais a serviço do sucesso e afirmação de seus interesses de classe. Kolontai defende que o amor, não é, de modo algum, assunto privado. Pelo contrário, este supõe princípios de

união de um valor incalculável para a coletividade, o que se evidencia no fato de que, em todos os graus de seu desenvolvimento histórico, a humanidade estabeleceu regras que determinavam quando e em que condições o amor era considerado legítimo. “(Quando correspondia aos interesses da coletividade), e quando teria de ser considerado como culpado (ou seja, quando o amor se encontrava em contradição com a sociedade).” (KOLONTAI, 2000, P. 127).

O que nos mostra como a sociedade cria mecanismos, por meio de aparatos ou instituições que constroem modelos sexuais e amorosos a ponto de caracterizá-los como certo ou errado, moral e imoral, santo ou pecador. Onde o(a) traidor(a), pelas vias legais, requer punição, não sendo aceito pelo grupo porque ousa desafiar a “ordem das coisas”, ao que Bourdieu propõe a necessária revolução no conhecimento que trará consequências na prática, particularmente na concepção das estratégias “destinadas a transformar o estado atual da relação de forças materiais e simbólica entre os sexos” (BOURDIEU, 2003, P. 10).

Conforme Laqueur (2001) o modelo de dois sexos, e de sexo único sempre existiu para quem pensa na diferença, sem qualquer forma científica de distinção e, na verdade, não desapareceu, o autor considera que, de fato, quanto mais examinamos,

[...] os registros históricos, menos clara se torna a divisão sexual; quanto mais o corpo existia como fundamento do sexo, menos sólidas se tornam suas fronteiras. Com Freud o processo chegou à indeterminação mais cristalina. O que começou com a história de prazer sexual feminino e sua tentativa de apagar isso, tornou-se a história de como o sexo, assim como o gênero, foram construídos. (LAQUEUR, 2001, p. 8-9).

Laqueur (2001) ao escrever seu livro ***Inventando o sexo, corpo e gênero dos gregos a Freud***, afirma que seu trabalho é em certo sentido uma sistematização de que as mulheres constituem o segundo sexo. O autor entende que as diferenças sexuais são uma questão explicativa da biologia que constitui unicamente a categoria ‘sexo’. Assim, a ideia é mostrar que as diferenças orgânicas “correspondentes às categorias sociais do homem e da mulher não importam, ou não devem importar na esfera pública.” (LAQUEUR, 2001, p.195) Esse discurso da diferença sexual repousa sobre os corpos que não são o sinal, mas sim fundamento da sociedade civil. Laqueur (2001). Assim como, da consequente separação desintegradora do humano que coloca um sexo contra o outro, conferindo-lhes uma estrutura de superioridade e inferioridade, conformando a estrutura de desigualdade

de gênero e de distanciamento entre afetividade e sexualidade. Portanto, o que a ELAA propõe hoje, a partir de sua organização e forma de trabalho com referência à formação das (os) educandas (os) é: desestabilizar hierarquias e, a partir do espaço social, voltar-se para a reorganização do mundo privado, redistribuindo tarefas e reconstruindo olhares e subjetividades para atingir as transformações necessárias no mundo objetivo no que tange as diferenças de sexo que refletem em desigualdades de gênero.

Os debates sobre as questões de gênero apontam para outra reflexão que traz questões de ordem moral, bem como valores de religiosidade, entre outros. Vejamos a fala a seguir: *"enfrentamos dificuldades por ter pouco conhecimento sobre gênero e sexualidade, por não saber como tratar deste assunto."* (Educadora 2). A questão da sexualidade é vista de forma preocupante por parte de alguns educadores que buscam *"consensualizar"*, como dizem eles *"afinar a viola"* com o fim de que se tenha uma direção única. Como se isso fosse possível, em se tratando de questões complexas como relacionamento humano.

Embora, a escola busque se diferenciar das escolas tradicionais que separam sexualidade do processo educacional, ela ainda não foi pensada de modo a superar as barreiras de infra-estrutura no sentido de acomodar os casais que, porventura venham já casados para a escola ou venham a viver juntos durante processo de formação¹¹. O Educador 1 afirma que *"os alojamentos são coletivos para homens e mulheres em separado, garantindo-se quarto para casais."* Mas esse quarto para casais é também para o coletivo de casais. Num ambiente tão

¹¹ Na mesma ocasião da pesquisa, fomos ministrar um curso na escola e tivemos a oportunidade de fazer um debate com os educandos e as educandas sobre: religiosidade, gênero e sexualidade. Isto nos fez perceber que há uma preocupação por parte da maioria dos presentes, que percebem a necessidade de se avançar nas questões que dizem respeito ao relacionamento humano e ou as relações de gênero, propriamente ditas. O que nos leva a entender que nosso objeto de estudo não só é atual, como desperta o interesse de nossos sujeitos na participação crítica do processo, buscando soluções para os impasses encontrados. Havia, por exemplo, algumas gestantes na turma, o que requer ir além de avanços nos debates, e repensar das estruturas para trabalhar a permanências das educandas no curso e a participação do pai no período gestacional e pós/gestacional. Essa preocupação aparece muito forte nas conversas informais. Em outra oportunidade, durante nossa permanência na escola para a pesquisa, participamos também de algumas reuniões de CNB (Coordenação de Núcleos de Base). Nestas reuniões, sentimos a dificuldade do grupo de se trabalhar com a questão da diversidade na escola. Em especial na questão de gênero e sua interface com a sexualidade. Não há uma mesma linguagem, ou seja, não há consenso no encaminhamento de algumas situações como, por exemplo: *Pode ou não pode dormir junto?* Por um lado a estrutura da escola dificulta essa situação porque não tem quartos individuais para casais, por outro há uma dificuldade em se aceitar que haja esse comportamento entre as/os educandas (os), tanto por parte de alguns membros da equipe pedagógica quanto por parte da turma (Notas do Diário de Campo da Pesquisadora, 11.10.2010).

coletivizado, as relações de gênero, a afetividade e a sexualidade estão sempre se manifestando. O desafio de pensar o ser humano na sua totalidade continua, visto que abarca várias dimensões do conhecimento e, entre elas, valores e sexualidade, aparecem como temas a serem aprofundados. Assim, de acordo com o projeto pedagógico, a

[...] educação deve contribuir para uma prática educativa, revolucionária e libertadora, que trabalhe as várias dimensões do conhecimento do ser humano, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que ação humana vai acontecer. Assim sendo, deve contribuir para a formação: político-ideológica, organizativa, técnico-profissional, do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas), cultural e estética, afetiva. (PROPED, ELAA, 2005, p.8)

Percebemos que a questão do relacionamento humano está pautada, quando se faz referência a valores, cultura, estética e afetividade no PROPED.

A fala da próxima entrevistada mostra que há necessidade de melhorar no sentido de se construir, de fato, aquilo que a teoria aponta como proposta: *“Esse projeto político pedagógico a gente revê ele a cada etapa. A gente olha pra ele, refaz, reescreve, percebe vários temas que a gente tem que aprofundar ali; que tem que melhorar o que está no papel. A gente tem uma deficiência muito grande em sistematizar nosso debate. E, principalmente as coisas que a gente tem como objetivos e como linhas políticas. Mas também acredito que tem se falado principalmente nesse tema, há deficiência até no debate, pra ter uma sistematização tem que ter um bom debate.”*

A educadora se refere aos membros da equipe pedagógica, visto que, estes é que formulam e reformulam o projeto pedagógico em andamento, juntamente com a turma.

Mostra-se, portanto, a partir das falas, que há necessidade de se trabalhar com a questão de gênero e sexualidade, mas ainda não há um debate que possibilite sistematização mais aprofundada sobre o assunto. Aparece aqui, a preocupação e, ao mesmo tempo, o limite no que se refere à discussão dessas categorias. No entanto, o PROPED contempla a seguinte definição, no que tange a educação como instrumento nas mudanças:

Compreendemos que a educação deve contribuir para a construção de uma nova sociedade, sem exploradores e sem explorados; sem opressores e

sem oprimidos. Assim sendo, ressaltamos uma educação que prime pela solidariedade, companheirismo; coletividade, sentimento de indignação perante as injustiças, coerência, disciplina consciente, respeito às diferenças culturais, étnicas e de gênero, respeito à natureza e ao meio ambiente, espírito de sacrifício, que valoriza a crítica e autocrítica, o trabalho voluntário, a criatividade, o espírito de iniciativa, o amor à causa do povo e a capacidade permanente de sonhar. (PROPED, ELAA, 2005, p. 8).

Na perspectiva da educação popular, esse é o momento, onde, tanto a educação quanto a investigação, que dela se alimenta, devem estabelecer um processo entre si. Conforme aponta Freire, a educação “tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente compartimentada, simplesmente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser.” (FREIRE, 1987, p. 100). Segundo Freire, refletir sobre a situacionalidade é pensar a condição de existir. É no pensar crítico que mulheres e homens se descobrem em situação. E hoje, refletir sobre a sexualidade, cuja situação no contexto da sociedade moderna e segundo Louro (2007) a sexualidade e o corpo ganham evidente centralidade, celebram-se e vigiam-se os corpos. Os corpos são significados pela cultura e por ela são alterados continuamente, porque são históricos e inconstantes suas necessidades e desejos mudam. Alteram-se, com a passagem do tempo, com mudanças nos hábitos de vida e possibilidades distintas de prazer, com novas formas por intervenção médica e tecnológica, com rituais, códigos e linguagens novas. O que se constitui como tema a ser investigado pela educação.

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos juntos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. (FREIRE, 1987, p.102).

Para Freire (1987), investigação e educação são faces de um mesmo processo que acontecem de forma simultânea e nunca em separado. Aprender e ensinar se conjugam, dialeticamente, num movimento de constante refazer-se. Nessa concepção, a educação é processo, movimento que se reconstrói diariamente e se retroalimenta; onde teoria e prática são combustíveis de um mesmo motor. Da mesma maneira que a sexualidade está diretamente ligada à questão de gênero, a ponto de muitas vezes ficar difícil diferenciá-las.

Entendemos por educação popular uma educação que vise à formação de sujeitos que, como tal, possam atuar e se representar, onde saindo de ser para o outro, possam agir como seres para si. Para Freire (1980), a conscientização como atitude crítica na história humana é processo e a conscientização como processo não termina nunca, continua sendo processo no momento seguinte, onde a realidade transformada apresentará sempre um novo perfil e, o surgimento da cultura popular traz consigo a superação da cultura do silêncio. Põe em evidência a presença das massas no processo histórico. Há, nesse processo, um duplo desvelar-se, pois o silêncio das massas só existe em função de uma elite no poder que mantém as massas no silêncio:

Não poderia haver uma elite no poder, se não fossem as massas. Da mesma forma que há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Este duplo “desvelar-se” provoca inquietudes tanto nuns como noutros. (FREIRE, 1980, p. 69).

Este raciocínio serve para pensarmos a questão de gênero e sexualidade. Sem o desvelar de que o *habitus* é construído, sem esse desnaturalizar das situações problemas não há como compreender as desigualdades que se opõem entre os gêneros e de como as sexualidades são cobradas ou vivenciadas de maneiras diferentes para homens mulheres, criando as diferenças e as classificando de maneira vertical. Não haveria a dominação masculina amparada no machismo secular se não houvesse a submissão das mulheres, aceitando a condição e operando como capital simbólico de reprodução das diferenças, visto que, elas são responsáveis, em grande parte, pelo trabalho de educação dos filhos em casa, na escola e na sociedade. Por outro lado, há uma surpresa nos homens que, não menos vítimas de sua própria arrogância, começam ver balançar as “bases” fundantes das desigualdades de gênero, apoiadas na divisão dos sexos que, a partir do movimento feminista, nunca mais serão as mesmas. Assim, como as mulheres vão se reorientando, se reconstruindo com posturas novas frente ao mundo no mercado de trabalho e nas relações de afeto, também os homens necessitam se reinventar. Todo esse movimento põe em crise a estabilidade da naturalização arbitrária fundada na “diferença sexual”, provocando inquietudes, tanto nuns como noutros, para usar as palavras de Freire (1980) que tão bem define essa relação, pondo em crise a virilidade masculina tão propagada. Em entrevista para Teoria e

Debate nº 17 - janeiro/fevereiro/março 1992, publicado em 14/04/2006, Freire expressa sua opinião sobre a sexualidade como elemento fundamental na educação.

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. Viver plenamente a sexualidade sem que esses fantasmas, mesmo os mais leves, os mais meigos, interfiram na intimidade do casal que ama e que faz amor, é muito difícil. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. (FREIRE, 1992).

Nesse raciocínio, segundo Freire (1980), a educação popular traz um processo de desvelamento para os sujeitos, gerando inquietudes para ambas as partes envolvidas no processo, e, é possível entendermos que também, com relação à questão da sexualidade, isso vem ocorrendo, pois não haveria desigualdade de gênero se não tivesse se convencionado, no processo histórico, um sexo sobreposto em detrimento de outro. Sendo assim, a educação popular nos possibilita problematizar tais relações, desconstruí-las e readequá-las em bases fundamentadas na igualdade de direitos, questionando as estruturas e relações de poder estabelecidas na sociedade. Isso demanda o forjar de uma nova cultura, bem como o cultivo de valores diferentes dos que vivenciamos até então. A Educadora 2 aponta para isso dizendo que: *“Tratamos do assunto nas reuniões de núcleos, equipes, leituras, seminários, no entanto é complexo, pois tem uma vivência construída na sociedade com relações capitalistas, influência das igrejas, da família que precisam ser desconstruídas, no sentido de forjar novos valores nas relações de gênero e sexualidade.”*

Falando sobre esse assunto, Louro (2007), se refere à sexualidade, educação, religião, cultura e poder, quando fala do **Corpo Educado**, no qual há um complexo investimento exercido sobre a sexualidade e sobre os corpos, por meio da mídia, da escola, das igrejas, da medicina, da lei, entre outras tantas instâncias sociais que exercitam cotidianamente pedagogias da sexualidade. Concordamos com a Educadora 2 e com Louro (2007), assim se aprende uma linguagem situada socialmente, direcionando condutas, definindo sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve silenciar.

As marcas de gênero, assim como, sexo, classe e raça, interferem profundamente na demarcação desses arranjos. Portanto, a sexualidade está sendo entendida como construção histórica, na qual há uma marginalização imposta aos sujeitos e as práticas sexuais, (LOURO, 2007). Nessa mesma linha de raciocínio, Furlani diz que,

[...] a ausência dessa temática na quase totalidade dos cursos de formação de professores e a falta de tradição familiar na sua discussão, se somam aos modelos de disciplinamento, censura e conservadorismo de diversos discursos sociais, quer sejam eles religiosos, midiáticos, jurídicos, médicos, escolares. (FURLANI, 2007, p. 23).

Para Louro e Furlani (2007), a sexualidade é constituída e constituinte das relações sociais. Discuti-la, compreendê-la, recriá-la e resignificá-la nos obriga a transitar, para além da biologia, também, na “contribuição de estudos nas áreas da história, da pedagogia, da psicologia, da antropologia, da sociologia, da moral, da evolução social, da política econômica, da literatura, da publicidade, da mídia.” (FURLANI, 2007, p. 14). E para além das relações de classes. Para Furlani, o discurso inventa, constrói representações, tanto positivas quanto negativas acerca dos gêneros, das sexualidades. Esse discurso está em constante movimento e, portanto, é passível de desconstrução. Isso nos encoraja no sentido de que, a escola pode ser vista como local de “[...] desconstrução e reconstrução de novos saberes. O contexto educacional também é político e também é local onde, representações e significados podem ser re-pensados, re-inventados, incluídos, pluralizados.” (FURLANI, 2007, p.12). Ainda na visão de Furlani, os mitos sexuais se reforçam pela falta de informação científica básica, permitindo assim que o senso comum não só prevaleça, mas determine as “verdades” balizadoras das práticas sexuais dos indivíduos. A Educadora 6 afirma que: *“Essas análises de conjuntura focadas só no econômico, no caso de gênero só no homem/mulher e aí me pergunto: E o homem que deseja ser mulher? e vice versa? Essas são questões conflitantes e aparecem em todos os momentos, na vivência da escola, toma, no entanto, uma proporção maior quando envolve as relações ‘sexo’, ‘traição’ ‘separação’ etc.”*

Pensar a sexualidade no contexto da educação popular requer, necessariamente, compreendê-la como processo de inacabamento em continua transformação.

Educação popular, nesse sentido, é educar por e para o mundo, em sua dimensão complexa e inacabada, é entender o mundo, passível de mudanças e transformações. É perceber-se construtor (a) e em construção. É fazer-se sujeito relacional, percebendo-se resultante de uma cultura que determina aos seres, papéis e tarefas a partir de um sistema chamado de sexo/gênero, com caráter determinista, no qual o ambiente biológico, natural, ecológico e social exerce influência sobre os sujeitos. E os sujeitos podem determinar o ambiente, se pautarem as relações humanas, como parte integrante das relações que se estabelecem com o meio. Há, portanto, uma relação estreita entre o humano, o social, o ambiental e o cultural.

Sabemos que existem situações de gênero que incidem como maior ou menor intensidade na existência das mulheres e homens, mas que por uma questão de condição cultural, para as mulheres, a carga social é mais aguda. As mulheres, sem dúvida, comportam dois elementos que as tornam mais vulneráveis, que são sua própria condição de gênero – o fato de ser mulher – e, ainda, o fato de ser pobre. Estes dois fatores condicionantes e sobrepostos – mulher e pobreza – tornam-se mais arrebatedores quando relacionados às seqüelas provenientes das catástrofes ambientais pelas quais a humanidade vem passando nos últimos tempos. (Schimanski, Scheffer e Schons, 2011)

Podemos, portanto relacionar a questão da sexualidade e de gênero, com a questão da sustentabilidade, na qual, segundo Abramovay (2005), sustentabilidade só é possível com justiça e igualdade de gênero, social e étnica. O que sugere uma reflexão no que tange as questões de gênero relacionadas a outras questões como, cultura e meio ambiente, por exemplo. O que discutimos no próximo tópico.

4.4. GÊNERO, CULTURA, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Na experiência da ELAA, há uma forma de se exercitar a pedagogia que usa muito de simbologia na formação em geral e em especial no processo educativo. Isso ocorre de forma intensa e diária, pelas músicas, místicas, jornadas culturais, vestimentas, bandeiras, entre outras formas que tendem a unificar o processo de formação em torno de novos valores, visando a uma nova cultura.

Conforme Chauí, “[...] os símbolos surgem tanto para representar quanto para interpretar a realidade, dando-lhe sentido pela presença do humano no mundo.” (CHAUÍ, 2000a, p. 295). Para a estudiosa, é pelo conjunto de práticas,

comportamentos, ações e instituições que os humanos se relacionam entre si e com a natureza e se distinguem dela, agindo sobre a mesma e modificando-a. A compreensão de cultura, no sentido amplo e no sentido restrito, entende que “[...] cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.” (CHAUÍ, 2000b, 295).

A cultura se entende também por meio da religião, culinária, vestes, cerimônias, jeitos de relacionar-se entre os humanos, consigo mesmo, com os animais e com a terra. Nos utensílios e costumes, nas instituições sociais, como a família, e políticas, como é o caso do Estado. É perceptível na guerra, na morte, nos modos de trabalho, nas “ciências, a Filosofia, as artes, os jogos, as festas, os tribunais, as relações amorosas, as diferenças sexuais e étnicas, tudo isso constitui a Cultura como invenção da relação com o Outro” (CHAUÍ, 2000c, p.295).

E o outro, para Chauí, antes de mais nada, é a Natureza. Onde a naturalidade é o outro da humanidade, depois vêm os deuses maiores que os humanos, por seus poderes e superioridade. Mas, têm ainda os outros humanos, os que são diferentes de nós mesmos: os estrangeiros, os antepassados e os descendentes, os inimigos e os amigos, os homens para as mulheres, as mulheres para os homens, os mais velhos para os jovens, os mais jovens para os velhos, etc. (CHAUÍ, 2000). Conforme Chauí, nas sociedades divididas em classes, como a nossa,

[...] o outro é também a outra classe social, diferente da nossa, de modo que a divisão social coloca o Outro no interior da mesma sociedade, define relações de conflito, exploração, opressão, luta. Entre os inúmeros resultados da existência da alteridade (o ser um Outro) no interior da mesma sociedade, encontramos a divisão entre cultura de elite e cultura popular, cultura erudita e cultura de massa. (CHAUÍ, 2000d, p. 295).

Para Chauí, a cultura é usada como instrumento de discriminação social, econômica e política, porque mostra, por um lado, os “cultos” e, por outro, os “incultos” que sinalizam para preconceitos, mais do que conceitos. Isso se manifesta quando se ignora que todos os humanos, no sentido antropológico e histórico, são cultos, pois são todos seres culturais. Reduzir a cultura à escola e às belas artes é não se dar conta de que elas são feitas da vida cultural, sendo apenas um aspecto da cultura. É ignorar:

[...] que a separação entre “cultos” e “incultos”, em sociedades divididas em classes sociais, é resultado de uma organização social que confere a alguns o direito de produção e acesso às obras, negando a outros, de tal maneira que, em lugar de um direito, tem-se de um lado, privilégios e, de outro, exclusão. Em outras palavras, usa-se a cultura como instrumento de discriminação social, econômica e política. (CHAUÍ, 2000e, p. 296).

Bourdieu (2003), ao tratar sobre capital cultural, considera que, até época recente, o trabalho de reprodução das diferenças esteve garantido por três instâncias que ele considera principais: família, igreja e escola. Tais instâncias agem de maneira orquestrada com objetivo comum de atuarem sobre as estruturas inconscientes, produzindo um modelo unificado de papéis sociais. Influem na cultura e a definem como, culta ou inculta, de forma a reproduzi-la de acordo com interesses, os quais favorecem a classe no poder, visto que, por meio do *habitus*, se investe nas subjetividades, potencializando a reprodução do capital cultural. Definindo o que deve ser considerado como cultura e o que não deve, sendo que, as instituições desempenham seu papel de acordo com o sistema em vigência.

De fato, é toda a cultura acadêmica, vinculada pela instituição escolar, que em suas variáveis tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou jurídicas, nunca deixou de encaminhar, até época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo, por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboraram teólogos, leigos, médicos e moralistas; discurso que visa restringir a autonomia da esposa [...]. (BOURDIEU, 2003a, p. 104).

Trata-se do que Chauí (2000) chama de discurso autorizado ou competente. As próprias hierarquias determinam quem fala ou o que fala. Tratando-se da condição das mulheres, um fator decisivo na condição de transformação cultural que altera substancialmente seu comportamento, abrindo espaço para que se construam outros modelos, é o aumento de “acesso das jovens ao ensino secundário e superior que, estando relacionado com as transformações das estruturas produtivas [...] levou a uma modificação realmente importante da posição das mulheres na divisão do trabalho [...]” (BOURDIEU, 2003b, p. 108).

Num processo de educação popular libertadora, a práxis se constitui num momento privilegiado onde a cultura se manifesta num constante fazer-se pela reflexão-ação. Esta, por sua vez, requer uma nova reflexão, trazendo, necessariamente, uma nova proposta de ação, tendo, portanto, a educação popular compromisso com a mudança, onde os sujeitos se constroem no processo, nas

relações com as(os) outras (os) e com o mundo, trazendo, também, a possibilidade de um novo jeito de ver o mundo e viver nele. Forja-se, portanto, uma nova cultura, onde não mais impere a cultura do silêncio, mas a da participação dos sujeitos que se evoluem porque se sentem parte do processo histórico e não seres a parte dele. Ousam, sobretudo, refletir sobre a sua condição de seres inacabados em processo, jamais prontos e, portanto, capazes de se reinventarem nas relações que constroem cientes consigo, com os outros e com o mundo.

Em relação às questões de gênero, podemos dizer que, ao tornarem-se sujeitos no processo de desconstruir as relações machistas e opressoras, as mulheres e homens se põem em movimento com um novo olhar sobre si e sobre as(os) outras(os). Refazem-se no cotidiano, levando as ações de lutas de gênero e de classe para um processo de luta combinado. Na concepção de alguns educadoras(es), as questões da diferença de gênero surgem nas vivências, especialmente nos debates de repensar as relações e a organização da escola por meio de acordos coletivos, onde todas(os) participam. A Educadora 4 aponta que as *“relações elas aparecem em temas polêmicos, em momentos que afloram discussões, onde, cada grupo ou cada gênero traz a sua cultura, o seu ponto de vista a partir da vivência que teve e do conjunto de valores que tem. Nesses momentos aparecem muito essas diferenças. Na nossa dinâmica acontecem muitos debates e a gente tenta criar o mínimo de regras impostas, mas sim, normas criadas pelo coletivo através do debate e quando a gente começa esse debate, para esse acordo coletivo, aí você percebe muito bem essas diferenças.”*

Aqui, entendemos que a reflexão toma uma dimensão maior no espaço coletivo. Se conjugada com reflexões sobre os valores que culturalmente cada um carrega como capital simbólico, de reprodução de um modelo vigente, poderá facilitar a reconstrução de uma nova sociabilidade que, passando pelo conhecimento, se torne convencimento na formação de um modelo equânime e humanamente sustentável com relações iguais na diferença. Na escola as ações tendem a se consolidar de forma combinada entre a reflexão e a prática que conduz a mudanças de costumes e de olhares, onde a busca por uma mudança social exige mudança no pessoal.

Nessa mesma linha de raciocínio, falando sobre gênero e classe, Petras afirma que “[...] ou se combina as duas ações, a luta de gênero e a de classe, ou não se realiza nenhuma.” (PETRAS, 2005, p.45). Para Petras, mudanças nas

relações pessoais, não são consequências apenas de mudanças de poder. Antes, é “preciso colocar como proposta, uma revolução dentro da revolução, uma mudança social dentro das modificações políticas e econômicas, porque a opressão de gênero não é um simples fenômeno do capitalismo.” (PETRAS, 2005, p.43). Entender tal problemática ajuda a compreender que, mudar a propriedade não basta para mudar as organizações em torno da família. Ou mudar a relação com o meio ambiente implica mudanças nas relações entre humanos, incluindo mudanças em como se relacionar consigo mesmo. Para que possamos repensar a relação entre cultura e natureza, faz-se necessário repensar a relação homem/mulher.

A questão de gênero e as sexualidades passam, necessariamente pelo crivo da construção cultural que, conforme Bourdieu, (2008), vai se configurando no capital simbólico, na economia das trocas linguísticas.

Há uma forma de dominação inscrita em toda a ordem social operando na obscuridade dos corpos [...] como explicar que a visão androcêntrica de um mundo em que as disposições ultra masculinas encontram condições das mais favoráveis à sua realização nas estruturas da atividade agrária – ordenada segundo a oposição entre o tempo de trabalho, masculino e o tempo de produção, feminino. (BOURDIEU, 2003, p. 10).

O autor aponta para a necessidade de se romper com essa lógica e propõe a recriação da história, visto que essa realidade de dominação é produto de um trabalho histórico, de eternização, que cria o *habitus* e a ele confere feições de uma essência natural, inscrevendo-o na dinâmica da própria cultura. Para Bourdieu, faz-se necessário “reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização, ou, a história da (re)criação continuada das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina que se realiza permanentemente desde que existem homens e mulheres.” (2003, p. 100-101)

Na fala do sujeito a seguir percebemos que há um esforço contínuo por essa recriação que, a partir do mundo dos sujeitos envolvidos, tende a levar adiante o processo de desconstrução de *habitus*, buscando forjar nova cultura. Assim, *“a escola é construída por pessoas com culturas, comportamentos e jeitos de ser completamente diferentes. O que tem ajudado é o estudo sobre valores que aponta no sentido da construção de uma sociedade mais justa, na luta pela superação das desigualdades e no respeito e cuidados com o meio ambiente, com as crianças, jovens adultos e idosos [...] há um esforço coletivo de construção e transformação*

de hábitos, atitudes, comportamentos. Percebo que vários avanços ocorreram, o mais significativo é que o tema gênero é parte não só do currículo da escola, mas é do cotidiano, nas relações estabelecidas, buscamos nos reeducar como pessoas humanas.” (Educadora 6).

A eternização, da qual nos fala Bourdieu, não é assim tão eterna e, embora a ordem masculina venha se reproduzindo continuamente através dos tempos. A história das mulheres tem se feito aparecer, mesmo a sua revelia, mas se quiser ser consequente terá que se preocupar em redirecionar “a história dos agentes e das instituições que concorrem permanentemente para garantir essas permanências, ou seja, Igrejas, Estado, Escola etc., cujo peso relativo e funções podem ser diferentes, nas diferentes épocas.” (BOURDIEU, 2003, P. 101). Sendo assim, um trabalho de pesquisa histórica não pode se prender apenas em relatar fatos, sem fazer relação em decorrência das mudanças que se apresentam em relação à condição das mulheres e mesmo da relação entre os gêneros em diferentes épocas, mas deve empenhar-se em estabelecer relações em cada período entre os agentes e as instituições que os regem onde família, igreja, estado e escola são agentes que, com pesos e medidas diversas em momentos diferentes, podem contribuir para reforçar ou arrancar da história:

[...] mais ou menos ou completamente, as relações de dominação masculina. O verdadeiro objeto de uma história das relações entre os sexos é, portanto, a história das combinações sucessivas. [...] Em suma, ao trazer à luz as invariantes tras-históricas da relação entre os ‘gêneros’, a história se obriga a tomar como objeto o trabalho de des-estorificação que se produziu e reproduziu continuamente, isto é, o trabalho constante de *diferenciação* a que homens e mulheres não cessão de estar submetidos e que os leva a distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se. (BOURDIEU, 2003, p. 102).

Nesse cenário, as relações de gênero, constituem uma possibilidade de problematização da realidade. *“Essa é uma escola de agroecologia, fruto de uma compreensão consciente de que há a necessidade de se construir um novo paradigma no que diz respeito ao desenvolvimento das forças produtivas, às necessidades da humanidade e às possibilidades do planeta. Assim, o cuidado e a reflexão com as relações entre os homens e as mulheres entre si, entre nós e a natureza, é um critério fundamental dessa cadeia.” (Educadora 5).*

A fala da educadora 5, mostra uma preocupação não apenas pontual da questão de gênero, mas numa relação de cadeia com as diferenças de classe e com a questão da sustentabilidade do planeta que passa pelas questões de gênero e ambiental, entre outras. Na escola, há uma orientação em relação à ética do cuidado e da disciplina militante, no sentido de economizar, de otimizar os recursos. Assim, conforme aponta a Educadora 5, *as “discussões acerca de gênero e meio ambiente são ambas partes de um projeto de classe. Na construção de uma sociedade que supere a exploração do homem pelo homem, da supremacia não racional do homem sobre a natureza e da propriedade privada, os desafios de estabelecer novas relações entre homens, mulheres e, por sua vez, entre estes e as demais formas de vida e os recursos do planeta serão pautados. Trata-se de um processo contínuo, permanente e necessário, de modo que a responsabilidade dessa transformação cabe a todos os sujeitos comprometidos nesta construção”.*

Não se pode ter a ingenuidade de achar que é fácil alterar as relações de gênero. Tal fato “implica concretamente em perda de poder econômico e político dos companheiros.” (CAMPOS, 2005, p. 28). Para a autora e militante do MST, é necessário criar condições reais para que as mulheres possam participar o que implica em mudanças culturais, “mas também em maior acesso delas aos recursos econômicos, a começar pela terra, e espaços políticos de decisão.” (CAMPOS, 2005, p.28). Estabelecer novas relações de gênero, portanto, implica, necessariamente, numa disputa de poder.

Estamos de acordo com Campos, quando afirma que “[...] a questão de gênero deve ser trabalhada no contexto da revolução cultural, uma vez que, alterar padrão de gênero, significa romper com valores, princípios, comportamentos, enfim com a ideologia dominante.” (CAMPOS, 2005, p. 28).

Propor mudanças nesse sentido supõe, portanto, alterar a ordem das coisas, criar e recriar uma nova cultura, onde o silêncio das desigualdades de gênero seja vencido pelo diálogo, pois, acredita-se, dessa maneira, que há uma relação necessária entre dependência e cultura do silêncio. Assim, “[...] ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõe sua voz.” (FREIRE, 1980, p. 62). Compreender a cultura do silêncio só é possível num contexto de totalidade, fazendo parte de um conjunto maior e vista como resultado de relações estruturais. Para compreendermos a “cultura do silêncio” da qual nos fala Freire (1980), faz-se necessário que façamos antes uma análise da

dependência como fenômeno relacional que origina diferentes maneiras “de ser, de pensar, de expressar-se; as da cultura do silêncio e as da cultura que tem a palavra” (FREIRE, 1980, p. 64). Nesse sentido, o sexo masculino, com respaldo na ciência e na religião conforme vimos no capítulo anterior, não tem só escrito, mas também prescrito o regulamento, o que considera adequado ao seu comportamento e ao do sexo feminino.

Como aponta a educadora 5, na prática da escola há avanços que são notáveis. *“Quando uma pessoa chega aqui na escola para estudar, trabalhar ou mesmo visitar, é inserida num contexto de intencionalidade incomodativo que a leva a orientar seu tempo e sua prática a partir das necessidades coletivas, onde se busca a garantia do necessário a partir do possível e não do que está socialmente construído e culturalmente naturalizado à organização do trabalho, numa escola do trabalho, problematiza a questão de gênero, na medida em que assume as tarefas do dia a dia em prol da coletividade e não do privado.”*

A ELAA, nesse sentido, expressa um contexto de mudanças radicais no comportamento dos sujeitos ao tirar as tarefas domésticas do âmbito individual, tornado-as do interesse coletivo, rompe com uma cultura sexualizante do trabalho privado/feminino, público/masculino, inscrevendo ambos na ordem do interesse coletivo. Ao trazer mulheres e homens para formação numa escola de agroecologia – que se pretende sustentável do ponto de vista ecológico e social – num esforço de repensar a relação com a natureza, mostra que há que se repensar a cultura, seja no âmbito das relações de gênero ou na relação natureza/cultura.

Pensar a categoria gênero em relação com o meio ambiente, segundo Gadotti, (2005) é considerar a mobilização das mulheres a partir da ECO-92, que consolida uma visão interligada entre feminismo e ecologia, estando intrinsecamente ligados, ambos propunham mudanças profundas na ordem natural, com base na justiça social. Inverter ou alterar a ordem nas relações de gênero implicam alterar as relações humanas frente à natureza, implica res-significar nosso olhar e reorientar as nossas ações e nossas práticas de violência e cultura de destruição.

Assim como Gadotti, Castro e Abramovay trazem a seguinte reflexão:

Abordar meio ambiente e desenvolvimento sustentável implica fazer referência a fatores relacionados a degradação ambiental dos ecossistemas em geral, por exemplo, o desmatamento, a contaminação da água, do solo e do ar, assim como a superexploração e inadequado manejo dos recursos

naturais. Contudo, é um fato conhecido que o discurso de conservação tem sido abordado de uma perspectiva puramente biológica, sem considerar a relação que os homens e as mulheres e suas distintas formas de organização estabelecem com seu entorno. Referimo-nos às relações que estabelecem os seres humanos entre si e com os outros entes da natureza, através de criações mais simples, ou elaboradas, ou mesmo contraditórias, como no contexto da sociedade mais ampla. (CASTRO E ABRAMOVAY, 2005, p. 36)

Neste sentido entendemos que, as mudanças não ocorrem sem uma educação comprometida que “como prática social, pode manter e ajudar a fortalecer as estruturas injustas, mas também pode, desde já, ter uma finalidade humanizadora, dentro e fora da escola.” (SILVA, 2000, p.9 -10). Nesse caso, o nosso ambiente, em questão, é a Escola de Agroecologia com suas relações sendo tecidas, num processo de mudanças de hábitos, tanto com relação ao humano como ao ecológico e, principalmente nas relações estabelecidas entre ambos.

Sabemos, no entanto, que a construção de novas relações de gênero é algo complexo que implica em mudanças profundas, seja nas famílias, nas escolas na prática cotidiana, enfim, demanda um processo de transformação pessoal e social exigindo, como propõe Touraine, (2006), que aconteça a passagem da condição de indivíduos a sujeitos do processo. “Afim um dos objetivos estratégicos do MST, é a transformação da sociedade.” (CAMPOS, 2005, p. 28). Sendo também objetivo da ELAA. Entendemos conforme Petras (2005) que para que tais mudanças aconteçam é necessário que ocorra uma revolução dentro da revolução. Ou seja, não dá para se resolver primeiro uma coisa e depois a outra. As relações de classe têm a ver com a questão de gênero, da mesma maneira que as relações desiguais de gênero fortalecem as diferenças de classe, “estrategicamente a classe subordina o gênero.” (PETRAS, 2005, p.44) e não ao contrário. Há que se fazer uma luta contínua e conjunta para que, ao mesmo tempo em que haja mudança externa, no sentido político econômico e social, possa se avançar na construção de relações equânimes e sustentáveis, também do ponto de vista das relações de gênero e meio ambiente.

A ELAA é um espaço que propicia conflitos, situações que exigem a problematização da realidade, pela forma como as vivências vão se organizando e principalmente, como os relacionamentos vão se acentuando. O que se percebe nesta fala: “[...] as relações de gênero implicam no especial enfrentamento da deseducação dos homens. Isto exige não só tê-los em posição de igualdade junto às mulheres, nas instâncias organizativas da convivência, como no desenvolvimento

dos trabalhos nos setores, mas também nos trabalhos domésticos – manter o quarto limpo. Lavar banheiros, lavar panelas e os demais utensílios da cozinha, lavar refeitório, limpar a plenária e o pátio, lavar suas roupas e calçados – vale registrar que é no âmbito destes trabalhos domésticos onde os homens mais expressam inquietudes, insatisfações, fazem zombarias, provocam as mulheres. Basta ficar junto deles quando estão na lavanderia ou no trabalho de lavar panelas para se escutar tantos comentários com o que expressam suas perturbações neste âmbito da convivência. É notório ao longo das etapas do curso, escutar dos homens o quanto esses espaços de trabalho lhes educaram e passaram a ver e conviver de outra forma junto a sua família.” (Educador 1).

A ELAA sendo uma escola de Agroecologia, toda a sua filosofia está voltada para a questão ambiental, no entanto, no dizer de alguns educadores(as), para muitas pessoas isso ainda não é bem entendido. *“Tem uma distância muito grande do que a gente discursa para o que a gente pratica.” (Educadora 4).* Uma das nossas indagações se refere justamente em, como a escola lida com as questões ambientais? E se faz alguma relação com gênero? *“Na escola buscamos o contraponto pela agroecologia, que é começar construir outras relações a partir desta realidade.” (Educadora 2).* Outra educadora coloca que, em relação ao meio ambiente, *“[...] essa é uma tarefa de todas/os. E em relação a gênero e meio ambiente, essas são questões que se interligam, ambas são tratadas de igual para igual” (Educadora 7).* No dizer de outra educadora, como a escola é de agroecologia, teoricamente a responsabilidade é de todas/os que convivem neste espaço. *“A ELAA é uma escola de Agroecologia, faz parte de sua essência/origem a preocupação com as questões ambientais no contraponto, principalmente dos agrotóxicos.” (Educadora 6).* Mas, para muitos, há, ainda, a visão de que o meio ambiente estaria voltado só para a produção, para o plantio e cuidado com as florestas. Teríamos que fazer uma reflexão do que é o meio ambiente. Desse modo, como conceitua a educadora 4, *“[...] como é a nossa forma de trabalho, como é o espaço do refeitório, como é o jardim aqui da escola, acredito que tudo o que cerca a gente é o meio ambiente que são duas palavras que, no fundo querem dizer a mesma coisa. Acredito que as mulheres têm uma sensibilidade maior para perceber que essas coisas que acontecem nos nossos espaços, no nosso meio, tratam e trazem mais essa questão da saúde, da higiene, da organização, tá muito*

relacionado ao meio ambiente, mas também tem alguns homens, que se preocupam muito com isso.”

Para o Educador 1, “a ELAA toma o tema ambiental, ecológico, como estrutural em seu programa curricular. Nesse sentido, além de estar como conteúdo programático geral, há uma disciplina que trabalha a ‘Ecologia no Cotidiano’. Assim, temos conteúdos teóricos, sejam eles mais aplicados, como mais filosóficos, abordando a ecologia em geral de modo a estudar a relação do indivíduo e sociedade com a natureza. No nível local busca-se, de forma permanente e crescente corresponder, do ponto de vista prático, com o cuidado com o consumo e destino da água. Para tanto, se tem algumas construções, como cisternas, tratamento ecológico dos dejetos do banheiro e da água utilizada na cozinha e refeitório, reciclagem de lixo, banheiro seco e todo um conjunto de práticas agroecológicas para o manejo agrícola e pecuário.”

Considerando o que propõe Abramovay (2005), se faz pertinente compreendermos o enfoque de gênero centrado em vivências e incorporações das ações de mulheres e homens, frente a programas e políticas públicas, apontando diferenças e semelhanças e realizando propostas concretas de como garantir efetivamente uma participação equitativa, seja na proposição de modelos, ou nos frutos, de um desenvolvimento que seja sustentável. Contemplar o enfoque de gênero na discussão do meio ambiente, não significa apenas incorporar a mulher no debate do processo de desenvolvimento, mas sim, questionar como o conceito de desenvolvimento sustentável pode assinalar a necessidade de novas políticas que visem a mudanças nas estruturas de desigualdade existentes e de como fazer uso sustentável do meio ambiente. Conforme Castro e Abramovay, o “desenvolvimento será sustentável e equitativo quando homens e mulheres participarem de forma mais igualitária, em todos os níveis, do processo de tomada de decisão.” (CASTRO e ABRAMOVAY, 2005a, p. 38).

Para as autoras acima citadas, a equação gênero e meio ambiente, traz no bojo outras questões criativas e provocadoras, suscitando um debate contemporâneo sobre a crise de paradigma, ou ainda, sobre o conhecimento ocidental, onde a reterritorialização do espaço e do ambiente passam pelo redimensionamento ao corpo, à saúde, à sexualidade, ao prazer e ao telúrico.

Tal equação questiona sentidos da economia política para a igualdade de vida dos indivíduos, considerando a pluralidade de ser/estar neste mundo, ultrapassa célebres dicotomias entre indivíduo e sociedade e entre natureza e cultura, dicotomias tão caras ao pensamento ocidental, defendendo o equilíbrio dos seres humanos em sua diversidade e direito à casa desses seres humanos, o seu corpo e o planeta. (CASTRO E ABRAMOVAY, 2005b, p. 38).

Se pensarmos que tanto a questão de gênero, quanto a questão ambiental são hoje temas que permeiam nossas reflexões. Que rebatem diretamente na questão de sustentabilidade do planeta porque dizem necessariamente respeito à saúde e qualidade de vida das pessoas, perceberemos que de fato há urgência em repensarmos nossas atitudes com respeito às relações humanas e destas com relação ao meio ambiente. A desigualdade e a violência de gênero têm reflexos na maneira como tratamos nossos corpos, nossas casas e como culturalmente temos tratado a natureza. Essa relação assimétrica entre homens e mulheres, entre cultura e natureza tem se mostrado insustentável e desequilibrada, pondo em risco nosso futuro e o futuro do planeta. Há, portanto, que se repensar nosso saber e nosso fazer na dinâmica do processo histórico, visando relações de sustentabilidade, igualdade e respeito para com o eco sistema e a vida que nele habita. A foto a seguir, com a qual passamos para as considerações finais desta pesquisa, mostra a alegria e o sonho da igualdade em construção. Assim como mostra também a necessidade da convivência de respeito e harmonia com a diversidade através das várias bandeiras que simbolizam a união dos movimentos sociais do campo em prol de um projeto sustentável com qualidade de vida num ambiente saudável.



Imagem 04, foto casal com as várias bandeiras dos movimentos, (arquivos ELAA).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento em que a pesquisa, atingindo seus objetivos principais, coloca-se, não como conclusa, mas como um novo começo que instiga a novas buscas a partir das aproximações e experiências que trazemos. Com esta reflexão não pretendemos afirmar nenhuma verdade, mas trazemos alguns pontos a serem considerados pelas(os) leitoras(es), passíveis de críticas e acréscimos que poderão nos aproximar ainda mais do objeto desta investigação, que em sua relação com os sujeitos, trouxe alguns avanços em relação à hipótese inicial, apontando também para alguns limites a serem superados.

No olhar de Freire (2003) a escola, no processo de formação, vem cultivando a memória de lutas sociais, fortalecendo valores humanos sufocados pela barbárie da sociedade de mercado, tendo a linguagem e a simbologia como invenção da cidadania. Identificamos que a motivação individual de mulheres jovens ao estudo pode propiciar o desenvolvimento de lideranças nas comunidades, o que as torna capazes de incentivar a participação coletiva e organizada, constituindo um elemento fundamental para que a comunidade tenha condições de discernir sobre o que precisa ser feito para melhorar suas condições de vida. Esse elemento ligado ao empoderamento intra e interpessoal é observado como um dado relevante que pode contribuir com a redução da violência representada na falta de acesso à educação das mulheres no campo. A escolarização das mulheres, a consciência individual dos direitos, assim como o discernimento dos processos históricos que explicam as desigualdades, confere a elas mais autonomia sobre as escolhas que pretendem fazer na vida.

É preciso, entretanto, dizer que a mudança de percepção não é, necessariamente, inerente a mudanças de atitudes. Só o conhecimento não basta. Mas o conhecimento deve levar ao convencimento dos sujeitos por meio de gestos concretos de mudança nos hábitos, isto é, nas práticas cotidianas. Nesse sentido, a pedagogia da ELAA, propõe a mudança de atitude pela organização do trabalho, o que tem propiciado mudanças no modo de pensar das (os) jovens que se recriam no fazer cotidiano. Enquanto que nas famílias ou comunidades camponesas tradicionais, o trabalho se organiza a partir do gênero e ou da configuração sexual que organiza a divisão sexual do trabalho e reproduz a desigualdade de gênero.

No andar das reflexões que nortearam esta pesquisa, nos deparamos com alguns momentos de intenso aprendizado, como o acima descrito, que nos subsidiaram na procura de respostas às nossas indagações. À medida que os impasses vão se colocando no processo de desenvolvimento do curso de tecnólogas(os), as vivências vão sendo objeto de reflexão-ação, trazendo encaminhamentos práticos e práticas reflexivas, na busca de soluções, tanto imediatas como, por exemplo, resolver a situação dos casais a fim de que possam morar juntos ou dar conta do cuidado com as crianças recém-nascidas, assim como no cuidado com as mais velhas que ainda precisam de cuidados especiais, e que vem sendo acompanhadas pela ciranda infantil para que sua(seu) mãe e/ou pai possam trabalhar e estudar.

Entendemos que essa é uma maneira da escola se organizar, tentando dar conta das relações de gênero em relação com o meio ambiente no processo educativo, além de aprimorar o cuidado especial com as gestantes, desde alimentação adequada, cuidados de pré-natal e outras demandas que possam surgir para além da reprodução humana. Este tem sido um desafio enfrentado pela escola, entre outros que descrevemos a seguir e que foram apontados por nossos entrevistados e observados por nós durante o processo de pesquisa.

a) Consideramos avanços garantir a permanência da mãe/pai ou casal, dando continuidade no curso, mas é também desafio para os mesmos permanecer no curso e garantir a subsistência familiar com a chegada de um ou mais filhas (os).

b) Outro ponto citado como avanço é o entendimento que alguns(mas) educadoras(es) tem de que o tema gênero, mais do que fazer parte do currículo, faz parte do cotidiano, nas relações que se estabelecem com as crianças, jovens, adultos, idosas(os), bem como a presença de mulheres no curso. Mas é um desafio tornar essa presença equilibrada, tanto quantitativa como qualitativamente.

c) A organização e divisão do trabalho numa escola do trabalho, como a ELAA, consegue problematizar a questão de gênero, à medida que assume as tarefas do dia a dia em prol da coletividade, não do individual ou privado, cujo suporte fortalece o machismo e a sociedade patriarcal. Essa relação acontece do ponto de vista prático, mas ainda não está assumida de forma hegemônica pelo coletivo. O processo de compreensão, do assumir consciente objetivando ações de mudança tendo a prática numa relação estreita com a teoria ainda segue sendo um

desafio grande a ser superado, na construção de sujeitos novos e emancipado humanamente, como propõe a metodologia da escola, segundo a educadora 5.

Finalizamos, apontando como maior limite a ser superado pela escola e pelos movimentos que a compõem em termos de relação de gênero. Que é a necessária compreensão por parte dos sujeitos envolvidos no processo, de que as hierarquias nas relações de gênero estão presentes, nas relações de trabalho, na sexualidade, nos preceitos religiosos e nos pressupostos científicos, assim como nas falas, no olhar, nas músicas, nas formas, nos gestos e na relação com a natureza. O que, de maneira geral para além das representações que visualizamos de forma objetiva nas estruturas como família, escolas, igrejas e estado, ou mundo do trabalho, precisamos considerar essas questões em nosso mundo subjetivo. Romper com *habitus*, conceitos e costumes, requer reaprendizado, mas, sobretudo requer compromisso com a mudança de comportamento. É desconstruir-se, reconstruindo-se no processo, de forma permanente, onde, de maneira transversal, precisamos estar atentos e nos defrontando, diariamente, com uma mudança de sentido em nossos comportamentos e atitudes que darão sentido à mudança do todo que almejamos construir. Onde o respeito para com a diversidade e a coletividade se sobrepõe ao caráter individual solidariedade se sobrepõe ao egoísmo, humildade assume o lugar da arrogância e assim todas(os) de forma organizada se articulam de maneira que humano e natureza se reconhecem parte do mesmo processo no reconstruir-se do sujeito político, humano e solidário que a escola vislumbra. Gênero e ambiente se constituem como eixos, que articulados entre si fazem a diferença permeando o processo educativo da ELAA, dando a esta escola um caráter diferenciado, criando uma nova linguagem a partir desse novo jeito de se organizar, onde os indivíduos ao se reconhecerem como iguais transformam-se ao transformarem suas práticas e ao transformarem suas práticas se assumem como sujeitos históricos. Assim estamos entendendo a ELAA não como um novo caminho, mas como um novo jeito de caminhar, como uma oportunidade em construção, na busca de respostas às questões apontadas por seu tempo e pelas exigências postas à sobrevivência do humano e da natureza bem como da qualidade da relação necessária entre ambos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, M. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Painéis?”** Brasília: Unesco, 2000.a,1996.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G. **Gênero e meio ambiente**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005.

ALPERT, R. **Como O Pão No Prato Sagrado**: uma leitura lésbico feminista das sagradas escrituras e da tradição judaica. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

AMMANN, S. B. **Movimento popular de Bairro**: de frente para o Estado, em busca de parlamento. São Paulo: Cortez, 1991.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova fronteira,1949. 2 v.

BOFF, I. A revolução pacífica do feminino. In: **Guerreiras**: herança sem testamento. n. 126. Curitiba: CEPAT, 2005.

BONIN, A. M. et al. **Movimentos sociais no campo**. Curitiba: UFPR: Criar, 1987.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURGUIGNON, J. A. (Org.). **Pesquisa social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

BRANDENBURG, A. D. D. F. (Org.). **Ruralidades e questões ambientais**: estudo sobre estratégias, projetos e políticas. Brasília: MDA Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2007, v. 1, p. 243-271.

BRASIL, **Conselho Nacional de segurança Alimentar e Nutricional. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Relatório Final. Brasília: CONSEA, 2007.

CAMPOS, C. As relações de gênero e o MST. In: **Construindo novas relações de gênero**: desafiando relações de poder. São Paulo: Setor Nacional de gênero - MST, 2005. p. 11-31.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: (Org.). **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/res em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. p. 13-183.

CHASSOT, A. A

ciência é masculina? 2. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**, 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa em ciências humanas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLLING, A. M. **A Construção da Cidadania da Mulher Brasileira: a Questão da Igualdade e da Diferença**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Rio Grande do Sul, 2004.

CONTE, I. I.; MARTINS, M. D.; DARON, V. P. Movimento de Mulheres Camponesas: na luta a constituição de uma identidade feminista, popular e camponesa. In: PALUDO, C. (Org). **Mulheres Resistência e Luta em Defesa da Vida**. São Leopoldo: CEBI, 2009, p. 86-132.

COSTA, L.C. da; SOUZA, M.A. (Orgs.). **Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

D' INCAO, M. C.; Roy, G. **Nós Cidadãos: aprendendo e ensinando a democracia**. RJ: Paz e Terra, 1995.

EIZIRIK, M.F. **Michael Foucault: Um pensador do presente**. 2.ed. Ijuí: Unijui, 2005.

ENGELS, F.; MARX, M. **O Manifesto Comunista**. 5ª ed. Tradução de Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto 2004, p. 322-361.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, Organização Panamericana da Saúde. Atenção primária Ambiental, Waschigton,D.C, 2005

FERNANDES, B.M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA; FLORIANI, D.; SILVA, O. H. da. (Org.). **Ruralidades e questões ambientais: estudo sobre estratégias, projetos e políticas**. 1., ed. Brasília: MDA .Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2007, v. 1, p. 243-271.

FERREIRA, Â. D. D. Movimentos sociais rurais no Paraná. In: Bonin, Ana Maria et al. **Movimentos sociais no campo**. Curitiba: UFPR: Criar, 1987.

FILIPAK, A., **Política Pública de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da escola itinerante caminhos do saber**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Teoria e debate**. nº 17, jan/fev/mar, 1992.

FURLANI, J. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

FUNDEP. Capacitação em Agroecologia. Braga: Artes Gráficas Sebben Ltda., 2005. 48p.

GEBARA, I. **O que é teologia feminista**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GADOTTI, M. Um olhar sobre gênero e meio ambiente. In: **Gênero e meio ambiente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 7-9.

GIULANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 640 a 667.

GODELIER, M. As relações homem-mulher: o problema da dominação masculina. In: **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. nº 26, Vol. III. nº 8, p. 9-30.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Educação não – formal no Brasil: anos 90. In: **Cidadania Textos**. n.10, outubro de 1997. Gemdec, Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas, SP.

-----**Educação não-formal na pedagogia social**. AN. 01 Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, pg. 03 e 04, 2006.

HEILBORN, M.L. Gênero e diversidade na escola: A ampliação do debate. In: (ORG.). **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/res em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. p. 11-13.

HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

IANNI, O. **Origens agrárias do estado brasileiro**. SP: Brasiliense, 1984.

_____. **A utopia camponesa**. São Paulo: Cortez, 1986.

KOLLING, E. J.; et. al. **Por uma educação básica do campo**: memória. Unb, n. 1, 1999. 96p.

LANE, S.E. Codo, W. (Org.). **Psicologias Social**: o homem em movimento. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo**. Corpo e gênero, dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, A. L., ZARZAR, A. B. (Orgs). **Mulheres na reforma agrária, a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008. 240p.; Nead Debate; 14

MAESTRI, Mário. **A formação do campesinato no Brasil - aldeia ausente I**. Disponível em: < www.lainsignia.org >. Acesso em: 10 jun. 2011.

MARTINS, J. S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. 3.ed. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, M. I. S.; Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros-percursos e possibilidades (Org.). **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na história Contemporânea. São Paulo: Educ. 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 40-49.

MURARO, R. M. Aspectos históricos e políticos da violência contra as mulheres. In: _____ **Guerreiras**: Herança sem testamento. n. 126, CEPAT: Curitiba, 2005.

MST. **Cooperativas de produção**: questões práticas. Caderno de Formação, número 21. São Paulo: CONCRAB, 1996.

NAZZARI, M. **O Desaparecimento do Dote**. Mulheres, famílias e mudança social em São Paulo, Brasil, 1600-1700, Companhia das Letras, 2001.

PAULILO, M.I. **Movimento de Mulheres agricultoras: terra e matrimônio**. Algumas questões de gênero na agricultura familiar . Cadernos de Pesquisa, nº 21. UFS, junho, 2000.

PETRAS, J. Uma revolução dentro da revolução. In: **Construindo novas relações de gênero**: desafiando relações de poder. Setor Nacional de gênero-MST, 2005. p. 39-49.

PEDRO, J. M. Mulheres do Sul. In **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Átic Rua, M. G.

SAMARA, E. M. e (Org.). **Gênero em debate: trajetória e perspectivas na história Contemporânea**. São Paulo: Educ., 1997.

SAMPAIO, de. D. F. **Relações de gênero na indústria automotiva. A problemática da divisão sexual do trabalho e da divisão essencializada da mulher**. Um estudo de caso. 2007. 176 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SILVA, A.F.G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Gráfica popular, 2007.

SCOTT, J. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Mulher e realidade: mulher e educação. Porto Alegre: Vozes, v. 16, n. 2 julho/dez, 1990.

SCHIMANSKI, É.; SOUZA, C. R. **A cooperação nos assentamentos do MST: superação da agricultura familiar**. In: BRANDENBURG, A.; DAMASCENO, A. D.; FLORIANI, D.; SILVA, O.H. (Orgs.). **Ruralidades e questões ambientais: estudo sobre estratégias, projetos e políticas**. Brasília: MDA, 2007.

SCHIMANSKI, E.; SCHEFFER, S.; SCHONS, S. **Meio Ambiente, gênero e condição de pobreza: o direito da mulher à luta para a conquista da cidadania ecológica**. In **Meio ambiente, crise e cidadania: tensões e articulações no debate ecológico**. SCHIMANSKI, E. e BRONOSKY, M.(orgs). PR: Toda Palavra, 2011 (no prelo)

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SOUZA, M. A. **A formação da identidade coletiva: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema-SP**. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1994.

_____. Educação não- formal e a formação de lideranças do MST. In. **Cidadania**. Textos, número 10, outubro de 1997. GEMDEC, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas. 1994.

_____. **Educação e Cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

STEARNS, P. N. **História das Relações de Gênero**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

STÉDILE, J. P.; GOERGEN, S. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.

_____. (org.) **A reforma Agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

TOLEDO, C. **Mulheres o Gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Xamã, 2000.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZIMMERMANN, N. C. de. Os desafios da organização interna de um assentamento rural. In: MEDEIROS, Leonilda Sérvolo et al (Orgs). **Assentamentos rurais**: uma visão multidisciplinar. SP: Editora da UNESP, 1994.

ANEXO- FALA DE PAULO FREIRE AOS SEM TERRA

Assentamento Conquista da Fronteira, Bagé RS, em 25 de maio de 1991, no lançamento do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos dos Assentamentos.

Minhas amigas e meus amigos!

Esta tarde, realmente, é uma das tardes mais bonitas que nós, a Nita e eu, temos vivido nos últimos anos. Não enquanto céu, enquanto chão, que a gente andou e quase nem andou, mas uma tarde enquanto espírito, uma tarde enquanto alma, uma tarde enquanto encontro, um encontro de gente. Por que esta é uma das tardes mais bonitas? Exatamente porque esta tarde parte de um processo, de uma caminhada. O conjunto de outras tardes que necessariamente implicariam manhãs, que necessariamente passaram ou se anteciparam às noites, também manhãs, tardes e noites de lutas, de brigas, de sonhos, de ilusões e desilusões, de esperanças e desesperanças, de dúvidas, de anseios, de medos também, de dor, de gostos, de cores, de alegrias; esta tarde é um momento de processo de outras tardes, outras manhãs, de outras noites.

Ela marca um momento de briga anterior, sem o qual esta tarde não existiria. Isso é que eu acho ser a compreensão histórica das coisas. E acho indispensável a nós. Se não tivesse havido muita chuva que choveu, se não tivesse havido muito sol que queimou, se não tivesse havido muita esperança que se desfez, esta tarde de hoje, possivelmente não ocorreria. Foi preciso que alguns morressem, foi preciso que alguns desistissem, foi preciso que fortalecessem sua coragem de briga e iluminassem o seu sonho de refazer o mundo para que esta tarde ocorresse. O que eu quero com isso dizer é que as tardes não ocorrem de graça. Nada puramente acontece. Veja bem, o que aconteceu, ele é muito gostoso do ponto de vista poético. Ele tem muita alma. Mas a história, as coisas acontecerem na história significa uma coisa mais profunda, mais causal, mais contraditória do que o puro acontecer da poesia. Se bem que a história também seja poética e não possa ser compreendida, fora da paixão, fora do amor, fora da fraternidade, fora do sonho, fora do desejo, fora da intuição. A história, no fundo, é tudo isso. Mas é preciso que fique claro que se não fossem outras tardes, outras manhãs, outros anos bem longe dos de hoje, não fosse em última análise a existência de outras brigas, essa tarde não existiria. Mas esta tarde, dentro deste processo grande, da briga de vocês, que é briga nossa, eu peço licença para me meter dentro do corpo, do gosto, do espírito desta briga daqui. Eu não tenho dúvida, talvez eu não seja humilde, mas nem sempre a humildade vale. Por causa de brigas como estas de vocês eu passei 16 anos proibido de voltar

ao Brasil. Eu fui preso, eu fui expulso da Universidade onde eu trabalhava, eu fui obrigado a deixar o país, precisamente porque eu acreditava que era preciso e possível ter tardes como estas.

Outra razão também pra que esta tarde e agora pra mim pessoalmente e pra Ana Maria, que chamo amorosamente de Nita, minha mulher, outra razão pra ser esta tarde bonita para nós dois é que esta tarde ao lado de vocês, com vocês, num momento de briga de vocês, esta tarde, é a última em que eu participo como Secretário, ainda, de Educação da cidade de São Paulo. Segunda feira eu me despeço da Secretaria de Educação e deixo de ser teu colega, mas continuo teu amigo, teu companheiro brigão, teu aluno e teu professor (referência a Esther Grossi, Secretária de Educação da Prefeitura de Porto Alegre, presente no ato). Deixo a Secretaria de Educação de São Paulo e não podia haver coisa mais gostosa do que falar pela última vez como secretário de uma cidade grande como São Paulo, a vocês. Essa seria a melhor maneira que eu teria de encerrar a minha atividade de Secretário, era falando fora de São Paulo, era falando ao Brasil (palmas).

A outra razão que agora vai ser a última sobre a qual eu direi algumas coisas de porque esta tarde é tão bonita para nós, é que esta tarde é o começo de algo que já começou. Começou até no momento mesmo das primeiras posições de lutas que vocês assumiram, mas essa tarde marca o começo mais sistematizado, de um novo processo ou de um desdobramento do primeiro, de um grande processo da luta que é um processo político, que é um processo social e que é também um processo pedagógico. Não há briga política que não seja isso. Mas o começo mais sistemático a que me refiro que hoje se inicia, tem a ver exatamente com dois direitos fundamentais, entre outros, mas dois direitos fundamentais que poucos têm e pelos quais temos que brigar. O direito a conhecer, a conhecer o que já se conhece, e o direito a conhecer o que ainda não se conhece.

Esses dois direitos do domínio da cultura, do domínio do saber, que se imbricam necessariamente no direito de comer, no direito de saber, no direito de dormir, no direito de sonhar, no direito de chorar, e que já que eu falei deste último direito, o direito de chorar, eu diria, eu perguntaria a nós (referindo-se à mesa) e não só a vocês (público): quantos dias um camponês, um operário urbano tem, por exemplo, como direito seu para chorar a mulher que morreu? Quantos dias tem uma mulher camponesa ou urbana para chorar o companheiro que morreu? Possivelmente meio dia. Se chorar o dia inteiro perde o emprego. Mas a classe

dominante chora quanto tempo queira chorar. Seu luto é quase que em certo ponto divino, porque goza dele demais. Mas esses dois outros direitos a que me refiro cujo processo sistemático começa hoje, numa das suas dimensões, são o direito de conhecer melhor o que já se conhece e o direito de conhecer aquilo que ainda não se conhece. O que eu quero dizer com isso?

Em primeiro lugar, conhecer melhor o que já se conhece tem que ver com o que a gente chama de saber popular, sabedoria popular, ao lado do saber que a gente chama de saber erudito que a canção cantada aqui se referia com relação à caneta e à enxada. E foi dito aqui como uma verdade histórica que desde o começo estes dois saberes representados pela caneta de um lado, e a enxada de outro, foram divididos, separados pela burguesia. E esses dois saberes no fundo precisam completar-se. E não se contradizer antagonicamente e inconciliavelmente. Então saber o que já conhece significa também saber que a prática, por exemplo, de sofrer, a prática de caminhar, a prática de produzir, sobretudo a prática de produzir, a prática de refletir, de pensar, que está sempre associada à prática de fazer, essa prática em todos nós gera um certo saber, gera um certo conhecimento, uma certa sabedoria, socialmente, quer dizer, essa prática é uma prática social, de que a gente participa com a dimensão individual que cada um de nós tem.

O que há em mim que é estritamente Paulo Freire? Não existe outro cara no mundo que seria Paulo Freire, nem ninguém no mundo é você. Você é singular. No mundo não há outra menina igual a você Susan (referência a uma menina que estava sentada à sua frente). O que tu tens de ti mesma, mais profundo de ti não basta para te explicar. Não é suficiente. Porque tu te explicas como eu, socialmente, culturalmente, historicamente, quer dizer, no fundo nós somos feitos e perfeitos na prática social. Mas nós temos algo de peculiar a dar a esta opção social. Quando eu digo que um dos direitos do povo é saber melhor o que já sabe, eu quero me referir ao fato de que todos os que estamos aqui, sabemos alguma coisa.

Eu disse num desses livros que eu escrevi que ninguém sabe tudo, nem que ninguém ignora tudo. Todo mundo sabe alguma coisa e todo mundo ignora alguma coisa. O direito de saber melhor o que já se sabe, significa ultrapassar os níveis de conhecimento que eu tenho hoje sobre o mundo. Por exemplo: hoje é possível que olhando o céu eu diga, é possível não, hoje eu olho o céu e digo o sol nasce a leste. Amanhã eu posso descobrir que esse verbo nascer não tem rigor nesta frase, porque o sol na verdade não nasce nem se põe. Esse saber que me faz dizer que o

sol nasce e o sol se põe é um saber que a gente chama o saber do senso comum, do sentido comum. O saber do sentido comum é muito importante. Há certos acadêmicos que desprezam o saber popular, são reacionários, ou seja, ignorantes inocentes. O saber do sentido comum, esse que a gente diz, eu penso que isso é assim, esse saber que não tem rigorosidade, esse saber que toma meu corpo e meus sentidos sobre os quais eu não exerço uma certa vigilância, esse saber é importante, mas não é o suficiente. Então o povo tem o direito de ter o outro saber que vai corrigir este, mas que deve partir dele. Que deve partir para não ficar com ele. Tem que partir, porém, dele. É esse ir mais além desse primeiro saber que existe só pelo fato de que eu estou vivo e estando vivo eu trabalho, eu transformo o mundo, esse outro saber que eu tenho, e é um direito ter esse saber que eu ainda não tenho, e o saber que a ciência ainda pode nos dar.

O primeiro é o saber que a gente chama de saber prático sem o qual a gente não realiza as coisas. O outro saber, é o saber que a gente chama de saber teórico sem o qual a gente também se perde. O povo tem o direito de saber a teoria da prática do povo. Quer dizer: a prática do povo é absolutamente fundamental, mas a prática não é a teoria dela mesma. É preciso que o povo domine porque tem esse direito, domine a prática, ou a teoria da prática, ou o saber teórico. Por que só os intelectuais têm esse direito? Por que só os intelectuais, os chamados intelectuais, quando o povo também é intelectual? Por que só os que trabalham aparentemente apenas com a cabeça, com a mente e não com as mãos? Por que só os primeiros têm o direito à linguagem difícil, têm o direito à teoria e o povo não? Eu acho que uma séria transformação revolucionária da sociedade terá, se ela for realmente democrática, se ela for radical, se ela for às raízes, ela terá que oferecer ao povo, ela terá que democratizar o saber. Ela terá que aprofundar o saber nos grupos populares. E hoje aqui, nesta tarde, o início, mesmo que seja um início que continua o trabalho de alfabetização, tem que vir marcado por isto.

O que vocês estão ajudando a fazer ou estarão ajudando a fazer possibilitando aos companheiros que ainda não lêem a palavra, mas já lêem o mundo, quer dizer, já têm um certo saber pouco rigoroso do mundo, da sua realidade; o que vocês estão agora começando a possibilitar é que lendo a palavra, aprendendo a ler a palavra, a escrever a palavra lida, os adultos jovens, os adultos e os jovens companheiros possam reler a leitura anterior do mundo, quer dizer, possam refazer sua compreensão de saber mais ou menos ingênuo ou do sendo

comum, por uma sabedoria política mais lúcida, mais rigorosa, mais clara com relação à vida mesma e com relação à transformação. Quer dizer, é preciso que ao aprender a ler e a escrever a palavra, a releitura da leitura anterior do mundo ultrapasse a força dos próprios slogans. Por exemplo: agora aqui vamos ver nos gritos de ordem de vocês que continuam a ser importantes: *educar pra liberdade, justiça e igualdade!* E este outro: *MST, agora é pra valer!* Exato, MST agora é pra valer. Vamos pegar esse exemplo. MST agora é pra valer. O que significa isso? É uma pura coincidência de palavras? É uma rima? MST agora é pra valer, é um som puro? O que é isso? O que é que isto significa na história da gente? O que é que isto significa na briga da gente? O que é que significa *agora é pra valer*? Se eu digo agora é pra valer, é porque houve tempo que não era pra valer? E o que significa *pra valer*? O que é que significa esse discurso?

Olha meus amigos e minhas amigas, por isso a alfabetização é algo muito sério, não só sério, mas profundo, político, muito mais do que um puro exercício lingüístico do comando da linguagem. E precisamente porque é comando de linguagem é mais do que fonemas, é mais do que sons. É história mesmo. É vida. É desvelamento da ideologia que está contida na própria linguagem, no próprio discurso. Então não bastam os gritos. Temos que nos aprofundar na compreensão dos gritos de guerra, os gritos de luta. É preciso que eu saiba porque digo que agora é pra valer! E esse develar dos discursos, por sua vez, expressa um determinado momento concreto, do real. Tem que ver com consciência, tem que ver com o conhecimento teórico, tem que ver com a formação científica de nós todos. Tem que ver com a teoria associada à prática do processo de compreensão e de mudança do real, do concreto.

Não é possível a nós separar, e é preciso que cada vez mais lutemos com toda a força que tenhamos contra qualquer tentativa de separação das duas experiências criadoras, a da prática de um lado e da teoria do outro. Nem a prática sozinha, nem a teoria sozinha. A prática sozinha sem a teoria termina por não se saber a si mesma. Termina por provocar a perda dos endereços dos que praticam. A teoria sozinha sem a incursão até o concreto, se perde numa coisa que a gente chama de blá, blá, blá... É preciso que juntemos as duas coisas constantemente. Não há prática sem teoria e não há teoria que não se submeta ao ajuizamento da prática. É preciso que a gente viva assim, aqui também, uma experiência como esta de vocês, deste assentamento, tem que ser e a cada dia virar mais um centro de

formação de cultura, um centro de produção do saber, não apenas produção econômica (palmas). Porque também não poderia ser só produção de saber nem só produção do econômico; com uma tentativa exclusiva de produzir saber sem a base econômica, esse saber já nasceria alienado. Feneceria. Mas se a produção se mete apenas no domínio do econômico se perde dos endereços espirituais, dos valores culturais e humanizantes de que nós precisamos. Aqui e é este o grande apelo que eu faço a nós todos porque eu me sinto agora tanto quanto vocês também um membro deste assentamento. É um apelo que eu vos faço, que este assentamento se fortaleça como produtor de cultura, como produtor de liberdade, como produtor de democracia, como produtor de saber.

O meu grande abraço a vocês e o abraço da Nita também.