

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**MULHERES CAMPONESAS: PROCESSOS EDUCATIVOS EM MEIO AO
TRABALHO**

ANA PAULA DE MEDEIROS FERREIRA

Orientação da Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília
2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**MULHERES CAMPONESAS: PROCESSOS EDUCATIVOS EM MEIO AO
TRABALHO**

ANA PAULA DE MEDEIROS FERREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB para o Doutorado. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Orientadora Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília
2018

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora) - PPGE/FE/UnB

Profa. Dra. Joelma Carvalho Vilar (Membro Externo) - DED/UFS

Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes – PPGE/UnB

Profa. Dra. Regina Coelly Fernandes Saraiva – FUP/UnB

Prof. Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves (Membro Suplente) – FE/UnB

À todas as mulheres camponesas que lutam diariamente por melhores condições de vida.

À todas as pessoas que são desrespeitadas por uma mentalidade escolarizada que não lhes compreende em sua integralidade!

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra que aprendi a usar no meu cotidiano durante o doutorado, como forma de agradecer pela oportunidade de viver a grandiosidade da existência na Terra, de poder me desenvolver como pessoa, aprender, amar, respirar, evoluir e pelas dificuldades que nos fazem crescer.

Gratidão a Jesus por me amar tanto, por ser tudo na minha vida, como te amo e como me sinto amada!! Gratidão às minhas mãezinhas Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora da Conceição, Iemanjá e todas as outras.

Gratidão aos amigos da espiritualidade, que aprendi a reconhecer sua existência e a cada vez mais ter consciência de sua ajuda e amparo durante o doutorado, por meio das pessoas maravilhosas que tive a honra de conviver. Sei que estão aqui agora, orgulhosos de mais essa conquista em minha vida e de como consegui manter minha fé em todos os momentos!

Gratidão em especial ao meu marido Rodrigo, sem o qual essa pesquisa não teria tido o mesmo sentido. Você esteve comigo em todos os momentos, abrindo e fechando porteiros, trocando pneu, comendo poeira, perdidos nos primeiros trabalhos de campo, conquistou o respeito de todos e de todas no assentamento. Te amo até o infinito! Muito obrigada!!!

Gratidão aos meus pais, Antonio e Maria, por terem me dado a vida, por sempre me apoiarem e por terem me estimulado a estudar desde muito pequena.

Gratidão à minha irmã, Marisa, pelo amor, companheirismo e por sempre acreditar em mim!

Gratidão à minha sogra, Lourdes, pelo apoio, e por cuidar do meu filho de quatro patas Pepe Mujica, durante os trabalhos de campo.

Gratidão à Ana Clara, minha enteada, pelo carinho e por ter nos ajudado no extrativismo da mangaba, lá no início dos trabalhos! (Risos)

Gratidão ao meu sogro, Dagildo, que mesmo não estando mais aqui nesse mundo, com certeza, com todo o amor que tem pelo conhecimento, está muito feliz por mais essa conquista!

Gratidão ao meu amigo, José Dourado, que perdeu sua vida covardemente, no período da seleção de doutorado. Não tive o prazer de dar as boas novas a ele, mas acredito que está muito feliz por essa irmãzinha arretada.

Gratidão à toda a comunidade do assentamento Boa Esperança, por terem nos recebido com tanto carinho, ter acreditado neste estudo e por terem nos confiado sua amizade. Agradeço, especialmente, às cinco mulheres que participaram desta pesquisa, sem elas essa conquista não teria sido possível: dona Zul, dona Lili, dona Domingas, dona Suely e dona Efigênia.

Agradeço à Secretaria de Educação, pelo afastamento remunerado.

Agradeço à minha orientadora Patrícia Pederiva, pelo carinho, por ter me apresentado a Perspectiva Histórico-Cultural, pela compreensão e pelos ensinamentos e convivência nesses dois anos e meio! Toda a minha gratidão!!

Gratidão à Banca pelas contribuições!

Gratidão à UnB/Cerrado, por ter me proporcionado este bonito encontro com a comunidade estudada.

Gratidão ao GEPPE, meu grupo de estudos, que foi amparo, reflexão, conscientização e amor. Sem vocês: Sheyla, Dani Lobato, Tatiane, Cidoca, Dani Barros, Saulo, Augusto, Andréia, Joelma, Murilo, Paty, Ricardo, João, Cadija, Alessandra e Jacy, esse trabalho não teria sido o mesmo. Suas contribuições me ajudaram a seguir e a melhorar, e cada um, a seu modo, fez parte dessa história e escreveu esta tese junto a mim!

Gratidão a todos e a todas que direta ou indiretamente fizeram parte desta caminhada!

Gratidão ao Universo por todo o aprendizado, por todas as oportunidades!

Por fim, gratidão a Vigotski, por ter nos deixado muito mais do que uma teoria, mas, por ter nos deixado um modo de olhar o mundo, que nos possibilita ter esperança numa outra sociedade mais justa e mais igualitária!

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como ocorrem os processos educativos relativos às práticas de trabalho de mulheres camponesas que vivem no assentamento Boa Esperança no município de Colinas do Sul (GO). Por meio de suas práticas laborais, essas mulheres vêm resistindo às dificuldades presentes no meio rural no Brasil. Tendo como base teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, entendemos a educação como um processo além das instituições escolarizadas. A educação é entendida como uma atividade que permeia todo o desenvolvimento humano, sendo o meio social o principal fator educativo. Por meio da etnografia, durante dois anos, pudemos conviver com cinco mulheres, suas famílias e suas comunidades, acompanhando os processos educativos engendrados no compartilhamento de conhecimentos. O trabalho está dividido em cinco capítulos, nos quais apresentamos a trajetória de luta das mulheres frente a uma sociedade patriarcal e o processo histórico de organização das camponesas do Brasil na luta por direitos e por igualdade. Os processos educativos presentes no assentamento estudado contribuem para a sobrevivência da comunidade, pois se apoiam em valores como solidariedade e coletividade para a superação das dificuldades. Por meio do compartilhamento de práticas de trabalho, as mulheres e suas comunidades garantem sua sobrevivência e melhoram seus rendimentos. Educação e vida caminham juntas.

Palavras-chave: Processos educativos. Mulheres assentadas do Cerrado. Trabalho. Emancipação. Perspectiva Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research sought to understand how the educational processes related to the work practices of peasant women living in the Boa Esperança settlement in the city of Colinas do Sul (Góias, Brazil) occur. Through their work practices, these women have been resisting the difficulties present in the rural environment in Brazil. Based on Vygotsky's cultural-historical perspective, we understand education as a process beyond schooling institutions. Education is understood as an activity that permeates all human development, the social environment being the main educational factor. Through ethnography, for two years, we were able to live with five women, their families and their communities, following the educational processes engendered in the sharing of knowledge. The work is divided into five chapters, in which we present the trajectory of women's struggle against a patriarchal society and the historical process of organizing the peasantry in Brazil in the struggle for rights and equality. The educational processes present in the studied settlement contribute to the survival of the community, as they rely on values such as solidarity and collectivity to overcome difficulties. Through sharing work practices, women and their communities ensure their survival and improve their income. Education and life go together.

Keywords: Educational processes. Women seated from the Cerrado. Job. Emancipation. Cultural-Historical Perspective.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender cómo ocurren los procesos educativos relacionados con las prácticas de trabajo de mujeres campesinas que viven en el asentamiento Buena Esperanza, en el municipio de Colina del Sur (Estado de Goias). Debido a sus prácticas laborales, esas mujeres vienen resistiendo las dificultades presentes en el medio rural de Brasil. Teniendo como base teórica la perspectiva histórico-cultural de Vigotski, entendemos la educación como un proceso más allá de las instituciones escolarizadas. La educación es entendida como una actividad que permea todo el desarrollo humano, siendo el medio social el principal factor educativo. Por medio de la etnografía, durante dos años, pudimos convivir con cinco mujeres, sus familias y sus comunidades, acompañando los procesos educativos engendrados en el intercambio de conocimientos. El trabajo está dividido en cinco capítulos, en los que presentamos la trayectoria de lucha de las mujeres frente a una sociedad patriarcal y el proceso histórico de organización de las campesinas de Brasil en la lucha por derechos y por igualdad. Los procesos educativos presentes en el asentamiento estudiado contribuyen a la supervivencia de la comunidad, pues se apoyan en valores como solidaridad y colectividad para la superación de las dificultades. A través del intercambio de prácticas de trabajo, las mujeres y sus comunidades garantizan su supervivencia y mejoran sus ingresos. Educación y vida caminan juntas.

Palabras claves: Procesos educativos. Mujeres asentadas del Cerrado. Trabajo. Emancipación. Perspectiva histórico-cultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Margarida Maria Alves

Figura 2: II Seminário Internacional Feminismo Camponês Popular

Figura 3: Monoculturas de soja na estrada que liga Brasília à Chapada dos Veadeiros

Figura 4: Salto do Rio Preto e Aldeia Multiétnica.

Figura 5: Dinâmica de relaxamento realizada pelo grupo Batucadeiros

Figura 6: Extrativismo da mangaba

Figura 7: Visita à casa de dona Zulmerina

Figura 8: Visita à casa de dona Domingas

Figura 9: Visita à casa de Lili

Figura 10: Visita à casa de dona Zul.

Figura 11: Visita à casa de dona Suely

Figura 12: Produção do óleo do coco babaçu

Figura 13: Município de Colinas do Sul

Figura 14: Assentamento Boa Esperança

Figura 15: Antiga sede do assentamento Boa Esperança

Figura 16: As participantes da pesquisa

Figura 17: A dimensão de trabalho observada no assentamento

Figura 18: Os pilares da Educação

Figura 19: As práticas compartilhadas

Figura 20: Por que compartilham seus conhecimentos?

Figura 21: De onde vêm seus conhecimentos?

Figura 22: Como aprendem?

Figura 23: Processo de produção do óleo de coco babaçu

Figura 24: Etapas da produção do óleo de coco babaçu

Figura 25: O trabalho coletivo entre as mulheres assentadas

Figura 26: Confeção de tapetes

Figura 27: Pilão feito com tronco de árvores, palha que cobre a casa, garrafas pets como vasos

Figura 28: Trabalho de confecção dos rótulos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO -----	13
INTRODUÇÃO -----	18
CAPÍTULO I - AS MULHERES E O PROCESSO HISTÓRICO DE OPRESSÃO E DE LUTA POR LIBERDADE -----	29
1.1. Os movimentos feministas-----	38
1.2. As mulheres trabalhadoras do campo: um processo histórico de luta e resistência -----	46
CAPÍTULO II - CONFLITOS SOCIAIS NO CAMPO BRASILEIRO E O PROTAGONISMO DA MULHER NA ATUALIDADE -----	62
2.1. Os movimentos sociais e a luta pela reforma agrária-----	68
2.2 Os assentamentos Rurais no Brasil-----	72
2.3 O Cerrado Brasileiro e a região da Chapada dos Veadeiros-----	81
2.4. As economias solidárias e o protagonismo da mulher nos processos de resistência por meio do trabalho-----	88
2.5. O Movimento Por Uma Educação Do Campo: a luta por políticas públicas-----	90
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E TRABALHO NA VIDA -----	93
3.1 Trabalho, Educação e Humanização-----	107
3.1.1 O trabalho como princípio educativo-----	114
CAPÍTULO IV - CAMINHO METODOLÓGICO: os trilhos que conduziram a pesquisa -----	123
4.1. As contribuições da Etnografia para este estudo-----	126
4.2 PROJETO PILOTO: as primeiras impressões-----	132
4.3 SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ressignificando a relação sujeito x objeto-----	138

CAPÍTULO V - MULHERES CAMPONESAS: processos educativos em meio ao trabalho	154
5.1 Caracterização da área da pesquisa.....	154
5.2 MULHERES DE LUTA: as participantes da pesquisa.....	161
5.3. Os processos educativos em meio ao trabalho.....	165
PARA NÃO CONCLUIR: possibilidades de uma educação humanizadora	209
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICES	225

APRESENTAÇÃO

Cada autor escolhido nesta tese, as teorias abordadas, os temas de pesquisa, o estilo da escrita, entre outros fatores que dão identidade a uma pesquisa, é o resultado de uma história de vida, não apenas acadêmica e profissional, mas também, pessoal. Se liga diretamente às crenças, às oportunidades, às vivências, à realidade experienciada. Somos uma unidade, portanto, não é possível separar a cientista da mulher, professora, esposa, filha, irmã e amiga. Somos uma só, por isso, para estar em coerência com a teoria aqui adotada, apresento-lhes um pouco da história de vida de quem vos escreve.

Nasci na cidade de São Vicente, no estado de São Paulo. Morávamos eu, minha irmã mais nova e meus pais, numa casa simples da periferia. Mesmo com todas as dificuldades, fomos felizes!

Meu pai foi inserido no mundo do trabalho “duro” aos oito anos de idade, quando foi trabalhar na roça, para ajudar no sustento da família, não teve oportunidade de estudar. Minha mãe, da mesma forma, teve uma vida com muitas privações, a começar da dependência financeira. Como mulher, defendo que todas as mulheres tenham seus próprios rendimentos, para que sejam livres!

Cresci levando muito a sério a escola, pois sabia que a única forma de uma menina pobre melhorar suas condições de vida seria estudando e trabalhando. Mesmo tendo vivido toda a precariedade das escolas públicas do Brasil, amava os livros e devo isso a muitas pessoas. Primeiramente, aos meus pais que sempre me incentivaram, aos amigos sinceros, que até hoje fazem parte da minha vida e a “tia Enaura”, que não poderia deixar de citar.

Quando Vigotski e Freire falam da importância do afeto nas relações de aprendizagem, sempre me lembro dela. Como ficamos quatro anos com a mesma professora e com os mesmos colegas de sala, nos tornamos uma grande família. O amor e a confiança que tinha com relação a “tia Enaura”, me fizeram gostar do aprendizado, e a forma com que ela nos ensinava, me fez aprender.

Aos quinze anos de idade minha família e eu nos mudamos para Goiás, para a cidade de Catalão. Foi uma fase de muitas mudanças e adaptações. Tudo era novo, mas logo nos apaixonamos pelo clima de cidade de interior, pela calma, pela segurança, pelas pessoas!

Minha vida acadêmica se inicia aos dezenove anos de idade, quando aprovada no vestibular, iniciei o curso de Geografia, na Universidade Federal de Goiás - UFG, Campus Catalão, no ano de 2005. Foram cinco anos de muitas descobertas, anos intensos. Diferente da maioria da turma, formada por trabalhadores e trabalhadoras, que chegavam cansados na aula, após um dia de trabalho, eu tive todo o apoio e disponibilidade para me dedicar aos estudos e à pesquisa.

O primeiro projeto do qual participei foi como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, e se intitulava **"O trabalho como Reexistência nas áreas de Cerrado: um estudo de caso a partir da barragem Serra do Facão em Catalão (GO)"**. A proposta era estudar o processo de expropriação e luta das famílias atingidas, sob a orientação do professor Marcelo Rodrigues Mendonça. Neste contexto, passei a integrar o grupo de pesquisa Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais - GeTeM. Desde então, a pesquisa vem fazendo parte da minha caminhada.

Ao cursar as disciplinas da licenciatura, mais voltadas para a educação, como didática, teorias da educação, etc., fui me encantando pela área. O desejo de me tornar professora me impulsionou a estudar, a me engajar em outros estudos e a optar pela licenciatura. Assim, fui trabalhar no projeto **"Geografia e agroecologia: produção e disponibilização de materiais didáticos para a rede pública de ensino"**.

Nesta pesquisa, procurei entender como os alunos percebiam as práticas agroecológicas, que são muito comuns na região do município de Catalão, como o cultivo das sementes crioulas, por exemplo. 80% dos estudantes afirmaram não conhecer tal realidade, o que nos levou a concluir que os conteúdos ensinados na escola não abordam a realidade vivida.

Autores como Paulo Freire, Vigotski, e muitos outros, discutem a importância de aprender os conteúdos na própria vida, valorizando as experiências dos alunos, de modo que estes façam sentido para os mesmos. Para Freire, o Homem é um ser de relações. "O Homem está no mundo e com o mundo" (FREIRE, 1989, p. 30). Nesse sentido, o papel da educação não é apenas formar sujeitos que se adaptem ao ambiente, mas, sim, pessoas que saibam pensar seu lugar na sociedade e que sejam capazes de transformá-la. Quando o processo educativo permite que o Homem compreenda sua realidade, ele pode criar um mundo próprio.

Durante a licenciatura em Geografia, publiquei muitos artigos em anais de eventos científicos e revistas, desafios que me fizeram dar saltos qualitativos na minha formação humana. No ano de 2009, fui aprovada no curso de Mestrado em Geografia, na UFG/Campus Catalão, sob a orientação da professora Helena Angélica de Mesquita, com a qual aprendi muito, não só sobre a vida acadêmica, mas, também, sobre a vida. Pesquisei a Escola Família Agrícola de Orizona (GO) - EFAORI. Uma escola que possui um currículo diferenciado, adaptado às necessidades do campo, no qual os jovens permanecem uma semana na escola e igual período em casa, aplicando os conhecimentos aprendidos.

Pesquisar a EFAORI foi uma honra e uma experiência indescritível, pois, a mesma ressignificou o sentido de escola que fazia parte do meu imaginário e realidade até então. A escola de ensino médio, nesse contexto, possui um ensino vinculado à vida e ao trabalho. Os alunos possuem uma relação de afeto, como se todos constituíssem uma grande família. A cooperação é um dos valores difundidos naquele espaço. Sem dúvida, aqueles dois anos contribuíram muito com minha formação.

Como desdobramento do Mestrado, publiquei alguns artigos em eventos por todo o Brasil, sendo o mais significativo o artigo "**EFAORI: uma forma alternativa de viver no campo?**", publicado no ano de 2011, na revista **Espaço em Revista**, no qual abordamos a escola como uma estratégia de resistência para a sobrevivência das famílias camponesas.

Logo após concluir o mestrado, cursei a complementação em Pedagogia, me tornando também **Pedagoga**, uma grande conquista na minha caminhada e um sonho realizado.

No ano de 2013 fui nomeada como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF. Mais uma grande mudança. Em Brasília fui muito bem recebida e acolhida. Iniciei minha carreira como professora, casei, fiz amigos e tenho muitos planos para serem concretizados nesta cidade.

A minha primeira turma como professora, me lembro como se fosse hoje, foi um segundo período da educação infantil. Um desafio e tanto, mas que foi superado com muito amor, estudo e dedicação. Trabalhar com os pequenos me pareceu à primeira vista, algo tão desafiador que doía o peito só de pensar na responsabilidade de participar da formação daquelas pessoas. Tão pequenas, tão espertas, tão cheias de amor. Meu coração se enchia de afeto todas às vezes que recebia um abraço, um beijo carinhoso, um desenho. Posso dizer que o afeto me ajudou a ultrapassar os

obstáculos. Coisas que só as crianças são capazes de fazer por nós adultos, tão acostumados com a frieza do mundo!

No ano seguinte, atuei como coordenadora da educação integral de uma escola localizada na Cidade Estrutural de Brasília. A Cidade Estrutural é uma das áreas mais violentas do DF, um exemplo de que quando o Estado falta, o crime entra em cena e coopta muitas de nossas crianças e jovens.

Trabalhar na Cidade Estrutural me fez voltar às minhas origens, vivendo no bairro Humaitá, um dos bairros mais perigosos da Baixada Santista. Fez-me revisitar minha realidade, amigos que iam para a escola para terem o que comer, crianças violentadas de todas as formas, invisíveis aos olhos da sociedade.

Após fazer alguns cursos na área do ensino especial, tive a oportunidade de trabalhar na área. Lecionar à estas crianças foi um dos desafios mais gratificantes que já encarei na vida. Observar o aprendizado acontecendo em suas várias facetas é esplêndido. Todas as pessoas são capazes de aprender, já dizia Vigotski. Aprendemos de maneiras distintas, porque somos únicos.

Os muitos conflitos e incoerências nos espaços escolares, me fizeram levantar questionamentos, que, conseqüentemente, me levaram ao doutorado e me instigaram a conhecer Vigotski.

Foi assim que parti em busca de novos conhecimentos, a fim de significar minha prática como docente, dar sentido e não deixar que matassem meus sonhos, minha vontade de criar, de ensinar, de educar. Por meio da minha querida orientadora, Patrícia Pederiva, estou tendo a oportunidade de conhecer o pensamento de Vigotski.

Aos poucos, ele foi me ensinando que há outros caminhos para o aprendizado e para o desenvolvimento humano. Estudar a Perspectiva Histórico-Cultural - PHC, é desafiador! Compreender que nos desenvolvemos de fora para dentro, que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na cultura, é revolucionário em termos de educação escolar. Nesta perspectiva, a responsabilidade com o outro é muito maior, pois somos, como afirma Vigotski (2004) o social em nós! Depende de mim, como educadora, organizar um espaço que impulse a capacidade criadora de meus alunos e alunas, um espaço no qual eles possam aprender e se desenvolver.

No primeiro ano do doutorado tivemos a oportunidade de conhecer um grupo de mulheres que vivem em três assentamentos rurais no município de Colinas do Sul (GO). Na época estava em curso um projeto do meu grupo de estudo GEPPE - Grupo de Pesquisa e Práticas educativas em Educação junto à UnB Cerrado, um polo da

Universidade de Brasília, localizado no município de Alto Paraíso, a cerca de 270 Km da Capital Federal.

As pesquisas desenvolvidas por esta instituição abordam, entre outras investigações, as estratégias de preservação do Bioma Cerrado, as práticas agroecológicas, os saberes tradicionais, as populações locais e etc. Um dos projetos desenvolvidos pela UnB Cerrado com jovens que vivem nas áreas rurais do município de Alto Paraíso (GO) e redondezas, teve como desdobramento a construção de cisternas de captação de água da chuva no assentamento que faz parte deste estudo e o fortalecimento de ações coletivas, principalmente desenvolvidas por mulheres, com vistas a incentivar os processos produtivos dentro dos assentamentos gerando maiores rendimentos para as famílias.

Dessa forma, nos aproximamos desse grupo de mulheres que está buscando, por meio do trabalho, melhorar as condições de vida fazendo uso dos conhecimentos que possuem. O trabalho com os jovens do campo desenvolvido pela instituição estreitou os laços da academia com toda a comunidade.

Em uma das atividades desenvolvidas pela UnB Cerrado, no ano de 2016, na fazenda Bona Espero, conhecemos o grupo de mulheres. Encontrei-me com camponesas batalhadoras e cheias de esperança, me encontrei comigo mesma, com minhas origens, e com meu objeto de estudo. Estudar comunidades rurais e suas estratégias de resistência sempre fez parte da minha trajetória acadêmica. Dessa maneira, surgiu o interesse por estudar aquelas mulheres, seu trabalho, suas trajetórias de lutas, e entender todo esse processo como um processo educativo para além das instituições formais.

E assim aconteceu. Com o tempo nos aproximamos mais de algumas mulheres, visitamos suas casas, apresentamos a pesquisa e com seu consentimento, decidimos desenvolver a investigação. Durante os dois anos do doutorado, tivemos a oportunidade de adentrar aquele universo, por meio da etnografia, nos aproximamos das mulheres e das suas famílias. É disso que trata o presente trabalho.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs compreender as possibilidades humanas de ensinar e aprender na cultura, na coletividade, na luta pela permanência na terra e no trabalho de mulheres assentadas. "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar" (FREIRE, 2000, p. 26). Para Buffa, Arroyo e Nosella (1988), os excluídos se educam, sobretudo, nas lutas de resistência, de reivindicação. E, "o trabalho, particularmente em suas formas superiores e técnicas, sempre implica a mais grandiosa escola de experiência social (VIGOTSKI, 2003, p. 189).

O principal objetivo dessa pesquisa foi compreender os processos educativos presentes nas práticas de trabalho de mulheres camponesas que vivem no assentamento Boa Esperança, no município de Colinas do Sul, no estado de Goiás. Trabalhamos com o conceito de agricultura camponesa, entendendo que esta é uma categoria social detentora de um modo próprio de fazer agricultura e de viver no campo.

Famílias desse tipo, com essas características, nos seus distintos modos de existência no decorrer da história da formação social brasileira, teceram um mundo econômico, social, político e cultural que se produz, reproduz e afirma na sua relação com outros agentes sociais. Estabeleceram uma especificidade que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza (CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012, p. 26).

De acordo com Stédile (2005), o surgimento do campesinato no Brasil se deu em duas vertentes. A primeira trouxe quase dois milhões de camponeses pobres da Europa, para trabalhar na agricultura nas regiões Sudeste e Sul. A segunda vertente se deu com as populações mestiças que foram se formando com a colonização.

Essa população, em geral, não se submetia ao trabalho escravo e, ao mesmo tempo, não era capitalista, eram trabalhadores pobres, nascidos aqui. Impedida pela Lei de Terra de 1850 de se transformar em pequenos proprietários, essa população passou a migrar para o interior do país, pois, nas regiões litorâneas, as melhores terras já estavam ocupadas pelas fazendas que se dedicavam à exportação. A longa caminhada para o interior, para o sertão, provocou a ocupação, de nosso território por milhares de trabalhadores, que foram povoando

o território e se dedicando a atividade de produção agrícola de subsistência. Não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam de forma individual ou coletiva, provocando assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades (STÉDILE, 2005, p. 27).

Com o passar do tempo, surgiram outras denominações para designar o trabalhador camponês. Contudo, Carvalho e Costa (2012) reiteram a importância de se resgatar o termo na constituição social desta categoria, como a expressão de um modo de fazer agricultura que se diferencia em muitos aspectos do modo de produção capitalista, com uma lógica que lhe é própria e contrária à dominante.

O Projeto de Assentamento - PA - Boa Esperança, existe há cerca de quatorze anos, resultado da luta pela terra apoiada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Colinas do Sul, reunindo cerca de duzentas famílias que foram divididas em três assentamentos.

Os assentamentos rurais são originados a partir de acampamentos organizados pelos movimentos sociais do campo, que reúnem centenas de famílias na luta pelo acesso à terra e são considerados como um espaço de organização política e coletiva (BELO, 2012).

A dinâmica de luta pela reforma agrária, estabelecida a partir do surgimento do MST em 1984, é de que todos que participam de movimentos devem montar um acampamento, e a partir deste momento iniciar o processo de reivindicações junto ao Estado. Assim, nos últimos anos a demanda pela reforma agrária tem se dado com base nesta fórmula, desenvolvida como forma de pressionar o Estado a realizar a desapropriação de terras improdutivas e a promover a territorialização de indivíduos despossuídos dela. A aplicação desta fórmula é iniciada a partir das ocupações de terra, com a montagem de acampamentos organizados que são mediados por movimentos sociais ligados à organização da luta pela terra. Desta forma, o MST entende que, para que as demandas dos movimentos sociais sejam atendidas, é necessário que existam as ocupações, e, sobretudo, os acampamentos (BELO, 2012, p. 39).

Para Fernandes (2001), os acampamentos rurais decorrem de uma necessidade de sobrevivência, tendo em vista a realidade de injustiça social e concentração fundiária no Brasil. Esses espaços são constituídos de uma consciência que surge a partir do que se vive, das experiências que nos fazem humanos. Segundo o autor, os acampamentos são uma expressão da luta e da resistência dos povos do campo contra a exploração do trabalho.

Há famílias que permanecem acampadas durante anos, sem água e sem energia elétrica, sujeitas a todos os tipos de violência, resistindo até a regularização da área, caso não haja a retirada compulsória por mandados de reintegração de posse. Quando conseguem se estabelecer e garantir aquele território iniciam as negociações com o governo, ocorre o parcelamento da terra e a distribuição das famílias. Os beneficiários recebem os primeiros créditos para a aquisição de ferramentas e insumos para o plantio de alimentos - para a segurança alimentar, até que, através de um sorteio cada família seja encaminhada para sua respectiva gleba (INCRA, 2018).

Para garantir a permanência das famílias na terra, as ações em prol do assentamento passarão a seguir um planejamento, feito juntamente com a comunidade: o Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA). O PDA é um estudo realizado pelo Incra - ou sob sua supervisão - e com a participação da comunidade para orientar o desenvolvimento do assentamento. O estudo faz um diagnóstico da realidade local e apresenta propostas viáveis para desenvolver todos os aspectos da vida do assentado e da comunidade (INCRA, 2018).

Neste contexto o acampamento se torna um assentamento da Reforma Agrária. Existem vários tipos de assentamentos rurais que serão tratados no terceiro capítulo deste estudo, no entanto, o foco deste estudo foram os Projetos de Assentamentos Federais - PA's.

Hoje, trinta e seis famílias vivem no assentamento Boa Esperança, localizado na rodovia Colinas/Minaçu, ao norte do estado de Goiás. Assim como em todo o país, a vida no campo, principalmente em assentamentos rurais, é permeada por muitos conflitos e dificuldades. A falta de condições para se viver com dignidade, como água encanada e energia elétrica, significa uma barreira para que as famílias agricultoras sobrevivam do trabalho na terra. Dessa forma, muitas delas vão em busca de trabalho nas cidades ou recorrem à venda da mão-de-obra para os grandes fazendeiros.

A desvalorização da agricultura camponesa em detrimento do agronegócio é uma realidade em nosso país. Todos os dias milhares de famílias são obrigadas a deixar o campo, em busca de melhores condições de vida, pois estão sendo "esmagadas" pelas grandes propriedades, pelos grandes empreendimentos hidroelétricos, e, ainda, pela extorsão do patrimônio de sementes crioulas, consequentemente gerando a destruição de parte da identidade camponesa, em favor da produção das sementes híbridas e transgênicas.

Mesmo sendo a principal produtora de alimentos, a agricultura camponesa no país enfrentou, e enfrenta, desde o seu surgimento no período colonial até a época atual, os mais distintos tipos de empecilhos: dificuldades políticas do acesso à terra, várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização às empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 207).

Para Guterres (2006), a agricultura camponesa no Brasil vem vivenciando um processo de perda de saberes locais populares, em função do avanço das classes dominantes e do controle hegemônico do capital externo no campo, o que tem ocasionado a desterritorialização de milhares de famílias da terra.

Os assentamentos rurais são espaços que se encontram imersos nessa lógica, permeados por intensos processos de luta e resistências cotidianas, e é neste contexto que surge o protagonismo da mulher agricultora. Em meio a tantas dificuldades para se viver em assentamentos rurais, as comunidades estão em busca de estratégias que garantam rendimentos, principalmente, para os segmentos que ainda são os mais vulneráveis, os jovens e as mulheres.

Muitos dos jovens do campo, por falta de oportunidades de trabalho e de estudo, são obrigados a migrarem para as áreas urbanas e, as mulheres, com a invisibilidade de seu trabalho, entre outros fatores, muitas das vezes, ficam às margens dos processos produtivos, na dependência dos pais, dos maridos e dos filhos. Diante dessa realidade, e das necessidades de sobrevivência, as organizações, com vistas à geração de renda, têm se tornado uma estratégia de resistência por parte dessas comunidades, na luta pela terra. Assim, nos aproximamos de um grupo de mulheres que, imersas na lógica aqui tratada, estão buscando se fortalecer nas práticas de trabalho colaborativas.

Por meio do extrativismo dos frutos do Cerrado, essas mulheres produzem o óleo do coco babaçu, o doce do buriti¹, o azeite de mamona², entre muitos outros. Além disso, ocupam-se da criação de animais e complementam o sustento da família com a produção de carne.

Mas, a distância com relação aos grandes centros urbanos é um dos agravantes que impedem que muitas famílias vivam exclusivamente do trabalho no campo. Todos os acessos ao município de Colinas do Sul possuem trechos de estradas de terra, algumas em péssimas condições. A falta de recursos e de meios de transporte também representam um agravante.

Mesmo com todas as conquistas com relação ao protagonismo da mulher, cada vez maior nas lutas sociais, ainda hoje, as mesmas são invisibilizadas no campo e na cidade. Esses processos são legitimados pelas relações opressoras de poder de uma sociedade patriarcal como a brasileira, na qual, a mulher, na maioria das vezes, é vista como inferior ao homem, ganhando salários mais baixos para desempenhar as mesmas funções e não obtendo reconhecimento pelo trabalho que desempenha.

A invisibilidade do trabalho das mulheres na agricultura [...] está vinculada às formas como se organiza a divisão sexual do trabalho e de poder nessa forma de produção, em que a chefia familiar e a da unidade produtiva é socialmente outorgada ao homem. Embora a mulher trabalhe efetivamente no conjunto de atividades da agricultura familiar - preparo do solo, plantio, colheita, criação de animais, entre outras atividades (incluindo a transformação de produtos e o artesanato) -, somente são reconhecidas, ainda assim com status inferior, aquelas atividades consideradas extensão do seu papel de esposa e mãe (preparo dos alimentos, cuidado com os filhos, etc.) (SILIPRANDI, 2015, p. 101).

Pautada na importância da experiência e do trabalho da mulher camponesa, esta pesquisa buscará compreender a complexidade dos processos educativos que ocorrem no meio social descrito, de conflitos, lutas e resistências, resultando em uma educação ligada à vida, ao cotidiano e ao trabalho.

¹ De acordo com o site: www.cerratinga.org.br, o coco babaçu, que tem como nome científico, *attalea ssp*, é uma nobre palmeira, originária da região norte e das áreas de Cerrado, que também é conhecida como baguaçu, coco-de-macaco e, na língua tupi, uauaçu. O Buriti ou miriti, que tem como nome científico *Mauritia Flexuosa*, é uma planta de ampla distribuição no território nacional, chegando a trinta metros de altura.

² A mamona, que tem como nome científico *Ricinus Communis L.*, segundo a Embrapa, também é conhecida como, mamoneira, rícino, carrapateira, bafureira, baga e palma-criste.

Entende-se que o trabalho das mulheres assentadas é indissociável da vida, é fruto de suas experiências pessoais e coletivas. As práticas laborais fazem parte de sua essência, pois não vêm de fora, não foi necessário um processo educativo institucionalizado para que aprendessem seu ofício. Elas aprendem no dia a dia, na relação com as outras pessoas, com as mães, com as irmãs mais velhas e com as avós. Entendemos a educação, também, como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos (ARROYO, 2014, p. 27).

Vigotski (2003), para o qual a educação se dá na vida, afirma que as práticas laborais devem ser a base do processo educativo. Nesta concepção, o trabalho não se incorpora como tema de ensino, nem como método ou meio, mas como a matéria prima da educação. Sobre esta relação, ele nos diz que:

Em última instância, todo o conhecimento surgiu e sempre surge de alguma exigência ou necessidade prática e, se no processo de desenvolvimento ele se afasta das tarefas práticas que lhes deram origem, nos pontos finais de seu desenvolvimento ele volta a se dirigir para a prática e encontra nesta, sua mais alta justificação, confirmação e verificação (VIGOTSKI, 2003, p. 194).

Ou seja, o aprendizado não deveria estar desvinculado das situações cotidianas da vida, como ocorre na maioria das vezes nas escolas formais, pois, o conhecimento acontece conforme surjam as necessidades exigidas pelo meio social. No modelo de educação formal hegemônico, geralmente o que se ensina é alheio aos interesses e necessidades das pessoas. As mesmas não se reconhecem nos conteúdos e nos currículos. Sobre essa questão, Arroyo (2014) afirma que:

A tendência das análises a partir da pedagogia progressista tem concentrado os processos de despojo intelectual e cultural no ocultamento, destruição de saberes pela inculcação, catequização, pelos currículos alienados, acríticos, pela inculcação da consciência falsa e até pelo silenciamento de suas memórias, histórias, saberes e culturas. Esses processos tiveram e tem extrema centralidade e atualidade e orientam a prática de muitos docentes/educadores nas escolas e na educação popular. A escola, a mídia, os catecismos religiosos e os seculares da Modernidade se entendem como aparelhos ideológicos de despojo, ocultamento, marginalização dos outros saberes dos Outros [...] (ARROYO, 2014, p. 74).

E deixa o seguinte questionamento:

Se essas pedagogias tem uma longa história na expropriação de saberes, culturas e identidades, como aconteceram e como continuam acontecendo nesses brutais, históricos e persistentes processos de desterritorialização dos diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, florestas, morros e favelas? Como essas pedagogias se reproduzem na expropriação da terra e do território, na destruição da agricultura familiar, na destruição e espaços de moradia nas periferias, na perda da sociobiodiversidade, no desemprego, nas permanentes migrações e êxodos a que são condenados? Nos brutais processos de desenraizamento de qualquer lugar, no jogar milhões de nômades na diáspora, essas pedagogias desumanizadoras se perpetuam (ARROYO, 2014, p. 75).

A dominação do capital não respeita e nem permite que coexistam culturas diferentes, mundos diferentes. A opressão do agronegócio vem há décadas desterritorializando milhares de famílias camponesas, quilombolas, indígenas, etc., em todo o Brasil. Estudos como este buscam valorizar os processos educativos dos povos que aqui vivem e que foram e ainda continuam sendo exterminados pela lógica capitalista.

Outro autor que assim como Vigotski (2001) e Arroyo (2014) também buscou uma concepção de educação mais humana e menos mercadológica é Paulo Freire. Este pensador também teve grande relevância nessa pesquisa. Para Freire (1989, p.28), "O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém". Assim, acredita-se que **as mulheres camponesas, trabalhadoras do Cerrado, no momento em que compartilham processos educativos com outras mulheres e buscam se organizar para aumentar os rendimentos através da coletividade, estas se educam a partir de suas próprias realidades e necessidades, em uma dinâmica que resulta na perpetuação de práticas laborais, valorização de culturas e desenvolvimento humano.** "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho, pode criar um mundo próprio" (FREIRE, 1989, p. 30).

Na maioria das vezes, a educação formal institucionalizada é tida como a única prática educativa reconhecida. No entanto, essa educação que se limita aos muros da escola, tem sido criticada por muitos autores por não contribuir para a formação de seres humanos em sua integralidade.

O sistema escolar dominante, em geral, se caracteriza pela busca por uma uniformização das pessoas. "Na escola, a regra máxima é uniformizar" (TUNES, 2011, p. 10), ou seja, não se prioriza as diferenças e as diversidades. Segundo Tunes (2011, p. 11), "O surgimento e a evolução da instituição escolar carregam o ideal do controle social da aprendizagem. Antes do surgimento da escola tal como a conhecemos hoje, a aprendizagem era universal". Com a institucionalização da educação, segundo a autora, e para se obter um controle social, padronizou-se o ensino e para isso ignorava-se as experiências pessoais.

Este trabalho parte de outro entendimento de educação. Com base em Vigotski (2001), para o qual a educação "é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo" (VIGOTSKI, 2001, p. 37), pretende-se abordar a educação que acontece fora das escolas, em outro espaço de aprendizado e desenvolvimento humano, a partir das experiências comunitárias.

Já vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Dessa forma, a educação não se encontra restrita apenas aos espaços formais, ela acontece também em outros meios sociais da vida cotidiana, como pretendemos demonstrar nesta pesquisa. Para o autor, "Nossos movimentos são nossos professores" (VIGOTSKI, 2001, p. 75). Com essa afirmação, Vigotski (2001) rompe com algumas ideias no campo da educação como, por exemplo, a de que o professor deve ser o centro do processo educativo, concepção que ainda se encontra arraigada em nosso sistema educacional formal. Menosprezar as experiências pessoais dos alunos é um grande erro, de acordo com o autor:

[...] a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, é nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A

educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Dessa forma, entende-se que uma educação libertadora, uma educação ligada à vida, ao trabalho e às experiências, necessita ir muito além das práticas repetitivas de sala de aula, que pouco consideram as experiências alheias. Uma educação para a vida permite aos educandos se reconhecerem como sujeitos críticos e atuantes em sua realidade, capazes de transformar seu meio social a partir de sua prática.

Afirmando que os processos educativos são parte integrante dos mais variados contextos das atividades humanas, do histórico processo de opressão presente no contexto da terra, dos conflitos entre agronegócio e agricultura camponesa e da importância da mulher no contexto do trabalho, esta pesquisa buscará responder: **Como acontecem os processos educativos nas práticas das mulheres camponesas por meio do trabalho?**

A tese a ser defendida nesta pesquisa é a seguinte:

Os processos educativos engendrados no trabalho por meio das práticas laborais das mulheres camponesas fortalecem os povos do campo e contribuem para a resistência à dominação do Capital.

Para a realização deste estudo, fizemos, por meio da etnografia, visitas ao assentamento, nas quais conversamos com as mulheres, acompanhamos seus processos produtivos e conhecemos sua realidade. Todo o percurso metodológico será apresentado ao leitor no capítulo 4.

Para demonstrar esta tese a pesquisa está estruturada da seguinte forma:

CAPÍTULO I - AS MULHERES E O PROCESSO HISTÓRICO DE OPRESSÃO E DE LUTA POR LIBERDADE

Este capítulo pretendeu compreender o processo histórico de opressão da mulher. Abordamos a trajetória de luta de outros milhares de mulheres que vivem nos mais diferentes contextos. Posteriormente, tratamos da origem dos movimentos feministas e o feminismo na atualidade. Por fim, apresentamos a trajetória de luta das

mulheres camponesas no Brasil, na busca por direitos e por liberdade. Para Perrot (2016), compreender os caminhos percorridos pelas mulheres, seus desafios e obstáculos tanto nos sindicatos quanto nos movimentos rurais é muitas vezes aprender a desvelar os “silêncios da história”.

CAPÍTULO II - CONFLITOS SOCIAIS NO CAMPO BRASILEIRO

Este capítulo teve como objetivo localizar a realidade dos assentamentos rurais no Brasil no contexto de opressão em que vivem os povos do campo desde o contexto da colonização. Mostramos que a agricultura camponesa tem sua importância negada pela lógica capitalista do agronegócio. A realidade agrária no Brasil é permeada por violência e expropriação. Mas, ainda assim, seu povo resiste e luta para continuar na terra de trabalho. Abordamos as estratégias de resistência camponesa e a realidade dos assentamentos rurais como "territórios de esperança". De acordo com Stedile (2015, p. 65), por questão agrária entende-se "o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira".

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E TRABALHO NA VIDA

Este capítulo teve como objetivo compreender a educação em seu sentido mais amplo e humano, não limitada aos muros da escola. Foi realizada uma discussão acerca da relação entre educação e trabalho, tendo como base teórica a perspectiva histórico-cultural e o trabalho como princípio educativo como um caminho para uma educação mais humana.

CAPÍTULO IV - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos para a realização do estudo, a etnografia, o detalhamento dos dois anos de pesquisa de campo e a síntese dos principais instrumentos de pesquisa.

CAPÍTULO V - MULHERES ASSENTADAS: processos educativos em meio ao trabalho

Este capítulo traz as análises, discussões e conclusões do trabalho. Apresentamos a caracterização da área do estudo, as participantes da pesquisa e os resultados alcançados.

CAPÍTULO I - AS MULHERES E O PROCESSO HISTÓRICO DE OPRESSÃO E DE LUTA POR LIBERDADE.

“Sempre que penso nas mulheres, me vem a imagem de um rio enorme e caudaloso que temos que atravessar. Umas apenas molham os pés e desistem, outras nadam até a metade e voltam, temendo que lhe falem as forças. Mas há aquelas que resolvem alcançar a outra margem custe o que custar. Da travessia, vão largando pedaços de carne, pedaços delas mesmas. E pode parecer aos outros que do lado de lá vai chegar um trapo humano, uma mulher estraçalhada. Mas o que ficou pelo caminho é tão somente a pele velha. Na outra margem chega uma nova mulher...”

Zuleica Alambert

Michelle Perrot, uma historiadora francesa que escreveu o livro "Minha história das mulheres", se pergunta: Será que as mulheres têm uma história? Mas o que é história? Ela mesma responde: Tudo é história. História é um devir de acontecimentos na sociedade, um acúmulo de fatos e mudanças. Mas, acontece que por muito tempo as mulheres ficaram de fora da história, fora do tempo. Para Perrot (2016), por muito tempo as mulheres foram invisíveis, e em algumas culturas ainda são:

Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila [...] "que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão". Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno [...] Até mesmo o corpo das mulheres amedronta. É preferível que esteja coberto de véus (PERROT, 2016, p. 17).

De acordo com a autora, é por volta da década de 1970 que se multiplicam os estudos com o intuito de se refletir acerca da mulher na história. Neste contexto houve uma feminização do corpo docente e discente de várias universidades na Europa. Daí, surgiram vários estudos e movimentos de mulheres, apoiados por intelectuais da época. Mas antes disso, autores como Friedrich Engels, teórico alemão, que junto a Karl Marx elaborou a teoria marxista, já haviam se arriscado a tentar entender a origem da submissão da mulher ao homem.

Engels (1984), em "A origem da família, da propriedade privada e do Estado", se propõe a fazer essa discussão. Para isso, o autor traz em sua obra estudos de vários teóricos que se propuseram a investigar o tema, principalmente no contexto do século XIX, no qual não havia, segundo o autor, interesse em estudar questões de gênero.

De acordo com Engels (1984), o primeiro estudo que se propôs a refletir acerca do conceito de família, foi o do teórico Bachofen, no ano de 1861, com a obra "O direito Materno", na qual defendeu a tese de que primitivamente, as relações humanas eram pautadas em uma liberdade sexual, na qual se excluíam as possibilidades de identificar a paternidade das crianças, já que, para Bachofen, a filiação apenas podia ser contada por linhagem feminina segundo o direito materno e, por esse motivo a mulher teria o domínio absoluto nas relações sociais, o que teria ocorrido entre todos os povos antigos, denominada sociedade matriarcal. A passagem do heterismo à monogamia e do direito materno ao paterno, para Bachofen, teria ocorrido entre os gregos, em decorrência do desenvolvimento das concepções religiosas, da introdução de novas divindades com ideias novas, ideias que foram transformando as relações entre homens e mulheres.

Dessa maneira, pois, para Bachofen, não foi o desenvolvimento das condições reais de existência dos homens, mas o reflexo religioso dessas condições no cérebro deles, o que determinou as transformações históricas na situação social recíproca do homem e da mulher (ENGELS, 1984, p. 8).

Contudo, Engels (1984) vem a tecer duras críticas a esta concepção, uma vez que Bachofen atribui o início da sujeição da mulher ao homem, a um simples misticismo. Ainda assim, o autor considera de grande relevância estes estudos, tendo em vista ter sido uma das primeiras conhecidas obras, que se propôs a rever questões tão arraigadas na sociedade do século XIX.

O autor destaca também os estudos de Lewis Henry Morgan, no ano de 1871, nos quais são evidenciados os laços de parentesco entre as tribos indígenas, então localizadas em Nova York. Para Engels (1984), esses estudos trouxeram teorias decisivas sobre "A origem da família, da propriedade privada e do Estado."

Para demonstrar que existem outras formas de organizações familiares que fogem ao conceito de família patriarcal, Engels (1984) destaca povos que possuem

diferentes relações de parentesco em tribos da América, povos da Índia e África, até os dias atuais de Engels.

As designações "pai", "filho", "irmão" e irmã, não são simples títulos honoríficos, mas, ao contrário, implicam em sérios deveres recíprocos, perfeitamente definidos, e cujo conjunto forma uma parte essencial do regime social desses povos (ENGELS, 1964, p. 30).

E acrescenta:

Os sistemas de parentesco e formas de família, a que nos referimos, difere dos de hoje no seguinte: cada filho tinha vários pais e mães. No sistema americano de parentesco, ao qual corresponde a família havaiana, um irmão e uma Irma não podem ser pai e mãe de um mesmo filho; o sistema de parentesco havaiano, pelo contrário, pressupõe uma família em que essa é a regra. Encontramo-nos frente a uma série de formas de famílias que estão em contradição direta com as até agora admitidas como únicas válidas. A concepção tradicional conhece apenas a monogamia, ao lado da poligamia de um homem e talvez a poliandria de uma mulher, silenciando - como convém ao filisteu moralizante - sobre o fato de que na prática aquelas barreiras impostas pela sociedade oficial são tácita e inescrupulosamente transgredidas. O estudo da história primitiva revela-nos, ao invés disso, um estado de coisas em que os homens praticam a poligamia e suas mulheres a poliandria, e em que, por consequência, os filhos de uns e outros tinham que ser considerados comuns. É esse estado de coisas, por seu lado, que, passando por uma série de transformações, resulta na monogamia. Essas modificações são de tal ordem que o círculo compreendido na união conjugal comum, e que era muito amplo em sua origem, se estreita pouco a pouco até que, por fim, abrange exclusivamente o casal isolado, que predomina hoje (ENGELS, 1964, p. 31).

Segundo o autor, enquanto o direito materno existiu, predominou uma soberania feminina nas relações familiares, contudo, os homens interessados nas heranças e riquezas a serem herdadas pelas mulheres acabaram com este direito. E, ainda, segundo Engels (1984), essa foi uma das revoluções mais profundas que a humanidade já conheceu.

Bastou decidir simplesmente que, de futuro, os descendentes de um membro masculino permaneceriam na gens, mas os descendentes de um membro feminino saíam dela, passando à gens de seu pai. Assim, foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno. Não sabemos a respeito de como e quando se produziu essa revolução entre os povos cultos, pois isso, remonta aos tempos pré-históricos. Mas, os dados reunidos, sobretudo por Bachofen, acerca dos inúmeros vestígios do direito materno, demonstram plenamente que tal revolução ocorreu (ENGELS, 1964, p. 60).

Em seus estudos, Engels (1964), também evidencia a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo, que deu início à sociedade monogâmica patriarcal dominante até os dias de hoje, uma vez que "O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria e em simples instrumento de reprodução" (ENGELS, 1964, p. 61).

Segundo o autor, a monogamia não surge como uma reconciliação entre homem e mulher, de nada tem a ver com amor, mas sim com interesses econômicos. Ela surge como uma forma de escravização de um sexo pelo outro.

[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período, que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros [...] (ENGELS, 1964, p. 71).

Para Engels (1964), a família moderna deu origem ao primeiro antagonismo de classe da história, no qual a mulher é o proletariado e o homem o burguês, sendo que a única forma de reverter esta opressão seria a igualdade de direitos e a incorporação de todo o sexo feminino à indústria social. E conclui que:

Quando os meios de produção passarem a ser propriedade comum, a família individual deixará de ser a unidade econômica da sociedade. A economia doméstica converter-se-á em indústria social. O trato e a educação das crianças tornar-se-ão assunto público; a sociedade cuidará, com o mesmo empenho, de todos os filhos, sejam legítimos ou naturais. Desaparecerá, assim, o temor das "consequências", que é hoje o mais importante motivo social - tanto do ponto de vista moral como do ponto de vista econômico - que impede uma jovem solteira de se entregar livremente ao homem que ama. Não bastará isso para que se desenvolvam, progressivamente, relações sexuais mais livres, e também para que a opinião pública se torne menos rigorosa quanto à honra das virgens e à desonra das mulheres? (ENGELS, 1964, p. 83).

Para Engels (1964), a libertação da mulher só ocorreria quando fosse conquistada a participação política nas decisões sociais e isso só seria possível com uma revolução nos meios de produção, ou seja, com a revolução socialista.

Trotsky (2015), por sua vez, defendeu a emancipação feminina em muitas de suas obras. Como um dos principais líderes da Revolução Russa de 1917, afirma que não há reforma completa com a mulher sendo oprimida no seio de sua própria família. Em seu entendimento é necessária uma revolução também nas tradições domésticas herdadas do passado, defendendo ainda a igualdade política entre homens e mulheres, como parte de um verdadeiro processo revolucionário.

[...]. Alcançar uma igualdade real entre homens e mulheres na família, é um problema infinitamente mais árduo. Antes de se conquistar isso, será necessário revolucionar todos os nossos costumes domésticos. E é evidente que, enquanto não haja uma verdadeira igualdade entre marido e mulher na família, não poderemos falar seriamente de sua igualdade social e política. Enquanto a mulher continue atada ao trabalho doméstico, à tarefa de cuidar de sua família, à cozinha ou à costura, todas suas possibilidades de participação na vida social e política estarão seriamente limitadas (TROTSKI, 2015, p. 23).

Trotsky (2015) aponta como única maneira de se colocar fim a todas as formas de opressão, inclusive a opressão às mulheres, o fim da sociedade dividida em classes. A classe operária passaria a ter total controle dos meios de produção, não havendo mais distinção entre homens e mulheres.

Defender e proteger os setores mais oprimidos da sociedade era um dever revolucionário tanto para Trotsky quanto para Lênin, e segundo eles, esse processo no Estado operário se daria tanto "por cima" – com as leis, com a socialização das tarefas domésticas – quanto "por baixo" com o exercício comunitário das famílias operárias (TROTSKI, 2015, p. 6).

Trotsky (2015) temia pela situação ocupada pelas mulheres na sociedade, seu contexto era o de uma Rússia majoritariamente camponesa e feudal, na qual a mulher era vista como inferior em todas as esferas, o que preocupava os revolucionários:

A vida doméstica é mais conservadora do que a econômica; isso se deve porque em seu seio, a pressão é menos aguda que na economia. Em política e em economia, a classe operária atua como um todo, empurrando à frente a sua vanguarda, o Partido Comunista, para realizar através dele os objetivos históricos do proletariado. Porém, na vida doméstica, a classe operária está dividida em pequenos núcleos: as famílias. A mudança de regime político, as transformações de

ordem econômica – a passagem das fábricas e fazendas para as mãos dos trabalhadores – certamente, influíram sobre as condições familiares, mais somente de forma indireta e exterior, sem atingir as tradições domésticas herdadas do passado (TROTSKI, 2015, p. 22).

O progresso cultural da sociedade socialista estaria condicionado, segundo o autor, a uma reforma radical da família. Instituir a igualdade política entre homens e mulheres no Estado soviético seria primordial e urgente e começaria por uma profunda reforma nos costumes domésticos. "Enquanto a mulher continue atada ao trabalho doméstico, à tarefa de cuidar de sua família, à cozinha ou à costura, todas as suas possibilidades de participação na vida social e política estarão seriamente limitadas" (TROTSKI, 2015, p. 23). E continua:

O problema da emancipação da mulher, tanto material como espiritualmente, está profundamente ligado ao da transformação da vida familiar. É necessário destruir as barreiras desta sufocante prisão em que a atual estrutura familiar encerra a mulher, transformando-a em uma escrava ou uma besta de carga. Isto só pode ser conseguido através da organização comunal da alimentação e dos cuidados com os filhos (TROTSKI, 2015, p. 45).

O autor, tais como outros revolucionários, defendia uma maior participação do Estado na educação dos filhos e filhas, e melhores condições materiais para as famílias, como creches e lavanderias, para que desta forma a mulher tivesse mais tempo para se dedicar a política e ao trabalho. Só com a efetiva participação da mulher nas decisões políticas se alcançaria a sociedade sonhada, sem opressões, na qual as mulheres tivessem os mesmos direitos que os homens, e finaliza:

A democracia burguesa promete de palavra a liberdade e a igualdade. Mas na prática nenhuma república burguesa, nem mesmo a mais avançada, instituiu para a mulher (que é metade do gênero humano) plena igualdade de direitos em relação aos homens diante da lei, nem libertou a mulher da dependência e opressão dos homens (TROTSKI, 2015, p. 114).

De acordo com Krupskaja, no prólogo do livro "Sobre a emancipação da mulher" escrito por Lênin (1980), ao longo de sua atividade revolucionária, o autor teria escrito e falado em muitos dos seus discursos sobre a emancipação da mulher trabalhadora, da operária e da camponesa. No seu entendimento, a emancipação da mulher está associada à luta pela causa operária e à luta pelo socialismo. De fato, os

ideais socialistas pretendiam pôr fim à opressão da mulher segundo os escritos do autor:

A situação da mulher é tal em todos os países civilizados, inclusive nos mais adiantados, que com toda a razão se denomina a mulher como a escrava do lar. Em nenhum Estado capitalista, nem sequer na mais livre república, existe plena igualdade de direitos da mulher. A tarefa da república soviética consiste, primeiro, em acabar com todas as restrições do direito da mulher. O Poder soviético suprimiu por completo o processo do divórcio que na sociedade burguesa é fonte de ignomínias, de opressão e de humilhações (LÊNIN, 1980, p. 61).

No entanto, o próprio autor aponta questões que vão além dos ideais revolucionários. Mesmo depois das leis socialistas terem abolido "tudo o que convertia a mulher em ser privado de direitos" (LÊNIN, 1980, p. 61), as influências do clero ainda eram muito fortes. Para Lênin seria preciso lutar contra o preconceito religioso para pôr um fim à opressão.

Para Trotski (2015), os maiores obstáculos enfrentados pelas mulheres estão dentro de suas próprias casas, com a dificuldade para se aceitar a igualdade de direitos, as dificuldades para se coletivizar os afazeres domésticos, etc., enquanto que Lênin traz as influências da igreja neste contexto, que realmente teve e tem grande culpa por legitimar a submissão da mulher.

Alexandra Kollontai (2011), uma das únicas mulheres na direção do Partido Bolchevique durante o período revolucionário na Rússia, teve como uma de suas missões, convencer os companheiros revolucionários de que uma sociedade pautada em uma nova moral sexual e em uma nova mulher, deveria fazer parte da revolução. Alguns ativistas entendiam que primeiramente se faria a revolução socialista, e as questões referentes à opressão da mulher viriam depois. Kollontai (2011) não concordava com esta questão, e lutou contra a consciência patriarcal dentro do próprio movimento revolucionário. No livro, "A nova mulher e a moral sexual" a autora apresenta questões ainda em debate na atualidade, como o respeito à individualidade na constituição das relações afetivas e a liberdade no amor e nas relações sexuais. A autora traz a crítica ao casamento tradicional baseado na visão de subordinação da mulher ao homem, uma realidade ainda nos dias de hoje.

Suas indagações foram fundamentais para se criar reflexões e debates dentro do movimento socialista russo acerca da condição da mulher como, por exemplo, o

início de uma política de creches, a criação de restaurantes no local de trabalho e a legalização do aborto, mudanças essas que se chocavam com a ideia de dominação da mulher pelo homem muito presente na sociedade russa do início do século XX, como já foi mencionado.

Kollontai (2011) aponta para a necessidade de uma nova mulher, uma mulher moderna que é independente economicamente, mas, além disso, tem consciência da sua opressão e luta por autonomia e liberdade. O próprio sistema capitalista daria as condições para essa nova mulher, na medida em que as exigências por independência cresceram. Kollontai (2011) colocou em pauta a necessidade de se romper com velhas estruturas sociais.

Ao arrancar do lar, do berço, milhares de mulheres, o capitalismo converte essas mulheres submissas e passivas, escravas obedientes dos maridos, num exército que luta pelos seus próprios direitos e pelos direitos e interesses da comunidade humana. Desperta o espírito de protesto e educa à vontade. Tudo isto contribui para que se desenvolva e fortaleça a individualidade da mulher (KOLLONTAI, 2011, p. 19).

De acordo com a autora, é na pesada carga do trabalho nas fábricas capitalistas que além de se desenvolver a consciência de sua personalidade e de seus direitos, se desenvolve também o sentimento de coletividade e companheirismo, fundamentais para se pensar em uma transformação social.

A classe operária necessita, para a realização de sua missão social, de mulheres que não sejam escravas. Não quer mulheres sem personalidade, no matrimônio e no seio da família, nem mulheres que possuam as virtudes femininas - passividade e submissão. Necessita de companheiras com uma individualidade capaz de protestar contra toda servidão, que possam ser consideradas como um membro ativo, em pleno exercício dos seus direitos e, conseqüentemente, que sirvam à coletividade e à sua classe (KOLLONTAI, 2011, p. 21).

Após trazer autores e autoras marxistas, que tanto contribuíram e contribuem com os estudos de gênero, não poderíamos deixar de abordar o olhar de uma das mais importantes autoras do assunto: Simone de Beauvoir. Pois, acreditamos na riqueza de suas contribuições e reflexões para a compreensão do fenômeno estudado. Filósofa francesa e uma das principais representantes dos estudos de

gênero, ela escreveu vários livros e artigos denunciando a realidade de opressão vivida pela mulher em todo o mundo.

A autora questiona o fato de Engels (1984) determinar a sujeição da mulher à aspectos estritamente econômicos. Ela busca entender essa opressão de forma mais profunda, para além do sistema capitalista, pois segundo ela, "nem sempre houve proletários, sempre houve mulheres" (BEAUVOIR, 2016, p. 15).

[...] nem é claro, tampouco, que a propriedade privada tenha acarretado fatalmente a escravização da mulher. O materialismo histórico considera certos e verdadeiros fatos que seria preciso explicar. Afirma, sem discuti-lo, o laço de interesse que prende o homem à propriedade: mas onde esse interesse, mola das instituições sociais, tem, ele próprio, sua origem? A exposição de Engels permanece, portanto, superficial, e as verdades que descobre, parecem-nos contingentes (BEAUVOIR, 2016, p. 86).

Segundo a autora, não é possível explicar a opressão feminina utilizando uma única categoria de análise. Mesmo esta teoria tendo como princípio uma análise totalitária das questões, no caso da realidade da mulher, sua abordagem não é suficiente. Beauvoir (2016) queria entender como surge a tendência original do homem de oprimir a mulher. Segundo a autora, nunca houve um período de superioridade feminina, com uma sociedade matriarcal, mas sempre houve opressão. As mulheres, "[...] por mais longe que se remonte na história, sempre estiveram subordinadas ao homem" (BEAUVOIR, 2016, p. 15). A autora aborda a inferioridade da mulher não como uma consequência de fatores biológicos, mas como um processo historicamente constituído.

É impossível encarar a mulher unicamente como força produtora; ela é para o homem uma parceira sexual, uma reprodutora, um objeto erótico, um Outro, através do qual ele se busca a si próprio. [...] para conhecê-la (a origem da opressão) é preciso ir além do materialismo histórico que só vê no homem e na mulher entidades econômicas (BEAUVOIR, 2016, p. 90).

A autora oferece ao leitor sua versão do que acredita poder explicar muitas das questões postas. Segundo ela, é a partir dos dados da pré-história e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu.

Já verificamos que, quando duas categorias humanas se acham presentes, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. Compreende-se, pois, que o homem tenha tido vontade de dominar a mulher. Mas que privilégio lhe permitiu satisfazer essa vontade? (BEAUVOIR, 2016, p. 95).

São muitos os antifeministas, como afirma Beauvoir (2016), que lutam para que a mulher continue em sua condição de oprimida: "A fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência" (BEAUVOIR, 2016, p. 20).

Mesmo com tantas contradições e dificuldades, os movimentos feministas deram uma importante contribuição para que as relações de opressão presentes na sociedade fossem debatidas em todos os espaços. Estes movimentos são os responsáveis por muitas das conquistas femininas e até hoje lutam pelos direitos da mulher.

Até aqui centramos nossas reflexões na contextualização da opressão da mulher, trazendo clássicos que se propuseram a debater o assunto em diferentes contextos. Adiante, trataremos da constituição dos movimentos feministas na Europa, sua expansão para o resto do mundo e as mudanças nas vidas das mulheres bem como nos direitos conquistados através de muita luta.

1.1. Os movimentos feministas

Não acredito que existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: seria admitir a existência de uma natureza feminina, quer dizer, aderir a um mito inventado pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas. Não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de tornarem-se seres humanos na sua integridade

Simone de Beauvoir

Os movimentos feministas lutam contra uma sociedade pautada na dominação da mulher pelo homem, ou seja, contra uma cultura patriarcal. "O feminismo parte da constatação, portanto, de que os sistemas sexo-gênero

conhecidos – os sistemas patriarcais – estruturam as relações hierárquicas entre os homens e as mulheres no seu conjunto", defende Siliprandi (2015, p. 38). O papel dos movimentos feministas seria o de desmascarar e denunciar tal realidade, buscando desenvolver modos de pensar mais reflexivos e emancipatórios, não compactuando com ações legitimadoras que enxergam a mulher como inferior, fato que traz graves consequências sociais, como a violência, por exemplo.

De acordo com Siliprandi (2015), o movimento feminista, tem suas verdadeiras raízes na Grécia Antiga. Os princípios da isonomia e a igualdade diante da lei, já eram discutidos naquele contexto entre os sofistas. Há relatos de escritas de mulheres europeias da Idade Média, que denunciavam sua situação de opressão diante da superioridade masculina. Estas, buscando consolo e refúgio criavam seitas e religiões próprias, o que era negado pelas religiões patriarcais. No século XV, estas foram perseguidas pela inquisição, sendo acusadas de bruxaria e heresia. Estima-se que em mais de dois séculos milhares de pessoas foram julgadas pela inquisição, destas, estima-se que 85% eram mulheres, na maioria das vezes, oriundas dos segmentos sociais mais pobres. "A Inquisição da Igreja Católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregados como dogmas insofismáveis" (PINTO, 2010, p. 15).

A participação das mulheres na Revolução Francesa foi considerada um marco para o movimento feminista moderno. Foi neste contexto de forte discussão política que surgiu o movimento das sufragistas na Europa. Neste período de industrialização e de novas relações de trabalho as discussões sobre um novo projeto de sociedade e o papel da mulher neste contexto avançam (SILIPRANDI, 2015).

Como já foi tratado no início deste capítulo, o projeto socialista de sociedade propõe reavaliar a atuação da mulher no trabalho, no lar e em todas as esferas sociais, no entanto, esbarraram em alguns obstáculos que vão além do sistema econômico.

Conforme Siliprandi (2015), a Revolução Industrial consolidou alguns direitos políticos, civis e sociais, mas, para as mulheres nada mudou, permaneciam excluídas de qualquer direito, inseridas no mercado de trabalho de forma precária, com salários inferiores aos dos homens. As mulheres casadas deviam obediência aos seus maridos e as solteiras aos pais.

Neste contexto, com o apoio de uma parte da burguesia e de intelectuais europeias surge a chamada primeira onda do movimento feminista, com as sufragistas. "Os movimentos sufragistas mais importantes se organizaram

principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, mas ocorreram também manifestações de massa em outros países" (SILIPRANDI, 2015, p. 48).

Segundo Pinto (2010), na primeira onda do movimento, as mulheres lutavam pelo direito ao voto e mais participação na política. Mesmo com a presença da inquisição da Igreja Católica, essas mulheres desafiaram todos os princípios patriarcais da época e começaram o que seria o início do movimento feminista no mundo moderno.

Nos Estados Unidos, desde a primeira metade do século XIX, havia mulheres negras lutando pela causa abolicionista. Neste contexto surge, em 1948, naquele país, a chamada "Declaração de Sentimentos", documento que aponta o matrimônio como a morte civil de uma mulher:

Neste documento, era feita uma minuciosa argumentação sobre como a lei situava a mulher em uma posição inferior ao homem, e de como essa ideia era contrária à igualdade natural. Faziam-se ainda exigências para que as mulheres pudessem alcançar a maioridade civil, e se preconizavam mudanças nos costumes e na moral, para um maior reconhecimento das capacidades das mulheres. Novamente, as mulheres tinham que debater-se com a questão da sua suposta "natureza inferior", que, materializada no *Código Napoleônico*, estabelecia que a mulher era uma propriedade do homem, e que produzir filhos era sua tarefa principal (SILIPRANDI, 2015, p. 48).

Após muitas lutas, greves de fome, mobilizações públicas e muita repressão, as norte-americanas somente conseguiram o direito de voto em 1920, as inglesas, em 1928. As neozelandesas foram as primeiras a obterem o direito de voto no mundo, em 1893; em alguns países como a Suíça, o voto só foi concedido às mulheres na década de 1970.

Na América Latina, a sua conquista se deu em períodos distintos, ao longo do século XX, entre vários países. O pioneiro foi o Equador, que o concedeu em 1929 e o mais recente, Paraguai, em 1961.

No Brasil, embora já existissem propostas de extensão do direito a voto às mulheres desde a Assembleia Constituinte de 1891, e algumas conquistas específicas tenham sido obtidas no início do século XX (como o caso das mulheres que entraram com recursos na justiça individualmente, alegando estarem enquadradas na lei eleitoral por terem posses e serem economicamente independentes; e o caso do Estado do Rio Grande do Norte, que concedeu o direito de voto às mulheres em 1927) as mulheres somente passaram a ter direito pleno ao voto em 1932. Contribuíram para

essas conquistas as lutas de pioneiras que fundaram o Partido Republicano Feminino, em 1910, e de ativistas como Bertha Lutz, da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, entre muitas outras corajosas cidadãs (SILIPRANDI, 2015, p. 50).

De acordo com Pinto (2010), o movimento das sufragistas chegou ao Brasil, liderado por Bertha Lutz, por volta da década de 1910 quando recém-chegada de um período de estudos no exterior trouxe a luta pelo voto para o Brasil. " Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral Brasileiro" (PINTO, 2010, p. 16).

A autora chama a atenção para o movimento das operárias de ideologia anarquista no Brasil, reunidas na União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas. As mesmas, em 1917 proclamam: "Se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes" (PINTO, 2010 p 16).

Para a autora, a primeira onda do movimento feminista no Brasil e no mundo perde força por volta da década de 1930, retomando seus ideais na década de 1960. No decorrer desses trinta anos, Pinto (2010) coloca que o livro "O segundo sexo" de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949, despertará muitas reflexões nas mulheres. Neste livro Beauvoir traz a frase que se torna uma máxima do movimento feminista: "Não se nasce mulher, se torna mulher".

Vale ressaltar que, de acordo com Siliprandi (2015), o movimento sufragista não unificou todos os segmentos políticos que defendiam a igualdade entre as mulheres. Alguns não viam o voto como algo importante, outros encaravam o voto como uma luta das mulheres burguesas.

A partir do século XX a realidade da mulher se transformou devido às demandas por mão-de-obra em um mercado de trabalho que se expandia a cada ano decorrente da industrialização que avançava, no entanto, com salários mais baixos, segregadas em profissões "femininas", sem acesso a carreiras profissionais, tendo que compatibilizar o trabalho fora de casa com as tarefas domésticas, as mulheres começaram a buscar melhores condições de vida. Surge assim a chamada segunda onda do movimento feminista na década de 1960 nos Estados Unidos e em seguida se espalha por outros países, com o intuito de discutir entre outros, as relações de poder dentro das famílias (SILIPRANDI, 2015).

Conforme as palavras de Siliprandi (2015), um nome marcante na história do movimento feminista é o de Betty Friedan. Esta fundou, em 1966, a organização

nacional de mulheres dos Estados Unidos (NOW, em inglês). Composta basicamente por mulheres brancas e de classe média, esta organização criticava principalmente a falta de autonomia das mulheres em conceberem projetos próprios de vida e a submissão com relação aos maridos. "Esta organização reivindicava o direito ao estudo e ao trabalho para as mulheres, e insurgia-se contra o seu confinamento nos lares, onde viviam em função dos maridos e dos filhos" (SILIPRANDI, 2015, p. 56).

Segundo a autora, essa organização não apresentava críticas à estrutura social que produzia e reproduzia esses padrões de opressão à mulher, o que as fez ficarem conhecidas como um movimento feminista liberal, causando descontentamento entres as participantes.

Nessa direção, outros movimentos considerados mais "radicais" surgiram com uma proposta mais crítica e com reflexões mais profundas, tais como a liberdade sexual, o direito ao divórcio, contracepção, entre outros.

De acordo com a autora, havia muitos conflitos dentro dos próprios movimentos, devido a divergências de opiniões e de visão de mundo. Por exemplo, as feministas que viam a submissão da mulher para além do sistema capitalista, como uma submissão das mulheres com relação aos homens enquanto que movimentos feministas mais próximos da teoria marxista enxergavam a submissão tanto de homens quanto de mulheres como fruto do capitalismo, criando alianças com estes.

De acordo com Pinto (2010), na década de 1960, Estados Unidos e Europa viviam uma série de acontecimentos que favoreceram o crescimento dos movimentos de mulheres. O surgimento do Movimento Hippie com uma proposta de uma nova forma de vida, contrariando valores morais e de consumo, o lançamento da pílula anticoncepcional, os movimentos de estudantes na França, enfim, todo esse cenário era favorável ao surgimento de movimentos libertários que lutavam, principalmente, por causas identitárias.

No Brasil, vivia-se num sistema político ditatorial, no qual grupos de esquerda eram jogados na clandestinidade. Foi nesse contexto, de repressão à direitos e falta de liberdade, que, segundo Pinto (2010), as manifestações feministas no Brasil aconteceram com mais intensidade. De acordo com a autora, o governo militar reprimia e considerava perigosas para a ordem política vigente, qualquer manifestação por direitos, sendo muitas mulheres obrigadas a se exilarem do país.

Na década de 1970, enquanto as brasileiras organizavam marchas e demais movimentos, as exiladas em Paris se articulavam com movimentos franceses que

viviam momentos de efervescência. De acordo com Camargo (2010), neste contexto, diante de uma nova cultura, muitas feministas, a maioria de classe média, tiveram de lidar com o machismo de seus próprios companheiros. Na Europa, não haviam certas regalias presentes até os dias atuais no Brasil, como empregadas domésticas. Dessa forma, muitos companheiros não aceitavam ter que dividir os afazeres domésticos. Mas foi também nesse contexto que as exiladas se depararam com movimentos que abordavam especificidades da questão feminista numa perspectiva marxista como a saúde da mulher, o planejamento familiar, a sexualidade e o aborto.

Alguns grupos autônomos viam a luta de classes e a luta pela libertação das mulheres como duas causas opostas. As mulheres exiladas passaram por momentos difíceis que podem ser um pouco compreendidos nesse trecho da Carta Política, lançada pelo Círculo da Mulher, em Paris, em 1976:

Ninguém melhor que o oprimido está habilitado a lutar contra a sua opressão. Somente nós mulheres organizadas autonomamente podemos estar na vanguarda dessa luta, levantando nossas reivindicações e problemas específicos. Nosso objetivo ao defender a organização independente das mulheres não é separar, dividir, diferenciar nossas lutas das lutas que conjuntamente homens e mulheres travam pela destruição de todas as relações de dominação da sociedade capitalista (PINTO, 2010, p. 17).

Muitas dessas mulheres se depararam com o machismo velado de seus companheiros de esquerda que, como afirma Rangel (2012) tinham como lema "Fazer a revolução antes, lutar pelas mulheres depois". Afirmativa que desvalorizava a luta feminista e desqualificava sua atuação política.

Como afirma Pinto (2010), com o fim do período da ditadura e o processo de redemocratização do país, a década de 1980 e 1990 ganha espaço nas lutas e reivindicações feministas e várias causas são somadas as já existentes tais como: violência contra a mulher³, direito ao trabalho, direito a terra, direito a saúde materno/infantil, racismo, orientação sexual, entre outros.

Estes grupos organizavam-se, algumas vezes, muito próximos dos movimentos populares de mulheres, que estavam nos bairros pobres e favelas, lutando por educação, saneamento, habitação e saúde,

³ A Lei 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, devido a luta de Maria da Penha para que seu agressor fosse condenado e para que outras mulheres conquistassem um instrumento de proteção legal perante a realidade de violência, foi aprovada no ano de 2006 e visa coibir os atos de violência contra a mulher.

fortemente influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Este encontro foi muito importante para os dois lados: o movimento feminista brasileiro, apesar de ter origens na classe média intelectualizada, teve uma interface com as classes populares, o que provocou novas percepções, discursos e ações em ambos os lados (PINTO, 2010, p. 17).

De acordo com a autora, uma das grandes conquistas dos movimentos feministas neste contexto é a criação em 1984 do conselho nacional da condição da mulher (CNDM) que com sua secretária com *status* de ministro, promoveu, aliada a importantes grupos, uma campanha nacional em prol dos direitos das mulheres na nova Carta Constitucional.

Então, de acordo com Gohn (2007), a luta do movimento feminista pode ser dividida em três fases. A primeira fase resume-se ao movimento sufragista, no qual as mulheres lutavam pelo direito ao voto e para terem o direito de serem eleitas para cargos políticos também. Na segunda fase, por volta da década de 1960, outras questões foram incluídas nas discussões, como violência contra a mulher, igualdade no mercado de trabalho e sexualidade. Essa fase ficou marcada na história por ser um momento no qual reflexões mais profundas com relação a questões específicas ganharam espaço no movimento. Foi um momento de liberação, e de questionamento acerca das relações de poder presentes em uma sociedade fortemente marcada pelo patriarcalismo. É nesse contexto que a luta das mulheres ganha o nome de feminismo.

A terceira fase, que se inicia por volta da década de 1990 e, segundo a autora, segue até os dias atuais, tem sido uma fase de se repensar o papel da mulher na sociedade, bem como nos meios de comunicação, de se criar estratégias dentro dos movimentos e fortalecer a crítica.

De acordo com Rangel (2012), o movimento feminista brasileiro, nas últimas décadas, é um movimento descentralizado e anti-hierárquico, buscando garantir a participação de todas as mulheres nas tomadas de decisões, com independência e autonomia. O movimento feminista se apresenta como um porta-voz das mulheres, senão de todas as mulheres, de uma plataforma central.

Uma questão que tem sido discutida entre as feministas da atualidade: as mulheres são todas iguais? Haveria como unificar todas as demandas, todas as culturas e todas as crenças em um único movimento? Isso não seria possível, por

isso, desde a chamada primeira onda do movimento de mulheres, as divergências são uma realidade.

Cada pessoa é constituída em uma história de vida e um processo histórico cultural que as tornam únicas, com suas experiências, seus anseios, sonhos e medos. Dessa forma, essa é uma questão complexa e que merece ser posta para reflexão: tentar unificar todas as identidades em um único grupo não seria um processo opressor? Não seria selecionar demandas e ignorar outras? Dessa forma acreditamos na importância da representatividade para se alcançar direitos em nossa sociedade, e não há como unificar o que é diverso, pois não há um único projeto feminista, sendo que dentro do próprio movimento há diversos projetos e muitas vezes até antagônicos.

A afirmação de uma unidade feminina homogênea foi sendo desmentida nas relações internas ao próprio movimento e entre as feministas militantes e o conjunto de mulheres. E isto, sem dúvida, em razão do fato de que as não-feministas tendiam a buscar modelos antigos da feminilidade, mas também porque a crítica a tais modelos era em geral acompanhada da constituição de um novo modelo, dito feminista. A "libertação", portanto, por muitas vezes significou uma nova norma imposta, que culpabilizava as que não podiam a ela se conformar (RANGEL, 2015, p. 46).

De acordo com Gohn (2007), devido a trajetória em comum de opressão, as mulheres devem construir uma linha de atuação geral, sem desconsiderar as especificidades presentes em cada trajetória, pois antes das particularidades de cada grupo, dividimos o fato de sermos todas mulheres.

O movimento feminista na atualidade é plural. Temos inúmeras causas: mulheres negras, mulheres LGBT, mulheres pobres, mulheres prostitutas, mulheres camponesas, etc.

Mas, é preciso lembrar que, este trabalho tem como foco de análise e investigação, mulheres assentadas, trabalhadoras do campo que lutam por sua sobrevivência todos os dias em meio a uma realidade de opressão e subordinação. O movimento de mulheres trabalhadoras do campo, possui especificidades próprias de sua realidade.

Durante muito tempo a luta dessas mulheres ficou invisibilizada, mas nas últimas décadas através de associações, movimentos sociais e outras coletividades, a trajetória de luta se intensificou e incorporou outras dimensões, aproximando-se das causas feministas.

Os movimentos de mulheres do campo possuem uma trajetória diferenciada da trajetória dos movimentos feministas que surgiram em meio às fábricas e à efervescência dos acontecimentos políticos e culturais dos séculos 19 e 20, no entanto, da mesma forma, lutam por direitos, reconhecimento e aceitação da identidade feminina no contexto do meio rural.

As mulheres do campo têm de conviver com uma realidade de opressão e de instabilidade para as famílias camponesas. No caso das mulheres assentadas desta pesquisa, as mesmas foram expropriadas de suas terras, de suas casas e de suas memórias, e estão recomeçando suas vidas e se reterritorializando em outro lugar. Além dessa realidade, ainda precisam lidar com o patriarcalismo, que no meio rural, assim como no meio urbano, é muito presente.

Existe hoje uma diversidade de movimentos feministas, que tem como bandeiras a luta de classe, a questão ambiental, questões étnico-raciais, culturais, etc., no entanto, carregam em sua essência algo em comum: a luta contra os ideais homogêneos de sociedade.

Os movimentos feministas do campo lutam pelas especificidades que envolvem o cotidiano da trabalhadora rural, mas sua centralidade, assim como todos os outros, é lutar pelo fim da opressão à mulher.

Assim, após fazer uma contextualização das lutas femininas de forma ampla, como um modo de se localizar o fenômeno estudado em uma totalidade e, como forma, também, de não se desconsiderar uma trajetória de lutas, sem as quais, talvez, as mulheres em geral, não tivessem espaço para o diálogo e nós não tivéssemos a liberdade de estar escrevendo estas palavras, abordaremos a seguir como surgem os movimentos de mulheres do campo brasileiro, sua trajetória e conquistas.

1.2 AS MULHERES TRABALHADORAS DO CAMPO: um processo histórico de luta e resistência.

MARGARIDA

No dia doze de agosto do ano oitenta e três. Parece que a natureza se descuidou ou não sei, fazendo com que Margarida vissemos pela última vez. Margarida porque tinha trabalho na consciência. Saiu deixando um trabalho, por outro de mais

urgência, sem saber que os patrões usavam da violência. Estando na sua casa conversando com o marido foi visto por um vizinho quando chegou um bandido chegando a deixar seu corpo sem vida no chão caído.

O Rio Grande do Norte e Pernambuco também. O povo da Paraíba de Itambé e Belém Sentiram este drama triste por tanto lhe querer bem. Chora toda a Paraíba que conhecia a mulher por ser muito combativa e mantinha a classe em pé. A morte de Margarida pra o povo é taça de fé. Com ela são trinta e dois já vítimas de violência. Queremos que a Justiça use de mais consciência tomando de imediato as devidas providências.

Raimundo Francisco de Lima⁴

No Brasil, a invisibilidade do trabalho da mulher na agricultura ainda é uma realidade. De acordo com Siliprandi (2015), tal invisibilidade está vinculada à divisão sexual do trabalho e das relações de poder adotadas nessa forma de produção, na qual a chefia familiar e da unidade produtiva, na maioria das vezes, é outorgada ao homem.

Embora a mulher trabalhe efetivamente no conjunto de atividades da agricultura familiar: preparo do solo, plantio, colheita, criação de animais, entre outras atividades (incluindo a transformação de produtos e o artesanato), somente são reconhecidas, porém com status inferior, aquelas atividades consideradas extensão do seu papel de esposa e mãe (preparo dos alimentos, cuidados com os filhos, etc.) (SILIPRANDI, 2015, p. 120).

Para reverter essa situação de invisibilidade é necessário, entre outras coisas, o acesso aos recursos produtivos, como terra, crédito, etc. Ademais, são necessárias a união e a movimentação em prol de uma maior autonomia e liberdade para produzir e viver. E as conquistas que se tem alcançado hoje são fruto de muita resistência por parte destas mulheres trabalhadoras.

Historicamente a mulher do campo sempre esteve presente nas lutas e conflitos pelo acesso à terra e por melhores condições de vida, mas nem sempre esta luta foi reconhecida. Fala-se que a trajetória de luta das mulheres do campo começou

⁴*Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Pedro – Rio Grande do Norte. Homenagem à Margarida Alves, ativista que lutava pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, assassinada em 1983. Até hoje ninguém foi condenado!*

por volta da década de 1970, no entanto, é válido observar que a figura feminina sempre esteve presente, porém invisibilizada, como afirma Carneiro:

A participação de mulheres em movimentos sociais no campo toma uma característica singular na década de 80 quando são realizados os primeiros encontros voltados para problemas que lhes são específicos. Tal fato não implica, porém, que a mulher estivesse ausente das lutas travadas por camponeses e trabalhadores rurais em momentos anteriores. No entanto, observa-se, nessa época, uma mudança na qualidade desta participação. Até então, a inserção feminina nos movimentos sociais no campo realizava-se, normalmente, através da participação dos respectivos maridos ou de outros familiares (CARNEIRO, 1994, p.1).

Para a autora, as participações das trabalhadoras nas reivindicações do campo aconteciam contra a exploração e expropriação, não havia uma identidade de luta. Mais tarde, surge a necessidade de se lutar pelos interesses das mulheres, surgindo uma identidade feminina política no campo.

A participação das mulheres nos movimentos sociais, antes da década de 1980, não estava atrelada, especificamente, aos seus interesses, mas aos interesses das comunidades, como acesso à terra e melhores condições de produção e de sobrevivência. Neste contexto a distinção de gênero não era importante. Conforme Carneiro (1994), a violência contra a mulher e a invisibilidade do seu trabalho foram fatores decisivos para o início de um processo de conscientização e constituição de uma identidade política feminina, reivindicando necessidades que antes não eram percebidas.

O processo de valorização do trabalho da mulher no campo, conforme esclarece Fernandes (2008), se intensifica em meados da década de 1980 com o surgimento dos movimentos feministas autônomos no meio rural. No ano de 2004, estes movimentos espalhados pelo Brasil, se unem e é criado o Movimento de Mulheres Agricultoras - MMA (que hoje é chamado de MMC - Movimento de Mulheres Camponesas). No mesmo contexto da criação do MMA, surge no Rio Grande do Sul o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR). Dois grandes movimentos sociais do campo liderados por mulheres.

De acordo com o autor, esses movimentos surgem na região sul do país, contando com o apoio das Comunidades Eclesiásticas de Base da Igreja Católica. Todos os anos eram organizadas manifestações públicas reivindicando os direitos dos trabalhadores do campo e a cada ano a participação das mulheres crescia.

No início, o que atraía as mulheres para o MMA eram as questões trabalhistas, tais como: serem consideradas produtoras rurais, com direito a assistência em caso de acidente de trabalho; aposentadoria aos 55 anos; salário-maternidade e pensão-viuvez. A Constituição de 1988 abriu possibilidades para a reivindicação desses direitos que, aos poucos, foram sendo regulamentados. As questões trabalhistas eram mais importantes que as de gênero. Porém, nos anos 90, começaram a despontar entre as militantes questões propriamente feministas, e as mulheres passaram a insistir na autonomia do movimento frente à Igreja, ao Estado e aos partidos políticos (PAULILO, 2009, p. 187).

Ao longo da década de 1990, outras organizações de mulheres trabalhadoras do campo foram surgindo, como o Conselho Nacional das Mulheres Indígenas, o Movimento de Mulheres Pescadoras, a Secretaria da Mulher Trabalhadora Rural Extrativista (do Conselho Nacional de Seringueiros), a organização das Mulheres Quilombolas e das Quebradeiras de Coco Babaçu (AMARAL, 2007).

As mulheres trabalhadoras rurais há muito tempo estão presentes nas lutas envolvendo as injustiças sociais no meio agrário brasileiro, no entanto, apenas recentemente esta luta tem sido reconhecida. As Ligas Camponesas foram importantes organizações de luta pela terra, com origem no nordeste brasileiro em meados da década de 1950. De acordo com (SILIPRANDI, 2015, p. 127), Margarida Maria Alves, é lembrada como um exemplo de liderança feminina deste período:

Margarida Maria Alves, eleita presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Alagoa Grande, na Paraíba, em 1973 (e reeleita quatro outras vezes, sucessivamente), assassinada em 12 de agosto de 1983 por pistoleiros contratados por latifundiários donos de usinas de cana-de-açúcar da região. Enquanto sindicalista, defendeu a garantia dos direitos dos assalariados, sistematicamente descumpridos pelos patrões. Tornou-se, após a sua morte, um símbolo do envolvimento das mulheres na luta dos trabalhadores rurais, ficando conhecida por sua frase *“Da luta eu não fujo”*, pronunciada pouco tempo antes de morrer. Outras lideranças rurais femininas também ficaram conhecidas nacionalmente, como Elisabete Teixeira e Aleixa Crespo, mas todas são exceções em relação ao conjunto das lideranças dos movimentos.

O nome e a história de Margarida Maria Alves inspiraram, além de várias mulheres a buscarem melhores condições de vida no campo, a Marcha das Margaridas, que surgiu no ano de 2000 e atualmente é a maior mobilização de mulheres da América Latina. As margaridas, que são extrativistas, assentadas,

camponesas, quilombolas, indígenas, etc., marcham em busca de desenvolvimento sustentável, autonomia e liberdade.

Figura 1: Margarida Maria Alves. Ativista assassinada em 1983 por latifundiários.



Fonte: <http://www.sul21.com.br>, 2018.

Segundo Woortmann, Heredia e Menache (2006), Margarida, num contexto marcado pelo analfabetismo e subordinação das famílias camponesas aos grandes proprietários, foi uma das fundadoras do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural - CENTRU. Essa é uma demonstração da sua importância no contexto de busca de fortalecimento da agricultura camponesa, proporcionando aos trabalhadores e trabalhadoras do campo a consciência de sua realidade de opressão, acesso aos conhecimentos e ainda a contribuição para o empoderamento da mulher na luta por melhores condições de vida no campo.

Elizabeth Teixeira é outra mulher que tem grande importância na luta pela terra. Viúva de Pedro Teixeira, liderança das ligas camponesas na Paraíba, com quem se casou contra a vontade do pai, fazendeiro na região de Sapé, foi perseguida durante a ditadura militar e obrigada a mudar de nome. Sua história representa a luta de milhares de mulheres camponesas no Brasil.

Pedro Teixeira foi brutalmente assassinado em 1962, com três tiros pelas costas. Em entrevista à Comissão Pastoral da Terra - CPT, Elizabeth afirmou que antes de morrer, Teixeira teria pedido, caso fosse morto, que sua esposa desse

continuidade à luta pela Reforma Agrária. Assim, ela assumiu a liderança das Ligas Camponesas, sofrendo diversos atentados de morte, vivendo por dezesseis anos uma vida clandestina com o nome de Marta Maria da Costa.

O quadro 01 traz os principais marcos da história recente do movimento de mulheres trabalhadoras do campo nos últimos anos. Pode-se notar que a atuação das mulheres nessas lutas não é recente, contudo, sempre foi invisibilizada, de modo a ser difícil encontrar trabalhos científicos que tratem desse período. Porém, sabe-se que essas mulheres, lutadoras como Margarida e Elizabeth, inspiraram e ainda inspiram muitas trabalhadoras a lutarem e a seguirem firmes em suas jornadas na busca por mais autonomia e liberdade.

QUADRO 1: PRINCIPAIS MARCOS NA TRAJETÓRIA DE LUTAS DAS MULHERES TRABALHADORAS DO CAMPO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1980

ANO	NO SUL	NO NORDESTE
1982	I Congresso da Mulher Camponesa no RS	Mobilizações de mulheres pelas frentes de emergência em vários estados.
1983	I Encontro de Líderes Trabalhadoras Rurais	
1984	8 de março: mil agricultoras fazem uma passeata em Erechim (RS); criação do Movimento de Mulheres Agricultoras (MMA) em Santa Catarina	I Encontro das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central de Pernambuco, em Serra Talhada
1985	I Encontro Estadual da Mulher Trabalhadora rural no RS, com 10 mil mulheres; formam uma Comissão Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais, e tiram uma delegação para comparecer ao IV Congresso da CONTAG; Fundação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Paraná (MMTR-PR)	
	3º. Encontro Feminista da América Latina e Caribe em Bertioga, SP, em que participaram	

	mulheres rurais de todo o país	
1986	Caminhada das Mulheres da Roça no RS (Mobilização para a Assembleia Constituinte)	Encontro das Mulheres Trabalhadoras Rurais da Paraíba; Fundação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Pernambuco
1987		Fundação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste, em João Pessoa, na PB, com a presença de delegadas de oito estados
1989	Fundação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais no RS (MMTR-RS)	

Fonte: SILIPRANDI (2015). Org. Ferreira (2017).

De acordo com Siliprandi (2015), as últimas décadas do século XX foram primordiais para a organização do movimento de mulheres do campo, devido ao processo de abertura política pela qual passou o país.

As principais bandeiras levantadas pelas mulheres nesse contexto eram o acesso à terra, o reconhecimento de sua profissão como trabalhadoras rurais e a garantia de direitos sociais e previdenciários, sem mencionar especificidades que variam conforme cada região.

Em sua tese de doutorado, Siliprandi (2015), que trata dos movimentos de mulheres do campo e agroecologia, entrevistou algumas ativistas que lhes prestaram depoimentos acerca dos obstáculos que tiveram que superar para se organizarem em sindicatos e associações. Os relatos dessas mulheres são de extrema importância, já que pouco se encontra sobre o assunto em livros e trabalhos acadêmicos.

O primeiro obstáculo, assegura Siliprandi (2015), foi a aceitação de mulheres nos sindicatos rurais. Quando as reuniões eram nas casas dos agricultores as mulheres não podiam participar, ficavam do lado de fora da casa, escutando pela porta. Aos poucos, algumas poucas mulheres que foram se engajando nos sindicatos, foram conscientizando outras mulheres sobre a importância da participação feminina nesses movimentos. No entanto, os obstáculos eram muitos. Os homens achavam que as sindicalizadas estavam ali apenas para cozinhar e limpar os espaços onde aconteciam as reuniões. Algumas mulheres apelavam para trabalhos extras para

arcar com as mensalidades, já que a maioria não tinha autonomia para lidar com os rendimentos da família.

Siliprandi (2015) cita alguns movimentos extremamente importantes no contexto de luta das trabalhadoras do campo: Mulheres da CUT - Central Única dos Trabalhadores; Mulheres do MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; AIMTR - Articulação das Instâncias de Mulheres Trabalhadoras Rurais; CEQMTR - Comissão Estadual da Questão da Mulher Trabalhadora Rural do PR; MPMP- Movimento de Mulheres do MS e o Movimento de Mulheres Assentadas de São Paulo. Em 2004 houve uma articulação entre esses movimentos, como já foi mencionado, transformando-se em MMC - Movimento de Mulheres Camponesas, tendo como principais eixos de luta o gênero e a classe.

Somos mulheres que lutamos pela igualdade nas relações e pertencemos à classe das trabalhadoras e trabalhadores. Nessa trajetória de luta e organização das mulheres camponesas foi sendo construída uma mística feminina, feminista e libertadora, cujo conteúdo se expressa no Projeto Popular que o Movimento está comprometido que articula a transformação das relações sociais de classe com a mudança nas relações com a natureza e a construção de novas relações sociais de gênero. Essa mística se expressa em símbolos do movimento e, ao mesmo tempo na práxis coletiva do movimento, quanto das mulheres camponesas inseridas nele (MMC, 2017).

Com o passar do tempo a luta das trabalhadoras do campo ganhou força, cresceu, conscientizou milhares de mulheres e agregou outros valores. No início, esses movimentos lutavam por questões relacionadas ao acesso à terra e às condições de vida, com créditos para produzir e direitos ao título da propriedade, como já foi brevemente mencionado.

Mais tarde as mulheres articuladas a grandes movimentos de luta pela terra, como o MST e aos seus próprios movimentos autônomos, passaram a atuar também no combate a ordem social vigente, participando de ocupações, de enfrentamentos com a polícia, etc., dando a ilusória impressão de igualdade. No entanto, as questões de gênero eram quase um tabu dentro desses movimentos (SILIPRANDI, 2015).

Na rua, a mulher conquistava cada vez mais seu espaço, todavia, em muitas vezes, dentro de suas casas, continuava sentindo a opressão por parte da família, tendo que cuidar sozinha dos afazeres domésticos, dos filhos e ainda do trabalho no campo, no papel de subordinada ao homem.

De acordo com Siliprandi (2015), no contexto do MST, o tema gênero era considerado algo que dividia o movimento. Esse era o resultado de séculos de uma sociedade patriarcal, pautada na discriminação com relação às mulheres. Em meados da década de 1990, com a criação do Coletivo Nacional de Mulheres, essas discussões foram levadas para dentro do movimento.

As questões relacionadas às lutas feministas foram sendo incorporadas aos movimentos de mulheres trabalhadoras do campo, pois como explica Fernandes (2008), a princípio, o que atraía as mulheres a participarem do movimento era a preocupação com o futuro, com a garantia da aposentadoria, o direito à sindicalização, ao salário maternidade, etc. As bandeiras levantadas pelos movimentos feministas em outros contextos, foram sendo incorporadas, a saber: a luta contra a violência, a visibilidade do trabalho e do papel da mulher na comunidade enquanto trabalhadora, as relações entre os sexos e a identidade de gênero (CARNEIRO, 1994).

Lutar pela causa feminista nos movimentos sociais do campo torna-se uma tarefa talvez ainda mais difícil, tendo em vista a força da cultura patriarcal fortemente arraigada nos meios rurais.

Seria inocência pensar que uma maior liberação feminina não entrará em choque com uma organização familiar na qual, tradicionalmente, o papel da mulher foi o da parte subordinada, pelo menos na esfera pública, espaço que foi muito importante para os movimentos feministas, tanto na sua primeira forma, as sufragistas, como na sua segunda, as lutas surgidas a partir dos anos 60 (PAULILO, 2009, p. 25).

Hoje, discutir as questões de gênero com as mulheres camponesas é uma realidade fruto da aproximação dos movimentos feministas, contribuindo para que o trabalho familiar desempenhado por essas mulheres em suas comunidades com suas famílias, seja pautado em valores de cooperação e companheirismo, sem que haja subordinação, significando um espaço de decisões conjuntas, com cada membro da família tendo sua importância reconhecida e valorizada pelos demais.

O feminismo nada significava para nós e não sabíamos nem o que era gênero. Achávamos que era gênero alimentício: arroz, feijão e então começamos a nos educar. Quando percebemos que isso não estava certo, tivemos que lutar muito para acabar com a cultura dos homens, pois só eles podiam vender e comprar a produção. Somos os homens da casa e por isso temos que ser os responsáveis. Onde ficavam as mulheres? Às vezes não tinha nem com quem conversar sobre sua situação. Era tudo natural. As mulheres eram as coitadinhas que não

sabiam de nada, tinham de ficar em casa e dar conta de comida para as crianças e ainda cuidar da casa, da educação dos filhos, da roça (CUNHA, 2016, p. 26)⁵

De acordo com a autora, os movimentos sociais tiveram o papel de levar reflexões para as trabalhadoras do campo acerca da identidade e condições de vida dessas mulheres. Primeiramente, era necessário discutir quem eram essas mulheres, de onde vem, para onde querem ir. A partir do reconhecimento da importância da mulher nas suas comunidades, os movimentos ganharam força e se espalharam por todos os cantos do país.

Nas associações, nos STTRs, nas comunidades, nos espaços de participação e com estas discussões, nós mulheres começamos a discutir nossos direitos e deveres. Com muito entusiasmo participamos das manifestações nas ruas, fizemos abaixo-assinados, lutamos juntas em todos os movimentos sociais, até reivindicar a Constituição brasileira de 1988. Com nossa participação conseguimos alguns direitos e tentar que as mulheres entendessem que estão fazendo parte da triste história, que foram os conflitos de terra. Com as lutas fomos nos organizando e reivindicando até em nível nacional, conquistando o salário-maternidade, pela grande participação das mulheres em todos os estados (CUNHA, 2006, p. 27).

Uma abordagem em expansão, que vem discutindo, entre outros, a forte ligação da mulher com a terra, são os movimentos eco/feministas que relacionam as lutas das mulheres com a ecologia e as questões ambientais, defendendo que a mulher possui uma maior ligação com a natureza. Assim como esta vem há séculos sendo degradada, as mulheres também compartilham desse processo de opressão. Segundo Siliprandi (2015), a maior preocupação das eco/feministas é mostrar para o mundo os impactos da degradação ambiental na vida da mulher e como ambos os assuntos estão ligados entre si.

As conexões entre os movimentos de mulheres e os movimentos ecológicos estão em pauta no ocidente pelo menos desde a década de 1960, período em que eclodiram os movimentos da contracultura na Europa e nos Estados Unidos, questionando não apenas os grandes modelos políticos e econômicos – capitalismo e socialismo – mas o conjunto das instituições sociais, as ideologias, os valores que regulavam os comportamentos dos indivíduos. Assim como se denunciavam as relações opressivas entre os países – o imperialismo,

⁵ Maria Margareth Costa Cunha é trabalhadora rural do Maranhão, diretora do MMTR-NE - Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste. Esta fala foi retirada de artigo escrito pela mesma e publicado na Coletânea sobre estudo rurais e gênero: Margarida Alves.

a política armamentista, as guerras – politizavam-se as relações pessoais, colocando-se em evidência os mecanismos de poder que estavam por trás do racismo, do sexismo e da postura irresponsável da humanidade para com o meio ambiente, por exemplo. Questionava-se um modelo civilizatório (SILIPRANDI, 2015, p. 66).

Ao se considerar as categorias cultura e natureza, de acordo com as correntes eco feministas, a cultura se diferencia devido ao seu poder de transcendência sobre as condições naturais, transformando a natureza de acordo com seus propósitos e constituindo assim os processos históricos culturais (SILIPRANDI, 2015). Nesta perspectiva, a mulher estaria mais próxima da natureza do que da cultura, devido à fisiologia do seu corpo e ao seu papel ligado à maternidade. A mulher, nesta teoria, é considerada como uma mediadora entre a natureza e a cultura, por ser a primeira responsável pelo processo de socialização das crianças (SILIPRANDI, 2015).

Como já mencionamos, dentro dos movimentos de mulheres do campo, há diversas abordagens. Dessa forma, nas últimas décadas vem crescendo uma preocupação por parte de alguns segmentos desses movimentos com relação à necessidade de um feminismo que venha das bases, ou seja, que parta das necessidades e da realidade das mulheres do campo, das mulheres negras e indígenas.

A crítica que envolve essas novas relações que estão sendo criadas, parte de que, em muitas vezes, o feminismo que se tem como referência é um feminismo pautado no academicismo, pensado e criado por mulheres universitárias, brancas e de classe média. Sendo que, na maioria das vezes, as mulheres pobres, por exemplo, ficam alheias à estas discussões. A ideia é se pensar em um feminismo da prática, do dia-a-dia, que não fique só no discurso, um feminismo que leve conscientização às mulheres e que as apoie em suas lutas diárias. Para isso, estão acontecendo ações com o intuito de levar essas reflexões para o Movimentos Sociais e a todas as esferas da sociedade, como o II Simpósio Internacional Feminismo Camponês e Popular, por exemplo, do qual a autora desta pesquisa e algumas outras pessoas participaram na condição de convidadas. Tivemos a oportunidade de nos aproximar das referidas questões.

O Simpósio aconteceu no último dia 22 de março de 2017, realizado no município de Luziânia (GO). Foi uma oportunidade de compreender melhor as demandas e reflexões que estão sendo realizadas no meio. O Feminismo Camponês

e Popular tenta se desvencilhar de movimentos feministas com origens na Europa e que partem de outros contextos e de outras realidades.

Figura 2: II Seminário Internacional Feminismo Camponês e Popular.



Fonte: Ferreira, 2017.

As reflexões aqui apresentadas são fruto das mesas redondas e de conversas informais com algumas camponesas que estavam presentes. Participaram do evento organizações de mulheres do Paraguai, Chile, Moçambique, além, é claro, de feministas do campo de todo o Brasil.

O Movimento Camponês e Popular, nas palavras das dirigentes do MMC, surge da necessidade de se lutar pelas especificidades que envolvem as mulheres do campo, no entanto, não deixam de dialogar com outros movimentos.

Quando foi pedido que as participantes dissessem uma palavra que definisse o que seria o Movimento Camponês e Popular, as terminologias que mais apareceram foram: resistência, dignidade, coletividade, companheirismo, soberania alimentar, libertação, revolução, empoderamento, rebeldia e representatividade.

Entres suas principais bandeiras estão a luta pelo reconhecimento e valorização da trabalhadora rural, pois estas ainda são consideradas como as esposas dos agricultores, ou seja, muitas das vezes ainda não são vistas como protagonistas dentro de suas próprias comunidades.

As principais bandeiras levantadas no seminário foram: a luta pela reforma agrária; a luta pela agroecologia; a luta pelo fim da violência contra a mulher e por novas relações de gênero e a conscientização de submissão perante o Capital.

Segundo as dirigentes do MMC, o simpósio não é considerado um evento, mas sim um processo educativo como parte de um dos pilares que movem o movimento: a luta e a formação. Esta é parte de um processo educativo, que envolve outras dimensões. Uma das mulheres levanta a mão e com a palavra afirma que: *"Uma luta educa mais do que três anos de seminários"*.

Uma das preocupações percebidas durante o encontro, foi a necessidade de multiplicação das informações até que se chegue nas bases. Outra questão explicitada foi a dificuldade que as próprias mulheres possuem de aceitar o movimento feminista. Ao perguntar para uma das camponesas o que a fez estar ali naquele espaço, dialogando sobre este tema, a mesma respondeu: *"Eu não gostava de feminismo, eu achava que feminismo era uma luta contra os homens. Aí quando eu entendi que não era contra os homens, mas sim a favor das mulheres, aí eu entrei para o movimento"*.

Uma das senhoras presentes, que contribuiu para a criação do MMC, colocou para o grupo as principais dificuldades encontradas no início. De acordo com ela, era preciso mentir para que os maridos permitissem que as esposas fossem às reuniões. Para isso, eram inventados cursos de artesanatos e aproveitava-se a oportunidade para o processo de conscientização.

No seminário, as mulheres trouxeram algumas reflexões muito importantes, tais como a comparação entre o feminismo e o machismo, como se o feminismo fosse contra os homens e o machismo contra as mulheres. Um equívoco segundo uma das participantes, pois segundo ela *"O feminismo é um projeto de uma sociedade igualitária e o machismo mata"*.

Não poderíamos deixar de ressaltar o protagonismo político que vêm assumindo as mulheres do assentamento Boa Esperança em suas práticas sociais. Além de serem, em muitas vezes, as principais responsáveis pelo sustento da família, vêm atuando ativamente no sindicato dos trabalhadores rurais do município de Colinas do Sul.

Nois lá no sindicato somos em 12 mulheres. Isso é importante porque o povo olha pras mulher como inferior e não tem

igualdade. E a importância na presença nossa no sindicato, é que eles já vão olhar com olhar de igualdade. Lá tem os homens também, tem parece que é 4 ou 5 homens na coordenação. Mas nenhum deles chega lá pra falar assim, esse negócio aqui é pra fazer assim, nenhum. Só as mulheres que tão lá é que tão fazendo, porque mulher é melhor de serviço, a mulher tem mais responsabilidade, não quer dizer que os homens sejam irresponsáveis, mas as mulheres, puxa, interessa mais, se esforça mais, pra ver aquilo ali bonito, ampliado, os homens é mais quietinho. Quando eu entrei pra ser presidente da associação, aí a coisa mudou, porque o outro presidente não fazia o que eu fazia. Eu corria atrás (MANGABA)⁶.

Dona Zulmerina, foi eleita, por diversas vezes, Presidente da Associação de moradores do município de Colinas do Sul, atuando fortemente na busca por políticas para a melhoria do assentamento. Atualmente, na direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município, afirma que ocupar este lugar mostra a força e a importância que tem a mulher na luta pela terra.

As reflexões acerca da igualdade de gênero, presentes em muitos espaços rurais, em movimentos sociais como o MST ou o MMC, por exemplo, são reflexões que ainda não fazem parte do cotidiano do assentamento pesquisado de forma sistematizada, no entanto observamos em algumas falas a insatisfação com a opressão dos maridos.

As mulheres se queixaram por algumas vezes, o quão cansativo é trabalhar na roça e em casa, tendo em vista que as mulheres são as responsáveis por muitas práticas das quais os homens não participam, tais como, a limpeza da casa, o preparo das refeições, os cuidados com as crianças, etc. Nas falas das mulheres, ficou claro que as mesmas possuem grande comprometimento com as questões políticas e sociais que envolvem o assentamento.

As organizações sociais que promovem uma discussão política acerca da realidade, em muitas vezes, educam mais do que muitas instituições escolares, como assevera Vigotski (2001) quando nos diz que a educação acontece na vida, pois o que

⁶ As falas das participantes da pesquisa foram substituídas por nomes dos frutos do Cerrado, como uma homenagem aos recursos que lhes garantem trabalho nos meses de seca.

aquelas mulheres, das mais variadas idades, apresentaram, é o que vivenciam e o que sentem todos os dias. Uma instituição educativa, nos moldes do modelo dominante, provavelmente não daria conta de dialogar com as necessidades daquele grupo, pois, na maioria das vezes, não se considera as experiências individuais.

Ao final de um dos momentos do encontro, uma das participantes deixa a seguinte reflexão para o grupo, que para nós, traduz bem a essência do movimento feminista. *"Enquanto não houver liberdade para todas as mulheres, não há liberdade"*.

Acreditamos que a luta das mulheres do campo está para além dos movimentos sociais. Estes significam uma grande contribuição para as conquistas, entretanto, como já foi mencionado, muitas das reflexões não alcançam as mulheres trabalhadoras que lutam diariamente, nas lidas cotidianas.

Este capítulo contribui para a comprovação da tese defendida neste estudo, na medida em que traz a trajetória de lutas enfrentadas pelas mulheres durante toda sua história para que se alcançasse, por exemplo, o direito ao trabalho, que não o doméstico, já que por muitos anos, as mulheres foram proibidas de estudar, votar, trabalhar, se expressar, e tantas outras coisas que nos foram negadas ao longo da história.

As mulheres camponesas, protagonistas desta pesquisa, travam duras lutas todos os dias para terem seu trabalho respeitado e valorizado pela sociedade. Lutam por melhores condições de vida, buscando parceiros e cursos que venham somar aos conhecimentos que já possuem. Trabalham debaixo de sol, cultivando o solo, tratando dos animais, participam de reuniões, de associações, saem de suas zonas de conforto e buscam melhorias.

Após refletir acerca das lutas das mulheres do campo, que diante de duras realidades de pobreza e opressão, tem no seu trabalho e na sua união com outras mulheres fatores de transformação social, iremos abordar o contexto em que essas mulheres vivem todos os dias.

O meio agrário brasileiro é palco de muitos conflitos territoriais desde o período colonial até os dias de hoje. Como resultado desses conflitos, temos a morte de milhares de camponeses e indígenas em todo o país. A ordem social vigente sempre foi pautada na concentração de terras nas mãos de poucas famílias, na violência e na injustiça social. Mas o campo resiste, e é sobre essa questão que o próximo capítulo irá tratar, com o intuito de se compreender melhor o contexto dos

assentamentos, as estratégias de resistência e as dificuldades encontradas pelas famílias para permanecerem na terra.

CAPÍTULO II -CONFLITOS SOCIAIS NO CAMPO BRASILEIRO E O PROTAGONISMO DA MULHER NA ATUALIDADE

Confissão do Latifúndio

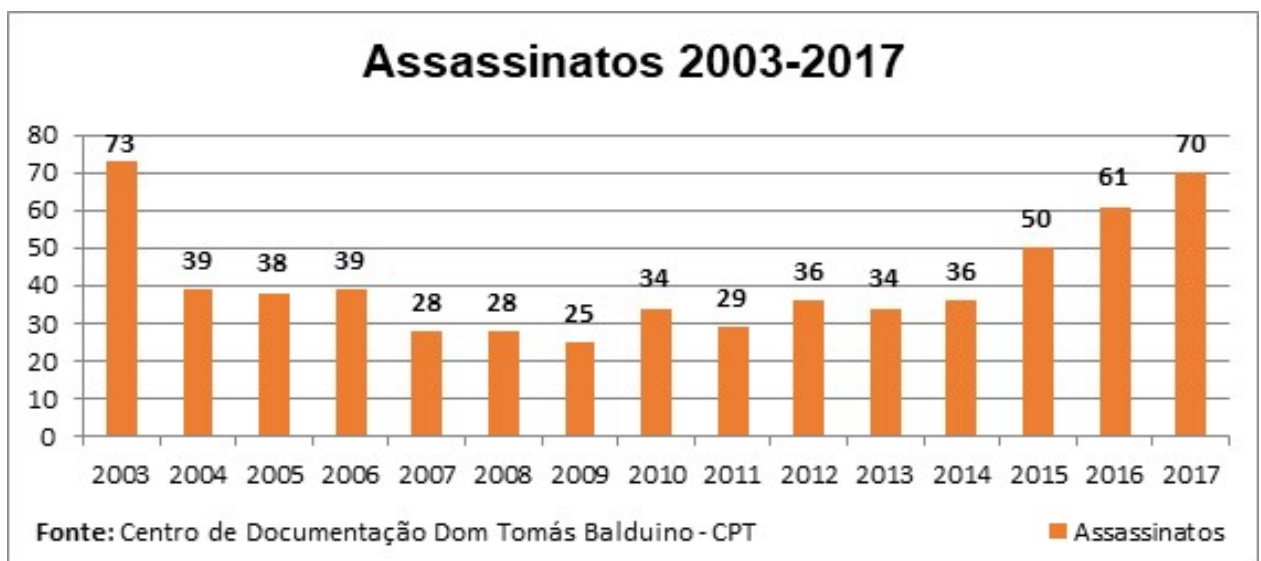
"Por onde passei, plantei a cerca farpada, plantei a queimada. Por onde passei, plantei a morte matada. Por onde passei, matei a tribo calada, a roça suada, a terra esperada.... Por onde passei, tendo tudo em lei eu plantei o nada."

Dom Pedro Casaldáliga

Os conflitos decorrentes da luta pela terra no Brasil geram insegurança, medo, violência, mas também, processos de resistência. Nos últimos anos percebe-se que os massacres aos povos do campo, principalmente indígenas e camponeses, cresceram.

A Comissão Pastoral da Terra, foi criada há mais de quarenta anos para apoiar as famílias camponesas, vítimas de violência, e publica anualmente relatórios trazendo os índices de violência no campo no Brasil. De acordo com o último relatório, o ano de 2017 foi o ano mais violento desde 2003. Foram 73 assassinatos, uma média de uma morte violenta a cada cinco dias, em decorrência de conflitos pela posse da terra, pelo acesso a água ou por questões trabalhistas.

Tabela 1: Violência no campo de 2003 a 2017.



Fonte: Comissão Pastoral da Terra, 2018

Em 2012, foi criada a Comissão Camponesa da Verdade – CCV, reunindo milhares de camponeses e camponesas, organizações e movimentos sociais de luta pela terra. A partir dessa comissão, foi criado um relatório final que tem como título: “violações de direitos no campo”, de 1946 a 1988.

Este relatório visa demonstrar como os trabalhadores e trabalhadoras do campo, tiveram seus direitos humanos violados pelo Estado, em especial no contexto da ditadura militar. Além dos casos de mortes, o relatório apresenta as situações de ocultação de cadáveres e torturas cometidas contra os camponeses e camponesas. Os relatos demonstram uma realidade, muitas vezes velada pelas estatísticas oficiais do Estado.

No caso da Chacina da Fazenda Princesa, localizada no município de Marabá, Estado do Pará, os trabalhadores foram fuzilados dentro da fazenda e seus corpos foram jogados no rio Itacauinas amarrados a pedras, tendo sido encontrados uma semana depois parcialmente devorados pelos peixes. Dois dos corpos continuam desaparecidos, caracterizando crimes de ocultação de corpos (Comissão Camponesa da Verdade, 2014, p. 83).

Desde a colonização portuguesa esta é a realidade vivida, no entanto, os povos do campo têm encontrado maneiras de resistirem e de continuarem nos meios rurais por meio das práticas agroecológicas, da economia solidária, do fortalecimento das econômicas locais, dos movimentos sociais, entre outros. Desse modo, neste capítulo iremos abordar a realidade agrária brasileira, o processo histórico de lutas e as estratégias de resistência encontradas para a permanência no campo. Ressaltando que a realidade agrária no Brasil é composta por uma diversidade de povos, culturas e modos de vida, que travam lutas cotidianas para continuarem no campo, com dignidade e liberdade.

Silva (2012) coloca que o processo de colonização do território brasileiro condicionou o nascimento e a evolução da questão agrária brasileira. Em outros termos, a realidade de hoje é fruto do processo histórico. Para o autor, a concentração fundiária, a distribuição desigual da terra e os consequentes movimentos migratórios são fatores que passaram a fazer parte da realidade do Brasil desde o processo de colonização europeu.

Segundo Oliveira (1994), os conflitos no campo são uma das marcas do processo de desenvolvimento e ocupação no nosso país. Os indígenas, para ele,

foram os primeiros a conhecer a ganância por terra dos colonizadores que aqui chegaram há mais de 500 anos. "Os povos indígenas brasileiros não podem ficar fora das muitas histórias de massacres no campo" (OLIVEIRA, 1994, p. 15).

Para o autor, o território capitalista brasileiro é produto da conquista e destruição do território indígena. E essa forma de "desenvolvimento" se estendeu por todo o processo histórico do Brasil desde a colonização europeia, massacrando povos e culturas.

Espaço e tempo do universo cultural do índio foram sendo moldados ao espaço e tempo do capital. O ritmo compassado do tictac do relógio no seu deslocar temporal, nunca foi a marcação do tempo para as nações indígenas. Lá, o fluir da história está contado pelo passar das "luas" e pela fala mansa dos mais velhos registrando os fatos reais e imaginários (OLIVEIRA, 1994, p. 15).

E acrescenta:

Talvez, estivesse aí o início da primeira luta entre desiguais. A luta do capital em processo de expansão, desenvolvimento, em busca de acumulação, ainda que primitiva, e a luta dos "filhos do sol" em busca da manutenção do seu espaço de vida no território invadido. A marca contraditória do país que se desenhava podia ser buscada na luta pelos espaços e tempos distintos e pelos territórios destruídos/construídos (OLIVEIRA, 1994, p. 15).

Simultaneamente à luta dos indígenas, o autor declara que existe a luta dos escravos negros contra o trabalho escravo, apareceram quilombos, os mesmos foram destruídos, muito sangue derramado e hoje com a reconfiguração do Capital, o jagunço é outro.

Prado Junior (2011) indica que os conflitos territoriais no Brasil no início da colonização se davam devido a concentração da população nas faixas litorâneas, pois neste contexto não se tinha conhecimento do interior do país, e a disputa era pelas terras mais férteis, e assim se deu início ao extermínio dos indígenas. No entanto, passados mais de cinco séculos, os povos do campo continuam sendo exterminados nos conflitos por terra no país.

A estrutura agrária brasileira, desde os primórdios da colonização é concentradora e excludente. O Brasil é conhecido como o país do latifúndio. Grandes parcelas de terras sempre estiveram e ainda estão nas mãos de poucas pessoas.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2006, já que os dados do Censo agropecuário realizado no ano de 2017 ainda não foram divulgados, grandes propriedades somam apenas 0,91% dos estabelecimentos rurais brasileiros, no entanto, concentram 45% de toda a área rural do país. Por outro lado, as propriedades rurais inferiores a 10 hectares, representam mais de 47% do total de estabelecimentos do país, ocupando menos de 2,3% da área total. Além disso, de acordo com Garcia (2004), mais de 3 milhões de famílias rurais encontram-se em situação de pobreza extrema, sobrevivendo com até R\$ 3,00 *per capita* por dia.

Tanto histórica como atualmente, a estrutura agrária brasileira engendra mecanismos econômicos, sociais e políticos causadores da miséria, sendo seu suporte a concentração da propriedade da terra. O modelo agrícola do país baseado na modernização hegemônica pelo agronegócio, gera desemprego rural ao não absorver a força de trabalho disponível, além de intensificar a própria expropriação dos pequenos produtores de suas terras. A combinação desses dois fatores responde pela superexploração e precarização dos trabalhadores no campo pelo capital e pela dominação política da população rural pelas oligarquias tradicionais (GARCIA, 2004, p. 62).

A modernização da agricultura desencadeada em meados da década de 1970 agravou ainda mais a situação de pobreza das famílias camponesas e a concentração de terra. De acordo com Mesquita (1993), o Estado brasileiro não promoveu alterações nas condições de acesso, uso e posse da terra, pois o modelo de modernização da agricultura é conservador, no sentido de manutenção dos privilégios das classes dominantes.

A estratégia da modernização é claramente conservadora e tem como objetivo básico aumento da produção e da produtividade da terra e do trabalho. A forma é uma renovação tecnológica com utilização de equipamentos, insumos, técnicas e métodos modernos e o emprego mínimo de mão-de-obra, com tendência a especialização da mesma. No entanto, não se modifica a estrutura fundiária, pelo contrário, a opção é pelo modelo concentrador e excludente (MESQUITA, 1993, p. 19).

A chamada Revolução Verde foi desencadeada neste mesmo contexto. De acordo com Mesquita (1993), a Inglaterra foi a precursora destas transformações que significaram profundas modificações nas formas de cultivo, com o intuito de se aumentar a produção por meio do uso intensivo de insumos industriais, venenos e

melhoramento genético, aliadas a uma forte ideologia de progresso. Logo essas transformações chegaram ao Brasil.

No Brasil, a participação dos grupos norte-americanos foi o fator da integração dependente, instrumentalizada na Revolução Verde. Dentre os vários grupos que atuam no país, destaca-se o Rockefeller, que se expande e promove a fundação e instituições próprias que possibilitem sua consolidação nas regiões periféricas. Exemplo evidente é a criação da CARGIL e AGROCERES com a finalidade principal de promover o desenvolvimento da pesquisa genética para a produção de sementes de cereais e de incrementar a comercialização e posterior fabrico de equipamentos para lavouras (MESQUITA, 1993, p. 21).

Para dar apoio a esse rentável negócio, seria preciso modificar os hábitos alimentares do brasileiro, incentivando a utilização do chamado “pacote tecnológico”, gerando lucro para os grandes empresários e endividamento para o pequeno produtor. Neste contexto ocorre a troca de várias farinhas e fubá, com os quais eram feitos bolos, pães e outros, pelo trigo. A população foi convencida de que a gordura animal era prejudicial à saúde, e incentivada a trocar a banha de porco, por exemplo, pelo óleo de soja.

Desde que o homem passou a fazer agricultura, há mais de 10 mil anos, os camponeses protegem e preservam a diversidade genética, selecionam variedades mais produtivas e melhoram aquelas menos eficientes. [...] A conservação, armazenamento e seleção de novas variedades foram se desenvolvendo de geração em geração, os recursos genéticos foram assim considerados uma responsabilidade dos produtores rurais (GUTERRES, 2006, p 55).

A soberania alimentar do povo brasileiro foi negada. Houve uma padronização dos alimentos consumidos, uma tentativa de homogeneização do que seria produzido pelos agricultores. A biodiversidade é essencial para a humanidade, pois é a partir dela que obtemos alimentos, roupas, energia, enfim, tudo o que necessitamos para nos alimentar e sobreviver.

Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local. Esse conceito revela uma política mais ampla do que a segurança alimentar, pois parte do princípio de que, para ser soberano e protagonista do seu próprio destino, o povo deve ter condições,

recursos e apoio necessários para produzir seus próprios alimentos. Acredita-se que, em todas as regiões do planeta, por mais diferentes e inóspitas que sejam, há condições de produzir os alimentos adequados para a população local. Portanto, as políticas públicas dos governos, Estados e instituições, e as políticas dos movimentos de agricultores e da população em geral devem ser direcionadas para garantir os recursos e as condições técnicas necessárias para alcançar a condição de produzir todos os alimentos básicos que um povo necessite em seu próprio território (STÉDILE e HORÁCIO, 2012, p. 717).

Com a entrada do Brasil na expansão capitalista, e a introdução de variedades de trigo, arroz e milho, os pequenos produtores foram induzidos a utilizar novas técnicas de cultivo e correção do solo com o uso de fertilizantes e técnicas modernas, uma forma de controle e ainda, uma completa negação dos conhecimentos dos povos do campo (MESQUITA, 1993). Muitas famílias que foram seduzidas pela possibilidade de melhorias de vida, se endividaram em bancos e perderam tudo o que tinham, migrando para os centros urbanos. A independência de se produzir a partir dos conhecimentos deixados pelos mais velhos, respeitando o tempo da natureza, foi substituída por uma total dependência do capital, de insumos químicos, venenos, etc.

O Estado Brasileiro deu todo o suporte para as grandes multinacionais se instalarem no nosso país. Em 1971 é criada a EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária e a EMBRATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, e em nível estadual são criadas as EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. "Todos estes mecanismos institucionais, colaboraram no sentido de viabilizar a opção modernizadora" (MESQUITA, 1993, p. 22).

A "agricultura química", assim chamada por Guterres (2006), é insustentável e não respeita os tempos da natureza. Segundo o autor a dependência com relação ao petróleo é um agravante. As monoculturas criam cada vez mais pragas e aumentam os problemas com insetos e ervas daninhas. Isso aumenta custos, e age como uma "bola de neve", ou seja, o uso de química será cada vez maior, até a "morte" do solo (GUTERRES, 2006).

Mesmo diante de tal realidade, é através do fortalecimento da identidade camponesa, da valorização dos modos de vida e do fazer junto, viver junto e lutar junto é que a agricultura familiar vem há décadas resistindo à dominação do Capital. Como coloca Oliveira (1994), o campesinato se recria dentro do próprio sistema capitalista.

A resistência dos Povos e Comunidades Tradicionais se dá, portanto, na dialética conflituosa marcada pela apropriação específica do território por estes grupos em oposição à expropriação guiada pelo capital. Enquanto os primeiros primam pela preservação dos recursos naturais através de uma profunda sinergia entre território e subsistência, permeados pelas suas identidades peculiares, o capital trata de invisibilizar estes grupos, esvaziando o território de suas significações (sociais, culturais, ancestrais...) e visando somente o lucro que dele pode se extrair, através da implantação de monoculturas, de megaprojetos de infraestrutura ou exploração ilimitada dos recursos naturais (ROUGEMONT E GOMES, 2010, p. 5).

Nas mobilizações, enquanto uma coletividade, os trabalhadores do campo criam estratégias de resistência, buscando o direito à terra, e a nela permanecer com condições dignas de vida, com autonomia, tendo seus modos de vida respeitados e tendo como base o trabalho familiar.

Para Fabrini (2008), a terra para os camponeses não é uma mercadoria, ela faz parte do seu mundo, dessa forma os vínculos que estes estabelecem com ela geram resistência. A terra não é vista necessariamente como uma mercadoria para acumular capital, seu significado perpassa os limites do consumo. A terra é mais que o meio de trabalho, é a fonte da vida.

A agroecologia, as lutas coletivas em sindicatos, associações e movimentos sociais, os assentamentos, a valorização do comércio local, todas essas ações são aqui entendidas como resistência. Resistir significa buscar meios para continuar na terra.

2.1. Os movimentos sociais e a luta pela reforma agrária.

De acordo com Marques e Marques (2015), os conflitos por terra no Brasil têm como ponto de partida o início da colonização. Como já foi explicitado, tribos inteiras eram expulsas de suas terras para que Portugal pudesse se apropriar das riquezas naturais brasileiras.

Os autores fazem um histórico dos acontecimentos que marcaram a luta pela terra no Brasil desde a colonização até os dias de hoje. Como a revolução Cabana (cabanagem), que teria sido um enfrentamento contra a exploração daqueles que trabalhavam na terra, ocorrida no século XIX.

Os autores trazem também as raízes das primeiras lutas coletivas, como as lutas de Canudos e Contestado, que segundo Oliveira (1994), foram talvez os maiores

confrontos entre camponeses e exército no Brasil, com muita violência, deixando em média 8 mil mortos.

Já no século XX, com as intensas transformações no país, com o processo de industrialização e as oligarquias agrárias e as burguesias industriais com forte representação no Congresso Nacional, ou seja, com o poder nas mãos das classes dominantes, os trabalhadores do campo começam a se organizar para defender os seus direitos, uma vez que os ricos estavam bem representados nas grandes esferas do poder.

Um dos marcos históricos para as lutas dos trabalhadores no campo foram as ligas camponesas, surgidas no Estado do Pernambuco. Elas, segundo Marques e Marques (2015), tinham como objetivo unir os camponeses para se protegerem das repressões dos grandes proprietários de terras. As ligas camponesas organizavam grandes marchas, comícios e greves.

As ações das Ligas as projetavam nacionalmente e fomentavam o debate sobre a propriedade da terra e a necessidade da reforma agrária. Elas rapidamente se espalharam pelo Nordeste, chegando inclusive aos outros estados e regiões, como Goiás e Minas Gerais (MARQUES; MARQUES, 2015, p. 25).

Segundo Oliveira (1994), é com as Ligas Camponesas nas décadas de 1950 e 1960 que a luta camponesa no Brasil ganhou dimensão. O movimento surgiu no Engenho da Galileia, localizado no município de Vitória de Santo Antão, há cerca de 60 Km de Recife, e teria sido motivada contra os altos preços dos arrendamentos.

Com o passar do tempo, a organização ganhou força e dimensão nacional, como já foi falado, e a motivação da luta se tornou maior: a Reforma Agrária, através da ação direta e imediata, sem qualquer tipo de aliança, seja com a burguesia ou com o latifúndio. "Num patamar mais avançado, se propunha uma revolução camponesa e a construção do socialismo" (MARQUES; MARQUES, 2015, p. 25).

Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os Latifúndio, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (STÉDILE, 2012, p. 659).

O processo de modernização do campo intensificou o debate acerca da Reforma Agrária, pois com o aumento da pobreza, outros atores foram sendo agregados à luta pela terra no Brasil.

Nos anos 1970 e 1980, a luta pela terra envolveu posseiros e grileiros, rendeiros, foreiros ou parceiros e proprietários de terra, etc. Ela também agregou novos personagens, criados pela expulsão de seringueiros, dos seringais nativos, para transformar a terra em pasto; pelo impedimento do acesso de coletores aos babaçuais e castanhais; pela construção de grandes empreendimentos e barragens para usinas hidrelétricas desapropriando populações inteiras; ou pela exclusão de milhares de trabalhadores agrícolas através do rápido avanço da modernização no campo (quanto mais máquinas, menos trabalhadores são necessários para produzir) (MARQUES; MARQUES, 2015, p. 41).

Participa ativamente desta luta a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, que luta pelos direitos de mais de 15, 7 milhões de mulheres e homens do campo (CONTAG, 2018). Os movimentos sociais se constituíram historicamente, a partir, primeiramente, das Ligas Camponesas, como já foi mostrado, e, na década de 1980, com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, mini fundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2012, p. 498).

No meio agrário brasileiro existem muitas frentes de lutas como, por exemplo, o Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB, o Movimento Camponês Popular - MCP, O movimento dos Pequenos agricultores - MPA, O movimento de Mulheres Camponesas - MMC. No entanto, acreditamos que na atualidade, o maior movimento de resistência no campo e de luta pela Reforma Agrária no Brasil seja o MST.

A origem da luta dos sem-terra teve início no final da década de 1970 por trabalhadores expulsos e expropriados no processo de “modernização” ocorrido no campo. Esses trabalhadores, através de ação de resistência, passaram a promover ocupações de grandes propriedades improdutivas, recusando a proletarização e o deslocamento para a Amazônia ou o Paraguai (brasiguaios). Os

primeiros movimentos surgiram de forma isolada com as ocupações realizadas nos cinco Estados ao Sul do Brasil (RS, SC, PR, MS e SP). Embora isoladas, as lutas foram organizadas principalmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, para apoiar as lutas dos camponeses (FABRINI, 2008, p.250).

Paralelamente ao contexto de luta pela reforma agrária surge no ano de 1985, a UDR - União Democrática Ruralista, criada pelos grandes latifundiários e destinada a combater a Reforma Agrária e a repressão aos trabalhadores rurais.

Fundada em Presidente Prudente, em 1985, logo tornou-se uma entidade nacional que "tem como princípio fundamental, a preservação do direito de propriedade e a manutenção da ordem e respeito às leis do País". Mas as leis que a UDR irá respeitar são apenas as que interessa ao latifúndio (MARQUES, MARQUES, 2015, p. 45).

A UDR surge para defender os interesses do agronegócio e manter a estrutura de concentração de terra no Brasil. E, segundo Oliveira (1994), esta organização se constituiu como o "braço armado do latifúndio", promovendo ameaças e reprimindo os movimentos sociais e acampamentos.

Na década de 1990, conforme Marques e Marques (2015), a repressão aos movimentos camponeses ficou mais forte, tanto por parte dos latifundiários como por parte do Estado. Um fato marcante que confirma isso, foi o massacre de Corumbiara ocorrido no ano de 1995, na fazenda Santa Elina, município de Corumbiara em Rondônia, no qual, policiais militares e pistoleiros assassinaram onze sem terras, incluindo uma criança. As famílias ocuparam uma pequena parcela dos 20 mil hectares da fazenda, com a esperança de uma vida nova e foram covardemente reprimidas.

O conflito na fazenda Santa Elina tem a mesma gênese histórica de muitos outros que ocorreram em períodos e lugares diferentes do país, afinal a luta pela terra no Brasil é secular e institucional. Eram e ainda são os índios lutando para não perder seus territórios, eram os negros lutando pela liberdade, imigrantes em busca de trabalho, enfim, todos estiveram e estão lutando por terra no país do latifúndio. O massacre de Corumbiara é a explicitação dessa luta. É mais um conflito por terra onde o Estado interferiu e mostrou claramente de que lado está. O mesmo Estado que gera e alimenta o latifúndio há mais de cinco séculos (MESQUITA, 2005, p. 1).

A organização dos trabalhadores do campo nos movimentos sociais possibilitou muitas conquistas para o setor. Dessa forma, os movimentos tornaram-se o paradigma de luta, resistência e construção do lugar social dos camponeses (FABRINI, 2008, p. 254). No entanto, ressaltamos que a resistência camponesa acontece de várias maneiras, sendo que não é preciso estar organizado em movimentos sociais para que este processo aconteça. "O movimento camponês" é mais amplo do que os "movimentos sociais" (FABRINI, 2008, p. 254).

Podemos verificar, por exemplo, a força que possuem as relações constituídas nos territórios camponeses. Fabrini (2008) considera como um processo de resistência os vínculos locais com desdobramentos econômicos, políticos e culturais podendo ser estes somados às lutas do campo e tidas como estratégias de resistência. Ser camponês é ter um modo de vida e um forte laço com a terra, que vai além de relações mercadológicas, como no caso dos assentamentos rurais, por exemplo — que iremos abordar adiante.

2.2. Os assentamentos rurais no Brasil

Já foi falado que o Brasil é um dos países com maior concentração de terra no mundo. Isso quer dizer que poucos proprietários, os grandes latifundiários, possuem as maiores porcentagens de terra do país. Essa dinâmica é parte de um processo histórico de exclusão e expropriação no campo e compõe a questão agrária brasileira.

Os assentamentos rurais constituem uma estratégia de resistência na medida em que são formados por pessoas que foram expulsas e retornaram ao campo, como uma nova chance, um lugar de esperança. Uma das dimensões mais importantes das lutas dos camponeses brasileiros está centrada no "esforço para constituir um "território" familiar, um lugar de vida e de trabalho, capaz de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações posteriores" (VIA CAMPESINA, 2004, p 32).

A existência do campesinato se baseia no tripé: Terra, Trabalho e Família. A partir daí, é possível se reconstruir histórias e se refazer laços com autonomia e melhorando as condições de vida. "Pela sua própria natureza, a unidade de produção

camponesa é o resultado do trabalho dos membros da família proprietária" (VIA CAMPESINA, 2004, p. 35).

O fato de possuir terra e instrumentos de trabalho faz da família camponesa, além de produtora de excedente (mercadoria), também produtora para autoconsumo, diferentemente da produção coletiva calcada na divisão do trabalho, semelhante ao que ocorre numa fábrica. O ideário da produção para autoconsumo ou mercantil simples implica numa autonomia porque são os camponeses os produtores diretos dos meios de vida. Por isso, uma grande parte dos camponeses despossuídos da terra almeja alcançá-la porque vê aí uma possibilidade de independência e autonomia (FABRINI, 2008, p. 261).

A trajetória camponesa no Brasil pode ser compreendida a partir da dinâmica geográfica — territorialização-desterritorialização-reterritorialização — do trabalho. Então, desterritorializar seria a privação do acesso à terra de trabalho.

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas (FERNANDES, 2012, p. 744).

Para o autor, o território camponês é uma unidade espacial que se transforma por meio das relações sociais que compõe este espaço bem como o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. Essas relações são construídas mediante processos de resistência “por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas” (FERNANDES, 2012, p. 746). A realidade de subalternidade ao Capital, faz com que as famílias camponesas entreguem as riquezas produzidas com seu trabalho, vivendo em situação de miséria. É o mercado capitalista “que determina os preços de modo a que as empresas capitalistas se apropriem de parte da renda dos produtores familiares” (FERNANDES, 2012, p. 747).

Essa miséria é gerada cotidianamente pelas relações capitalistas, que, depois de se apropriarem da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, também se apropriam de seu território. Ao perder a

propriedade, seu espaço de vida, seu sítio, sua terra e território, a família camponesa é desterritorializada. Como reação a esse processo, ocorrem a luta pela terra e as ocupações, na tentativa de criação e recriação da condição camponesa: campesinato e território são indissociáveis, e a separação entre eles pode significar a destruição de ambos (FERANDES, 2012, p. 747).

No caso dos assentamentos rurais, destinam-se um lugar para as famílias recomeçarem suas vidas através do trabalho na terra, mas, o que identifica a territorialização daquele espaço, é a apropriação política que vai além de uma escritura, são os laços de pertencimento criados, a identidade com aquele lugar comum, que passa a ser território na medida em que se divide a vida com o vizinho e se constroem laços afetivos, é construída a casa da família, se planta uma árvore para servir de sombra e se constroem histórias...

Quando famílias são expulsas de seus territórios, muitas vezes um território passado de geração em geração, ou um território conquistado através da luta, ocorre um processo de rompimento de laços, uma desterritorialização, como no caso de atingidos por barragens, que são obrigados a abandonar toda uma vida em nome do "progresso" ou como no caso do empobrecimento das famílias se vendo obrigadas a migrarem para as cidades.

A reterritorialização é como uma nova chance de reconstruir o que foi perdido em outro lugar que poderá se transformar em um novo território de trabalho, de lutas diárias por melhores condições de vida, de laços de amizade e de amor. "A reterritorialização, por sua vez, é a forma encontrada pelo grupo de excluídos de reconstruir sua história, de estabelecer novamente as relações sociais, econômicas, políticas e afetivas, no espaço (re) conquistado" (SILVA, 2001, p. 87).

Silva (2001) declara que os assentamentos rurais são parte de uma política assumida pelo governo para "aliviar a demanda por uma verdadeira reforma agrária que tenha por objetivo a justiça social e o aumento da produtividade através de uma melhor distribuição de terra" (SILVA, 2001, p. 9).

Dessa forma, mesmo não sendo o mais adequado e muito aquém do esperado, os assentamentos se tornam a esperança das famílias marginalizadas pela opressão da lógica moderna de manterem vivos os seus modos de vida.

Assim, a conquista da terra para os sem-terra, no contexto da crise agrária, foi a realização de parte do sonho dessa população que vivia a margem do direito da cidadania. A realização deste sonho como

forma de assentamento significou a prática social de famílias inteiras em um espaço tornado território, onde agora podem exercer seus modos de vida. Trabalhadores rurais e urbanos fazem do lote conquistado o palco de manifestação de suas experiências guardadas na memória, junto aos demais assentados (SILVA, 2001, p. 10).

Um assentamento rural é formado por pessoas diferentes, com concepções de vida próprias, valores, hábitos e costumes individuais. Outrossim, cada família, com o acúmulo de suas experiências vividas, procura na terra o palco para materializar seu modo de vida. Isto é, além dos objetivos comuns, que levaram esses pequenos produtores a se reterritorializarem, derrubando as cercas do latifúndio, cada assentado carrega consigo uma perspectiva de produção cultural e social, que reflete, com certeza, na projeção de sua prosperidade econômica (SILVA, 2001).

A reterritorialização camponesa ocorre predominantemente por meio da luta popular e da criação de políticas públicas. A luta pela terra e a reforma agrária são as responsáveis pela criação de novos territórios no campo, portanto,

A obtenção de terras e o desenvolvimento dos assentamentos são processos inseparáveis. O capital forma os seus territórios e se territorializa, ou seja, se expande multiplicando o controle de enormes áreas em todas as regiões. Na atualidade, no campo brasileiro, o capital tem o nome de agronegócio, que procura se apropriar das terras e subalternizar o campesinato através da terceirização da produção (que muitos chamam de integração) ou expropriá-lo através da verticalização da produção, controlando todos os sistemas que o compõe (FERNANDES, 2008, p. 296).

O território do agronegócio, segundo o autor, é caracterizado pela homogeneidade da paisagem, pela desertificação populacional, pela monocultura e pela produção para exportação. Enquanto que o território camponês é da heterogeneidade da paisagem, frequente povoamento, policultural e de produção diversificada de alimentos, contribuindo para o desenvolvimento em escala local, regional e nacional (FERNANDES, 2008, p. 296).

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, assentamentos rurais são basicamente, um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas é entregue pelo INCRA a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A

quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece.

Os assentamentos rurais não são implantados somente por meio da desapropriação de terras, mas também através de outras políticas como a regularização fundiária, o reconhecimento de projetos já existentes, o reassentamento de atingidos por grandes obras de infraestrutura e outros (COCA, p. 2015).

Entendemos que os assentamentos rurais são mais do que unidades de produção, são a expressão máxima da luta pela terra no Brasil, através de movimentos sociais como o MST, por exemplo. As políticas públicas governamentais não existiriam se não fosse a pressão exercida por tais movimentos e organizações sociais.

Com o avanço do Capital no campo, intensificada na segunda metade do século XX, milhares de famílias são expropriadas, gerando-se uma massa de trabalhadores e trabalhadoras sem-terra no país. A partir da opressão no meio agrário brasileiro, os assentamentos rurais tornam-se uma realidade e uma necessidade.

O Brasil possui uma das mais diversificadas experiências de reforma agrária em âmbito mundial. A correlação de forças entre os movimentos socioterritoriais e o Estado tem impulsionado a implantação de assentamentos através de políticas que vão além da desapropriação de terras, sendo utilizados também mecanismos como a compra, a doação, o reconhecimento e a regularização fundiária. Entre os beneficiários do processo estão, além dos camponeses sem ou com pouca terra: comunidades tradicionais (quilombolas, faxinais, fundos de pasto, seringueiros, etc.), atingidos por obras públicas (como no caso da construção de barragens), colonos e outros. São beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) camponeses envolvidos nos mais diversos tipos de conflitos pela posse da terra, não só aqueles que desejam nela entrar, mas também os que a ocupam sem possuir o título de propriedade. A diversidade da reforma agrária explicita deste modo, a diversidade das lutas do campesinato (e a própria abrangência do conceito de camponês) e as ações do Estado para conter os conflitos (COCA, 2015, p. 78).

Segundo o INCRA, as famílias assentadas pagam por essa parcela de terra e se comprometem a utilizar o trabalho familiar nos processos produtivos, contando com assistência técnica e toda infraestrutura necessária para a sobrevivência dos assentados. No entanto, muitos assentamentos como, por exemplo, o campo de

análise dessa pesquisa, Assentamento Boa Esperança, não oferece condições de dignidade às famílias, como água encanada, por exemplo. Acredita-se que essa seja uma realidade em todo o Brasil.

Vale ressaltar que o atual projeto de Reforma Agrária, do qual surgem as políticas de assentamentos, não altera a estrutura fundiária do país, ou seja, não enfrenta a desigualdade social no campo, apenas a remedia. Os assentamentos rurais podem ser considerados como medidas mitigadoras diante da forte pressão por terra no Brasil, desenvolvidas por aqueles que não tem interesse ou coragem para enfrentar o cenário de injustiça social decorrentes das fortes relações de poder. "No Brasil não há reforma agrária, mas sim luta organizada pela terra" (MITIDIERO JUNIOR, 2011, p. 5).

Ou seja, são as ações de reivindicação e luta pela terra, organizadas pelos já populares 'sem-terra', que produzem ações institucionais de desapropriação de fazendas e áreas rurais que não cumprem função social exigida pela Constituição Federal de 1988. Não é por menos que a expressão "conquista da terra" é bradada por muitos militantes desses movimentos sociais, uma vez que a noção de conquista carrega em si a luta contra o latifúndio e a pressão frente ao Estado. Tal compreensão leva a conclusão de que, sem a existência dos movimentos sociais reivindicatórios, não haveria assentamentos rurais especializados por todo o território nacional (MITIDIERO JUNIOR, 2011, p. 5).

Os grandes latifundiários do país estão representados nas mais altas esferas do poder por políticos como o senador Ronaldo Caiado, um dos maiores representantes da bancada ruralista no país e um dos fundadores da UDR, como já foi tratado nesta pesquisa.

Diante da diversidade de povos que constituem o campo brasileiro, existem, de acordo com Coca (2015) vinte tipos de assentamentos rurais, como será demonstrado no quadro a seguir, que compõem o Projeto Nacional de Reforma Agrária - PNRA, do INCRA. "Os critérios que definem os tipos são os mais variados, indo desde as características dos camponeses que serão assentados até as propostas de exploração econômica para estes territórios" (COCA, 2015, p. 78).

Quadro 2 - Brasil - Tipologia de Assentamentos de Reforma Agrária - 1961-2010

	SIGLA	TIPO DE PROJETO DE ASSENTAMENTO	ORGÃO RESPONSÁVEL
1	PA	Projeto de Assentamento Federal	INCRA/INSTITUTOS DE TERRAS ESTADUAIS
2	PAE	Projeto de assentamento agroextrativista	INCRA/INSTITUTOS DE TERRAS ESTADUAIS
3	AQ	Assentamento quilombola	INCRA/INSTITUTOS DE TERRAS ESTADUAIS
4	PRB	Projeto de reassentamento de atingidos por barragem	INCRA/INSTITUTOS DE TERRAS ESTADUAIS
5	PAF	Projeto de assentamento florestal	INCRA
6	PDS	Projeto de desenvolvimento sustentável	INCRA
7	PAC	Projeto de assentamento conjunto	INCRA
8	PAD	Projeto de assentamento dirigido	INCRA
9	PAR	Projeto de assentamento rápido	INCRA
10	PC	Projeto de colonização oficial	INCRA
11	PIC	Projeto integrado de colonização	INCRA
12	PFP	Projeto fundo de pasto	CDA
13	PE	Projeto de assentamento estadual	INSTITUTOS DE TERRAS ESTADUAIS
14	PAM	Projeto de assentamento municipal	Governo municipal
15	PCA	Projeto de assentamento casulo	Governo municipal
16	FLONA	Florestas Nacionais	ICMbio
17	RESEX	Reserva extrativista	ICMbio
18	RDS	Reserva de desenvolvimento sustentável	ICMbio

19	FLOE	Floresta Estadual	CEUC/SDS
20	PEAEX	Projeto de assentamento agroextrativista	ITERPA

Fonte: Coca (2015).

Percebe-se que a criação dos assentamentos rurais é de responsabilidade de diferentes órgãos. Em nível federal temos o INCRA e o Instituto Chico Mendes de Biodiversidade - ICMBio -, em nível estadual temos os Institutos de Terras Estaduais, a Coordenação de Desenvolvimento Agrário - CDA -, os Centros Estaduais de Unidades de Conservação - CEUC - Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - SDS e Instituto de Terras do Pará - ITERPA. Além dos órgãos municipais.

O assentamento Boa Esperança, área deste estudo, caracteriza-se como um PA, e faz parte do projeto de assentamento do governo federal pelo qual são responsáveis o INCRA e os Institutos de Terras Estaduais. Segundo o INCRA (2017), existem no Brasil 972. 289 famílias assentadas, totalizando 9.354 PA's, em uma área de aproximadamente 88 milhões de hectares.

Mitidiero Junior (2011) traz à tona algumas considerações e preocupações diante dessa expressiva realidade no campo brasileiro. De acordo com ele, a realização de um assentamento é um evento altamente político que se concretiza.

Por isso, pensar na ideia de materialização é pensar na repercussão que o assentamento proporciona. Sua efetivação repercute tanto do ponto de vista material como do ponto de vista social e simbólico. O assentamento é um espaço remodelado, povoado ou repovoado, recortado e dividido. São construídas casas e estradas, realizam-se lavouras e criações, realizam-se também encontros e reuniões que resultam em formação política, ocorrem manifestações, reivindicações, conflitos internos e externos, com isso toda uma dimensão política e cultural brota do projeto de assentamento. Concomitantemente, todo esse processo significa uma série de impactos sobre a família produtora dessa nova situação (MITIDIERO JÚNIOR, 2011, p. 12).

As condições de vida dessas famílias é um fator para reflexões e estudos. Como já foi falado, os assentamentos apresentados nesta pesquisa, e tantos outros, oferecem as mínimas condições de sobrevivência. As famílias camponesas produzem para o seu autoconsumo e também para o mercado. Na opinião do autor, no processo

de assentamento, a possibilidade de realizar a produção impacta o cotidiano de uma família que antes não tinha possibilidade de produzir alimentos (MITIDIERO JR. 2011). Diante dessa realidade, muitas famílias assentadas, afastadas dos processos de cultivo há anos, vão buscar trabalho em outros espaços, como indústrias, ou vendem sua mão-de-obra para grandes produtores.

Por isso, um assentamento é um espaço altamente heterogêneo, no qual, velhos conhecimentos se juntam a novos e dessa fusão surgem novas formas de viver no campo, a partir de parcerias e laços que unem as famílias que se encontram na mesma situação de desafio perante a nova realidade.

Mesmo diante de tantas contradições, Moreira e Targino (2007) consideram os assentamentos rurais como territórios de esperança. Seria o território conquistado através da resistência em permanecer na terra. Essas novas formas de organização do campo significam rupturas a hegemonia e a consolidação de diferentes formas de viver. É território de solidariedade também e de desejo, carregado de contradições, mas ainda assim, estratégia de resistência (MOREIRA; TARGINO, 2007).

Desse modo, “Território de Esperança” representa a superação do “Território de Exploração” gestado no semiárido, desde o período colonial, e que tinha como marcas maiores a concentração fundiária, a subordinação do trabalho, a dependência cultural e política dos trabalhadores e pequenos produtores aos “coronéis”. Trata-se, na verdade, de uma forma experiência da de organização social singular, de ordem “da sensibilidade pessoal ou da criação, da invenção de um outro modo de relação social, de uma outra concepção do trabalho social, da cultura, etc.” (MOREIRA; TARGINO, 2011, p. 77 apud GUATTARI; ROLNICK 1986, p. 281).

Os assentamentos rurais para os autores são territórios em movimento, vivos, que experienciam um processo contínuo de (re) criação, (re) definição, (re) delimitação. Território inacabado, por conseguinte, sujeito a contradições, avanços, retrocessos, ganhos e perdas. É com base neste enfoque que este trabalho está pautado.

Os assentamentos rurais no Bioma Cerrado, mais especificamente no estado de Goiás, significam assim como em outras partes do Brasil uma estratégia de resistência e de sobrevivência diante da pobreza gerada a partir do avanço do capital nos meios agrários. A região da Chapada dos Veadeiros, área deste estudo, tem enfrentado graves consequências sociais e ambientais decorrentes da política desenvolvimentista. Vale ressaltar que a região possui um dos maiores Parques

Nacionais do Brasil, repleto de belas paisagens, lindas cachoeiras e povos ricos em sabedoria e com formas peculiares de lidar com a natureza, no entanto, a região da Chapada dos Veadeiros, bem como todo o Bioma Cerrado, encontra-se em processo de degradação socioambiental, como trataremos na próxima seção.

2.3 O Cerrado Brasileiro e a região da Chapada dos Veadeiros

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente - MMA, o Cerrado possui cerca de 1.200 espécies de peixes, 199 espécies de mamíferos, 180 espécies de reptéis e 150 espécies de anfíbios. Além de ser o refúgio de 13% das borboletas, 35% das abelhas e 23% dos cupins, dos trópicos.

Junto à diversidade de vida animal e vegetal, o Cerrado é também rico em cultura, possuindo grande importância social. Muitos povos vivem não apenas NO Cerrado, mas COM o Cerrado, fazendo uso de forma consciente, na maioria das vezes, dos seus recursos naturais, se curando com suas mais de 220 espécies de plantas de uso medicinal e em muitas vezes sobrevivendo do extrativismo dos frutos encontrados neste bioma, como o pequi, buriti, mangaba, cagaita, araticum, etc. (MMA, 2017)

Contudo, este Bioma já perdeu grande parte de sua biodiversidade, sendo que 137 espécies de animais estão ameaçadas de extinção. De acordo com o MMA, depois da Mata Atlântica, o Cerrado é o Bioma Brasileiro que mais sofreu com a ocupação indiscriminada de suas áreas. O avanço da fronteira agrícola, a pressão pela produção de grãos, a exploração de seu material lenhoso para a produção do carvão, aliados a outros fatores, são ameaças constantes ao bioma.

O próprio Estado capitalista abriu os caminhos para a territorialização do capital nas áreas de Cerrado, através, por exemplo, dos projetos de integração nacional, com a construção de rodovias, construção de Brasília, ampliação da fronteira agrícola, etc. Essa realidade é a responsável pela intensificação dos conflitos por terra na região, mais especificamente, no Cerrado goiano.

A partir da década de 1960, as políticas governamentais voltadas para a "ocupação racional" do Planalto Central - áreas de Cerrado - tinham como objetivo a produção de *commodities* para exportação, equilibrando a balança comercial brasileira e, paralelamente,

assegurar a dinâmica e as necessidades de mobilidade do capital nacional associado ao capital transnacional. A infraestrutura necessária aos novos investimentos se avolumava, direcionando a mobilidade do capital e do trabalho no território, alternando-os na forma e no conteúdo (MENDONÇA, 2004, p. 197).

De acordo com o autor, a região Centro-Oeste foi o alvo central dos programas de ocupação econômica do Cerrado, tais como o POLOCENTRO (Programa de Desenvolvimento do Cerrado) e o PRODECER (Programa Cooperativo Nipo-Brasileiro para o Desenvolvimento do Cerrado). Com a pressa por lucros advinda do capital internacional, muitos atropelos foram cometidos. Não houve a preocupação com a preservação do meio ambiente, e assim como no resto do país, houve o empobrecimento de milhares de famílias camponesas.

Outro risco para o Cerrado, de acordo com Mesquita (2009), é o atual modelo energético que ameaça seus rios com a construção de barragens para aproveitamento hidrelétrico (AHEs) e pequenas centrais hidrelétricas (PCHs).

A possível construção de dezenas de barragens provocará desastres no ambiente e na sociedade com efeitos irreversíveis a curto, médio e longo prazos. O Cerrado é o berço das águas das principais bacias hidrográficas da América do Sul, portanto o barramento dos seus rios, além de destruir o que resta do bioma e desalojar os povos cerradeiros, afetará todo o sistema hídrico sul-americano (MESQUITA, 2009, p. 2).

E arremata:

O processo de destruição do Cerrado pelo agronegócio e pelo hidronegócio afeta toda a sociedade, e o campesinato é o segmento social comprometido mais diretamente, pois são homens de lida íntima e direta com a terra, com a qual se relacionam com respeito, afinal é a terra seu principal meio de vida e perder a terra é ser expropriado da cultura, das tradições, do modo de vida e da cidadania, pelo rompimento de teias de relações centenárias (MESQUITA, 2009, p. 2).

O Cerrado está se transformando num imenso mar de soja. Esse processo acarreta em uma homogeneização espacial e paisagística, com uma forte tendência a uma homogeneização cultural, pois mata-se mais do que solos, rios e animais, matam-se conhecimentos, saberes, sabores e odores (MESQUITA, 2009).

As famílias camponesas que não foram expulsas do campo, foram "empurradas" para as áreas de fundo de vale, onde resistem ainda assim, produzindo grande parte dos alimentos das mesas dos brasileiros. Agora, com os investimentos

na construção de barragens hidrelétricas nos rios do Cerrado, uma nova ameaça paira sobre as famílias.

O deslocamento compulsório é um sério problema para a maioria dos atingidos, especialmente os pequenos produtores, residentes nas áreas por várias gerações. Naqueles sítios estão suas raízes culturais, sociais, afetivas, construídas em um ambiente que se modifica radicalmente. Estes exímios trabalhadores da roça, que são capazes de produzir alimentos e matérias-primas mantendo o equilíbrio ambiental, quando jogados nas cidades estão “desqualificados” para os serviços urbanos e, assim são transformados de marginalizados em “marginais”. Em um país onde já existem milhões de pessoas desempregadas e passando fome, desalojar da terra famílias camponesas, quilombolas e índios é, no mínimo, uma política contraditória (MESQUITA, 2009, p. 15).

A região da Chapada dos Veadeiros não está fora desta dinâmica modernizadora e excludente do campo brasileiro. Nos últimos anos, as monoculturas de soja têm avançado sobre aquela região, um fato preocupante, pois onde há monoculturas, há venenos. A região da Chapada dos Veadeiros é uma das áreas mais importantes para a biodiversidade do Bioma Cerrado.

A Chapada dos Veadeiros, na qual está localizado o assentamento Boa Esperança, encontra-se no Planalto Central Brasileiro, no norte goiano e abrange os municípios de Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Teresina de Goiás e Colinas do Sul, totalizando uma área de 21.475,60 km² de Cerrado. Está situada, aproximadamente, a 250 Km de Brasília e 450 Km de Goiânia. O acesso à região saindo de Brasília é feito pela BR-020 e posteriormente pelas GO 118 e 327.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a população total da Chapada dos Veadeiros equivale a 62.684 habitantes, sendo que 32,8% reside em domicílios rurais, configurando-se como a segunda maior população rural do estado de Goiás (LIMA e LUNA, 2016).

Segundo Lima (2013), a região é detentora do título de Reserva da Biosfera e seu Parque Nacional é considerado Patrimônio Mundial Natural pela UNESCO. Além dos recursos naturais, a região possui grande diversidade cultural, com seis territórios quilombolas e uma terra indígena, além de mais de três mil agricultores familiares e cerca de 1500 famílias assentadas. Entre suas principais manifestações culturais, estão a Romaria do Engenho e Vão do Moleque, nas comunidades Calungas e a Caça à Rainha, que acontece em vários municípios, inclusive em Colinas do Sul, no mês de julho.

Sobre a ocupação humana na região, Lima (2013) afirma que muitos povos deixaram marcas de sua cultura e tradições. A Chapada dos Veadeiros teria abrigado muitas tribos indígenas, que foram dizimadas pelos bandeirantes que buscavam ouro. De acordo com a autora, a região abriga a maior população de comunidades quilombolas do Brasil, a maior dela é a Kalunga, que, de acordo com os povos africanos do Congo e Angola, significa lugar sagrado ou de proteção (LIMA 2013).

As disputas territoriais na Chapada começaram com a dizimação dos indígenas e, posteriormente, com a mineração, que atraiu milhares de pessoas para o interior do país em busca de ouro e outros metais preciosos e, hoje, pelos recursos naturais. O fato de ser rica em recursos hídricos tem atraído o interesse de grandes empresários com o intuito de instalar barragens de aproveitamento hidroelétrico em seus rios. Além disso, o avanço indiscriminado do cultivo de soja nas redondezas pode ser constatado por meio das fotos que foram tiradas no percurso Brasília/Chapada, já dentro do domínio da Chapada dos Veadeiros.

Figura 4. Monoculturas de soja na estrada que liga Brasília a Chapada dos Veadeiros



Fonte: Ferreira (2018)

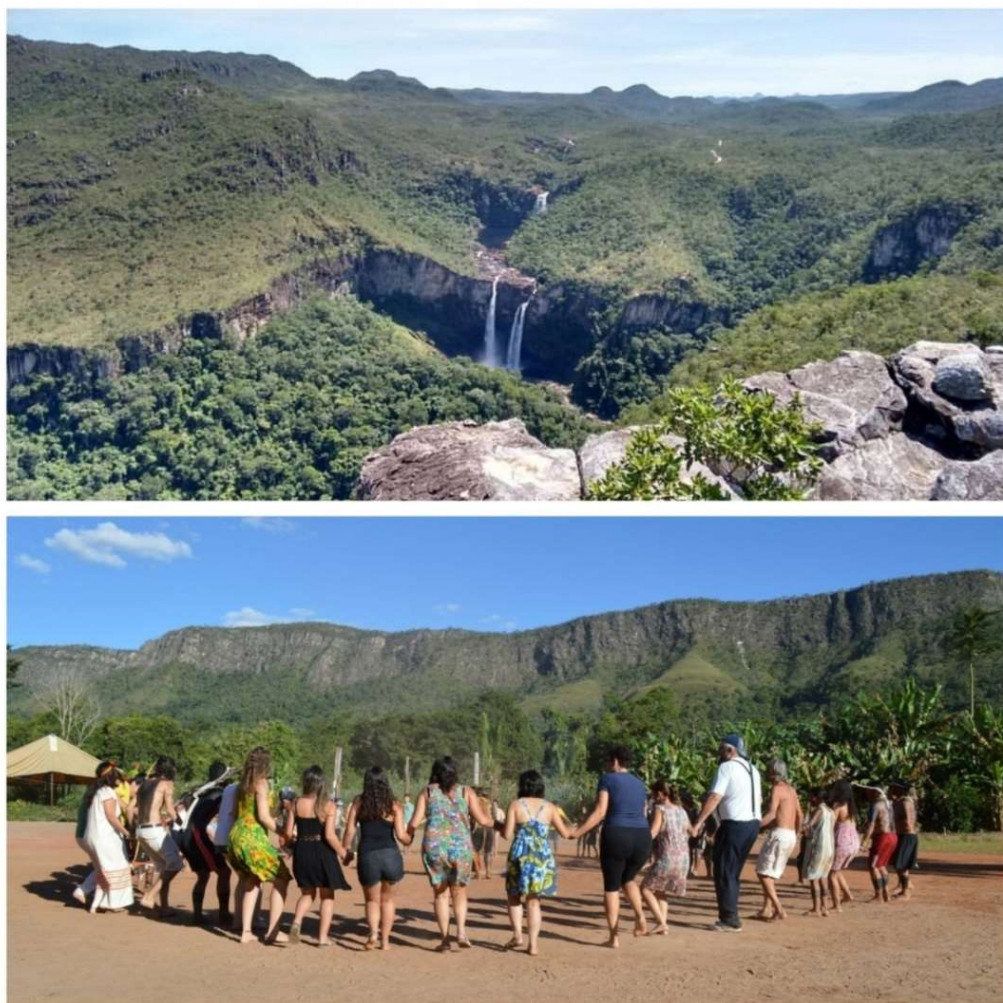
Outra expressão das disputas territoriais na região é o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, criado originalmente com cerca de 625.000 hectares no ano de 1961, chegando a 65 mil hectares em 2003. No ano de 2017, finalmente, o parque foi ampliado e sua área passou a ter 222 mil hectares. No entanto, a ampliação mexeu com os interesses de grandes proprietários de terra da região (ICMBIO, 2018).

No final do ano de 2017, aconteceu o maior incêndio da história do parque, destruindo cerca de 30 % da unidade de conservação. Há suspeitas de que o incêndio

tenha sido criminoso, uma retaliação à recente expansão da área do parque. Mas até o momento, nada foi comprovado.

O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros abriga importantes nascentes, além de várias espécies de animais tais como, o tamanduá-bandeira, o veado campeiro, o lobo guará, a onça pintada, muitas espécies ameaçadas de extinção, como o morcego beija-flor e o pato mergulhão, por exemplo. Além das diversas espécies de plantas que lá vivem (ICMBIO, 2018).

Figura 5: Salto do Rio Preto e Aldeia Multiétnica



Fonte: Ferreira (2016)

Na figura 5, temos, na parte superior, o Salto do Rio Preto, localizado dentro do Parque Nacional, um dos maiores cartões postais da região, e, na parte de baixo, o encontro de Culturas, que acontece nos meses de julho no povoado de São Jorge. A foto foi tirada na aldeia multiétnica, criada no ano de 2007, com o intuito de

proporcionar uma integração cultural, e uma interatividade entre diversos grupos indígenas e o público em geral⁷.

A degradação do meio ambiente, parte da ideia, difundida pela ciência moderna, eurocêntrica, de separação entre Homem-Natureza, com a apropriação humana sobre os recursos naturais. No entanto, essa falsa ideia de superioridade humana, acarretou também a dominação de povos e etnias. Tidas como inferiores, suas culturas foram, e ainda são, destruídas. Sobre isso, Gonçalves (2012) afirma o seguinte:

Assim, todo um rico acervo de conhecimentos, criativamente desenvolvido e adaptado a circunstâncias locais, foi inferiorizado por uma visão colonial que desperdiçou essa imensa experiência humana, desenvolvida ao longo de milhares de anos, por milhares de povos. O conhecimento desses povos, grupos sociais e etnias é fundamental em qualquer política séria e responsável que vise cuidar do patrimônio natural da humanidade. Essa é a fonte de informação da maior parte dos remédios de que a humanidade dispõe hoje, em grande parte objeto de etnobiopirataria, pois as informações geradas por essas populações são apropriadas por laboratórios de grandes corporações para fins de acumulação, e não socializadas como o foram até muito recentemente, quando eram trocadas livremente com base na reciprocidade. Agora vemos interromper-se essa tradição milenar de partilha e enriquecimento mútuo como resultado de leis de patenteamento que cada vez mais beneficiam os laboratórios das grandes corporações, sob os ditames da Organização Mundial do Comércio (OMC) (GONÇALVES, 2012, p. 97).

A degradação ambiental nunca esteve tão grande como nos últimos anos, segundo o autor. A expropriação de grupos sociais, povos e etnias, que mantinham uma íntima relação com a natureza tem acarretado desmatamentos, perdas de solos, de recursos hídricos, além da perda da diversidade cultural.

A luta pela terra no Brasil, em geral, inclui uma agricultura que esteja em harmonia com seu povo e que respeite o meio ambiente (MST, 2017). Sendo assim, na próxima seção, iremos apresentar outras formas de se relacionar com o mercado por meio da economia solidária, que tem possibilitado com que diversos grupos sociais do campo, em especial as mulheres camponesas, resistam e garantam melhores condições de vida com seu trabalho e com respeito aos recursos naturais.

⁷ Disponível em: <http://www.cavaleirodejorge.com.br/projeto/aldeia-vivencia>.

2.4. As economias solidárias e o protagonismo da mulher nos processos de resistência por meio do trabalho

A desigualdade fundiária no Brasil reforça a desigualdade de gênero. De acordo com estudo realizado pela Oxfam Brasil⁸, são os homens que controlam a maior parte dos estabelecimentos rurais e estão à frente dos imóveis com maior área: eles possuem 87,32% de todos estabelecimentos, que representam 94,5% de todas as áreas rurais brasileiras. No outro extremo, as mulheres representam quase o dobro do número de produtoras rurais sem posse da terra em comparação aos homens – 8,1% frente a 4,5%, respectivamente. Ao mesmo tempo, as mulheres são, proporcionalmente, mais frequentes do que os homens nos estabelecimentos com áreas menores de 5 hectares.

Contudo, nas últimas décadas, mulheres do campo de todo o país vêm se organizando por meio do trabalho e da economia solidária, gerando renda e independência financeira em muitos dos casos.

A economia solidária, conforme Singer (2002), é oposta à economia capitalista, baseada na competitividade, na acumulação e na desigualdade social. Para o autor, é preciso se pensar em outras formas de produção, baseadas na cooperação, para que se tenha uma sociedade mais igualitária.

A solidariedade na economia só pode se realizar se ela for organizada igualitariamente pelos que se associam para produzir, comerciar, consumir ou poupar. A chave dessa proposta é a associação entre iguais em vez do contrato entre desiguais (SINGER, 2002, p. 9).

A economia solidária significa dessa forma um outro modo de produção, que tem como princípios a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade, unindo todos os trabalhadores em uma única classe, na qual todos são os donos dos meios de produção individual, resultando em uma sociedade mais igual e solidária (SINGER, 2002).

Os emigrantes europeus trouxeram para o Brasil, no início do século XX, a economia solidária, por meio do cooperativismo. De acordo com Singer (2002), o MST conseguiu assentar centenas de famílias em latifúndios improdutivos, sob a forma de

⁸ A Oxfam Brasil é uma Organização não governamental que desenvolve projetos em todo o mundo visando diminuir as desigualdades sociais. Disponível em <http://www.oxfam.org.br>.

cooperativas autogestionárias. Atualmente, o movimento conta com cerca de 100 cooperativas, 96 agroindústrias e 350 mil famílias assentadas (MST, 2018).

Estudos realizados pelo DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - 2017, constata que no Brasil existem quase 20 mil empreendimentos econômicos solidários, sendo que 55% estão no campo.

Como já foi tratado no capítulo anterior, as mulheres camponesas ainda são um segmento vulnerável, com poucos rendimentos, tendo seu trabalho pouco valorizado. Em decorrência disso são obrigadas a conviver com todos os tipos de violência. Mas, por meio das organizações com base na economia solidária têm lutado para mudar essa realidade.

No Brasil há diversos grupos de mulheres camponesas que estão encontrando no trabalho coletivo oportunidades para aumentar seus rendimentos e condições de vida da família. Como exemplo, temos o MIQCB - Movimento Interestadual de Quebradeiras de Coco Babaçu -, uma organização que envolve e garante a renda de famílias em quatro estados: Piauí, Maranhão, Pará e Tocantins.

O movimento surgiu no ano de 1991 e a gestão é predominantemente feminina e tem como objetivo representar os interesses políticos, sociais e econômicos desse grupo,

[...] dando a estas mulheres a possibilidade de serem vistas e reconhecidas. Isto possibilita a chance de se desenvolverem, por meio do conhecimento e experiência que o trabalho do movimento oferece, bem como a verem o mundo além das comunidades. A luta, antes relacionada com o direito à terra e ao babaçu, passou a ser uma luta pela qualidade de vida da mulher no campo (MIQCB, 2018).

Há vários grupos de mulheres camponesas buscando fazer a diferença por meio da economia solidária, entre elas está o grupo Mães da Terra, constituído por cinco mulheres do assentamento Silvio Rodrigues no município de Alto Paraíso. Uma das idealizadoras do grupo, nossa colega de doutorado, nos contou em conversas informais, as dificuldades de organização do grupo, que produz e vende biscoitos e bolos caseiros, produtos vegetarianos, veganos e sem glúten. Hoje, com grande parte das dificuldades superadas, o grupo já se consolidou, construiu uma cozinha industrial e até ganhou um prêmio⁹ por sua iniciativa.

⁹ Todos os anos a Cònsul, empresa de eletrodomésticos, lança o edital “Consulado da Mulher” no mês de março, voltado para projetos desenvolvidos por mulheres em todo o Brasil. As

Mais do que gerar rendimentos, grupos como estes podem oportunizar a estas mulheres independência financeira e consciência política, pois, mais do que se juntarem para trabalhar, estas mulheres se juntam para aprender. A organização de mulheres em grupos de trabalho proporciona muito mais do que rendimentos econômicos, permite desempenharem papéis ativos na sociedade. Esses movimentos sociais e associações possibilitam educação e conscientização.

A educação seja ela formal ou não, é uma importante ferramenta para a emancipação dos povos do campo, permitindo que se desvele a realidade social excludente e injusta.

Lutar por uma Educação do Campo, pelo direito à terra e à vida, são os objetivos desse movimento tão importante para os meios rurais, o Movimento Por Uma Educação do campo.

2.5. O Movimento Por Uma Educação Do Campo: a luta por políticas públicas.

Na dissertação de mestrado, estudei a Escola Família Agrícola de Orizona (GO), como uma escola do campo e sua contribuição para a permanência dos jovens nos meios rurais. Constatamos a importância de escolas comprometidas com o campesinato, que valorizam sua cultura e modos de vida.

Naquele estudo, concluímos que existem duas educações nos meios rurais: uma **educação rural**, na qual as escolas apenas se localizam no campo, no entanto, sua metodologia de ensino de nada se aproxima da realidade das crianças e jovens que lá vivem, ou seja, se configura como uma educação para o (des)emprego. Por outro lado, existe uma **educação do campo**, que prepara para a vida aliando educação e trabalho.

Trabalho e educação são fatores que em uma educação camponesa caminham juntos. Na educação camponesa, não há uma preparação exclusiva para o mercado profissional, ou seja, para o emprego, como na educação do agronegócio. Há sim, a preparação para a vida, para o mundo do trabalho entendido não como uma necessidade imposta pelo capital, mas, de acordo com Neto (2009), trabalho como formação humana e princípio educativo.

premiadas recebem a quantia de dez mil reais em eletrodomésticos e assistência técnica por um ano. Disponível em <http://www.consuladodamulher.org.br>.

A educação comprometida com o campesinato, de acordo com Ferreira (2011), abre perspectivas para questões sociais, como meio ambiente, gênero, política, etnias, etc.

Caldart (2002) afirma que uma educação camponesa deve ser uma educação No campo, na qual o povo tenha direito de ser educado no lugar onde vive e Do campo, comprometida com sua cultura e necessidades humanas e sociais. Essa luta se consolida com o Movimento Por uma educação básica do campo, liderado pelo MST, alguns segmentos da igreja católica e estudiosos como Monica Molina, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Bernardo Mançano Fernandes.

Este movimento ganha maior visibilidade no ano de 1998, na cidade de Luziânia (GO), onde ocorreu a I Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo". "O evento foi uma espécie de batismo coletivo da luta dos movimentos sociais e das educadoras e educadores do campo pelo direito à educação" (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 16). Um dos objetivos do Movimento é o resgate do conceito de camponês, um conceito histórico e político, segundo os autores, como já foi tratado na introdução deste trabalho (FERREIRA, 2011).

O MST e a CPT, de acordo com Nascimento (2009), são grandes protagonistas na luta pela terra no Brasil e um projeto educativo do campo, defendendo o binômio reforma agrária/educação. Mas, de nada adianta se discutir os problemas com relação à educação do campo se não for discutido um novo projeto de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional, preenchendo as lacunas deixadas por séculos de massacres ao seu povo.

Como referências de uma educação para a emancipação para os povos, podemos apontar as escolas do MST, que segundo Luciano (2008), tem na cooperação e no trabalho matrizes pedagógicas fundamentais para a educação dos Sem Terra. O princípio educativo da pedagogia do MST é o próprio movimento, tendo em vista que o percurso histórico do movimento e as práticas pedagógicas estão sempre em diálogo.

As escolas família agrícola e a pedagogia da alternância chegaram ao Brasil na década de 1960, no estado do Espírito Santo, para contribuir com as lutas dos movimentos sociais do campo. Na pedagogia da alternância os alternantes, como são chamados os estudantes, permanecem um período na escola, em regime de internato e o mesmo período em casa, aplicando os conhecimentos na propriedade. De acordo com a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil - UNEFAB (2018), o país

conta com 263 Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFA's, espalhados por vinte estados. Os pilares que regem esse projeto educativo são: associação, pedagogia da alternância, formação integral e desenvolvimento local.

Projetos de educação comprometidos com os povos do campo, como os que aqui foram apresentados, partem da relação educação/trabalho, num caminhar permanente entre a vida e a escola, "sai da experiência para o encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente a experiência, e assim sucessivamente" (GIMONET, 2007, p 29), priorizando uma interlocução de saberes desenvolvimento integral da pessoa, em todas as dimensões, constituindo sujeitos críticos, que compreendam a realidade na qual estão inseridos e sejam capazes de atuar nela conscientes de seu papel.

Este capítulo elucidou a dinâmica territorial do meio agrário brasileiro, mais especificamente nas áreas de Cerrado. Os conflitos territoriais são intensos e violentos, mas o campo resiste através dos movimentos sociais e demais coletivos, da economia solidária e da validação dos valores e modos de vida rurais. A partir do cenário de desigualdades sociais aqui descrito, é possível compreender as dificuldades enfrentadas todos os dias pelas participantes desta pesquisa e as necessidades que as fazem buscar por meio do trabalho e da luta — condições para permanecerem no campo. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de ações que fortaleçam os povos do campo, como políticas públicas, a organização em coletivos que fortaleçam as economias locais, os modos de vida e a cultura camponesa.

O próximo capítulo trará algumas reflexões acerca da educação que está ligada à conscientização, à emancipação e à libertação, que de certa forma se liga a todo o processo opressor aqui descrito. Para Vigotski (2003), é importante que as pessoas não aprendam apenas a perceber, mas a reagir diante do que é aprendido. Educar significa estabelecer novas reações. A experiência humana é determinada pelo meio social e é nesse meio social que ocorrem os processos educativos (VIGOTSKI, 2003). Dessa forma, o meio social dos assentamentos, imersos em toda a complexidade do campo no Brasil, como foi descrito neste capítulo, a organização das mulheres, o processo de emancipação por meio do trabalho, são aqui compreendidos como educação. Trataremos desta concepção de educação que não está desvinculada da vida cotidiana no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E TRABALHO NA VIDA

“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio.”

Paulo Freire

Algumas questões norteiam este trabalho: Como nos educamos? Onde? Quais os espaços sociais, além da escola, aonde esses processos acontecem? Ou seja, queremos compreender a educação que acontece na vida. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é elucidar os processos educativos que levam ao desenvolvimento humano e que acontecem historicamente na cultura para além da escola.

Afinal, qual o objetivo da educação? Entendemos que seja o pleno desenvolvimento humano, que organiza o comportamento para a vida em sociedade. Há tempos e idade para isso? Por que vincular educação à espaços formais? Para Vigotski (1985), a regulação da conduta requer liberdade. Na maioria das vezes, não há liberdade para se desenvolver, se expressar e se conhecer na escola, não se pode ser o que se é.

Para Vigotski (2003), o processo educativo é um processo dialético, ativo e dinâmico, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. "Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo" (VIGOSTSKI, 2003, p. 79).

Illich (1985) advoga que "a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola" (ILLICH, 1985, p. 14). O autor é um dos grandes críticos com relação à institucionalização exacerbada da sociedade moderna. Dessa forma, defende uma sociedade que possa se organizar para além de instituições formais. "Não apenas a educação, mas também a própria realidade social se tornou escolarizada" (ILLICH, 1985, p. 17).

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão e

subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. [...] Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser 'desescolarizada' (ILICH, 1985, p. 17).

As reflexões do autor nos permitem fazer um paralelo com a perspectiva histórico-cultural. Enquanto Illich (1985) defende uma maior autonomia dos indivíduos na vida em sociedade, sem a constante dependência institucional que para o autor é uma forma de controle social, Vigotski (2000) indica a capacidade humana de autorregular sua conduta na relação com o outro, ou seja, na vida em sociedade.

El segundo momento que contribuye a explicar la posibilidad de que se forme un nuevo principio regulador de la conducta es la vida social y la interacción de los seres humanos. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral ya toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta ya a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano (VIGOTSKI, 2000, p. 85).

Para o autor, a própria sociedade cria a necessidade de que as pessoas regulem suas condutas para a vida em coletividade. Ou seja, entendemos que este complexo processo descrito por Vigotski (2000) faz parte do processo de desenvolvimento humano e é, conseqüentemente, educação na cultura. "A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação." (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

A terceira e mais importante etapa no desenvolvimento da conduta humana (é válido afirmar que Vigotski não classificava o desenvolvimento humano de forma linear) estudada por Vigotski (2000) é o intelecto, que para o autor, é o desenvolvimento humano na cultura, é o que nos diferencia dos outros animais e nos leva a superar nossos instintos biológicos. O intelecto nos leva aos saltos qualitativos, à aprendizagem e à compreensão cada vez maior e melhor do mundo. Os saltos qualitativos são para Vigotski (2000), o movimento dialético que ocorre na vida levando à superação.

Cada etapa sucesiva en el desarrollo del comportamiento niega, por una parte, la etapa anterior, la niega en el sentido de que las propiedades inherentes a la primera etapa del comportamiento se

superan, se eliminan y se convierten a veces en una etapa contraria, superior (VIGOTSKI, 2000, p. 157).

Segundo Duarte (2000), os processos educativos acontecem também nas relações humanas. O autor, que se pautou no pensamento de Leontiev, psicólogo russo, para construir suas análises acerca do assunto, afirma que o processo de formação do indivíduo, é em sua essência, um processo educativo:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve estar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272 apud DUARTE, 2000, p. 111).

Portanto, para Leontiev, a formação humana acontece por meio da apropriação dos resultados da história, entre as pessoas. "A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo" (DUARTE, 2000, p. 111).

Tendo como base Vigotski, este trabalho defende a educação que vai muito além da escola. A educação acontece em sociedade, nas relações, no contexto histórico-cultural, em lugares como, por exemplo, na família, no trabalho, nos coletivos, nos movimentos sociais e também na escola. Qualquer espaço que seja intencionalmente organizado para fins de aprendizagem, é um espaço educativo.

Para Vigotski (2000), os processos educativos que nos constituem como pessoas começam desde a mais tenra idade, por meio das relações sociais, desde o nascimento.

Los procesos de desarrollo infantil no se parecen en absoluto a un proceso estereotipado, al resguardo de influencias externas; el desarrollo y el cambio del niño, se producen en una activa adaptación al medio exterior. En este proceso se originan cada vez formas nuevas y no se reproducen simplemente de modo estereotipado los eslabones de la cadena antes formada. Toda nueva etapa en desarrollo del embrión, ya incluida potencialmente en el antecedente, se produce gracias al desenvolvimiento de las potencias internas, es un proceso de crecimiento ya maduración, más que de desarrollo. Esta forma, ese tipo, se da también en el desarrollo psíquico del niño; pero en la historia del desarrollo cultural e segundo tipo, la segunda forma, ocupa un lugar mucho más importante ya que la nueva etapa no se origina

por el desenvolvimiento de las potencias implícitas en la fase anterior, sino que es el resultado de un choque real entre el organismo ya el medio, el resultado de la activa adaptación al medio (VIGOTSKI, 2000, p. 142).

Desde muito pequenas, as crianças já internalizam o que está presente em sua cultura. O aprendizado acontece no contato com o outro. A convivência com determinados signos tem grande influência na formação como pessoa, como a relação com as artes, com o mundo da leitura, com a matemática. É digno de nota que, para Vigotski (2000), esse desenvolvimento não acontece de forma linear, pelo contrário, acontece por meio de saltos qualitativos, isto é, através de avanços e retrocessos.

As pessoas se forjam na cultura, nas relações cotidianas, aprendendo e ensinando umas às outras, e isso sem necessitar ir à escola, ou a outra instituição. Para Vigotski, primeiramente, as crianças aprendem por meio da imitação, que tem uma grande importância no desenvolvimento infantil. A imitação, segundo o autor, seria uma forma de manifestação de aprendizagem e de inserção na cultura.

O processo educativo, então, busca o desenvolvimento e acontece na vida, no cotidiano, nos mais variados espaços. Em outras palavras, onde há relações humanas, há aprendizado. Portanto, a educação não deve ser encarada como um processo solitário, individualizado, como aparece em muitas teorias, como as que defendem "o aprender a aprender", por exemplo. Ninguém aprende sozinho. O processo educativo acontece na cultura, na prática do dia a dia.

O processo histórico-cultural de formação social traz consigo a inserção em um ambiente de aprendizado dos humanos desde a sua mais tenra idade. A constituição humana acontece, assim, de forma educativa em contextos sociais, muito além de espaços apenas formais de educação. O meio social é, portanto, educativo. Esse processo é histórico, pois os indivíduos são nascidos dentro de um grupo que pauta suas ações em experiências históricas. Daqui emerge a importância da cultura de um grupo para a constituição de seus indivíduos e, conseqüentemente, dos processos educativos.

A cultura se torna, assim, base para a educação. A socialização e o aprendizado acontecem desta forma, dentro do contexto social de determinados grupos ou sociedades, baseando-se na história e nas práticas sociais dos mesmos. Os seres humanos são constituídos pela cultura a que estão expostos. Os elementos significantes e a intensidade de determinados signos passam a ter centralidade para a formação humana. Sempre é importante ter presente, porém, que a cultura é uma produção coletiva da atividade humana, influenciando sobre as pessoas, mas, ao mesmo tempo, sendo reconstituída pelos próprios seres humanos (SCHONARDIE, 2014, p. 18).

Para Vigotski (2003):

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas... a vida vai se revelando, como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo (VIGOTSKI, 2003, p. 303).

Para Illich (1985):

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizaram a maior parte de sua aprendizagem [...] sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum (ILLICH, 1985, p. 43).

O que Illich e Vigotski conseguiram demonstrar é que educação não é sinônimo de escola. Ambos os autores teceram duras críticas ao sistema de ensino convencional. Observa-se que suas reflexões foram realizadas no século passado e pouco mudou desde então...

Brandão (2007), amigo íntimo de Paulo Freire, assim como Ivan Illich, em sua obra "O que é educação", demonstrou para os seus leitores que a educação está para além dos muros da escola. Segundo sua concepção, não há só uma forma única ou um modelo de educação e de professores. A educação pode existir livre, entre todos. "Pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida" (BRANDÃO, 2007, p. 10).

A educação é, conforme o autor, criação e recriação, parte dos modos de vida dos grupos sociais, é ensinar e aprender os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião ou a tecnologia que todos os povos precisam para se reinventar. A educação habita o mundo social das trocas entre natureza e homem.

Brandão (2007), com referência à educação em tribos indígenas, coloca que a sabedoria acumulada no grupo social não dá aulas e os alunos que são todos aqueles que aprendem, não aprendem na escola. "O que se sabe aos poucos se adquire por

viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência " (BRANDÃO, 2007, p. 18).

Diferentemente da cultura moderna, ocidental, nas tribos, não há tempos especialmente reservados para o aprender, porque entende-se que em todas as situações de relação com a natureza, mediadas por um adulto conhecedor, por exemplo, é uma situação de aprendizagem. "A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa" (BRANDÃO, 2007, p. 18). E assim, as pessoas se desenvolvem e regulam seu comportamento para viver em sociedade. Assim como coloca Vigotski (2000) quando nos diz que o processo de desenvolvimento humano na cultura também acontece de fora para dentro. Eu sou o outro em mim. *"El próprio niño assimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismos"* (VIGOTSKI, 2000, p. 146).

Voltando aos escritos de Brandão (1981), este nos diz que uma característica das tribos em que esteve, e também presente em outros espaços, como em comunidades rurais, as meninas aprendem com as companheiras de mesma idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras, com os pais, avós e com os velhos. Essas situações de aprendizagem existem misturadas à vida, nos momentos de trabalho, de lazer. "Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros " (VIGOTISKI, 2000, p. 149).

A educação aparece sempre quando há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender, ajudando, orientando e colaborando para o crescimento do outro. "Até aqui, o espaço educacional não é o escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividades e onde viver o fazer faz o saber" (BRANDÃO, 2007, p. 32).

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. **É o exercício de viver e conviver o que educa.** E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida - e também com a aula- ao educando (BRANDÃO, 2007, p. 47, grifos nossos).

Esta citação de Brandão vai muito ao encontro do que se acredita nesta pesquisa de base histórico-cultural. A educação ocorre também nas relações humanas e na convivência cotidiana. Todos estamos aptos a ensinar e a aprender, e a escola, bem como afirma o autor, é apenas mais um dos espaços no qual isto pode acontecer.

Entendemos que a educação é uma atividade criadora humana, na qual as pessoas desenvolvem todas as suas possibilidades, sejam elas físicas, intelectuais, espirituais, abrangendo toda a integralidade do ser se estendendo por toda a vida. " Só o educador 'deseducado' do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e na vida". (BRANDÃO, 2007, p. 109).

O surgimento do ensino formal é para o autor o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados.

A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementariedade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as "leis do ensino" para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos (BRANDÃO, 2007, p. 34).

Devemos levar em consideração que a educação sempre, e em todas as partes, teve um caráter classista, ainda que seus defensores e apóstolos não se dessem conta disso (VIGOTSKI, 2000). O que acontece é que, na sociedade humana, a educação é uma função social totalmente determinada que sempre se orienta, em prol dos interesses da classe dominante (VIGOTSKI, 2000).

A escola convencional, na maior parte das vezes, não valoriza as experiências dos educandos. Os currículos estão distantes do cotidiano e pouco contribui com a formação de sujeitos emancipados e conscientes de sua realidade. Discutir com os

educandos os conteúdos a serem trabalhados e sua relação com seu meio social é primordial para uma prática educativa emancipatória (FREIRE, 2000).

Vigotski (2003) aponta a importância de se valorizar as experiências do educando:

Já vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo e a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2000, p. 75).

Freinet (1998), outro autor que é crítico ao modo como a escola convencional se estruturou, afirma que a escola contemporânea arrancou a criança de seu meio, de sua família, da tradição que a formou, dos trabalhos e de toda a atmosfera de amor que a alimentou para transportá-la, autoritariamente, para um meio tão diferente que é a escola, racional, formal e fria.

A porta se fechou, e, dentro dessas paredes sabiamente revestidas de mapas e de lousas, vocês pregaram uma moral que é estranha a eles, se não indiferente; ofereceram-lhes ou impuseram-lhes a leitura de textos que estavam a cem léguas de suas preocupações vivas; vocês tentaram lições que, como bem percebiam, passavam ligeiramente pelas mentes que muito raramente vocês conseguiam atingir ou prender (FREINET, 1998, p. 86).

De acordo com Freinet (1998) é preciso ligar a ciência de hoje e a tradição do passado, vincular o ensino metódico da escola à cultura, de modo que naturalmente uma seja a sequência e o complemento da outra. " Deve-se construir [a escola] com a vida e dentro da vida" (FREINET, 1998, p. 8).

Freire (1991) e Vigotski (2003) em suas teorias deixaram valiosas contribuições para o campo da educação, trazendo a importância de pensá-la para além dos modelos prontos. Ambos os autores defenderam que ninguém é capaz de educar ninguém, as próprias pessoas, mediatizadas pelo mundo, pelas relações humanas, são capazes de regular seu comportamento para viver em sociedade e adquirir conhecimentos.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. **Por isso, ninguém educa ninguém** (FREIRE, 1979, p. 28, grifos nossos).

O papel do professor neste contexto é o de organizador do espaço social (VIGOTSKI, 2000). "No processo de educação, o professor deve ser como trilhos pelos quais avançam livre e independente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento" (VIGOTSKI, 2000, p. 75).

Por isso, a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, é do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (VIGOTSKI, 2000, p. 75).

Para Freire (1989), ao educador não cabe colocar-se na posição de superior, ensinando um grupo de ignorantes, mas sim, na posição daquele que possui um saber e que comunica esse saber a um grupo que também possui saberes.

A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos [...] A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos, para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós (FREIRE, 1989, p. 28).

A passividade dos processos educativos nos espaços escolares é objeto de reflexão para o autor. Para ele (Freire), o Homem é um ser de relações. "O homem está no mundo e com o mundo" (FREIRE, 1989, p. 30). Nesse sentido, o papel da educação não é a de formar sujeitos que se adaptem ao mundo, mas sim pessoas que saibam pensar seu lugar no mundo e que sejam capazes de transformá-lo. Quando o processo educativo permite que o homem compreenda sua realidade por meio do seu trabalho ele pode criar um mundo próprio.

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir.

O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial faz do homem um objeto) (FREIRE, 1989, p. 31).

Contudo, a educação, ainda, segundo autor, é uma educação pautada em uma concepção bancária, na qual o "o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes" (FREIRE, 1989, p. 38). O educando recebe passivamente os conteúdos ensinados, que na maioria das vezes, não tem sentido para quem aprende, pois está desligado de sua realidade.

Por que não se discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2000, p. 34).

Pederiva (2009), autora que estudou a musicalidade com base na perspectiva histórico-cultural, destaca o significado da escolarização na sociedade atual. Para ela, com respaldo em Vigotski, a educação verdadeira só pode ser realizada na atividade real. A escola aparta do homem a vida "criando dois mundos separados por muros, grades e paredes" (PEDERIVA, 2009, p 117).

Assim, a educação enraizada na vida real, é fator essencial de desenvolvimento, pois possibilita às crianças, serem genuinamente ativas e criadoras. Na atividade real, a criança descobre o lugar e o significado de procedimentos técnicos, que são partes de um todo geral. Aí, as aspirações infantis possuem verdadeiro sentido, e seus esforços organizam-se e concatenam-se com seu sistema de ações (PEDERIVA, 2009, p. 117).

Como vimos, muitas são as críticas à escola, compartilhadas pelos autores com os quais dialogamos. Críticas estas fundamentadas na realidade das instituições

escolares brasileiras: conteúdos desconectados da realidade, formação apenas para o mercado de trabalho, entre outros. Falta humanidade em sala de aula, falta uma formação para a vida, uma educação para a transformação social.

Chegamos, portanto, à seguinte conclusão acerca do processo educativo, tendo como referências Vigotski (2000), Freire (1989, 2000), Brandão, entre outros: A educação é realizada por meio da própria experiência do sujeito, que é também determinada pelo ambiente; a função do professor é a de organizar e regular tal ambiente (VIGOTSKI, 2000, p. 770).

Arroyo (2014) enxerga a necessidade de se pensar novas Pedagogias para Outros Sujeitos, que seriam "sujeitos de outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das teorias pedagógicas e que pressionam por ser reconhecidos" (ARROYO, 2014, p. 12). Movimentos sociais do campo e da cidade, indígenas, quilombolas, coletivos diversos que tenham processos formadores em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Segundo o autor, grupos que possuem outros processos formativos em meio à luta e à emancipação política. É preciso se pensar em uma transformação da escola, mas também começar a olhar outras formas de práticas educativas, atuantes e transformadoras, para que possamos ter metodologias que inspirem o trabalho pedagógico em todas as esferas da sociedade.

Os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos. Com que processos? Que pedagogias desumanizantes, destrutivas de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas são essas tão persistentes na especificidade de nossa história? Da história dos povos latino-americanos? Dessas pedagogias, processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos, pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional. Essas pedagogias tão nossas não fazem parte da história das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e de pedagogia (ARROYO, 2014, p. 12).

Mas, ainda com todo o processo de subalternização, em meio às experiências de negação de culturas e modos de vida, é possível um processo formador e produção de conhecimentos. Freire (2005) nos esclarece que a violência dos opressores gera a tomada de consciência por parte dos oprimidos, levando-os a lutar contra quem os fez menos.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão e seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2005, p. 33).

A tomada de consciência leva a processos de resistência à dominação e daí surgem processos formativos ou teorias pedagógicas coladas e aprendidas nas lutas, nas ações coletivas, na perda e recuperação de territórios, no trabalho e desses processos surgem outras leituras de mundo (ARROYO 2014).

Para Arroyo (2014, p. 81), “A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”. Para ilustrar essa afirmativa, o autor cita os movimentos sociais e coletivos diversos, a quem chama de subalternizados. Estes “Outros subalternizados” tem nas mobilizações em torno da luta pela sobrevivência, pela terra e pelo trabalho, ações educativas, lições conscientizadoras e um fazer pedagógico que está atrelado aos modos de vida desses sujeitos.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades, nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1979, p. 43).

É urgente se pensar em uma educação que considere as pessoas como capazes de criar, de transformar, pensar a educação para além de sala de aula, pensar em processos mais amplos, mais comprometidos com a totalidade social. Adiante trataremos da relação educação e trabalho no seu sentido ontológico, buscando alternativas que possam contribuir com uma educação mais humanizadora.

3.1 Trabalho, Educação e Humanização.

Aqui, pretende-se ampliar a visão de trabalho, que para Vigotski (2003) é:

Segundo a definição de um pesquisador, toda a diferença entre o ser humano e o animal se reduz ao fato de que o homem é um animal que produz ferramentas. Desde a época em que o trabalho - no sentido humano da palavra, isto é, a intervenção planejada e racional do ser humano nos processos da natureza com o objetivo de regular e controlar os processos vitais entre si mesmo e aquela - tornou-se possível, a humanidade elevou-se a um novo nível biológico e incorporou à sua experiência algo novo, que era alheio a seus antepassados e parentes animais (VIGOTISKI, 2003, p. 62).

O trabalho ontológico não se dissocia da vida, e segundo Marx, humaniza. Para Marx e Engels (2001), só a consciência é capaz de distinguir homens de animais, no entanto, essa distância só passa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida nas relações uns com os outros. O modo como os indivíduos vivem, reflete o que são e o que são é o resultado daquilo que produzem e da forma como o fazem.

O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora a fim de manter os homens vivos (MARX, ENGELS, 2001, p. 30).

Segundo Freire (1989), o que separa o homem do animal é a sua capacidade de aprender e refletir sobre o seu papel no mundo.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais, e como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1989, p. 27).

Para Vigotski (2003), desde a época em que o trabalho, no seu sentido humano, ou seja, "a intervenção planejada e racional do ser humano nos processos da natureza com o objetivo de regular e controlar os processos vitais entre si mesmo e aquela" (VIGOTISKI, 2003, p. 62), a humanidade incorporou à sua experiência algo novo, alheio aos seus antepassados animais.

É verdade que, entre os animais, encontramos formas rudimentares de adaptação ativa: os pássaros constroem seu ninho, os castores constroem suas moradias, etc. Tudo isso se assemelha a atividade laboral do ser humano, mas ocupam um lugar tão pequeno na experiência do animal que, em conjunto, é incapaz de modificar as características da adaptação passiva. O mais importante consiste em que, apesar de toda a aparente semelhança, o trabalho do animal se distingue do trabalho humano da forma mais taxativa e categórica (VIGOTSKI, 2003, p. 63).

O que diferencia os seres humanos dos animais é que os seres humanos possuem um processo histórico, transmitem seus conhecimentos e práticas laborais às gerações, ou seja, utilizamos as experiências das gerações anteriores.

O ser humano não aproveita apenas a experiência dessas gerações na escala estipulada e transmitida pela herança física. Todos nós utilizamos na ciência, na cultura e na vida a enorme quantidade de experiência acumulada pelas gerações anteriores, que não é transmissível mediante a herança biológica. Em outras palavras, ao contrário dos animais, no ser humano existe uma história, e essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social, é o que o distingue do animal (VIGOTSKI, 2000, p. 62).

Os autores enxergam a realidade a partir do viés materialista, ou seja, como eles mesmos afirmam, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou pensam para se chegar ao homem de carne e osso, mas sim de suas atividades reais. São os homens no seu processo histórico, na produção material, nas relações materiais que são capazes de transformar o seu pensamento e os produtos desse pensamento (MARX; ENGELS, 2001).

Quando asseguram que "Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência" (MARX; ENGELS, 2001, p. 22), estão afirmando, assim como Vigotski (2000), que as necessidades reais humanas levam aos processos de criação material e ao desenvolvimento e aprendizagem. A vida social, a realidade, os processos produtivos são aspectos reais que determinam a vida. "A consciência é um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens" (MARX; ENGELS, 2001, p. 35).

A divisão social do trabalho para os autores, que em sua fase primitiva estava relacionada ao vigor corporal, por exemplo, atinge seu auge com a separação entre trabalho material e intelectual. A partir daí a atividade laboral deixa de ser exercida voluntariamente. "Psicologicamente, o processo completo do trabalho pressupõe,

necessariamente, o contrário, ou seja, a união em cada ato de ambos os elementos: o prévio e o executivo" (VIGOTSKI, 2000, P. 173).

Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder seus meios de subsistência (MARX e ENGELS, 2001 p. 40).

De acordo com Vigotski (2000), a divisão do trabalho em mental e físico ocorreu na época em que ambas as funções psicológicas, indissolivelmente unidas em um ato de trabalho único, foram distribuídas entre diferentes membros da comunidade, devido à diferenciação social. Alguns assumiram apenas a função de organização e de comando, enquanto outros se ocupavam só das executivas

Com essa petrificação do trabalho, os indivíduos tornaram-se reféns do mesmo. Na sociedade comunista, afirmam os autores, não existem atividades exclusivas. É a sociedade que regula a produção geral, permitindo que hoje se exerça uma prática, amanhã, se necessário, outra, e assim por diante. "Caçar na manhã, pescar a tarde...tudo isso ao meu bel-prazer" (MARX; ENGELS, 2001, p. 41).

De acordo com Antunes (2013), o trabalho é fundamental na vida humana e na condição para sua existência social. Baseado nos escritos de Marx, o autor afirma que, se por um lado o trabalho é ponto de partida para a humanização, por outro, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado e alienado. O trabalho alienado transforma o indivíduo em um ser estranho. Ao invés de fonte de humanidade se torna desrealização do ser social.

O trabalho, como atividade vital, se configura então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. Alienado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano, como também nos mostrou Marx (ANTUNES, 2013, p. 9).

Para Engels (1876), o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. "E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem" (ENGELS, 1876, p. 4).

O autor destaca a função das mãos, como o órgão do trabalho e também produto dele. Pela adaptação às novas funções e pela transmissão hereditária, a mão humana atingiu um grau de perfeição que pôde dar vida.

E, posto que a posição ereta havia de ser para os nossos peludos antepassados primeiro uma norma e logo uma necessidade, daí se depreende que, naquele período, as mãos tinham de executar funções cada vez mais variadas. Mesmo entre os macacos já existe certa divisão de funções entre os pés e as mãos. Como assinalamos acima, enquanto trepavam, as mãos eram utilizadas de maneira diferente dos pés. As mãos servem fundamentalmente para recolher e sustentar os alimentos, como o fazem já alguns mamíferos inferiores com suas patas dianteiras (ENGELS, 1876, p. 6).

Vigotski (2000) lembra que no trabalho artesanal, surgido na sociedade medieval, as habilidades não estavam concentradas nas ferramentas, mas sim nas próprias mãos dos artesãos, e suas técnicas eram passadas através das gerações, como um tesouro familiar.

"...o artesão realizava cada objeto à mão, este adquiria uma índole totalmente individual, e naquela época não existia nenhuma fronteira entre o artesanato e a arte. O artista era um artesão. O artesão também era um artista em seu trabalho. Não criava mercadorias [objetos destinados ao mercado], mas obras cujo nível de perfeição individual deixaria para trás qualquer produção mecânica em massa (VIGOTSKI, 2000, p. 182).

A necessidade de comunicação nos processos de trabalho, segundo Engels (1876) fizeram o homem desenvolver a linguagem. A necessidade levou ao desenvolvimento da laringe pouco desenvolvida dos macacos.

Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros (ENGELS, 1876, p. 10).

Em uma passagem do livro Ideologia Alemã, Marx e Engels afirmam que a linguagem é tão velha quanto a consciência, e "a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com os outros homens" (MARX; ENGELS, 2001, p.330). Nesse sentido, para os autores, o trabalho

contribuiu para o desenvolvimento das noções de colaboração, ajuda mútua e de coletividade entre as pessoas e isso se deve à evolução humana.

Para Vigotski (2003) a comunicação que não se realiza por meio da linguagem ou por signos que se observa no reino animal, é destituída de racionalidade, portanto diferente da comunicação humana.

A comunicação estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2003, p. 24).

Vigotski (2003) delimita, já no início da sua análise, a compreensão da linguagem como um complexo possível somente a partir do trabalho, aproximando-se, por esse entendimento, do pensamento lukacsiano, quando afirma que “Engels, com razão, faz derivar imediatamente do trabalho a socialidade e a linguagem”, lembrando que, para este, a aproximação entre os homens, permitida através dos atos de trabalho, fez com que estes tivessem algo a dizer uns aos outros, configurando tal explicação, nas palavras de Engels (1979, p. 218), como a única correta acerca da origem da linguagem por meio e com a ajuda do trabalho (CARMO, 2008).

Em suas análises, Vigotski (2003) coloca que a linguagem surge dos processos de mediação no desenvolvimento ontogenético do homem e nos saltos decorrentes desse processo e nas relações essencialmente novas por meio do trabalho que possibilita o uso de instrumentos e de signos. É possível afirmar também que Vigotski vincula a categoria trabalho à outras categorias como, por exemplo, a linguagem, os instrumentos, o comportamento, dentre outras coisas, aduzindo que cada uma dessas categorias estaria em relativa dependência com o trabalho (CARMO, 2008).

Sobre a educação e o trabalho, Saviani (2007) coloca que no início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletiva dos meios de existência humana. Nesse período, anterior à divisão social do trabalho, a produção e reprodução da vida social se realizava em níveis tão pouco desenvolvidos que não exigia outras formas de educação que não a do simples convívio. "No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente, e a educação coincidia com o próprio

ato de agir e existir, com o trabalho, portanto, o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar" (SAVIANI, 1991b, p. 97 In: DUARTE, p. 50).

Trabalho e educação para Saviani (2007), são atividades especificamente humanas, pois só o homem trabalha e educa. A necessidade do homem de transformar a natureza é o que o fez evoluir ao longo do processo histórico. E a essa atividade de agir sobre a natureza, ajustando-a à sua realidade, o autor chama de trabalho.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Para o autor, o homem não nasce homem, ele se torna homem, por meio do trabalho. Sua existência é garantida pelo seu trabalho, sendo que o próprio ato de aprender a ser homem, já significa um processo educativo. Sendo assim, o ser humano

[...] não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. **Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.** A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154, grifos nossos).

Dessa maneira, os homens aprendiam na prática, e assim iam produzindo sua existência, aprendiam a trabalhar trabalhando, nas relações com a natureza e de uns com os outros, e assim educavam-se e educavam as novas gerações. Os conhecimentos eram validados pela experiência SAVIANI (2007).

Nessas condições a educação identificava-se com a vida. A expressão "educação é vida", e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática (SAVIANI, 2007, p. 155).

Para Saviani (2007), a ruptura entre educação e trabalho se dá na medida em que a humanidade se divide em classes sociais. Acreditava-se que não era possível viver sem trabalhar, pois, a natureza por si só não garante ao homem a sobrevivência, no entanto, com a divisão da sociedade em proprietários e não proprietários, estes descobriram que é possível viver sem trabalhar, apenas explorando o trabalho alheio. A partir daí dar-se-á uma divisa também na educação, com uma educação voltada para o trabalho intelectual e outra voltada para o trabalho manual.

Neste contexto surge a palavra escola, com origem grega, que etimologicamente significa, lugar do ócio, tempo livre. Surge então uma educação para se contrapor a educação da prática, do trabalho, associada de fato ao processo produtivo (SAVIANI, 2007).

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 157).

A escola, ao longo da história, se desenvolve como algo apartado do processo produtivo, se dedicou a formar intelectuais e menosprezou outras formas de saberes, se afastou da vida em sua essência. Em meio ao sistema capitalista, surge a necessidade de “qualificar intelectualmente” as pessoas, dessa forma a escola assume o papel de instrumento para viabilizar o letramento. Esse processo se intensifica com o advento da indústria moderna, no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2007).

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. A dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a

generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p. 159).

Neste contexto, surgem duas concepções de educação, uma voltada para a formação intelectual e outra para uma formação prática, por exemplo, nas escolas técnicas. Ou seja, separou-se a educação do trabalho, este já não possui seu sentido ontológico, a essa altura, já foi transformado em alienado pelo sistema capitalista.

Tentamos elucidar o comprometimento de muitos autores ao discutirem as consequências dessa fragmentação entre trabalho, educação, trabalho intelectual e trabalho manual, e como esses autores, buscaram mostrar a importância de uma formação humana integral, que aborde a educação, o trabalho, a vida e a cultura como indissociáveis, formando assim, sujeitos conscientes de seu lugar no mundo.

3.1.1 O trabalho como princípio educativo

Os autores com os quais dialogaremos estão na busca por reatar a relação educação e trabalho. Não poderíamos deixar de abordar as possibilidades de educação por meio do trabalho apresentadas por vários autores que enxergaram essa relação como um meio de se alcançar uma educação mais comprometida com a realidade.

A educação por meio do trabalho gera, além deste, uma formação humana integral, a libertação. Pedagogias do trabalho são pedagogias humanizantes, que resistem ao trabalho alienado.

De acordo com Arroyo (2014), todos os coletivos que lutam contra a exploração humana afirmam o caráter formador do trabalho. Marx e Gramsci são dois dos grandes pensadores que defenderam uma pedagogia do trabalho.

A pedagogia da terra, a escola do trabalho não se limita a redefinir conteúdos que explicitem este projeto de campo, de cidade, de sociedade, mas buscam nesse projeto, na centralidade da terra e do trabalho, a relação econômico-pedagógica que lhes é inerente. O que há de mais radica nessas pedagogias das marchas, das místicas e dos rituais da vida e do trabalho é trazer às teorias pedagógicas a centralidade da pedagogia da produção do viver. Que virtualidades

carrega ser trabalhador (a), camponês (a), sujeitos nesses processos da produção e de trabalho? Trazer as virtualidades, positivities da produção da vida é uma reação à visão negativa que se tem do trabalho, da criação produtiva frente a produção intelectual, artística, tarefas próprias das classes dirigentes, intelectuais, artistas, dos "pensadores". É uma reação à polarização entre as artes liberais em contraposição à artesã, ao trabalho assalariado, à agricultura, tidas como ocupações desprezíveis, irracionais, mecânicas, repetitivas. É reagir à dicotomia e às hierarquias entre trabalho braçal, manual, frente ao trabalho intelectual, do espírito, da mente (ARROYO, 2014, p. 54).

É preciso enxergar que a educação está, também, e, principalmente, na vida, ressaltar a importância da cultura e se valorizar a experiência do educando, trazer vida para as pedagogias, ressaltar a cultura, o trabalho, a luta, valorizando as experiências cotidianas.

Uma educação tendo o trabalho como princípio educativo deve reafirmar a centralidade formadora do trabalho e das experiências sociais geradas a partir dos processos educativos engendrados na luta pela terra e pelo trabalho: no cuidar, no produzir, na participação nas lutas. E, se todo o conhecimento tem sua origem nas experiências sociais, como trazer as experiências e conhecimentos do trabalho para a educação?

O caráter formador do trabalho implica pensar outras pedagogias, processos educativos que educam sem que seja pelo intermédio de uma instituição. A formação humana acontece ali, nos aprendizados do dia a dia, sem o intermédio de uma instituição, que na maioria das vezes nega toda a trajetória de lutas sociais.

Se a terra, o trabalho, os processos e as relações de produção da vida são tão determinantes na produção/formação como sujeitos sociais, de pensamentos, valores, culturas, identidades, cada tipo de trabalho, cada lugar nessas relações sociais de produção traz uma rica diversidade nas formas de ser, de pensar, de ver o mundo, de ver-se. Essa diversidade na base material-social de produção implica ricas pedagogias diversas, processos de formação diversos, formas de pensar, de ver o mundo, de se identificar diversas. Epistemologias diversas (ARROYO, 2014, p. 91).

De acordo com o autor, o não reconhecimento da diversidade de processos formativos tem nos levado a uma monopedagogia empobrecedora imposta às crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O trabalho é uma atividade cultural, criadora. Na prática produtiva seja nos campos, nas fábricas e nas diversas formas de trabalho ocorre a produção de um mundo cultural, simbólico, ético, identitário humano. Trabalho é criativo e interventivo (ARROYO, 2014).

Pensar o trabalho como princípio educativo sem considerar a cultura é desconsiderar todas as dimensões presentes no processo. Não estamos tratando do trabalho alienado, separado do trabalhador, nos referimos à humanização e modos de vida.

Se toda cultura tem como determinação básica o trabalho e os modos de trabalhar, também o trabalho e os diferentes modos de trabalhar se realimentam da cultura, dos valores, das formas de pensar. Da conformação como humanos, como seres culturais. A necessidade que instiga a criatividade produtiva é uma necessidade humana que instiga e é instigada por uma inteligência, criatividade humana, cultural, ética (ARROYO, 2014, p. 102).

Na concepção de Vigotski (2000), no desenvolvimento histórico podemos destacar três tipos fundamentais de educação pelo trabalho: uma escola profissionalizante manual, na qual o trabalho se transforma em objeto de ensino "porque o objetivo da escola é preparar os educandos para um determinado tipo de trabalho. Criar técnicos, artesãos, transmitir-lhes os hábitos e o conhecimento técnico de seu ofício é a tarefa dessa educação" (VIGOTSKI, 2000, p. 181).

Outra concepção de educação pelo trabalho apontada pelo autor é a escola ilustrativa, na qual o trabalho não representa o objetivo do ensino, figurando apenas como um novo método, um meio para se estudar outras disciplinas.

A terceira possibilidade de educação pelo trabalho e defendida por Vigotski (2000) e a base do sistema soviético de instrução, consiste em uma nova concepção de trabalho e de educação, o trabalho como a própria base do processo educativo:

Nessa escola, puramente voltada ao trabalho, o trabalho não se incorpora como tema de ensino nem como método ou meio de ensino, mas como matéria-prima da educação. De acordo com a feliz expressão de um pedagogo, não só se introduz o trabalho na escola, mas também a escola no trabalho (VIGOTSKI, 2000, p. 182).

Freinet (1998) traz em seus escritos a importância do trabalho como atividade formadora, no sentido de educar e contribuir com o desenvolvimento humano.

Segundo sua concepção, a educação está baseada em três princípios: só o trabalho é realmente formador, porque propõe as motivações fortes para a aprendizagem; o segundo princípio é desenvolver ao máximo as possibilidades de cada criança. "A descoberta da identidade pessoal, sem a qual nenhum indivíduo pode alcançar seu pleno desenvolvimento, exige necessariamente a valorização de suas qualidades pessoais" (FREINET, 1998, p 11).

Nesse sentido, é possível se fazer um paralelo com o pensamento de Vigotski (2000) quando este coloca a importância de se olhar para a conduta das crianças de forma positiva. *"La tarea que se plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad"* (VIGOTSKI, 1995, p. 141).

O terceiro princípio é a necessidade de fazer com que cada criança sinta que não está só, mas que pertence a uma coletividade. Vigotski (2000), assim como Freinet (1998), também destacou a importância de se viver em sociedade para o desenvolvimento humano, tendo em vista que é no coletivo que regulamos nosso comportamento e conduta.

Tan sólo cuando se incrementa la socialización del lenguaje ya la experiencia del niño, se desarrolla la lógica infantil. Es digno de señalarse el hecho de que en el desarrollo de la conducta del niño se modifica el papel genético del colectivo; al principio, las funciones superiores del pensamiento se manifiestan en la vida colectiva de los niños como discusiones y solamente después aparece en su propia conducta de reflexión (VIGOTSKI, 1995, p. 147).

Segundo Freinet (1998), o trabalho será a base na busca prática de uma concepção de educação popular interessante, eficiente e humana, pois é o trabalho que estimula e orienta o pensamento humano e é ele que justifica seu comportamento individual e social. "O trabalho, motor essencial, elemento do progresso e da dignidade, símbolo de paz e de fraternidade" (FREINET p. 168).

Só que, atenção: não me contentarei em ligar essa escola ao trabalho pelo intermédio falacioso das palavras e dos livros. Não repetirei essa traição, mas colocarei efetivamente o trabalho na base de toda a nossa educação (FREINET, 1998, p.168).

O italiano Antonio Gramsci é um dos mais importantes teóricos que se dedicaram a pensar uma relação de escola e trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, sua proposta abrangia a criação de uma escola unitária, de modo a realizar uma reforma intelectual, pois uma de suas maiores preocupações era a hegemonia cultural. Para ele, todos são intelectuais.

Gramsci entende que a estratégia de transformação da sociedade, apresentada no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), foi superada. Propõe, em contrapartida, a construção da hegemonia civil, cujo percurso requer a reforma intelectual e moral das grandes massas populares. No projeto de revolução de Marx, a organização da cultura não assume relevo porque a luta ideológica na sociedade civil ainda não tinha se manifestado, como ocorre a partir do final do século XIX. O contexto no qual Gramsci discute a educação é aquele em que os próprios grupos dominantes defendem a democratização da escola pública, laica, única, tendo o trabalho como aspecto central. Não era essa a tendência da escola à época de Marx (DORE 2014, p. 45).

Por meio da escola unitária, Gramsci esperava realizar uma reforma intelectual, com o intuito de levar educação a todas as pessoas, reorganizando a cultura e acabando com o dualismo entre governantes e governados. O autor buscava transformar o subalterno em senhor de sua própria vida através da educação, mudando os modos de pensar e também o modo social de ser (DORE, 2014). Por isso, Gramsci defende uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1977, p. 1547).

Em sua obra 'Os intelectuais e a organização da cultura', Gramsci vem esclarecer ao leitor o que seriam as *categorias intelectuais*. Segundo ele, o processo histórico de formação das categorias intelectuais fez com que estas assumissem duas principais formas. A primeira seria o grupo de intelectuais orgânicos, conscientes da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. A segunda categoria seria a dos intelectuais tradicionais, que surgem, segundo o autor, a partir da estrutura econômica anterior, representantes de uma continuidade histórica que não foram interrompidas nem mesmo pelas formas mais radicais de transformações sociais e políticas. Para Gramsci (1982), um exemplo desta categoria de intelectuais seriam os eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo serviços importantes, como a ideologia religiosa, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução da moral, da justiça, da beneficência, etc.

Para o autor, a divisão da escola a partir do interesse de classes sociais, em clássica e profissional é a responsável por uma crise escolar, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e as profissionais às classes instrumentais. Na proposta de uma escola unitária, o Estado assumiria as despesas que hoje estão à cargo da família, no que toca à manutenção dos *escolares*. Dessa forma, a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se ao invés de privada, pública, pois, somente assim, conforme Gramsci (1982), pode ela, a escola unitária, desenvolver toda uma geração de forma mais igualitária, sem divisões de grupos ou castas.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Para isto, segundo Gramsci (1982) seriam necessárias uma série de transformações de ordem prática. Os prédios escolares deveriam ser transformados em escola-colégio, com dormitórios, refeitórios bibliotecas. Inicialmente, os escolares seriam selecionados por concursos específicos ou indicados por instituições idôneas.

O autor destaca fatores sociais e culturais no desenvolvimento escolar do jovem, considerando o meio familiar como muito importante, no sentido de estimular a leitura e o trabalho intelectual. Nessa direção o autor afirma que alunos urbanos, antes dos seis anos, já absorvem aptidões fundamentais para a rápida carreira escolar. Segundo o autor, a escola unitária deveria ser organizada como um colégio com vida coletiva diurna e noturna, na qual os estudos fossem realizados coletivamente com a assistência dos professores.

Gramsci (1982) esclarece que na escola unitária a última fase escolar deve ser organizada como uma fase decisiva, na qual deve-se criar os valores fundamentais do *humanismo*. Para ele, o aprendizado de métodos criativos na vida e na ciência,

deve começar ainda na escola, nesta última fase, e não mais ser um monopólio da universidade. Esta fase deveria contribuir para os aspectos criativos do indivíduo e de responsabilidade.

De acordo com Gramsci (1982), o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial. E estas novas relações mudariam a função das universidades e academias.

O autor continua suas reflexões trazendo para o leitor a separação provocada pela reforma Gentile, entre a escola elementar e média de um lado e a superior do outro. Nas escolas elementares, segundo o autor, dois elementos participavam da educação e da formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e noções de direitos e deveres dos cidadãos. Sendo assim, o princípio educativo dessas escolas, segundo Gramsci (1982), seria o trabalho e a formação humana que se dá na convivência social, no ensinar e aprender, não só na escola, mas principalmente, na vida.

Não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um "recipiente mecânico" de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser "abstratamente" negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O "certo" se torna "verdadeiro" na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo "individual" (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o "certo" de uma cultura evoluída torna-se "verdadeiro" nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Neste contexto, a escola é vista como um caminho para a formação humana crítica e humanitária. Ao propor a escola do trabalho, Gramsci reforça a escola de qualidade para todos e afirma que ainda a cultura e a escola são privilégios de alguns poucos. Todos os jovens deveriam ser iguais em relação à cultura. Gramsci lutou pelo surgimento de um novo homem, coletivo, capaz de gerir a sociedade em todas as suas dimensões (OLIVEIRA, 2009).

Não poderíamos deixar de abordar neste estudo, as ideias de pedagogos russos, que viveram no contexto da Revolução Russa, e que juntos criaram a hoje chamada Pedagogia Socialista. Entre eles destacamos Pistrak e Krupskaia.

O contexto no qual viviam era o da busca por um homem novo, para isso seria preciso a criação de uma escola nova, voltada para uma sociedade sem classes, centrada no coletivo e tendo como um de seus princípios o trabalho.

Para os pedagogos deste período, a escola deveria estar envolvida na criação da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imerso na vida social [...] Esta abordagem não deve ser confundida, porém, com uma visão iluminista e idealista de uma escola "esclarecedora" que aos poucos conduziria, por si, a uma mudança na sociedade: deve-se considerar que neste momento já havia ocorrido uma revolução social, que o poder estava agora com a classe trabalhadora em uma fase de transição para o socialismo. Educar as novas gerações com outros princípios e práticas era imperativo, e uma nova escola deveria ser organizada para lançar-se nesta tarefa de forma imediata, inadiável (FREITAS in: KRUPSKAIS, 2017, p. 9).

Para Krupskaia (2017), a escola deveria assumir o papel de um espaço de desenvolvimento, de cultura e de uma nova concepção de sociedade e não mais ser vista como um espaço apenas para a formação profissional. Era urgente uma conversão da escola do ensino para a escola do trabalho.

Surge, então, o projeto de escola politécnica, com o intuito de uma formação multilateral da juventude e seu envolvimento no trabalho com finalidades pedagógicas, para desenvolver princípios mais gerais da organização do trabalho, tendo como base os ramos da produção nacional. A politécnica, segundo Krupskaia (2017, p. 12), é:

Um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Isso inclui o estudo das "tecnologias naturais", como Marx chamava natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes - energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (KRUPSKAIA, 2017, p. 151).

A escola do Trabalho de Pistrak (2011) tem como princípios: Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo; Educação é mais do que ensino; A vida escolar deve estar centrada na atividade produtiva; A escola precisa vincular-se ao

movimento social e ao mundo do trabalho; A auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola; Desenvolver um ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade; Sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária.

O papel da educação para o autor é desenvolver a educação das massas, levando-as a compreender a luta de classes. A escola é a arma revolucionária da revolução, contribuindo para a formação do homem coletivo, que viva em uma ordem social na qual as classes sociais não existam mais.

Os autores aqui tratados e militantes de uma educação do trabalho buscavam uma escola de formação *omnilateral*, ou seja, que considerasse todas as dimensões que constituem o ser humano e as condições para seu pleno desenvolvimento histórico. “Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico ” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Nesta concepção o trabalho é tido como atividade criadora, por meio do qual o ser humano se constitui socialmente nas múltiplas relações com outros seres humanos e com a natureza. Desse modo, nossos conhecimentos, crenças, gostos e hábitos são produções históricas da vida em sociedade, que se expressam nos modos de pensar, de sentir e de ser, diferentemente de uma concepção burguesa, centrada numa natureza humana, sem história, individualista e competitiva (FRIGOTTO, 2012).

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso, Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

Na concepção dos autores, a educação tem o papel de transformação social, um pensamento muito próximo ao de Paulo Freire no Brasil. Pistrak, Krupskaja, Freire, Vigotski, cada um no seu contexto, defendia uma educação da conscientização, que desmascara a realidade social, uma educação que forme sujeitos críticos e atuantes, rompendo com as limitações do homem fragmentado da sociedade capitalista, rompendo com a separação da dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual,

rompendo com a sociedade individualista e competitiva e formando pessoas que tenham como foco o coletivo e seu reconhecimento no mundo.

Por fim, com o intuito de reforçar nosso entendimento de uma educação que tenha o trabalho como algo central, deixamos as reflexões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Um processo educativo emancipatório será aquele que permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho. Trata-se de entender que, diferente do animal que vem regulado e programado por sua natureza – e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio –, **os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência.** (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, grifos nossos).

O trabalho aqui é entendido como parte indissociável da vida, estando presente em todas as suas esferas. "Por isso mesmo, não se reduz à atividade laborativa ou emprego" (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 56). O trabalho permeia todas as dimensões das atividades humanas, assim,

[...] percebe-se a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. Nesta concepção de trabalho, o mesmo se constitui em direito e dever, e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, *mamíferos de luxo*. **O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político.** Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 56).

As reflexões apresentadas indicam para a necessidade de superação da sociedade de classes, na qual seres humanos exploram seres humanos. A libertação do trabalho alienado, do conhecimento, da tecnologia, da cultura e das relações humanas, insere-se em um projeto antagônico de sociedade, o projeto socialista. Um

homem novo é possível e é preciso, mediante processos educativos que afirmem valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade.

CAPÍTULO IV - CAMINHO METODOLÓGICO: os trilhos que conduziram a pesquisa

Gamboa (2015) aponta a necessidade de se "admitir a pluralidade das abordagens e a diversidade de maneiras de ver e focalizar a problemática educativa" (GAMBOA, 2015, p. 16). Para o autor, é necessário reconhecer a diversidade epistemológica que há na pesquisa. O mesmo demonstra preocupação com relação à ótica positivista nas pesquisas em educação, que vem se tornando uma tendência predominante nessa área do conhecimento.

Há uma preocupação, entre outros aspectos, com o grau de eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência as necessidades reais, a conveniência ou não de determinar prioridades de estudo, a importância de se detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do *status quo*, ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade. Hoje especialmente questiona-se o tipo de método utilizado nas investigações educativas e a forma de abordar os diferentes problemas; questiona-se a investigação empírica por privilegiar só algumas formas de investigar a multifacetária e contraditória realidade educativa; e coloca-se a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação de onde se obtém seu sentido (GAMBOA, 2015, p. 25).

De acordo com o autor, desde a década de 1980 percebe-se uma tendência às pesquisas em educação de cunho reducionista e tecnicista, são pesquisas que não se propõem a fazer uma análise mais qualificada da realidade reduzindo-se a descrições ou manuais práticos de como dar aula. Aqui, entendemos que o objetivo da pesquisa, em especial em educação, tem como papel desvelar a realidade, trazer novos olhares e reflexões que levem a transformações sociais.

Fourez (1995), ao fazer uma análise acerca das relações entre a ciência moderna e a filosofia, coloca que falta para muitos cientistas senso crítico e reflexão acerca de seus objetos de pesquisa

[...] uma abordagem filosófica se opõe ao condicionamento dos cientistas "técnicos perfeitos", mas incapazes de refletir sobre as implicações humanas de suas práticas (seria interessante, aliás, e isto faz parte de uma reflexão filosófica, interrogarmo-nos sobre as razões pelas quais muitos admitem sem dificuldade permanecer ignorantes quando se trata de questões humanas (FOUREZ, 1995, p. 23).

Esta pesquisa pretendeu, então, entender como acontece a educação na vida e nas relações humanas, levando reflexões para o campo da educação, no sentido de

contribuir para a construção de uma ciência mais comprometida com a realidade. De acordo com Gatti (2002),

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha. [...], contudo, num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não-sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvelando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial (GATTI, 2002, p. 9).

Nesse sentido, essa pesquisa pretendeu **compreender como ocorrem os processos educativos presentes nas práticas cotidianas por meio do trabalho da mulher camponesa, das suas lutas e das suas resistências frente à dominação do capital.**

Acredita-se que o meio social do trabalho familiar/camponês, suas práticas educativas, e a mulher como protagonista, tem muito a contribuir no campo da educação, ao proporcionar reflexões que se arriscam a sair da "zona de conforto" em que estão inseridas muitas das pesquisas, buscando reflexões em outros espaços, espaços estes que muitas vezes são negados pelas correntes hegemônicas, procurando entender a educação que se liga à vida e ao cotidiano, para além dos espaços escolarizados. Tunes (2011), ao se referir ao domínio da escola como lócus privilegiado do conhecimento, afirma o seguinte:

Desde o seu surgimento e no decorrer de vários séculos, a escola tem reinado de forma absoluta. Tem sido ela que certifica para toda a sociedade quem pode fazer o que. Nessa certificação tem sido guardada a chave do ideal de controle social da aprendizagem. Mas os tempos mudam, a cultura transforma-se (TUNES, 2011, p. 12).

Nessa pesquisa, espera-se entender a educação a partir da sua relação com o trabalho. Através do trabalho da mulher camponesa em suas práticas laborais espera-se compreender os processos educativos presentes nos meios sociais que estão diretamente relacionados ao cotidiano dessas mulheres. Sobre a educação e o trabalho, Saviani (2007) esclarece:

[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-os uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. **A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.** Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse na continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154, grifos nossos).

O autor ressalta ainda que em outros contextos da história humana, educação e trabalho eram duas coisas inseparáveis. A apropriação dos conhecimentos se dava por todos e para todos, em prol da própria sobrevivência. O trabalho e a educação eram parte da vida, e não dissociados dela. Os conhecimentos eram passados para as outras gerações e nesse processo todo se educavam.

Acredita-se que as mulheres assentadas têm muito a ensinar umas às outras. Nas suas labutas diárias, através do seu trabalho e das suas lutas, ensinam o respeito à natureza, o valor da soberania alimentar, a importância da conscientização do seu lugar no mundo e, sobretudo, através das suas experiências, despertam nos outros e em si mesmas o sentimento de pertencimento aos seus lugares.

Segundo Gohn (2007), a mulher tem assumido cada vez mais os espaços de luta, através da atuação nos movimentos sociais, associações e cooperativas.

No campo empírico das lutas sociais observa-se na América Latina uma rearticulação de lutas e movimentos sociais que se opõem ao modelo econômico vigente e à situação de desemprego e miséria que as políticas neoliberais têm gerado nas últimas décadas. **E são as mulheres as grandes atrizes que têm realizado essa junção entre causas estrutural-econômicas e causas específicas vividas pelas mulheres.** As mulheres estão colocando os movimentos sociais novamente em cena, reivindicando, entretanto, sua visibilidade. A partir do ano 2000, as mulheres têm realizado marchas: em 2001 participaram da I Grande Marcha Mundial das Mulheres (MMM) com

20 mil participantes. Em 2003, na II Marcha, calculou-se em 40 mil o número de participantes; em 2005, a MMM lançou em São Paulo, no Dia Internacional da Mulher, a *Carta mundial das mulheres para a humanidade*, com a presença estimada de 30 mil mulheres, de 16 estados brasileiros (GOHN, 2007, p. 63, grifos nossos).

Nesta perspectiva, a educação é entendida como um fenômeno que permeia toda a vida humana. Na medida em que se relacionam com outras pessoas, os seres humanos estão se educando, adquirindo experiências, se recriando e se desenvolvendo, por meio do trabalho. Acredita-se que a busca por direitos e por melhores condições de vida representa também um processo educativo, que ensina no cotidiano, na luta pela sobrevivência e nas relações humanas e com a natureza. É na complexidade do campo escolhido para a realização desta pesquisa, que serão buscadas as respostas para muitos questionamentos. Acreditamos que o desenvolvimento humano acontece na cultura, por meio das experiências cotidianas. A partir de suas necessidades de sobrevivência, as pessoas criam estratégias por meio do trabalho, e a este complexo processo damos o nome de desenvolvimento humano.

As pessoas não aprendem apenas nos espaços escolarizados. O aprendizado se dá durante toda a jornada da vida. A cada dia aprendemos algo novo. Como no caso das assentadas dessa pesquisa, as mesmas, frequentam cursos, aprendem receitas novas com os frutos do Cerrado, conquistam novos ofícios, como o de artesãs. E dessa maneira vivem a vida a partir de suas práticas de trabalho.

Para comprovar a tese de que os processos educativos engendrados no trabalho por meio das práticas laborais das mulheres assentadas trabalhadoras do Cerrado fortalecem os povos do campo e contribuem para a resistência à dominação do capital, faz-se necessário um método de pesquisa que atenda a complexidade que envolve a temática. Assim, com vistas a compreender a educação em um sentido mais amplo, realizada no trabalho das mulheres assentadas do Cerrado, foi escolhida como método de pesquisa a Etnografia.

4.1. As contribuições da Etnografia para este estudo.

A etnografia é um método de pesquisa que visa a uma maior aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo. Parte da premissa de que é necessário conviver por um tempo com os sujeitos da pesquisa (tempo relativo, a depender dos objetivos a serem alcançados) para que se possa compreender aquele contexto.

É frequente se afirmar que o método etnográfico é aquele que diferencia as formas de construção de conhecimento em Antropologia em relação a outros campos de conhecimento das ciências humanas. De fato, o método etnográfico encontra sua especificidade em ser desenvolvido no âmbito da disciplina antropológica, sendo composto de técnicas e de procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada do (a) pesquisador (a) junto ao grupo social a ser estudado. A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois, a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o (a) pesquisador (a) e o (s) sujeito (s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 1).

A pesquisa etnográfica consiste então:

[...] em estudarmos o Outro, como uma Alteridade, mas justamente para conhecer o Outro. A observação é então esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo, e ao fazermos isto, também buscamos nos conhecer melhor. Esta busca de conhecimento é sempre orientada por questões conceituais aprendidas no estudo das teorias sociais (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 1).

A etnografia requer que o pesquisador construa uma relação com o pesquisado e se deixe adentrar em outra cultura, com outras características, estando disposto a aprender, a conhecer e penetrar profundamente na complexidade das relações humanas. Por esse motivo, acredita-se que a etnografia é o método mais adequado para a parte empírica desta pesquisa, pois é necessária profundidade para que se compreenda como a educação acontece no dia a dia, no compartilhamento de saberes, no trabalho e nas lutas. Uma pesquisa, baseada somente em questionários e roteiros de entrevistas talvez não desse conta da complexidade a que se propõe este trabalho.

Malinowski (1984), que realizou um trabalho com tribos da Oceania, traz contribuições para a pesquisa etnográfica. Ele aponta para a necessidade dos pesquisadores que utilizam o método etnográfico, descreverem o passo a passo da

pesquisa. De acordo com o autor, muitos se detêm em trazer apenas os resultados da pesquisa, sendo necessário trazer ao leitor o caminho, os instrumentos metodológicos e as condições em que foram efetuadas as análises.

Em qualquer ramo do conhecimento, os resultados de uma pesquisa científica devem ser apresentados de maneira totalmente neutra e honesta. Não ocorreria a ninguém fazer uma contribuição experimental no âmbito da ciência física ou química sem dar conta detalhada de todos os passos das experiências que efectuou, uma descrição exacta dos instrumentos utilizados, da maneira como as observações foram conduzidas, do seu número, da quantidade de tempo que lhe foi dedicado e do grau de aproximação com o qual cada medida foi realizada. Nas ciências menos exactas, como na Biologia ou na Geologia; isto não pode ser feito de forma tão rigorosa, mas qualquer estudioso fará o seu melhor de maneira a fornecer ao leitor todas as condições em que as experiências ou observações foram efectuadas. Lamentavelmente, na Etnografia, onde a apresentação desinteressada dessa informação se torna talvez ainda mais necessária, isto nem sempre tem sido devidamente explicitado e muitos autores limitam-se a apresentar os dados adquiridos, fazendo-os emergir, perante nós, a partir da mais completa obscuridade, sem qualquer referência aos processos utilizados para a sua aquisição (MALINOWSKI, 1984, p. 18).

Ainda segundo o referido autor, na etnografia, as fontes de análises nem sempre são materiais, daí a necessidade de se expor e detalhar o percurso. Nesta pesquisa pretende-se utilizar o diário de campo, escrito e gravado, como forma de se coletar o máximo de informações e detalhes que poderiam passar despercebidos sem o uso desse instrumento metodológico, etc.

Na Etnografia, o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos. Na Etnografia, a distância entre o material informativo bruto - tal como se apresenta ao investigador nas suas observações, nas declarações dos nativos, no caleidoscópio da vida tribal - e a apresentação final confirmada dos resultados é, frequentemente, enorme (MALINOWSKI, 1984, p. 19).

Pretende-se fazer a descrição desde os primeiros contatos com as participantes da pesquisa, como será relatado adiante. As primeiras impressões devem ser registradas e passadas para o leitor, pois carregam muita riqueza de informações. Nesse sentido, Malinowski (1984) aponta alguns princípios básicos para a pesquisa etnográfica:

Como de costume, o sucesso só pode ser obtido através de uma aplicação sistemática e paciente de um determinado número de regras de bom senso e de princípios científicos bem definidos e não através de qualquer atalho miraculoso que leve aos resultados desejados sem esforço ou problemas. Os princípios do método podem ser agrupados em três itens principais: em primeiro lugar, como é óbvio, o investigador deve guiar-se por objetivos verdadeiramente científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho, o que significa, em termos gerais, viver efetivamente entre os nativos, longe de outros homens brancos; finalmente, deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registrando as suas provas (MALINOWSKI, 1984, p.21).

Para o autor, é importante que o pesquisador passe um tempo imerso no campo da pesquisa, só assim será possível obter um olhar mais denso e compreender melhor aquela realidade. Espera-se, a depender das oportunidades, passar um período na convivência das mulheres assentadas, vivendo sua rotina, na medida do possível, numa proximidade que permita, respeitando a privacidade delas e de suas famílias, compreender melhor como se organizam para o trabalho, como transmitem aos filhos seus conhecimentos, como se relacionam com suas famílias, com suas comunidades, com a terra, enfim, compreender toda a complexidade daqueles espaços.

Outro aspecto ressaltado por Malinowski (1984) é a necessidade de uma atualização teórica por parte do pesquisador, antes de adentrar o campo. Conforme ressalta o autor, é preciso estar disposto a abandonar algumas certezas quando necessárias, no entanto, quanto mais moldada estiver a teoria relacionada ao que se pretende encontrar, comprovar, demonstrar ou refutar, mais eficiente será o campo.

Pretende-se realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema, a fim de se compreender a complexidade dos fenômenos no campo da pesquisa. Como por exemplo, entender o que caracteriza um processo educativo, as relações do trabalho com a educação, a opressão da mulher, os conflitos que envolvem o campo no Brasil e compreender melhor também a própria pesquisa etnográfica.

Estar treinado e actualizado teoricamente não significa estar carregado de «ideias preconcebidas». Se alguém empreende uma missão, determinado a comprovar certas hipóteses, e se é incapaz de a qualquer momento alterar as suas perspectivas e de as abandonar de livre vontade perante as evidências, escusado é dizer que o seu trabalho será inútil. Mas quantos mais problemas ele levar para o campo, quanto mais habituado estiver a moldar as suas teorias aos

factos e a observar estes últimos na sua relação com a teoria, em melhores condições se encontrará para trabalhar. As ideias preconcebidas são prejudiciais em qualquer trabalho científico, mas a prefiguração de problemas é o dom principal do investigador científico, e estes problemas são revelados ao observador, antes de mais, pelos estudos teóricos (MALINOWSKI, 1984, p. 23).

Outro fator importante destacado por Malinowski (1984, p.25) em relação à pesquisa etnográfica é que "o Etnógrafo que se predisponha a estudar apenas a religião ou a tecnologia, ou a organização social está a isolar artificialmente um campo de pesquisa, o que prejudicará seriamente o seu trabalho". Em outros termos, mesmo que o foco desta pesquisa sejam os processos educativos por meio do trabalho da mulher, será impossível se manter alheio às outras questões, pois os fenômenos não se apresentam isolados, trata-se de uma complexidade de fatores que juntos dizem quem são aquelas mulheres e como vivem. Sendo assim, serão observados fatores religiosos, econômicos, culturais, etc., com o intuito da compreensão do fenômeno como unidade.

Entre os procedimentos mais utilizados pela etnografia, segundo Rocha e Eckert (2008), está a observação direta. A inserção do pesquisador em uma cultura diferente da sua requer um olhar atento e uma relação com as pessoas envolvidas com a pesquisa, com o fim de melhor compreender aquela realidade bem como seus costumes e como se relacionam.

Se o método etnográfico é composto por inúmeros procedimentos incluindo levantamento de dados de pesquisa probabilística e quantitativa (demografia, morfologia, geografia, genealogia, etc.), a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como "saídas exploratórias", são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado. A curiosidade é logo substituída por indagações sobre como a realidade social é construída. Esta demanda é habitada por aspectos comparativos que nascem da inserção densa do pesquisador no compromisso de refletir sobre a vida social, estando antes de mais nada disposto a vivenciar a experiência de inter-subjetividade, sabendo que ele próprio passa a ser objeto de observação (LÉVI-STRAUSS, 1974, p. 1 a 36).

O (A) aprendiz a antropólogo (a) coteja os aspectos que percebe cada vez mais orientados por questões teórico-conceituais apreendidas já nos primeiros anos do curso de ciências humanas (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 13).

A entrevista é outro procedimento a ser utilizado nesta pesquisa. No entanto, não serão adotados roteiros prontos. Pretende-se fazer rodas de conversa direcionadas para se atender às demandas da pesquisa, outras questões que se apresentarem, como uma conversa na qual de forma natural as pessoas se encontram e compartilham seus medos, seus sonhos e suas realidades.

O método etnográfico se define pelas técnicas de entrevista e de observação participante complementares aos procedimentos importantes para o cientista adequar suas preocupações estritamente acadêmicas e academicistas à trama interior da vida social que investiga. Uma das razões pela qual na etnografia a entrevista transcorre desde a elaboração da estrutura de um roteiro de inquietações do (a) pesquisador (a) flexível o suficiente para aderir as situações subjetivas que estão presentes no encontro etnográfico (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 14).

Outro importante procedimento metodológico a ser utilizado é o diário de campo, como já foi mencionado. Nele são anotadas impressões, reflexões, detalhes do campo da pesquisa que poderiam passar despercebidos no desenvolver das atividades diárias. O diário de campo permite ao pesquisador captar dados e que em muitas vezes a entrevista não seria capaz de captar. Sobre o Diário de campo, Rocha e Eckert (2008, p. 15) afirmam o seguinte:

Trata-se de anotações diárias do que o (a) antropólogo (a) vê e ouve entre as pessoas com que ele compartilha um certo tempo de suas vidas cotidianas. Os diários de campo, entretanto não servem apenas como um instrumento de “passar a limpo” todas as situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado no interior de uma família moradora de uma vila popular, com quem passou um tempo para pesquisar o tema da violência urbana. Ele é o espaço fundamental para o (a) antropólogo (a) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. Um espaço para o (a) etnógrafo (a) avaliar sua própria conduta em campo, seus deslizes e acertos junto as pessoas e/ou grupos pesquisados, numa constante vigilância epistemológica.

A pesquisa etnográfica se apresenta como um método adequado para este estudo na medida em que dialoga com a perspectiva histórico-cultural. Para esta perspectiva, que bebe nas fontes do materialismo histórico dialético, é importante se analisar os fenômenos em sua totalidade. "Para a dialética marxista, o conhecimento

é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada [...] (KONDER, 2004, p. 36).

A etnografia e alguns de seus princípios aqui descritos trazem a importância do aprofundamento das análises, por meio de uma relação mais intensa entre pesquisador (a) e pesquisado (a). Para finalizar, Malinowski (1984, p. 36, grifos nossos) deixa uma importante reflexão para os que desejam se aventurar na pesquisa etnográfica:

Estas três linhas de abordagem levam ao objectivo final que um Etnógrafo nunca deve perder de vista. Este objectivo é, resumidamente, o de compreender o ponto de vista do nativo, a sua relação com a vida, perceber a sua visão do seu mundo. **Temos de estudar o Homem e devemos estudar o que mais profundamente o preocupa, ou seja, aquilo que o liga à vida.** Em cada cultura, os valores são ligeiramente diferentes; as pessoas aspiram a fins diferentes, seguem impulsos diferentes, anseiam por diferentes formas de felicidade. Em cada cultura encontramos diferentes instituições através das quais o homem persegue os seus interesses, diferentes costumes pelos quais satisfaz as suas aspirações, diferentes códigos de leis e moralidade que recompensam as suas virtudes ou punem os seus erros. Estudar as instituições, costumes e códigos ou estudar o comportamento e a mentalidade sem o empenho na compreensão subjectiva do sentimento que as move, sem perceber a essência da sua felicidade é, em minha opinião, desprezar a maior recompensa que podemos esperar algum dia obter a partir do estudo do Homem.

Por fim, a etnografia contribuiu com este estudo no sentido de nos permitir conhecer mais profundamente aquele universo. Nos primeiros meses da pesquisa, foi possível realizar um projeto piloto, ou seja, uma primeira aproximação com as mulheres, com o intuito de conhecê-las melhor.

A seguir, apresentamos o projeto piloto, realizado no ano de 2016.

4.2 PROJETO PILOTO: as primeiras impressões...

Os resultados prévios aqui apresentados fazem parte de visitas realizadas aos assentamentos que seriam campos para este estudo, realizadas nos meses de junho e outubro de 2016. Os assentamentos Boa Esperança, Córrego do Bonito e Terra Mãe estão localizados na rodovia Colinas/Minaçu, município de Colinas do Sul (GO), na região da Chapada dos Veadeiros.

Os três assentamentos possuem quatorze anos de existência. Eles são o resultado de um acampamento que durou cerca de dois anos, segundo as mulheres assentadas. Na medida em que as negociações com o governo avançaram, as terras das fazendas foram desapropriadas e destinadas ao projeto de Reforma Agrária do Governo.

Duas fazendas foram ocupadas, a Real Um, que hoje estão localizados os assentamentos Boa Esperança e Terra Mãe e a Fazenda Córrego do Bonito, na qual está localizado o assentamento Córrego do Bonito. Houve o parcelamento das referidas fazendas e as famílias foram se organizando para ocupar as parcelas de terra.

Dois anos de convivência no acampamento criaram fortes laços de amizade. Percebe-se a proximidade dos três assentamentos, mesmo com cerca de 15 Km de distância, todos se reconhecem como sujeitos da mesma luta, do mesmo processo histórico.

Conforme nos relatam as mulheres, o assentamento Boa Esperança, o menor dos três, possui 36 famílias. O assentamento Córrego do Bonito é composto por 63 famílias e, o Terra Mãe, o maior, possui cerca de 90 famílias.

A proximidade com os referidos assentamentos, como já foi mencionado, aconteceu em decorrência de uma parceria com a UnB Cerrado, na qual foi apresentada a tentativa de organização de um grupo de mulheres que vivem nos assentamentos e que almejam melhores condições de vida através do trabalho. **Dessa forma, o foco do projeto é compreender a dinâmica do trabalho dessas mulheres na construção de estratégias de resistência através das práticas educativas desencadeadas.**

A partir daí foi feito o primeiro contato com o grupo de mulheres, através de projetos já realizados pela UnB Cerrado nos assentamentos mencionados. O primeiro contato aconteceu no mês de junho na Fazenda Bona Espero, localizada no município de Alto Paraíso (GO). Na ocasião, juntamente com o nosso grupo de pesquisa GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas¹⁰, realizamos uma roda de conversa com o grupo de mulheres.

¹⁰ Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB.

Figura 6: Dinâmica de relaxamento realizada pelo grupo Batucadeiros.



Fonte: Ferreira, 2016.

O objetivo da roda de conversa foi conhecer melhor aquelas mulheres, seus sonhos, seus medos, quem são e de onde vem. Na ocasião havia seis mulheres assentadas, todas oriundas da própria região. Essas mulheres vêm procurando estratégias de resistências para permanecerem nos assentamentos, mesmo com pouca infraestrutura, com melhores condições de vida para elas e suas famílias. Para isso buscam através do trabalho, da troca de conhecimentos e de parcerias condições para continuarem no campo.

Observou-se nas falas das mulheres, que a identidade com suas comunidades é muito forte, os laços já foram constituídos, as histórias já se encontram, como afirmou uma das senhoras: "*Ser assentada é ter uma vida em comum*". O que deixa claro o sentimento de pertencimento e coletividade por parte daquelas mulheres.

Em meio às diversidades identificadas, pois cada mulher é única e tem uma história que é só sua, identificamos muitas características em comum que as unem como grupo. Todas apontaram como um sonho melhorar as condições de vida da família e consideraram o trabalho como meio para a realização desse sonho.

As assentadas apontaram o desejo de criar uma associação de mulheres nos três assentamentos, com uma cozinha rural e demais instrumentos de trabalho que

lhes deem melhores condições para a produção de produtos para serem comercializados nas feiras e supermercados da região.

O segundo contato com as mulheres ocorreu no mês de outubro, por meio da parceria com o Centro UnB Cerrado¹¹. Pela primeira vez foram conhecidos os assentamentos. O objetivo das pesquisadoras daquela instituição foi primordialmente identificar os conhecimentos pertencentes às mulheres. Foram realizadas conversas informais que foram registradas por meio de diário de campo mediante autorização das mesmas.

Tivemos a oportunidade de vivenciar um pouco do duro trabalho das assentadas ao fazerem o extrativismo da mangaba. Como extrativistas elas reconhecem que é preciso respeitar o tempo da natureza. *"Se apanhar o fruto do pé antes do tempo prejudica o trabalho, pois apanha-se a mangaba verde. Cada fruto no seu tempo"* (Fala de uma das mulheres). Com a mangaba é feita a polpa para uso próprio e comercialização.

Figura 7: Extrativismo da mangaba



Fonte: Ferreira, 2017.

¹¹ O trabalho desenvolvido com as mulheres assentadas é um desdobramento do Projeto do Centro UnB Cerrado, intitulado: Agroecologia, inovação e sustentabilidade: ressignificando a relação do jovem com o campo. Como resultado desse projeto foram construídas sete cisternas em regime de mutirão nos três assentamentos.

Ao serem questionadas em como faziam para identificar os pés de mangaba mesmo estando longe dos mesmos, já que para nós, que não possuímos experiências no extrativismo dos frutos do Cerrado, todos os pés pareciam iguais, uma das mulheres explicou que os pés de mangaba brilham mais do que os outros. Exemplo de uma pessoa que precisou no decorrer da vida desenvolver habilidades para a própria sobrevivência.

De acordo com os relatos, através do trabalho na terra, elas conseguem produzir alimentos para a subsistência da família e quando há sobras vendem o excedente nas feiras e mercados da cidade.

Entre os frutos do trabalho das mulheres e de suas famílias estão: arroz, vários tipos de feijão, mandioca, farinha de mandioca, batata doce, três variedades de milho, rapadura, abóbora, óleo de coco babaçu, margarina, todos os tipos de hortaliças e temperos, frutas, leite, requeijão, queijo, doce de leite, manteiga, frango, carne de porco, peixe, carne de vaca, ovos, etc.

Quando perguntamos como se apropriavam dos conhecimentos a resposta foi que uma ensina para a outra o que traz da caminhada na vida. Se uma não sabe fazer o óleo de coco, por exemplo, a que sabe, por sua vez, se dispõe a ensinar. Se uma mulher tem um conhecimento que acha que terá validade para as outras, imediatamente organiza-se o espaço educativo e de forma generosa e colaborativa, ocorrem os processos educativos voltados para o trabalho e sobrevivência, demonstrando o que coloca Vigotski (2003) quando afirma que a necessidade da sobrevivência promove o desenvolvimento humano.

Na medida em que essas mulheres se juntam para compartilhar conhecimentos, numa dinâmica de ensinar e aprender em busca de uma vida com mais dignidade, elas se fortalecem e conquistam mais autonomia em um processo educativo de resistência à lógica modernizante.

As referidas mulheres afirmam que grande parte do que sabem aprenderam com suas famílias. Na labuta diária, através da luta pela sobrevivência, elas se desenvolvem e aprendem com base também nas experiências dos que as antecederam, denominada por Vigotski (2009) como experiência coletiva ou social.

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos

permanentes que se repetem em condições iguais (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Para valorizar a cultura e o modo de vida do campo, a atividade realizada com as mulheres no assentamento Terra Mãe pela UnB Cerrado, da qual participamos como convidadas, foi encerrada com um canto de trabalho que diz: "Mas o chão só dá se a gente plantar, se a gente não planta o chão não dá. Plantei amor no coração dessa gente, dei amor para todo mundo e ainda tenho amor para dar".

A riqueza de conhecimentos pertencentes àquelas mulheres e sua complexidade ao conseguirem produzir uma gama de alimentos com pouquíssima infraestrutura, demonstram que o conhecimento científico, formado nas universidades, não é o único legítimo, há muito conhecimento e técnicas "sofisticadas" de cultivo fora do meio acadêmico.

Observamos também, em nossas visitas, que muitas mulheres não vivem mais exclusivamente do trabalho no campo. Muitas estão doentes e outras foram em busca de trabalho na cidade, como enfermeiras e cuidadoras de idosos. Mas, ainda aliam a jornada de trabalho na cidade ao trabalho no campo, cultivando hortas, produzindo queijos, etc.

De acordo com essas mulheres, o trabalho coletivo que já é realizado, mas em um ritmo muito lento, seria a oportunidade para que elas aumentassem os rendimentos das famílias. No entanto, mesmo com tantos conhecimentos e possibilidades, não estão encontrando meios para oficializarem uma organização e produzirem em maior escala para as feiras e mercados próximos.

Percebemos as dificuldades para se gerar renda dentro de assentamentos. Observamos que muitas famílias não vivem mais da agricultura familiar. Tradições se perderam, poucas famílias realizam os mutirões, segundo dona Zul. Porém, muitos ainda resistem e acreditam na agricultura familiar. Vimos diversas plantações nos caminhos percorridos até chegarmos às casas das mulheres.

Esses primeiros contatos com as mulheres assentadas dessa pesquisa nos permitiram entender melhor aquele universo. Há muita pobreza econômica, mas muita riqueza de conhecimentos, muita criatividade para viver no campo e muita vontade de melhorar de vida através do trabalho. Por meio deste, aquelas mulheres estão buscando melhorias de vida. O trabalho humaniza.

Nas relações colaborativas e solidárias, no reconhecimento da outra como parte de seu processo histórico, na quantidade de conhecimentos que possuem e que

estão sempre disponíveis a compartilhar, aquelas mulheres têm nos mostrado que, naquele grupo, prevalecem valores que as unem como uma coletividade e que a lógica é a do fortalecimento dos modos de vida, dos laços humanos, das práticas de trabalho. Até aqui confirmamos a tese de que o trabalho da contribui para a permanência no campo.

4.3 SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ressignificando a relação sujeito x objeto

O projeto piloto apresentado é o resultado dos primeiros contatos com a área da pesquisa. Naquele momento, no ano de 2016, o campo ainda não havia sido definido, e essas duas oportunidades de estar com as mulheres assentadas foram fundamentais para decidirmos pela delimitação do campo. De início, nossa intenção era realizar a pesquisa em três assentamentos, no entanto, para garantir a profundidade teórica exigida em uma pesquisa de doutorado, decidimos pelo Assentamento Boa Esperança.

Nossa pesquisa se baseou nas observações e entrevistas semiestruturadas. Sobre a importância da linguagem na pesquisa experimental, Vigotski (2000), nos diz que:

En la psicología experimental la instrucción verbal es la base de todo experimento. Con su ayuda, el experimentador crea la actitud precisa en el sujeto, provoca el proceso que quiere observar, establece los vínculos y, sin embargo, habitualmente ignora el propio papel psicológico de la instrucción. El investigador, por añadidura, maneja las conexiones y procesos originados y provocados por la instrucción verbal como algo que surge por vía natural, por sí mismo, sin necesidad de la instrucción verbal (VIGOTSKI, 2000, p. 59).

Observar o cotidiano de trabalho de mulheres assentadas nos permitiu abarcar elementos importantes para a compreensão dos processos históricos, dos costumes, modos de vida, é no cotidiano que as vidas se cruzam, que ocorre a aproximação e o entendimento de muitas questões

Tan sólo en estos últimos años va superando la psicología el temor ante la valoración cotidiana de los fenómenos y aprende por minucias insignificantes - residuos del mundo de los fenómenos como dijo Freud, quien pedía mayor atención para la psicología de la vida

cotidiana - a descobrir com frequência importantes documentos psicológicos (VIGOTSKI, 2000, p. 64).

Para Da Matta (1974), na pesquisa etnográfica existem três fases: a teórico-intelectual, o período da prática, que seria a fase de preparo para a imersão no campo de pesquisa e a etapa final, que seria a pessoal ou existencial. Essa para o autor é muito importante por sintetizar teoria e prática do mundo.

É vivenciando esta fase que me dou conta (e não sem susto) que estou entre dois fogos: a minha cultura e uma outra, o meu mundo e um outro. De fato, tendo me preparado e me colocado como tradutor de um outro sistema para minha própria linguagem, eis que tenho que iniciar minha tarefa. E então verifico, intimamente satisfeito, que o meu ofício - voltado para os estudos dos homens - é análogo à própria caminhada das sociedades humanas: sempre na tênue linha divisória que separa os animais na determinação da natureza e os deuses que, dizem os crentes, forjam o seu próprio destino (DA MATA 1984, p. 34).

O autor parte da premissa de que já existem muitos trabalhos que ensinam a fazer pesquisa, mas poucos que abordam o caminhar do pesquisador em campo, nos perrengues do dia-a-dia, imerso em outra cultura, as dificuldades de conseguir comida, as dificuldades de chegar até o local. Compreendemos perfeitamente a preocupação do autor em dar destaque a esta etapa. Para se chegar aos resultados dessa pesquisa, realizada em um assentamento rural, em um lugar desconhecido para nós, passamos por muitas dificuldades, sem as quais, não seria possível ter chegado aqui. Ficamos perdidos, pneu furado, esgotados de tanto abrir e fechar porteiros. No entanto, sem esta vivência não teríamos alcançado nossos objetivos.

No primeiro momento da pesquisa, vivido no ano de 2016, tivemos o primeiro contato com as participantes da pesquisa por meio da visita exploratória. A observação direta, nos permitiu, naquele momento, entender melhor aquele universo, formular questões, delimitar o contexto da pesquisa e suas configurações espaciais.

Se o método etnográfico é composto por inúmeros procedimentos incluindo levantamento de dados de pesquisa probabilística e quantitativa (demografia, morfologia, geografia, genealogia, etc.), a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como “saídas exploratórias”, são norteadas pelo olhar atento ao contexto e

a tudo que acontece no espaço observado. A curiosidade é logo substituída por indagações sobre como a realidade social é construída. Esta demanda é habitada por aspectos comparativos que nascem da inserção densa do pesquisador no compromisso de refletir sobre a vida social, estando antes de mais nada disposto a vivenciar a experiência de inter-subjetividade, sabendo que ele próprio passa a ser objeto de observação (Rocha; Eckert, 2008, p. 2).

Assim, em todos os momentos da pesquisa de campo, a observação direta nos ajudou a entender questões, formular novas e compreender aquela cultura. O quadro a seguir, elucida os três momentos da pesquisa.

Quadro 3. Os três momentos da pesquisa.

PRIMEIRO MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCEIRO MOMENTO
2016 - Primeiros contatos com as mulheres e com os assentamentos, (3 neste primeiro momento) por meio da parceria com a UnB Cerrado. <ul style="list-style-type: none"> • Junho/2016 • Outubro/2016 Objetivo: Nos aproximar do contexto a ser pesquisado.	2017 - Definição do campo de pesquisa: o assentamento Boa Esperança. <ul style="list-style-type: none"> • Março • Junho • Julho • Outubro Objetivo: Criar um vínculo com as mulheres, conhecer melhor a comunidade, apresentar a pesquisa.	2018 - Imersão no campo da pesquisa <ul style="list-style-type: none"> • Fevereiro • Março Objetivos: Acompanhar e registrar as práticas produtivas e identificar os processos educativos em meio ao trabalho. Conhecer mais a história de cada mulher participante da pesquisa.

Fonte: Ferreira, 2018.

Os três momentos nos permitiram nos aproximar gradativamente do assentamento Boa Esperança, participando de sua cotidianidade, numa relação de interatividade. Para Rocha e Eckert (2008), essa interação é condição da pesquisa.

Não se trata de um encontro fortuito, mas de uma relação que se prolonga no fluxo do tempo e na pluralidade dos espaços sociais vividos cotidianamente por pessoas no contexto urbano, no mundo

rural, nas terras indígenas, nos territórios quilombolas, enfim, nas casas, nas ruas, na roça, etc., que abrangem o mundo público e o mundo privado da sociedade em geral (ROCHA; ECKERT, 2008, s. p.).

No decorrer do ano de 2017, ao qual chamamos de segundo momento da pesquisa foram feitas cinco visitas ao campo da pesquisa, com o intuito de nos aproximarmos, criar um vínculo, com as mesmas, conhecê-las melhor, compreender a realidade daquele lugar. Segundo Rocha e Eckert (2008), após a elaboração do projeto de pesquisa, a primeira atitude do pesquisador é "aproximar-se das pessoas, dos grupos ou da instituição a ser estudada para conquistar a concordância de sua presença para a observação sistemática das práticas sociais". (Rocha e Eckert, 2008, s/p)

Segundo momento da pesquisa

❖ Trabalho de campo 30/03/2017

O objetivo deste campo foi iniciar um processo de aproximação com a realidade da pesquisa, através dos nossos próprios passos, sem intermediários, nos permitindo olhar para o contexto a ser estudado.

Na ocasião nos dirigimos ao assentamento Boa Esperança. Como não tínhamos conseguido contato telefônico fomos sem avisar, de surpresa. Nunca tínhamos ido ao local, um momento de muita emoção. Por fim, após ficarmos perdidos em meio a tantas fazendas, chegando ao Boa Esperança por volta das 16 horas.

Antes de chegar à propriedade de Dona Zulmerina, perguntando de casa em casa onde a mesma vivia, observamos a realidade econômica presente no assentamento, retratada nas pequenas casas de palha. Pequenas plantações foram ficando para trás e de longe avistamos a casa simples, cercada por árvores, galinhas e cachorros.

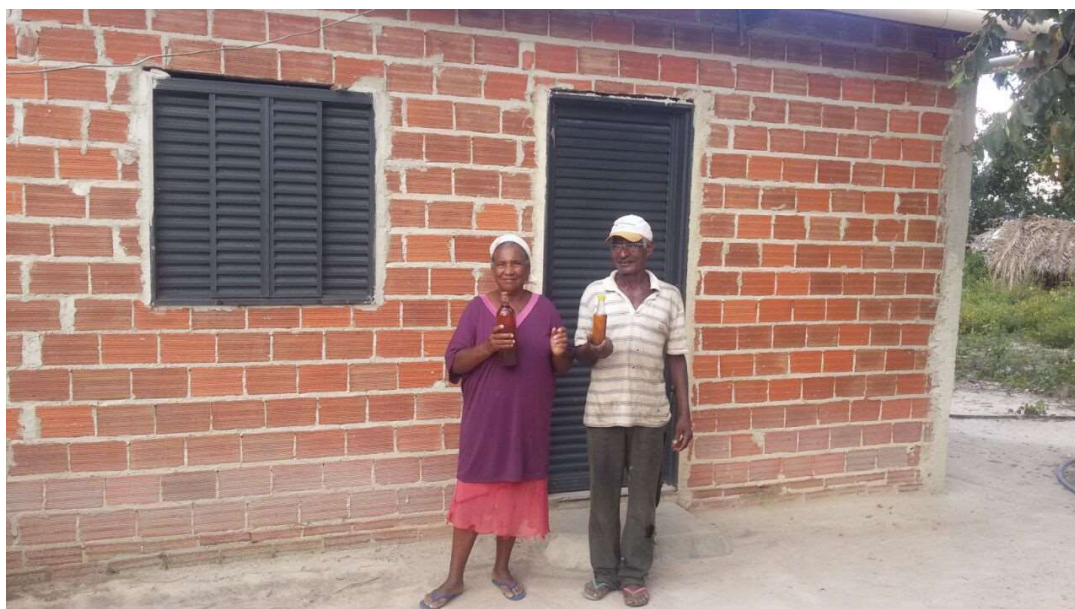
Em nossa direção veio ela, uma senhora de 65 anos, lenço na cabeça, saia longa, suor no rosto e um sorriso nos lábios. De repente, uma imensa tranquilidade tomou conta da gente. Escolhemos começar nossa aproximação com Dona Zulmerina, pois havíamos tido a oportunidade de nos aproximar da mesma por intermédio de projetos da UnB Cerrado, nos quais nos foram dadas a oportunidade

de conhecer melhor o campo pretendido, e, também, por ela ser uma grande liderança em seu assentamento.

Conversamos com dona Zul e seu esposo por cerca de uma hora sobre a realidade daquele lugar. Debaixo de um pé de manga sob o calor do Cerrado, ela nos contou as dificuldades para permanecer no campo. Explicamos os objetivos da pesquisa e optamos por não gravar a conversa, no entanto, pedimos autorização para usar o caderno de campo, no qual foram anotados os principais pontos.

Dona Zulmerina concordou em participar da pesquisa, se dispôs a ajudar com o que fosse preciso. Trocamos números de telefones, bebemos um delicioso cafezinho e fomos embora.

Figura 8. Visita à casa de dona Zulmerina.



Fonte: Ferreira, 2017.

❖ Trabalho de campo - 11 de junho.

Certo dia, recebemos um telefonema de dona Zulmerina, nos convidando para conhecer sua casa no município de Colinas do Sul. Assim, nos organizamos para ir no mês de junho. Nosso objetivo era, simplesmente, nos aproximar e compreender melhor o universo daquelas mulheres, ou seja, criar um vínculo. Nesse momento da pesquisa, nosso objetivo era apenas conhecer, observar e entender, quem eram aquelas pessoas.

Assim, chegamos à casa da Dona Zulmerina, localizada na área urbana de Colinas do Sul, por volta das 15 horas. Na casa vivem seu filho, sua nora e dois netos. Estavam nos aguardando, um bolo de milho. Conversamos levemente sobre as coisas da vida. O tempo quente, as dificuldades do dia-a-dia, sobre nossas famílias, sobre a pesquisa, etc.

Nos oferecemos para levar dona Zulmerina em sua casa no assentamento, a mesma aceitou nosso convite, tendo em vista que dependeria do seu esposo ir buscá-la de moto. No caminho até o assentamento, cerca de 20 Km, fomos conversando. A mesma nos contou que estava muito orgulhosa de fazer parte da pesquisa e muito esperançosa com o andamento do grupo de mulheres Brilho do Cerrado, uma organização de nove mulheres do assentamento, com vistas a qualificar a produção.

Perguntamos se poderíamos ajudar em algo. Ela de prontidão deu a entender que sentia falta de uma identidade para seus produtos e nos mostrou um pedaço de papel amassado, com uma arte, escrito: delícias da Dona Zul.

Como ela estava orgulhosa daquele pedacinho de papel! *'Foi um rapaz da Colina que fez'* Naquele instante ficamos muito emocionados também em perceber sua gratidão por algo tão singelo. Em nossa conversa percebemos que ela sentia falta de uma identidade para seus produtos. Então, perguntamos se a mesma gostaria de um rótulo para os produtos do grupo. A mesma, com um brilho no olhar, nos disse que sim e que as outras mulheres ficariam muito felizes. E assim nos despedimos. Dessa forma, marcamos de ir até o assentamento e fazer os rótulos junto com elas.

❖ Campo dia 31/07/2017

No final de julho seguimos viagem para o município de Colinas do Sul. Chegamos na sede do assentamento por volta das 9 horas da manhã. Três mulheres nos esperavam: dona Zulmerina, dona Lili e Dona Domingas. O grupo havia se reunido dias antes para limpar a sede e improvisar a cozinha na qual irão trabalhar.

Estavam todas muito felizes com a possibilidade dos rótulos para seus produtos. Levamos computador, impressora, papel adesivo e juntamente com as três mulheres criamos a arte. Dona Zulmerina muito feliz, afirma: *"Hoje são vocês que vão ensinar nós"*.

Ficamos a manhã quase toda na criação dos rótulos. A ideia de criar uma logomarca com o chuveirinho do Cerrado, uma planta típica que encanta com seu

brilho, agradou muito ao grupo. Após o processo de criação dos rótulos, que foi realizado com a participação dos presentes, partimos para a impressão e recorte dos mesmos, tudo de forma colaborativa.

Apresentamos nossa pesquisa para as mulheres que estavam presentes e pedimos para conversar com elas sobre seu trabalho, como elas aprendem e ensinam, entre outros. As mesmas foram muito receptivas com a proposta e, assim, fizemos um círculo de conversa, gravada, com a devida autorização e conversamos sobre as questões da pesquisa por cerca de 2 horas.

❖ **Campo 23 de outubro de 2017**

O campo do mês de outubro de 2017, teve como objetivo encerrar esse segundo momento da pesquisa e nos preparar para o terceiro momento.

Telefonamos para dona Zul que pediu para que o encontro fosse na Sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Colinas do Sul. Ao chegarmos ao local, descobrimos que a mesma juntamente com mais quatorze mulheres, entre elas três do assentamento Boa Esperança haviam assumido a direção do sindicato.

Conversamos por cerca de uma hora com dona Zulmerina com o intuito de explicar o terceiro momento da pesquisa, bem como a necessidade de imersão no assentamento, acompanhar suas práticas de trabalho, conversar com outras mulheres, ir até suas casas, enfim, conhecer aquela realidade com mais profundidade. Dessa forma, combinamos a imersão para o mês de março de 2018.

As análises prévias do primeiro momento da pesquisa de campo estão descritas no projeto piloto. A partir dos trabalhos de campo realizados ao longo do ano de 2017, buscamos definir o campo da pesquisa e criar um laço com as participantes. O objetivo deste segundo momento foi compreender a dinâmica daquele espaço, bem como, entender como aquelas mulheres vivem e nos preparar para a imersão. Apresentamos nossa pesquisa, nossas intenções ao grupo, e hoje, temos a liberdade e a permissão para adentrar seu universo. Sentimos dificuldades para conhecer todo o grupo neste primeiro momento. Tivemos a oportunidade de estar com 3 delas. No entanto, acredita-se que, a proximidade e o laço de confiança criado com as 3 mulheres, facilitou a aproximação com as outras.

Terceiro momento da pesquisa

O terceiro momento da pesquisa aconteceu dos dias 02 a 05 de março. Tivemos a oportunidade de conversar com cada mulher por algumas horas, acompanhar um pouco do seu cotidiano e práticas de trabalho, conhecer suas famílias e modos de vida.

A inserção no contexto social objetivado pelo (a) pesquisador (a) para o desenvolvimento do seu tema de pesquisa, o (a) aproxima cada vez mais dos indivíduos, dos grupos sociais que circunscrevem seu universo de pesquisa. Junto a estas pessoas o (a) pesquisador (a) tece uma comunicação densa orientada pelo seu projeto de intenções de pesquisa (Rocha; Eckert, 2008).

Escolhemos essas cinco mulheres para realizar a pesquisa, por serem mulheres mais próximas, que nutrem o hábito de compartilhar práticas de trabalho, conhecimentos e uma amizade que vem desde o acampamento.

Ficamos hospedados no povoado de São Jorge, município de Alto Paraíso, cerca de 30 km de distância do assentamento, pela falta de opções de hospedagem no município de Colinas do Sul.

❖ Campo do dia 02 de março

No dia 02 de março, nos dirigimos até o assentamento, e a primeira casa que visitamos foi a casa de dona Domingas. Tivemos uma conversa estruturada e direcionada às questões da pesquisa que foi gravada com a devida autorização. Ao chegarmos à sua casa, a mesma estava costurando, uma das práticas de trabalho que contribuem para o sustento da família. A mesma nos explicou como aprendeu, com quem aprendeu e nos mostrou como faz os lindos tapetes com retalhos que aproveita das roupas que lhes são doadas.

Figura 9: Visita à casa de dona Domingas.



Fonte: Ferreira, 2018.

Ficamos uma manhã e o início da tarde na companhia de dona Domingas, conhecendo sua plantação, sua casa e um pouco mais de sua rotina de trabalho. Tomamos café e comemos um delicioso doce de manga feito por ela, além de ganhar tomates e a cabaça doce, um legume do qual nem sabíamos da existência.

❖ Campo do dia 03 de março

No dia seguinte, chegamos por volta das 10 horas na casa de dona Lili. Tivemos uma conversa que foi gravada. Conhecemos sua plantação, sua casa e um pouco mais sobre sua história de vida. Acompanhamos sua rotina de trabalho na roça e ficamos com ela e com seu esposo por toda a manhã.

Figura 10: Visita à casa de dona Lili.



Fonte: Ferreira, 2018.

No mesmo dia, na parte da tarde, partimos para a casa de dona Zulmerina. Dona Zulmerina é a assentada que mais estreitou os vínculos com a gente. Mais do

que um sujeito da pesquisa, com o passar do tempo, se tornou uma pessoa que ocupa um lugar muito especial em nossas vidas. Além de dona Zul, nutrimos um carinho por seu esposo, seu Leônidas, camponês forte, que ama a roça e por seus netinhos, dois pequenos que costumam estar sempre por perto da vó nas nossas conversas.

Figura 11: Visita à casa de dona Zul.



Fonte: Ferreira, 2018.

Conversamos com Dona Zul por cerca de 2 horas, sobre o trabalho no campo, os ensinamentos e aprendizagens e o desafio de liderar o Sindicato dos trabalhadores rurais do município, bem como, a importância do trabalho da mulher nesses espaços.

Muitas outras questões surgem das nossas prosas, família, saúde, desafios do dia-a-dia, etc.

❖ **Campo do dia 04 de março**

No outro dia, dia 4 de março, um domingo, tivemos um dia intenso. Conhecemos duas novas mulheres, dona Efigênia e dona Sueli. Duas assentadas que ainda não havíamos conversado. Chegamos na parte da manhã, primeiramente na casa de dona Efigênia, com quem conversamos, falamos sobre os objetivos da pesquisa, pedimos autorização para gravar as conversas e fotografar a propriedade. Ficamos com dona Efigênia por cerca de 1 hora, como a mesma ainda não nos conhecia, a conversa não fluiu tanto como com Dona Zul, dona Domingas e dona Lili. No entanto, foi muito importante escutar seus relatos do desafio que foi para uma mulher que sempre viveu na cidade, ir morar no campo, e a importância que teve o aprendizado com as outras mulheres.

Na parte da tarde conhecemos a casa de dona Sueli. Conversamos com ela e seu esposo por cerca de 2 horas. Foi nosso primeiro contato com ela. A mesma se mostrou muito à vontade em falar sobre a importância do trabalho coletivo em comunidades rurais e o quanto aprendeu com cada uma das mulheres.

Figura 12: Visita à casa de dona Suely.



Fonte: Ferreira, 2018.

❖ Campo do dia 5 de março

No dia 05 de março tivemos um dia intenso, imersas na produção do óleo de coco babaçu. Nos reunimos por volta das 9 horas da manhã na casa de dona Zulmerina. Pesquisadora, Dona Zul, dona Lili e dona Domingas passaram o dia fazendo o óleo do coco.

Cada etapa do processo de retirada do óleo do coco nos foi pacientemente explicada. Demoramos cerca de 6 horas para concluir o processo. Os detalhes de todo esse processo educativo serão aprofundados no capítulo de análises.

Figura: 13: Produção do óleo de coco babaçu.



Fonte: Ferreira, 2018.

Dessa forma, aconteceu nossa imersão na área da pesquisa. Quatro dias intensos, de convivência, compartilhamento de experiências e de muita aprendizagem, com base nas observações e nas conversas estruturadas.

Foram realizadas algumas gravações em áudio, com informações relevantes para a pesquisa, além de filmagens. As observações foram registradas no diário de campo.

Este ato de escritura define a capacidade de recriar as formas culturais que tais fenômenos adotam e permite exercitar a habilidade de lhes dar vida novamente, agora na forma escrita, com base em uma estrutura narrativa. Eis alguns pontos em comum entre o método etnográfico e o romance, e que aproxima a Antropologia da Literatura. (Rocha; Eckert, 2008).

Além dos trabalhos de campo, vale destacar que foi realizada uma ampla revisão de literatura, acerca de temáticas fundamentais para a realização dessa pesquisa, tais como: o processo histórico de luta das mulheres por igualdade de direitos, com ênfase nas lutas das mulheres do campo; contextualização da realidade agrária no Brasil, bem como, a realidade dos assentamentos e o protagonismo da mulher na luta pela permanência no campo; os teóricos que tratam a educação como um processo ligado à vida, em todos os seus espaços, e as correntes teóricas que tratam da relação entre educação e trabalho; no capítulo metodológico fez-se necessário realizar uma revisão acerca do método etnográfico e no capítulo V, aprofundamos as leituras, principalmente, em Vigotski, com o intuito de demonstrar a tese defendida.

Além disso, fizemos uma pesquisa documental em sites da internet para trazer ao leitor uma contextualização da área da pesquisa, bem como, a região da Chapada dos Veadeiros e o município de Colinas do Sul. Como não foi possível acessar documentos oficiais do PA Boa Esperança, as informações apresentadas são com base nos relatos das participantes da pesquisa.

Destacamos que nas análises os nomes das mulheres serão substituídos por nomes de frutos do Cerrado para homenagear algo tão importante para suas vidas. As falas das mulheres estarão em itálico.

Resumo dos procedimentos da pesquisa

- ✓ Conversas em grupo, estruturadas e gravadas
- ✓ Conversas individuais estruturadas e gravadas
- ✓ Imersão no processo de produção do óleo de coco babaçu
- ✓ Observação participante do cotidiano das mulheres que foi possível de ser realizada nos três momentos da pesquisa, ou seja, desde o ano de 2016.

Instrumentos para registro

- ✓ Câmera fotográfica
- ✓ Gravador

- ✓ Diário de campo escrito
- ✓ Diário de campo gravado

Principais perguntas feitas às mulheres:

- ✓ Você já aprendeu ou ensinou algo a alguém?
- ✓ Qual a importância do compartilhamento de conhecimentos entre as mulheres da comunidade?
- ✓ Como vocês ensinam umas para as outras?
- ✓ Como foi o processo de formação do acampamento?
- ✓ Por que você quis vir morar aqui?

Todo esse tempo, trabalhamos no sentido de **averiguar que as mulheres assentadas, trabalhadoras do Cerrado, no momento em que compartilham processos educativos com outras mulheres e buscam se organizar para aumentar os rendimentos através da coletividade, estas se educam a partir de suas próprias realidades e necessidades, em uma dinâmica que resulta na perpetuação de práticas laborais e desenvolvimento humano.**

A tese a ser defendida é a seguinte:

Os processos educativos engendrados no trabalho por meio das práticas laborais das mulheres camponesas fortalecem os povos do campo e contribuem para a resistência à dominação do capital.

CAPÍTULO V - MULHERES CAMPONESAS: processos educativos em meio ao trabalho

É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta.

Simone de Beauvoir

Este capítulo traz as análises e resultados do encontro entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Um encontro que, em muitas ocasiões, nos deixou a sensação de ser um reencontro, com nossas origens, com modos de vidas relatados por nossas mães e avós, um universo tão diferente do nosso, mas que nos foi permitido adentrar, conhecer, observar, compreender e respeitar. Tivemos a oportunidade de demonstrar, por meio da convivência com aquelas mulheres, o quão grandioso é a Educação para além da escola.

Iniciaremos esse capítulo com uma breve caracterização do contexto de pesquisa, começando com o município de Colinas do Sul e, por fim, o assentamento Boa Esperança. Depois, apresentaremos ao leitor as participantes da pesquisa e traremos as análises.

5.1 Caracterização da área da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no assentamento rural Boa Esperança, localizado no município de Colinas do Sul (GO). O município de Colinas do Sul, segundo o último censo do IBGE, possui 3.529 habitantes, e está localizado a 300 Km de Brasília e 396 km da capital Goiânia, na região oeste da Chapada dos Veadeiros.

Figura 14: Município de Colinas do Sul (GO)



Fonte: Ferreira (2018)

A história do município começou na década de 1950, com a ocupação das margens do córrego Almecegas, até a transferência do distrito de Lages (pertencente a Cavalcante) para o já distrito de Colinas.

O nome Colinas foi dado em função das características do relevo, por sugestão de João Bernardes Rabelo e aprovado pela população local. A primeira eleição ocorreu em 1959, com a vitória de Argemiro Teles de Farias. Sua emancipação política, no entanto, só foi possível em 1985, mesmo ano em que foi apresentado à assembleia legislativa o projeto de criação do município de Colinas do Sul – à época já existia outro com o nome de Colinas, na região norte do Estado.

Em 1987, o então, governador de Goiás, Antônio Henrique Santillo, sancionou a Lei 10.403 que criou o município. Localizada entre a Chapada dos Veadeiros e o

Lago de Serra da Mesa a nordeste de Goiás, Colinas do Sul limita-se ao norte com o município de Cavalcante, ao sul com o município de Niquelândia, a leste com os municípios de Campinaçu e Minaçu e a oeste com o município de Alto Paraíso. Localizada a cerca de 480 quilômetros de Goiânia e a 270 quilômetros de Brasília. (IBGE, 2006)

A região do município de Colinas do Sul é permeada por conflitos decorrentes da apropriação de suas terras pelo agronegócio, principalmente, por meio das monoculturas de soja. A luta pela proteção do Cerrado e pelo fortalecimento da agricultura familiar, tem esbarrado nos interesses dos grandes fazendeiros. O município faz parte da Área de proteção Ambiental - APA - do Pouso Alto, que compreende além de Colinas do Sul, parte dos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás, Alto Paraíso, São João d'Aliança e Nova Roma. (FERREIRA e ALMEIDA, 2014)

A APA do Pouso Alto foi criada pelo Decreto nº 5.419, de 7 de maio de 2001, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento sustentável e preservar as características geoambientais e a biodiversidade local no nordeste de Goiás. A APA de Pouso Alto é constituída por 872 mil hectares e abrange seis municípios do nordeste goiano [...]. (FERREIRA, ALMEIDA, 2014, p. 218)

A necessidade de criação de uma APA na região emana das ameaças que vem sofrendo o meio ambiente em decorrência da expansão de práticas degradantes. Como já foi tratado, o Cerrado brasileiro é considerado o berço das águas brasileiras, por possuir importantes nascentes, portanto, medidas que visem proteger seus recursos naturais são urgentes. No entanto, segundo as autoras, muitos são os conflitos envolvendo a efetiva implementação da APA do Pouso Alto, como por exemplo, a falta de representatividade por parte de alguns segmentos da sociedade¹².

Além dos conflitos descritos, grandes empreendimentos hidroelétricos também significam uma ameaça ao meio ambiente e aos pequenos produtores, como no caso da barragem Serra da Mesa, construída no leito do rio Tocantins entre Colinas do Sul e Minaçu, inaugurada em 1998. (FERNANDES, 2010)

De acordo com o autor, Colinas do Sul é o quarto município em termos de área cedida à Barragem Serra da Mesa. Em entrevistas realizadas com os atingidos

¹² Sugerimos, a título de informação acerca da temática, o documentário "Ser tão velho Cerrado", do cineasta André D'Elia.

pela barragem, o autor demonstrou que as indenizações não foram pagas de forma justa e o turismo não é realizado de forma sustentável. Entre os impactos socioambientais está a perda de terras férteis e a ampliação da pesca predatória e o empobrecimento da população atingida pelo empreendimento. De acordo com o autor, houve, ainda, o aumento do desemprego, tráfico de drogas, prostituição e alcoolismo.

O município de Niquelândia oferece um grande apoio à Colinas do Sul. Observamos diversas vezes, nos encontros com as mulheres, as mesmas planejando ir ao município para resolver questões cotidianas, tais como, consultas médicas, abrir contas em bancos, etc.

Observamos também, que parte da população de Colinas do Sul, migra diariamente, ou semanalmente, para trabalhar no povoado de São Jorge, Alto Paraíso, Minaçu e Niquelândia, tendo em vista, a escassez de empregos no pequeno município.

Segundo o IBGE, Colinas do Sul possui quatro estabelecimentos de saúde e quatro escolas públicas, no entanto, os moradores do PA Boa Esperança precisam percorrer cerca de 30 Km para acessar esses serviços. As crianças necessitam acordar às 4 horas da manhã para irem à escola na cidade. As estradas são esburacadas e na temporada de chuvas algumas ficam até intransitáveis.

O assentamento Boa Esperança surgiu a partir da luta de cerca de 200 famílias, que no dia 8 de setembro de 2008, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Colinas do Sul, acamparam às margens da rodovia GO 132, que liga os municípios de Colinas do Sul e Minaçu. Cerca de dois anos depois, as famílias foram assentadas e divididas em três assentamentos: Boa Esperança, Córrego do Bonito e Terra Mãe.

O PA Boa Esperança é o menor dos três assentamentos, e está localizado na antiga fazenda Real 2, na GO 132, no município de Colinas do Sul (GO). Possui 36 famílias que enxergaram na luta pela terra uma chance de conquistar autonomia e independência. A maioria das famílias antes do assentamento prestava serviços para as grandes fazendas da região. Conquistar um pedaço de terra para viver e trabalhar era o sonho da maioria que lá vive. Grande parte são pessoas oriundas das redondezas.

Figura 15: Assentamento Boa Esperança



Fonte: Ferreira (2018).

Os rendimentos das famílias se originam de aposentadorias e comercialização na feira da cidade, na qual vendem: ovos, hortaliças, mandioca, abóbora, bolos, doces e artesanatos. O que plantam serve, primeiramente, para a subsistência e o que sobra é vendido.

No período chuvoso as famílias produzem: hortaliças, mandioca, abóbora, milho, cana-de-açúcar, tomate, batata doce, feijão, arroz, maxixe, frutas, derivados do leite, etc.

Já nos meses de seca, como não é possível plantar em grandes quantidades, as famílias sobrevivem do extrativismo dos frutos do Cerrado (mangaba, pequi, buriti e coco babaçu), com os quais fazem óleos, doces e polpas.

Os rendimentos das famílias nos períodos chuvosos são maiores, pois, sem chuva não há lavoura. Dessa forma, as famílias conseguem ter uma melhor qualidade de vida, pois não necessitam comprar grande parte dos alimentos que consomem.

Já nos períodos de seca, a alternativa encontrada para melhorar os rendimentos é a produção com os frutos do Cerrado de óleos, doces e polpas, que são comercializados na feira do município ou vendidos sob encomenda para moradores da região e, até, de cidades mais distantes, como Brasília. O artesanato é outra fonte de renda.

Mesmo com todos os conhecimentos que possuem, muitos são os obstáculos enfrentados pelas famílias assentadas para permanecerem na terra. O processo de regularização do PA pelo INCRA tem dificultado o acesso às políticas públicas, tais como, créditos, fomentos e seguros para a agricultura familiar. Desde que se tornou assentamento, o PA Boa Esperança acessou dois créditos por meio do INCRA: o Apoio Inicial, que tem como objetivo apoiar a aquisição de itens de primeira necessidade e o Apoio Mulher, que segundo o INCRA tem como objetivo promover a inserção e a participação das mulheres na dinâmica produtiva e econômica e contribuir para a diminuição da desigualdade de gênero no meio rural. (INCRA, 2018).

Algumas casas no assentamento foram feitas de palha, outras de tijolos. Nem todas as casas possuem energia elétrica, algumas funcionam com geradores. Algumas casas possuem cisternas, o que facilitou a captação de água da chuva.

Observamos que cada família possui em média quatro pessoas. Ainda há muitos jovens que vivem no campo por opção, porque gostam. No entanto, a maioria dos moradores já possui idade mais avançada, de acordo com nossas observações e conversas informais.

As propriedades possuem 25 hectares. Na sede do assentamento, já funcionou uma escola de educação de jovens e adultos e uma biblioteca, no entanto, por desinteresse dos governantes como parte de um projeto político de desmonte da educação formal, foram encerradas essas atividades. Hoje, a mesma serve para reunir os moradores nas reuniões mensais para que sejam decididas questões em comum da comunidade e também para o atendimento médico mensal.

Figura 16: Antiga sede da Fazenda que hoje é o assentamento Boa Esperança.



Fonte: Ferreira (2017).

A vida coletiva é um desafio, em uma sociedade que valoriza cada vez menos valores de cooperação. Mas, observamos que as pessoas têm muita consciência da necessidade da coletividade para suas vidas no assentamento, buscando aprender umas com as outras, trabalhar juntas, enfim, parecem uma grande família, com muitos conflitos, como em todas as famílias.

O meio agrário brasileiro é historicamente permeado por violência e por disputas territoriais. Pelos relatos dos moradores, ainda há muitas disputas por poder dentro do assentamento, o que vem sendo desconstruído ao longo dos anos, em cada

reunião da associação, em cada conquista coletiva, como a recente conquista das casas que serão construídas pelo INCRA. Este foi um momento de muita felicidade que tivemos o prazer de presenciar. Um clima de alegria, união e esperança paira pelo PA Boa Esperança.

A seguir, apresentaremos ao leitor as participantes dessa pesquisa, as mulheres que abriram suas vidas e suas casas para que pudéssemos compreender mais a fundo a realidade de trabalho e aprendizagem entre mulheres de um assentamento no Estado de Goiás.

5.2 MULHERES DE LUTA: as participantes da pesquisa

Figura 17: As participantes da pesquisa



Fonte: Ferreira (2018)

As cinco mulheres que contribuíram com esta pesquisa, dona Zul, dona Domingas, dona Lili, dona Suely e dona Efigênia, são mulheres assentadas, que lutam diariamente por uma vida mais digna. Todas são casadas e vivem com seus maridos. A média de idade é de 50 anos. Duas delas são aposentadas.

Reiteramos que trocamos seus nomes por nomes de frutos do Cerrado para homenagear algo tão importante para suas práticas de trabalho.

Todas afirmaram amar a vida no campo:

"Eu não troco isso aqui por nada" (PEQUI)

"Eu quis morar aqui no assentamento, porque a minha vida aqui é melhor, eu sou mais feliz aqui na roça. Eu gosto de plantar, de colher, eu gosto de ver a planta crescer eu gosto de conviver com as plantas, eu gosto de conviver com os animais, eu gosto de ensinar, eu gosto de estar na luta. Eu gosto de trabalhar com o povo" (MANGABA).

"Nasci e criei nesse mesmo município. Há muitos anos que nois veio morar aqui como vaqueiros. E hoje eu sou assentada. E nois vai levando toda a vida, faz dez anos. Os netos, quando dou fé reúne e enche a casa. Nois foi criado no cabresto, igual bicho, sem pai, sem mãe e sem família, sendo explorado nas fazendas dos outros, apanhando muito. Eu gosto de viver aqui. Porque aqui você tá sossegado, você olha pra um lado, aí você tá mexendo com uma coisa. Você tá mexendo com horta, com planta. E lá na rua você vai fazer o que? Ficar lá com o braço cruzado, escutando barulho?" (BURITI).

Mangaba é a mulher que abriu as portas do assentamento para a nossa pesquisa. Muito respeitada por todos, por seu trabalho como presidente da Associação por quatro vezes. Atualmente é a presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Colinas do Sul, trabalhando com uma equipe de doze mulheres, inclusive Buriti e Pequi.

Eu sou natural de São Domingos. Nós somos família de índio, né, meu pai é filho de uma índia então é índio também, diz que filho de peixe é peixinho, mas eu não sou índia mais não. Fui criada no município de Cavalcante. Quando meu pai mudou de São Domingos pra Cavalcante eu tinha três meses de idade. Morei dez anos em Minaçu, eu lembro que quando formou Minaçu, as duas primeiras casas a gente morou.

Depois voltei para a fazenda e voltei pra lá de novo e de lá eu vim pra Colinas, já vai fazer, no dia oito de agosto, vai fazer dezenove anos que eu moro em Colinas. Bem, os desejos da gente é procurar melhorar a vida financeira. Sou mãe de cinco filhos, Deus levou um, e já sou vó de nove netos e já tenho uma neta casada também. Aí fiquei lá na Colina né, levando a vida lá sofrendo, mas a gente tem que dar graças a Deus a tudo que ele faz pela gente, aí surgiu esse assentamento.

Quando surgiu esse assentamento, nós juntamos o grupo, o sonho do meu esposo não é morar na cidade, é morar na fazenda, eu fui criada na fazenda também, e eu já tinha costume né. Ficamos na estrada, ficamos acampados entre Colinas e Minaçu, passei muito medo. Foi uma vida muito boa, mas também foi uma vida muito sofrida. Tinha dia que eu ia para lá, meu esposo não tava e aí eu passava muito medo, carro toda hora e a poeira subindo, mas a gente venceu. Aí surgiu a oportunidade de ir pra dentro da fazenda.

Eu fui presidente por dois mandatos seguidos, porque os pessoal gostou e reelegeu, aí eu venci os dois mandatos, e junto ali, o sonho da gente sempre é o melhor, hoje nós estamos com a vitória na mão porque conseguimos fazer o parcelamento. O INCRA só nos autorizou, com muita luta com muita briga. Nós enfiamos a mão no bolso pra fazer o parcelamento e hoje está cada um na sua parcela, o que já é um sonho realizado, agora o nosso maior sonho pra realizar é nois ter condição de manter a nossa vida financeira dentro da nossa parcela, condição de

trabalhar, pra que a gente possa produzir pra nois ter uma vida financeira melhor. Eu sou a presidente do sindicato e esse é um trabalho muito árduo. Você tem que lidar com todo tipo de pessoa, eu represento todos os produtores do município. O sindicato tem uma importância muito grande, porque ele é um órgão que tem toda a força. Em qualquer lugar que a gente chegar. Vamos supor, se eu for lá no INCRA representando o sindicato, o olho deles é de outro jeito." (MANGABA).

Observamos a força da atuação política e a luta por uma transformação social por parte de Mangaba, que está sempre buscando melhorar as condições de vida de seus pares. Uma força que contagia as outras mulheres, que estão construindo uma consciência política voltada para as relações cooperativas, como será demonstrado ao longo deste capítulo.

"A minha maior felicidade é ver os meus companheiros feliz. É saber assim: fulano adquiriu isso porque eu corri atrás e consegui, então isso aí é a minha alegria, a minha importância" (MANGABA).

A conquista da terra no assentamento, mesmo com todas as dificuldades, representou para essas mulheres e suas famílias, a liberdade e a autonomia para viverem e trabalharem.

"Nois morava no município de Cavalcante, aí moramos uns tempos na capela, aí depois fomos pra Alto Paraíso, aí depois nois viemos pra Colinas. Aí nois ficou acampado desde o começo. Eu sempre tive vontade de nois ter um pedacinho de terra pra nois plantar né, e meu marido é doido por essas coisas assim de plantar né. Nois trabalhava na fazenda de outras pessoas, aqui foi a chance de nois ter uma coisa nossa." (PEQUI).

Essas cinco mulheres possuem valores de união e cooperação que serão tratados ao longo do capítulo. A vida é dura, o trabalho é árduo, mas o sorriso e a alegria estão sempre presentes. Aprendemos muito com essa convivência, principalmente, aprendemos que não precisa de muito para ser feliz! Gratidão à essas mulheres de luta, sem as quais, essa pesquisa não teria sido realizada!

5.3. Os processos educativos em meio ao trabalho

Desde o ano de 2016, temos nos aproximado do assentamento Boa Esperança, tendo como centralidade de nossas análises os processos educativos de mulheres em meio ao trabalho, como já foi descrito no capítulo metodológico.

Por dois anos, em especial no período de imersão, quantos processos educativos presenciamos! Não encontramos livros de grandes pensadores, nem escolas formais, nem professores graduados, nem quadro, nem giz, nem nada disso a que estamos acostumados considerar espaços de aprendizagem. Mas, quanto trabalho pedagógico testemunhamos! Pessoas aprendendo na convivência diária da dura vida no campo. Aprendendo e ensinando para sobreviver em meio às más condições de vida e oportunidades. A educação que presenciamos nos espaços do assentamento Boa Esperança é uma educação generosa, colaborativa, que ensina e aprende para contribuir com o bem-estar da outra, para ajudar a melhorar seus rendimentos.

De acordo com os relatos das cinco mulheres, as mesmas foram viver no assentamento para ter liberdade, para trabalhar, viver e sonhar. Antes do assentamento, elas trabalhavam para terceiros, fosse na cidade como empregadas domésticas ou no campo, como empregadas em grandes fazendas da região. Uma vida, segundo elas, cheia de privações e sem autonomia. A conquista da terra significou liberdade para trabalharem com suas famílias em suas terras.

Em um mundo cada vez mais individualista, o trabalho comunitário é muito presente, no qual as pessoas se reúnem, por exemplo, para colher ou plantar abóbora, uma das falas citadas por dona Pequi. Ao final do mutirão, divide-se o resultado do trabalho.

As mulheres partilham conhecimentos em prol de uma vida mais digna para toda a comunidade, porque possuem uma vivência política que tem como centralidade

o coletivo, o que vai muito além das trocas de receitas. Como em todos os espaços, este também possui muitos conflitos, pois trata-se de seres humanos, **aprendendo e ensinando**, em um mundo cada vez mais individualista, a enxergarem a realidade sob outra ótica, engendrada nas dificuldades cotidianas.

O processo de organização de um acampamento rural, requer a união de pessoas que lutam e têm um sonho em comum, o acesso à terra e a permanência nela com condições dignas de vida. E para que isso se concretize os processos educativos possuem grande importância. Processos educativos realizados no cotidiano e que possibilitam, além da troca de conhecimentos, a construção de valores como **solidariedade, colaboração, generosidade e união**, primeiramente.

Daí partiremos, pois, sem esses valores, acredito que **cultivados por meio de muitos processos educativos que se sucederam desde o acampamento**, não é possível se falar em **troca de conhecimentos** naquele espaço. A luta antecede tudo o que vimos, e de acordo com a figura 18 o trabalho no PA Boa Esperança possui dimensões muito maiores do que o trabalho alienado com o qual estamos acostumados nos espaços urbanos.

Figura 18. A dimensão de trabalho observada no assentamento.



Org. Ferreira (2018).

O trabalho é algo que faz parte da vida de todas as pessoas. O trabalho é realizado pela família, para a família. Todos trabalham em prol do sustento da família, de forma colaborativa, e trabalham porque gostam, porque escolheram, mesmo diante de todas as dificuldades, estar naquele lugar no qual o trabalho não se dissocia da vida. E, todo esse processo, está envolto em algo muito maior: a educação. **Na medida em que realizam suas práticas de trabalho, se educam, umas com as outras.**

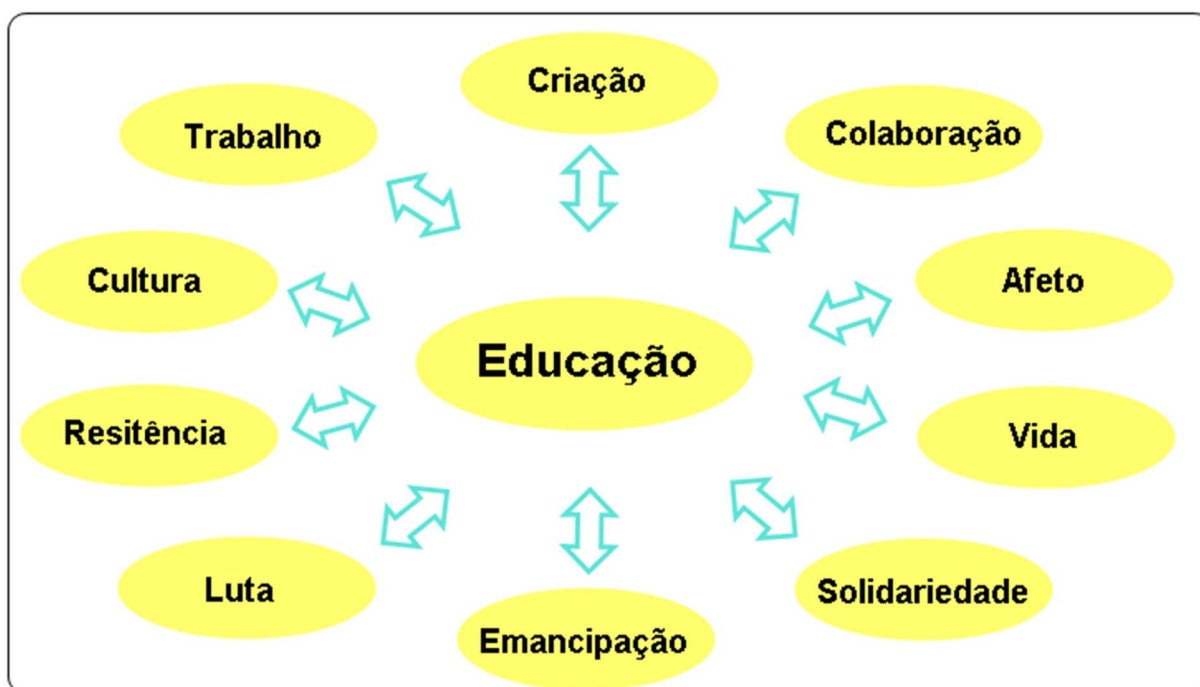
Portanto, antes de aprofundar as análises é importante deixar claro que: o compartilhamento de conhecimentos só acontece porque permeia a ideia de corresponsabilidade com o outro, ou seja, os ideais individualistas não combinam com a vida em comunidades rurais. Se há **valores de cooperação** é porque há uma vivência política de desconstrução da lógica dominante, que inclui a competitividade e o ganho individual, dando lugar a valores de **solidariedade, colaboração, união, comunidade**, etc. E, essa desconstrução política, iniciou no acampamento de acordo com as próprias mulheres, período no qual foi necessária uma **auto-organização e divisão de tarefas**.

*"A gente aprendeu a se organizar na época do acampamento, a gente elegia um coordenador, os fiscais, a gente fazia votação."
(BABAÇU).*

Entendemos que todo esse processo é educativo. As reuniões, a auto-organização, a luta coletiva pela terra, por si mesma, é o maior processo educativo pelo qual aquelas mulheres e suas famílias puderam passar, e é o que dá base a vida em comunidade e ao compartilhamento de conhecimentos. Pois, como será tratado ao longo deste capítulo, se não houvesse a ideia de coletividade, não haveriam os processos educativos abordados nessa pesquisa, não havendo também, uma consciência política voltada para a necessidade de tais processos para a sobrevivência da comunidade.

A educação no PA Boa Esperança é sustentada por muitos pilares, como nos mostra a figura 19. Todos esses pilares que formam o diagrama foram observados durante nossas observações, vivências e experiências compartilhadas com as mulheres e suas famílias. Faremos uma análise de cada um desses pilares no decorrer deste texto.

Figura 19: Os pilares da educação.



Fonte: Ferreira (2018).

O objetivo da figura 19 é mostrar ao leitor como a educação no assentamento pesquisado, sob a ótica do nosso entendimento de educação, está para além de processos formais de ensino. De acordo com os princípios dessa pesquisa: espaço de Educação não se restringe à escola. Quem ensina não, necessariamente, é o professor. **A educação é desenvolvimento humano na cultura** (VIGOTSKI, 2000). E assim procederemos nas nossas análises.

Primeiramente, gostaríamos de destacar um dos pilares, e talvez o mais importante, o que desencadeia todos os outros relacionados aos processos educativos que presenciamos: **o afeto**.

❖ ***Elas compartilham conhecimentos porque há afeto. Nós somos unidade afeto intelecto***

Diferentemente da lógica escolarizada dominante em nossa sociedade moderna, que preza apenas pelo cognitivo, no PA Boa Esperança, há muito afeto entre toda a comunidade, por isso há aprendizagem, por isso há comunidade. Elas ensinam porque tem afeto umas pelas outras, o que motiva esses processos

educativos é, entre outros, a amizade. Como quando Mangaba, aponta para a casa de Buriti e com lágrimas nos olhos, afirma:

"Olha, essa que mora aí é como se fosse uma irmã pra mim, com ela eu posso contar para tudo, nós somos muito unidas"
(MANGABA).

Sobre a importância do afeto nas relações de aprendizagem, Vigotski (2007) nos ensina que o intelecto, constitui uma unidade, sem a qual, o processo não tem sentido.

Como es sabido, la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica. Así, el pensar se convierte inevitablemente en una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, separada de toda la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa, y termina siendo o bien un epifenómeno innecesario que no puede modificar nada en la vida ni en el comportamiento de la persona, o bien una fuerza originaria que, de modo incompresible, ejerce su influencia en la vida de la conciencia y el de la personalidad.

Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra a sí mismo el camino para llegar a una explicación de sus causas, porque un análisis determinista del pensamiento supone necesariamente revelar los motivos que lo movilizan (las necesidades, los intereses, los impulsos, las tendencias) y que dirigen su movimiento en uno u otro sentido. Del mismo modo, quien separa el pensamiento del afecto ha tornado imposible de antemano el estudio de la influencia inversa del pensamiento sobre el aspecto afectivo y volitivo de la vida psíquica, pues un examen determinista de esta excluye toda posibilidad, por un lado, de atribuir al pensamiento la fuerza mágica de determinar el comportamiento de la persona, y por el otro, de convertir al pensamiento en un apéndice del comportamiento, en su débil e inútil sombra (VIGOTISKI, 2007, p. 26).

Freire (2000) assegura que é preciso descartar como falsa a separação entre a seriedade docente e afetividade. É preciso "querer bem" não apenas educandos, mas o próprio ato de ensinar.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem

aos educandos e à própria prática educativa de que participo (FREIRE, 2000, p. 159).

É preciso, segundo o autor, não ter medo do afeto na prática educativa e assumir o compromisso de selar uma relação humana. Cada vez mais valores como a afetividade são ignorados no âmbito formal do ensino, resultando em relações cada vez mais desumanas, nas quais o ser humano se resume a uma única dimensão: a cognitiva. O compartilhamento solidário de conhecimentos revela valores de solidariedade, cooperação, amizade, enfim, revela o que deveria ser a essência dos processos de aprendizagem na escola, ou em qualquer espaço, deveriam ser valores essenciais para a vida em sociedade.

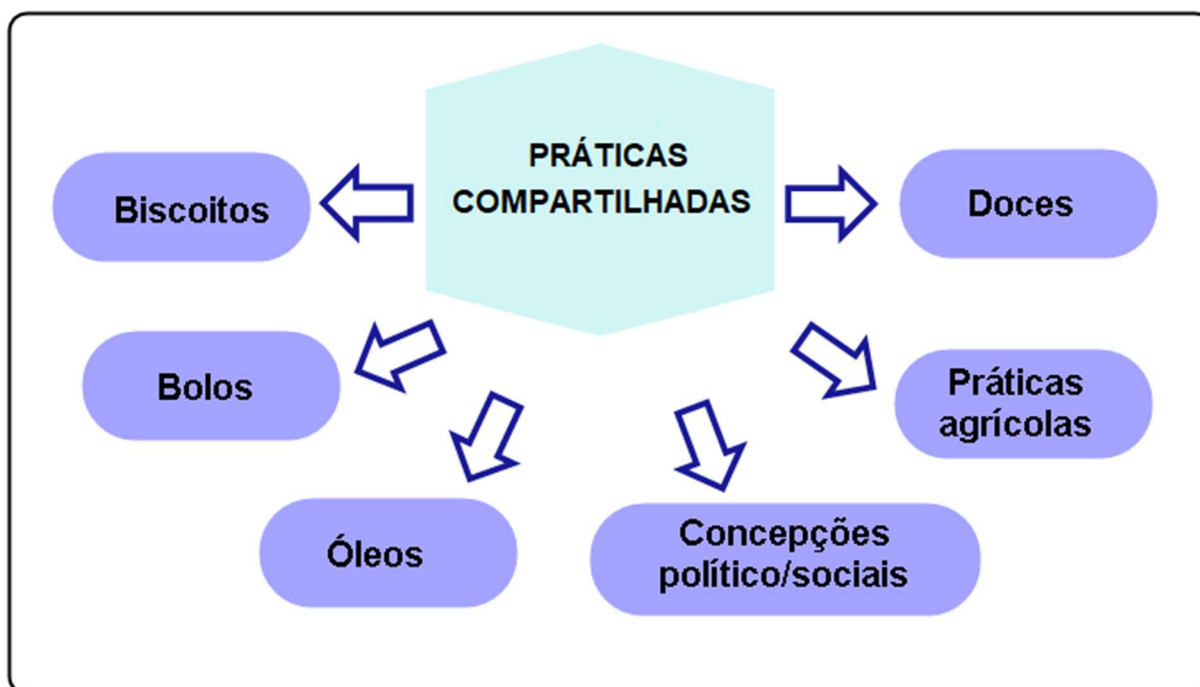
❖ ***O que elas compartilham além de sorrisos, amor pela natureza e pela vida?***

Em geral, os **conhecimentos compartilhados** entre as mulheres, são os conhecimentos que garantem a sobrevivência, principalmente, nos meses de seca. São esses conhecimentos que permitem o sustento, tendo em vista que em uma parte do ano, sem chuvas, não é possível plantar e colher. O trabalho na roça é algo que aprendem na infância, na vida. A vida em comunidade permite que conhecimentos sejam partilhados em prol da sobrevivência.

Tirar o óleo do coco babaçu é uma das práticas mais comuns e lucrativas, segundo as mulheres. As mesmas vendem por encomenda uma garrafa de 1 litro por cerca de 90 reais, ou até mais. Os pedidos surgem de todos os municípios vizinhos.

Percebemos que produzir o óleo do coco babaçu, é uma das práticas mais difundidas entre as mulheres do assentamento, bem como o óleo do pequi, o doce de buriti, o biscoito, o sabão e a farinha.

Figura 20: As práticas compartilhadas



Org. Ferreira (2018).

As mulheres partilham mais do que receitas, elas partilham ideias. Em suas reuniões, discutem a importância do coletivo para a vida em comunidades rurais. Por meio de suas concepções político/ideológicas, tem a consciência da necessidade das relações colaborativas.

"No trabalho coletivo, um vai aprendendo com o outro. Aí as vezes eu não sei fazer uma coisa, a Mangaba já sabe, aí uma ensina pra outra. Tá com uma ideia, aí vai ver como fazer aquela ideia. Porque reforça mais o grupo, a união. Produz mais as coisas...melhora a renda" (BARU).

❖ **Por que elas compartilham o que sabem?**

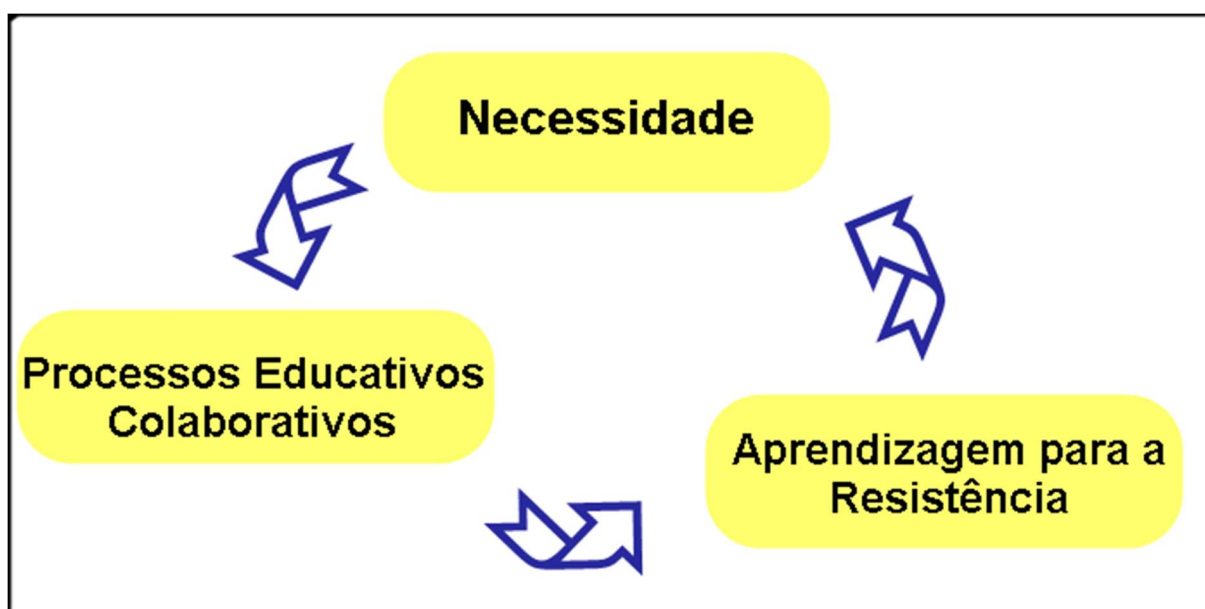
As mulheres têm a consciência que o trabalho colaborativo é primordial para sua permanência no campo. Como já falamos, os períodos de secas nas áreas de Cerrado são muito intensos. Nesses períodos as famílias camponesas são obrigadas a buscarem alternativas para a geração de renda por meio da troca de conhecimentos. Observamos que tirar o óleo do coco babaçu ou do pequi é uma prática muito

importante, pois são frutos presentes nos meses de seca e o óleo possui um alto valor comercial.

“Eu aprendi o que eu sei fazer com a minha mãe. Eu aprendi a tirar o óleo de coco com a dona Mangaba. Eu não sabia fazer. Eu fui lá pra casa dela, aí nós foi fazer, ai eu aprendi. Eu ensinei a menina de M. a fazer bolacha peta porque ela não sabia. Aí ela pediu pra eu ensinar pra ela, aí eu fui lá na casa dela e ensinei ela. Aí ela vende na feira” (PEQUI).

A fala demonstra como, primeiramente, surge o interesse por aprender, que na maioria das vezes emerge de uma necessidade como, por exemplo, melhorar os rendimentos. Logo após esse interesse há uma mobilização para que o conhecimento seja compartilhado, e o desdobramento desse processo, geralmente, é possibilitar uma nova fonte de renda, como elucida a figura 21.

Figura 21: Por que compartilham seus conhecimentos?



Org. Ferreira (2018).

Mais do que possibilitar uma nova fonte de renda, **os processos educativos no PA Boa Esperança representam uma estratégia de resistência.**

A resistência, como já foi tratada no capítulo 2 deste trabalho, neste contexto significa a luta para continuar no campo. Sem os conhecimentos compartilhados, segundo as próprias mulheres, nos meses de seca, a vida ficaria muito difícil, pois não há plantações nesses meses. Sendo assim, elas são obrigadas a criar, aprender, ensinar, enfim, resistir por meio da educação e do trabalho.

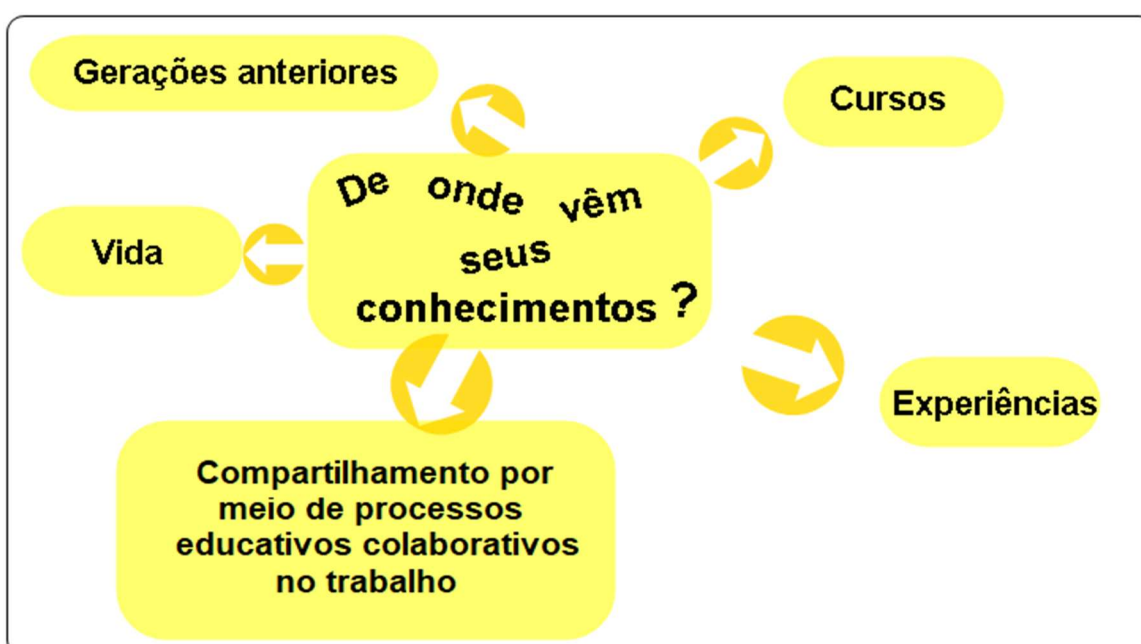
❖ **Qual a origem dos seus conhecimentos?**

Uma das perguntas que fizemos para as mulheres participantes da pesquisa é como elas adquiriram os conhecimentos que possuem.

Um das coisas nois traz de casa, aprendemos com nossas mães, com nossas irmãs...outras coisas nóis vai buscando. Se a gente não sabe a gente experimenta, cria, até dar certo. Nóis faz curso, curso da Ecodata, curso do SENAI" (MANGABA).

Ou seja, as mulheres aliam os conhecimentos que trazem de suas famílias ao compartilhamento de novos conhecimentos nas relações de trabalho, criam e ainda buscam novos conhecimentos em instituições educativas.

Figura 22: De onde vêm seus conhecimentos?



Além de aprender umas com as outras, elas aprendem nas instituições formais, elas aprendem na vida, por meio das experiências, e elas trazem muito do que sabem das suas famílias.

"Eu venho de origem da roça. Aprendi muito com meu pai. Ele é raizeiro, esse povo igual índio, sabe tudo" (MANGABA).

Pois bem, já sabemos que as mulheres do PA Boa Esperança, compartilham vários conhecimentos e concepções políticas por uma necessidade, diante das dificuldades da vida em assentamentos. Sabemos, também, de onde vêm seus conhecimentos. Agora vamos compreender melhor **como** esses conhecimentos são compartilhados. **Como** acontecem os processos educativos e quais os procedimentos e mecanismos estão presentes nesta dinâmica.

COMO APRENDEM?

❖ *Elas aprendem observando, imitando, experimentando...*

De acordo com nossas observações, identificamos **ferramentas de aprendizagem** que possibilitam o aprendizado das mulheres e de toda a comunidade. Um dos pontos centrais dessa pesquisa é compreender mais profundamente, como acontecem os processos educativos. A figura 23, traz alguns aspectos que serão tratados a seguir.

Figura 23: Como aprendem?



Org. Ferreira (2018)

Dividimos os conceitos observados para a melhor compreensão do leitor, mas temos convicção de que são elementos que formam uma unidade e fazem parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, nas relações colaborativas, as mesmas estão criando, imitando, experimentando, tudo em uma única dinâmica, que como já falamos, foi separada para uma melhor compreensão.

Um dos principais instrumentos que contribuem para os processos educativos em meio ao trabalho daquelas mulheres é a imitação. Observamos que as mulheres aprendem e ensinam por meio da observação e da imitação. Elas sentem a necessidade daquele conhecimento, dessa forma, observam, fazem junto, repetem o processo se for necessário, até aprender a fazerem sozinhas e compartilhar o novo conhecimento com outras mulheres.

*"Eu não fazia o doce de buriti cortado, aí eu queria aprender. Eu sabia que Marilene fazia, aí eu fui lá na casa dela, **observei** ela fazendo e aprendi. Aí nós foi num curso lá na real 1 e falaram, tem que levar uma polpa do buriti pra fazer um doce cortado, quem vai fazer esse doce? Aí todo mundo: eu não sei*

fazer esse doce! Aí eu fui lá e fiz o doce. Não deu pra nada eu fiz um tabuleiro assim" (BURITI).

"Eu aprendi a fazer o óleo de coco com dona Domingas. Eu fui lá ver ela fazendo, colocando a massa pra cozinhar. Eu fiz uma vez só e já aprendi" (BARU).

Para Vigotski (2000), uma das vias fundamentais para o desenvolvimento na cultura é a imitação. Segundo ele, os processos de imitação são muito mais complexos do que se pensa, é um processo de formação de hábitos e não uma transferência mecânica de costumes como é entendida por muitos pesquisadores.

El propio proceso de imitación presupone una determinada comprensión del significado de la acción del otro. En efecto, el niño que no sabe comprender, no sabrá imitar al adulto que escribe (VIGOTSKI, 2000, p. 137).

Para que haja imitação é necessário que haja um entendimento da situação apresentada, ou seja, possibilidades intelectuais. De acordo com Vigotski (2000) a imitação é um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano.

As nossas investigações mostraram que pela imitação a criança não resolve todos os testes até então não resolvidos [...] podemos fazer um adendo novo e essencial [...] **sobre o trabalho em cooperação e imitação. Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha.** No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais [...] tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p. 329 apud CARMO, 2008, p. 145)

O trabalho cooperativo, segundo Vigotski (2000), contribui muito com o desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento na medida em que primeiramente, por meio de múltiplas experiências, aprendemos, para depois aplicar o novo conhecimento na vida.

Observamos muitas dessas afirmações nos processos produtivos das mulheres. Primeiramente, fazem todas juntas, com a colaboração uma das outras, por

meio da observação, da imitação, da experimentação e da repetição, depois fazem sozinhas.

Em sua teoria, Vigotski (2000) trabalha com o conceito de **nível de desenvolvimento real**, que seria quando uma pessoa já passou pelo processo de aprendizagem e de desenvolvimento, ou seja, já aplica aquele conhecimento novo em sua vida prática e a **zona de desenvolvimento iminente** que segundo ele, tem pouca atenção por parte dos estudiosos, mas que tem grande importância nos processos de aprendizagem, pois é a fase na qual o sujeito está desenvolvendo um conhecimento a partir das relações colaborativas com seus pares, por meio de sugestões, indagações ou qualquer intervenção que possa contribuir com o aprendizado.

Ou seja, Para Vigotski (2000), o processo de aprendizagem, no qual a pessoa realiza determinada atividade com auxílio, por meio de relações cooperativas, tem mais importância para o desenvolvimento humano, do que o próprio resultado. Como quando este faz a analogia do jardineiro, que deve considerar não apenas as árvores que já deram frutos, como também as que ainda estão em estado de maturação. Carmo (2008).

Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve também considerar as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções á maduras, mas aquelas em maturação, não só o nível atual, mas também a **zona de desenvolvimento imediato** VIGOTSKI, 2001, p. 327 apud CARMO, 2008, p. 155, grifos nossos).

Era essa sua proposta para o estudo da aprendizagem e desenvolvimento humano, o estudo do processo. A troca de experiências na aprendizagem é um processo riquíssimo para o autor. E isso ainda é revolucionário para o campo da educação. Para ele, quanto mais diversidade tivermos no processo de aprendizagem, mais rico ele será. Ou seja, separar pessoas em processos de aprendizagem por idade, gênero, “desenvolvimento intelectual”, como acontece na maioria das escolas formais, não é o mais indicado. É necessário agregar e não segregar.

Observamos que no assentamento pesquisado, as relações humanas são diversas, **todos convivem e aprendem juntos**. No processo de produção do óleo, não havia só mulheres, havia homens, crianças, jovens, e mesmo o foco da produção

sendo das mulheres, observamos que **todos aprendem com todos**, é a isso que nos referimos quando falamos de aprendizagem na vida.

No processo da pesquisa, as três mulheres buscaram nos ensinar a fazer o óleo do coco com base **na forma como elas aprenderam, segundo elas mesmas, na vida, com suas mães e umas com as outras**. Dona Pequi relatou que precisou fazer o óleo de coco duas vezes, na terceira já conseguia fazer sozinha. Então, concluímos que, primeiramente, elas observam, fazem com auxílio umas das outras, nas relações colaborativas em prol do aprendizado e quando se sentem preparadas fazem sozinhas e o novo conhecimento se transforma numa nova fonte de rendimentos.

Observamos que as mesmas pediam para que **observássemos** como elas faziam e depois pediam para que nós fizéssemos na prática. Segundo elas,

"Se não fizer junto não aprende. Primeiro nos faz aqui, junto, uma ensinando a outra, depois que você aprende você pode fazer sozinha, ensinar outras pessoas, você é que sabe o que é que você vai fazer com o que aprendeu" (BURITI).

Figura 24: Processo de produção do óleo de coco babaçu.



Fonte: Ferreira (2018).

O processo de fabricação do óleo envolve o conhecimento que as mesmas aprenderam na prática, como de reações químicas e físicas, por exemplo. Para realizar o procedimento, é necessário que tenham noções de temperatura dos elementos químicos, pontos de ebulição, etc.

Figura 25: Etapas da produção do óleo de coco babaçu



Fonte: Ferreira (2018).

Na figura, observamos todas as etapas de produção do óleo. Do coco babaçu, que é encontrado com abundância nos arredores do assentamento, elas tiram a castanha, lavam, segundo elas para facilitar o cozimento e, posteriormente levam ao fogo para secar.

"Quando tá assim oh, moreninha (me mostrando a castanha) é porque tá bom, tá no ponto de tirar do fogo" (BURITI).

A castanha é tirada do fogo e colocada em um grande pilão. *"Esse pilão aqui foi um vizinho meu que fez pra mim, ele me via sofrendo com um pilãozinho pequeno,*

aí fez esse grande". Citação de Mangaba se referindo ao pilão feito com o tronco de uma árvore.

Todos contribuem, enquanto uma mulher cuida da castanha no fogo, a outra já estava higienizando o pilão. Esta é uma etapa muito cansativa. O pilão é muito pesado, dessa forma, todos contribuem com o processo, as mulheres, os maridos, todos numa relação colaborativa vão juntos tirando o óleo do coco.

Após bater a castanha até dar o ponto certo, quando a mesma começa a ficar úmida, tira-se do pilão e leva-se ao triturador. Após a massa do coco passar pelo triturador, a mesma retorna ao fogo, acrescida de água fria. Com a fervura, o óleo do coco se separa da água e fica na superfície da panela. Com a ajuda de uma colher elas tiram esse óleo, esperam esfriar e colocam em garrafinhas de vidro para comercialização.

O processo é difícil e cansativo, pois envolve muitas etapas. **Mas, da forma como elas ensinam é muito mais simples o aprendizado, porque se aprende na prática, fazendo. Como participamos de todo o processo ativamente, este ainda continua vivo em nossas memórias.**

Todo o procedimento de produção do óleo tem respaldo em métodos físico/químicos. Como aprenderam se nunca tiveram aulas de química ou física? As mesmas apresentam conceitos científicos sem nunca terem ido à escola. O que comprova o que afirmou Vigotski (2007) quando demonstra que os conceitos científicos e os conceitos cotidianos possuem o mesmo caminho de formação.

Aprendemos na escola durante anos nas aulas de química, física, matemática, ciências, etc., conceitos que, durante toda a nossa vida, não são aplicáveis no cotidiano, sendo assim, esquecemos. No caso dessas mulheres, elas nunca tiveram aulas de modo escolarizado, formal, sobre o assunto, mas, dominam esses conceitos, pois são conhecimentos que fazem sentido para elas. Em algum momento de suas vidas, aprenderam que a água e o óleo se separam em determinada temperatura, ou que a casca do pequi não precisa ser jogada fora, porque pode virar sabão ou lenha, e esse aprendizado contribuiu para seu desenvolvimento humano, é parte de suas vidas.

Vigotski, em seu livro intitulado "*Pensamiento y habla*", quando trata do desenvolvimento do pensamento por conceitos, traz à tona os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos, são originados nas experiências

cotidianas, no dia a dia, enquanto que os conceitos científicos se desenvolvem por meio de instruções formais, como na escola, por exemplo.

Mas como, as mulheres desta pesquisa teriam condições para desenvolver conceitos científicos sem frequentar a escola? Raad (2013), em sua tese de doutorado, apresenta um estudo de duas atividades artesanais, a do ourives e a do sineiro, com vistas a analisar o modo como eles operam o pensamento por conceito no seu ofício. A autora dedica sua tese de doutorado, com base na teoria de Vigotski, a comprovar que os conceitos científicos possuem outros caminhos de formação, além das instituições escolares. Para ela, as afirmações atribuídas ao autor, quando limita a formação de conceitos científicos à espaços escolarizados, são devidas ao contexto político no qual ele vivia.

Na década de 30 do século passado, a situação de Vigotski complicou-se com muitas críticas de outros estudiosos, recebidas por suas ideias consideradas “esquerdistas e trotskistas”. Algumas dessas ideias incluíam uma crítica radical à instituição escolar. Para ele, na nova sociedade que se forjava, a tendência seria o desaparecimento dessa instituição, pois a instrução aconteceria imersa na vida concretamente vivida. Essa posição divergia do pensamento oficial do Partido Comunista, que também o criticava. Muitas de suas obras não foram publicadas e outras tantas, censuradas. Segundo Caruso (2007), talvez Vigotski tenha tentado redimir-se de suas posições, apresentando, de algum modo, um exame da importância da instituição escolar para o desenvolvimento do pensamento por conceito científico (RAAD, 2013, p. 18).

A autora procura demonstrar em sua pesquisa que há vários caminhos que levam ao pensamento em conceitos científicos e afirmar que estes são formados apenas nas instituições formais, como a escola, é separar a vida escolar da própria vida, uma incoerência para o pensamento de Vigotski, para o qual não há saberes inferiores ou superiores, há saberes.

Segundo Raad (2013), com base em Vigotski, o processo de desenvolvimento acontece em atividades históricas e culturalmente formadas, que levam ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, denominadas como atividades-guia. Na infância, uma das atividades-guia seriam as brincadeiras, na fase adulta, o trabalho.

Assim, vê-se que não é possível afirmar que há um tipo de pensamento, chamado “conceito científico”, que se diferencia de outro tipo, denominado “conceito cotidiano”. Isso se deve ao fato de que

todas as atividades podem envolver conceitos provenientes da ciência, mas abarcam, também, outros conceitos que são oriundos das vivências daquele que realiza a atividade e da própria atividade. Assim, na realidade, no presente trabalho foram apontados fortes indícios de que os conhecimentos são híbridos e de que há uma infinidade de modos de conhecimento e de modos de operar o pensamento por conceito. Os conhecimentos são distintos uns dos outros, mas o que os diferencia é o tipo de atividade, a própria estrutura da atividade e o modo como é realizada (RAAD, 2013, p. 196).

A autora conclui então em sua pesquisa, que há vários caminhos para a origem do pensamento em conceitos. Suas raízes estão, segundo ela, nas vivências pessoais não sendo possível realizar análises generalizadas. Portanto, conclui-se que as mulheres camponesas desta pesquisa, possuem conhecimentos científicos, devido a sua complexidade, que se formaram na vida cotidiana, em meio ao trabalho. O fato de não terem sua gênese em uma instituição formal, não os torna menos científicos.

Para aquelas mulheres, tudo o que é aprendido faz sentido, tem um sentido prático. Fazer o óleo significa trabalho e sobrevivência, elas sabem da importância da prática e fazem questão de compartilhar com outras mulheres. É o que autores como Freire e Vigotski por exemplo, vem falando, aliar teoria e prática, significar os conteúdos, trazer para a realidade.

[...] La experiencia pedagógica nos enseña, en no menor medida que la investigación teórica, que la enseñanza directa de los conceptos siempre resulta empíricamente imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que intenta seguir este camino habitualmente no consigue nada más que una asimilación irreflexiva de palabras, un puro verbalismo que simula e imita la presencia de los correspondientes conceptos en el niño, pero que en realidad encubre un vacío. En estos casos, el niño no asimila conceptos, sino palabras, capta más con la memoria que con el pensamiento, y resulta incompetente ante cualquier intento de aplicar con sentido el conocimiento asimilado. En esencia, este modo de enseñanza de los conceptos es el defecto básico del método puramente escolástico y verbal de enseñanza que todos condenan, que sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y vacíos (VIGOTSKI, 2007, p. 271).

Na escola, na maioria das vezes, não há aplicabilidade prática do que é aprendido, não tem sentido para os alunos, pois os conteúdos são vazios de significado. No PA Boa Esperança observamos **processos educativos ricos em significado e sentido**. Tudo o que elas aprendem umas com as outras faz parte da vida cotidiana. De acordo com Vigotski (2007), há mil caminhos para o ensino de uma

pessoa sem que seja baseado apenas no aprendizado mecânico e na memorização ou em uma concepção bancária, como bem destacou Freire.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. **Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação** (FREIRE, 2005, p. 65, grifos nossos).

Na concepção do autor, nessa educação bancária, na qual os professores são os depositantes e os educandos os depositários, não há conhecimento, mas sim, memorização e arquivamento de informações, arquivos humanos "arquivados, porque, fora da busca, fora das práxis, os homens não podem ser" (FREIRE, 2005, p. 66).

Na educação bancária o educador sabe tudo e o educando não sabe nada, diferentemente do que presenciamos nos processos educativos do assentamento Boa Esperança, no qual, todos têm algo a ensinar.

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranhamento humanismo desta concepção "bancária" se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais (FREIRE, 2005, p. 70).

A educação tem o papel de orientar no sentido da busca pela humanização, levando à luta pela libertação da opressão decorrente de uma educação bancária. Ao educador cabe acreditar no poder criador humano, rompendo com a dicotomia homem-mundo, na qual o homem é um expectador e não um recriador (FREIRE, 2005).

❖ ***A organização do espaço educativo para o aprendizado***

Na produção do óleo do coco babaçu, tudo é feito coletivamente, todos ajudam. É um processo muito cansativo e demanda muita força física. Para uma pessoa fazer sozinha, segundo elas seria sofrido, porque cansa muito, então, elas revezam as etapas que se **revezam** com os cuidados da casa, o preparo do almoço, o cuidado

com os animais e com os netos pequenos que estavam presentes. Os homens procuram ajudar também, mas logo se afastam, pois não têm "paciência" (palavra delas).

O espaço educativo foi todo organizado para a intencionalidade de ensinar. Então, as mulheres chegaram vestidas apropriadas para o trabalho em uma cozinha, com proteção para os cabelos, por questões de higiene e roupas apropriadas, segundo elas, roupas mais velhas, porque suja muito. Nos orientaram a fazer o mesmo, prender cabelos e trocar de roupa. Prepararam o pilão, o fogão a lenha e o triturador. Providenciaram as garrafas e organizaram o espaço com o necessário ao aprendizado. Planejaram entre elas o melhor dia, de acordo com a lua e com suas necessidades cotidianas, o tempo de produção do óleo, tudo com uma intencionalidade educativa.

A realização de atividades respeitando as fases da lua é um costume entre as mulheres. As mesmas lamentaram não estar na lua crescente, pois quando fazem o óleo ou qualquer outra coisa nesta lua, os resultados são melhores. *"Na lua crescente dá mais óleo"* Pequi. O que revela a importância da cultura e modos de vida nos processos educativos

Nesta pesquisa, como já foi mencionado, entendemos espaços educativos como qualquer espaço que tenha sido organizado para a atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ou seja, as próprias casas das mulheres assentadas podem ser espaços educativos para o compartilhamento de conhecimentos, desde que tenham tal intencionalidade. "Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem que se transformar em organizador do ambiente social, **que é o único fator educativo**" (VIGOTSKI, 2003, p. 296, grifos nossos). Ou seja, na concepção do autor, as pessoas se auto educam por meio de um espaço organizado para este fim. Quando o professor assume o papel de mero transmissor de conhecimentos, corre o risco de ser facilmente substituído por um manual. No entanto, quando este se propõe a educar a aptidão de adquirir conhecimentos, por meio do trabalho pedagógico, em um espaço educativo que incentive as possibilidades criadoras de cada indivíduo, aí sim, terá atingido o objetivo de organizador do ambiente social. Pesquisadora: E quando uma de vocês não sabe fazer alguma receita, como vocês fazem?

Mangaba responde: *"Nóis ensina ué. Nóis reúne na casa de uma pra ensinar"*

Para Vigotski (2003), é preciso deixar claro que a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente e que pode ser realizada pela própria vida, mas dar possibilidades para que as pessoas olhem para além desse meio, para isso é necessária uma organização racional do meio para o processo educativo.

Na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo (VIGOTISKI, 2003, p. 78).

❖ *Elas aprendem por meio da fala...*

A fala tem papel muito importante nos processos educativos observados, pois é um signo essencial na transmissão dos conhecimentos em meio ao trabalho no assentamento. A fala possibilita que compartilhem além de conhecimentos, suas experiências e histórias de vida. *"La función primaria del habla, tanto en los adultos como en el niño, es la de comunicación, de vinculación social, de influencia sobre las personas circundantes"* (VIGOTISKI, 2007, p. 74).

[...] la conclusión a la que se llega en esta investigación es que los procesos que movilizan el habla desempeñan un papel importante para facilitar una mayor fluidez del pensamiento. ayudan a los procesos de comprensión de tal modo que, ante un material verbal complejo y problemático, el habla interna realiza el trabajo que contribuye a una mejor asimilación y unificación de los contenidos. Además, estos mismos procesos cognitivos tomados como forma de actividad, se ven beneficiados si a ellos se une el habla interna, que ayuda a reconocer, a incorporar y a distinguir lo importante y lo secundario durante el ejercicio reflexivo. Finalmente, el habla interna es un factor que favorece la transición del pensamiento al habla en voz alta (VIGOTSKI 2007, p. 10).

A fala tem o papel de organizar o pensamento. Para Vigotski (2007), a fala é um meio de comunicação social, de expressão e de compreensão. A fala humana surge como uma necessidade de comunicação em meio aos processos de trabalho, como foi brevemente tratado no capítulo três, por meio dos escritos de Engels.

La comunicación fundada sobre un entendimiento racional y una transmisión intencional del pensamiento y de las vivencias exige indispensablemente un determinado sistema mediador, cuyo prototipo

fue, es y será el habla humana, surgida de la necesidad de comunicación en el proceso del trabajo. Hasta hace poco, la psicología, de acuerdo con la opinión predominante, presentaba el asunto bajo un aspecto excesivamente sencillo. Suponía que el medio de comunicación estaba dado por el signo, la palabra y el sonido. Este error derivaba del incorrecto empleo del análisis aplicado para resolver el problema del habla, que la descomponía en sus elementos (VIGOTISKI, 2007, p. 20).

Observamos que as mulheres desenvolvem conhecimentos de acordo com suas necessidades, assim como os seres humanos desenvolveram a fala por uma necessidade quando iniciou o processo de interferência na natureza, em meio ao trabalho. As mulheres assentadas, como vivem e trabalham em uma comunidade, possuem ainda mais a necessidade de comunicação. Observamos que elas aprendem muito por meio da fala das outras mulheres.

Por exemplo, as mulheres têm o hábito de se reunir umas nas casas das outras para planejarem atividades de trabalho e, por meio das falas organizam suas demandas e, por consequência, seu pensamento. *"La regulación del comportamiento ajeno por medio de la palabra nos lleva gradualmente a la formación de la conducta verbalizada de la propia personalidad"* (VIGOTISKI, 2000, p. 148).

Nois reúne, aí eu explico, olha, tem que fazer isto, é melhor nois fazer assim, aí vou mostrando maneiras de fazer (MANGABA).

O hábito do diálogo com as levam a tomadas de decisões importantes para a comunidade. *"La verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento infantil no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual"* (VIGOTISKI, 2007, p. 78).

Para Freire (2005), a palavra tem uma força transformadora, no entanto, na educação bancária, a mesma assume o único papel de um som, se eximindo do seu papel político. O autor traz a importância das relações dialógicas na educação e a palavra como transformadora: transformação com reflexão. Por outro lado, a palavra inautêntica, com que não se pode transformar a realidade,

Resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e

alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois, que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. [...]. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2005, p. 90).

Não é no silêncio que o homem se faz, segundo ele, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Porém, não há diálogo sem amor ao mundo e aos homens. Não se pode dizer a palavra sozinho, tirando do outro o mesmo direito de falar. O diálogo é o encontro dos homens mediatizado pelo mundo (FREIRE, 2005).

Por meio de sua realidade social, percebemos que as mulheres desenvolvem suas estruturas psicológicas superiores, tais como atenção e memória, que segundo Vigotski (2000), tem uma base biológica, no entanto se aperfeiçoam na cultura. Por exemplo, a atenção para o autor é uma ferramenta psicológica que se desenvolve no processo de adaptação do homem à natureza.

Según, Ribot, la atención voluntaria es la forma histórica de la atención natural que se origina en las condiciones específicas de la adaptación del hombre, dice Ribot, por una u otra causa sale del estado salvaje (falta de caza, densidad de población, esterilidad de la tierra, vecindad de tribus mejor armadas) y se ve en el dilema de perecer o adaptarse a condiciones más complejas, es decir, de trabajar, la atención voluntaria pasa a ser un factor de primer orden en la nueva forma de lucha por la vida (VIGOTISKI, 2000, p. 219).

Para o autor, a atenção se desenvolve em meio aos obstáculos da vida, como no caso das pessoas que vivem no PA Boa Esperança, sem acesso a infraestrutura, em muitos casos, tendo em vista que há casas que não possuem energia elétrica, para se ter ideia das limitações que aquelas pessoas necessitam ultrapassar todos os dias para viver.

As mulheres desta pesquisa se desenvolveram em meio às necessidades cotidianas, por estarem constantemente aperfeiçoando suas práticas de trabalho e aprendendo algo novo. Dessa forma, precisam estar sempre atentas aos novos conhecimentos que lhes forem oportunizados e, para isso fazem uso, da observação, atenção, memória.

Vigotski (2000) chama a atenção para a importância de se criar ambientes que propiciem e impulsionem o desenvolvimento das pessoas, tendo em vista que o

desenvolvimento humano está diretamente relacionado ao acesso às ferramentas sociais, tais como arte cultura, etc.

A vida em comunidades rurais, com tantos obstáculos, em meio às dificuldades, também impulsiona o desenvolvimento, contudo, acredita-se que o ideal é que todas as pessoas possam ter acesso à todas as facilidades criadas por meio da sociedade moderna, como água encanada, energia elétrica, acesso aos meios de comunicação, etc.,

Podemos decir, por lo tanto, que la atención voluntaria es un proceso de atención mediada, arraigada interiormente y que el propio proceso está, enteramente supeditado a las leyes generales del desarrollo cultural y de la formación de formas superiores de conducta. Eso significa que la atención voluntaria, tanto por su composición, como por su estructura y función, no es el simple resultado del desarrollo natural, orgánico de la atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos medios externos (VIGOTISKI, 2000, p. 224).

❖ ***Elas aprendem por meio das relações de cooperação***

De acordo com Vigotski (2007), os processos educativos acontecem por meio da cooperação entre adultos e crianças, no caso da experiência desenvolvida pelo autor. No entanto, acreditamos que a máxima se aplica a todas as relações humanas, nas quais haja uma intencionalidade educativa.

Desde quando começou o assentamento que eu mais a Buriti nois já começou a juntar. Ai na convivência nossa, nois começou a plantar roca junto, fazer as coisas junto. Aí outras mulheres começaram a unir, e nois fomos juntando. A M. começou a juntar com nois pra trabalhar com nois na farinha. Ela traz a mandioca e nois vamos junto fazer. Então, através de duas, que foi eu e a Buriti primeiro, agora o grupo ta aumentando. No acampamento eu aprendi como conviver junto das pessoas. Eu aprendi a viver com o bom e com o ruim. Sabe, com a pessoa que gosta de você e as vezes que não gosta de você. E através dessa convivência

a gente restaura a pessoa que não gosta de você pra junto de você (MANGABA).

Para Vigotski (2007), a **cooperação** é elemento central nos processos educativos. Observamos, por meio das falas, que a coletividade é algo muito forte entre aquelas mulheres.

El desarrollo del concepto científico se produce en las condiciones del proceso de enseñanza, que es una forma particular de cooperación sistemática entre el pedagogo y el niño; en el transcurso de esta cooperación maduran las funciones psicológicas superiores del niño, con la ayuda ya participación del adulto. En el terreno que nos interesa, esto halla expresión en la creciente relatividad del pensamiento causal y en la obtención de un cierto nivel de libertad en el pensamiento científico, nivel creado por las condiciones de enseñanza (VIGOTISKI, 2007, p. 269).

*"É muito bom trabalhar junto pela amizade né. O fato de estar reunido... **aí uma vai trocando ideia uma com a outra**. Nós faz sabão juntas, raizada juntas. Uma ensina pra outra. Essa aqui não sabia fazer a manteiga, aprendeu. Que nem esses tapetes, nois já ensinou várias pessoas aqui a fazer tapete, a Baru aprendeu, a Pequi aprendeu, e assim as muiezada vai aprendendo, a Babaçu não sabia e aprendeu, e é uma aprendendo da outra. Nois aqui é assim uma aprendendo da outra, as vezes uma coisa que eu não sei, aí a outra sabe, aí nos vamos fazer em grupo e as que não sabem aprende (MANGABA).*

Às vezes uma coisa que eu não sei e elas sabem aí eu aprendo com elas, aí outra coisa que eu sei e elas não sabem aí elas aprendem comigo (PEQUI).

Quando perguntamos como começaram a trabalhar junto, elas responderam que faz muito tempo:

"Nois já se conhecia de vista da cidade. Mas aí a gente se conheceu mais no acampamento. Aí a gente já começo a fazer umas coisas, uma fazia, outra fazia e nós foi descobrindo uma com a outra, e foi se reunindo. Essas duas aqui e eu sempre junto, fazendo a farinha, fazendo óleo de mamona, fazendo óleo de gergelim, fazendo óleo de coco" (MANGABA).

Pequi interfere: *"Massa de buriti."*

E Mangaba conclui: *"Sempre juntas"*

Pergunto para elas: "E por que trabalhar junto é melhor do que trabalhar sozinha"? Mangaba responde:

*"Por que a gente trabalhando junto o serviço rende mais, a gente produz mais, a gente não fica muito solitária, tá conversando uma com a outra, **vendo o que é necessário, que jeito é melhor, o que facilita mais**, então a gente sempre participa de reuniões juntas, cursos, curso da Ecodata, só eu que fiz."*

"O trabalho se mostra então o único meio de expressão e de exaltação dessa necessidade de ser e, conseqüentemente, o único vínculo comum entre os membros da comunidade" (FREINET, 1998, p. 334)

Inclusive em suas formas mais primitivas, o trabalho não aparece apenas como um processo entre o homem e a natureza, mas também como um processo entre os seres humanos, pois até as formas mais primitivas de trabalho exigem a necessária coordenação dos esforços, certa habilidade para fazer o comportamento próprio concordar com o de outros seres humanos e a organização e regulação das próprias reações para que possam entrar como parte componente na trama geral do comportamento coletivo. **Por isso, o trabalho, particularmente em suas formas superiores e técnicas, sempre implica a mais grandiosa escola de experiência social.** (VIGOTISKI, 2003, p 198, grifos nossos).

Figura 26: O trabalho coletivo entre as mulheres assentadas



Fonte: Ferreira (2018).

Vigotski (2000), aponta a importância do social para a nossa humanização. Segundo ele, o signo é sempre um meio de relação social e um meio de influência sobre os demais e só depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo. Ou seja, nosso desenvolvimento humano acontece do exterior para o interior, de fora para dentro.

Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No pretendemos decir que ese sea, precisamente, el significado de la tesis de Marx, pero vemos en ella la expresión, más completa de todo el resultado de la historia del desarrollo cultural (VIGOTSKI, 1995, p. 151).

Em uma das falas Buriti diz: "**Quando nois trabalha *junto nós* pensa numas coisas que nós num tinha pensado antes**", confirmando o que afirma Vigotski quando diz que "*Las investigaciones demuestran que de las discusiones nace la reflexión*" (VIGOTISKI, 2000, p 152).

Na vida coletiva, se estruturam as formas de relações entre as pessoas, que são internalizadas e passam a fazer parte da personalidade e da conduta humana. Dessa forma, nos educamos nas relações com o outro. *"El niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él"* (VIGOTSKI, 1995, p. 146).

A vida em comunidades rurais requer, como foi observado, uma efetiva comunhão entre seus pares. O processo de luta pela terra, aproxima, junta, une, muitas vezes pelo contexto da situação, pelas necessidades cotidianas.

No trabalho coletivo, um vai aprendendo com o outro. Aí às vezes eu não sei fazer uma coisa, a Mangaba já sabe, aí uma ensina pra outra. Tá com uma ideia, aí vai ver como fazer aquela ideia. Porque reforça mais o grupo a união. Produz mais as coisas...melhora a renda (BURITI).

Em tempo de roça, nós junta tudo numa roça, planta, a quando termina a nós junta tudo na outra, planta, aí junta na de dona Mangaba, planta aí tempo de limpa também é a mesma coisa, junta todo numa roça, vamos limpar, junta na outra, vamos limpar, nós aqui é unido. O serviço rende mais (PEQUI).

Babaçu compartilhou conosco a experiência de não ter vivido no campo antes do assentamento. Segundo ela, sempre viveu na cidade, mas seu marido sempre sonhou em conquistar um pedaço de terra para trabalhar com a família. Dessa forma, a mesma se viu sendo obrigada a aprender uma nova vida, bem diferente da vida na cidade, o que segundo ela, não foi um processo mais difícil, graças a cooperação e solidariedade das pessoas do assentamento, em especial às mulheres, que generosamente, ensinaram para ela o trabalho no campo.

*Antes do assentamento eu morava na cidade, meu marido sempre teve um sonho. A renda da gente e que meu esposo tem a aposentadoria, porque disso aqui mesmo você não consegue viver, então aqui a gente tem o básico, cria galinha, porco, planta mandioca, às vezes vende na feira. Eu sempre vivi na cidade. **Eu aprendi depois que vim morar aqui com o tempo, aqui***

teve uma época que a gente teve uma assessoria, de plantas, remédios naturais(...) eu aprendi muito com Mangaba, Pequi e Buriti. Eu aprendi tanta coisa, até fazer bolo junto a gente já fez várias vezes. A gente fazia mutirão, e eu aprendi muita coisa, muita coisa mesmo, eu aprendi. Antes, na época do acampamento, a gente era mais unida, trabalhava mais junto, porque vivia todo mundo pertinho, a gente se via mais, hoje a gente não se vê como antes. Trabalhar junto é mais difícil, mas é melhor. Cada um sabe fazer uma coisa...igual quando a gente foi fazer o sabão da casca do pequi, eu fiz o curso de agroecologia que ensinava a fazer o sabão com a casca do pequi, ai eu falei vamos fazer junto, ai a gente fez foi bom até, ai eu passei pra ela, ela passou pro resto do grupo, porque se eu não passasse esse conhecimento pra ela ia ficar só pra mim e pronto (BABAÇU).

Para Vigotski (2000), a vida em sociedade é capaz de regular nosso comportamento. A vida social e a **relação** entre as pessoas são princípios para o desenvolvimento humano.

En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales serían imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano (VIGOTISKI, 2000, p. 85).

Ou seja, a vida social, segundo o autor, impulsiona o homem a subordinar sua conduta individual às exigências da sociedade. Por exemplo, as pessoas do assentamento desenvolveram a capacidade de trabalhar em grupos por uma questão de necessidade social. Dessa forma, precisaram aprender a tomar decisões conjuntas, a dividir o trabalho, partilhar conhecimentos, pois esta é uma das premissas da vida em comunidades rurais.

❖ **Por que elas compartilham seus conhecimentos?**

Segundo a Pedagogia de Freinet (1998), só o trabalho é realmente formador, porque propõe as motivações mais fortes para a aprendizagem, ou seja, a partir da necessidade somos impulsionados ao aprendizado. No caso das mulheres dessa pesquisa, as difíceis condições de vida as tem impulsionado na busca pelo aprendizado constante. Os desafios do dia-a-dia as tem levado a criar receitas, a aprender umas com as outras e a aperfeiçoar seus conhecimentos.

Perguntamos porque as mulheres compartilham seus conhecimentos?

Porque é bom ne. E bom você ouvir os outros falar assim: aí eu não sabia fazer e aprendi com fulana. Eu não sabia fazer aquilo e aprendi. Igual esse óleo de pequi, poucas pessoas que sabem fazer ele, aí eu aprendi, domingas aprendeu e através de nois ensinou pras outras. E como fazer o sabão da casca do pequi? A babaçu aprendeu a fazer o sabão com a casca do pequi, aí ela chegou ca e ensinou pra nois. Então e assim, eu ensino pra elas umas coisas e elas ensinam outras coisas pra nois. Então aqui nois trabalha assim, o que eu não sei fazer, a outra que sabe, faz e nois aprende. Trabalhar assim, rende mais, dá mais lucro e a gente não fica assim desordeira, separada, parece que não tem ninguém pela gente. Eu gosto mais de tá junto com o pessoal pra mim ta trabalhando junto. Eu gosto de ver a alegria de todo mundo (MANGABA).

A Buriti é uma pessoa de coração...os ensinios dela ela passa e não é com interesse. A gente trabalhando junto a gente aprende mais. Aqui a gente trabalha um ajudando o outro. Quando um ajuda o outro as coisas dão mais certo (BARU).

Nosso objetivo é melhorar nossas condições financeiras, melhorar a comunidade e reunir mais pessoas que tem as mesmas necessidades que a gente (PEQUI).

Para demonstrar como a luta pela sobrevivência desenvolve ferramentas psicológicas, vamos trazer na íntegra um relato de Mangaba, no qual a mesma precisou descobrir água em meio à seca que assola o Cerrado em alguns meses do ano.

"Tava uma seca muito grande, aí as águas começo a secar tudo. Aí todo mundo sem água. Aí eu estava ficando mais lá na colina, por causa desse trabalho no sindicato. Quando eu cheguei meu esposo estava reclamando que não tinha água nem pros animal beber. E ele tinha cavado um buraco e não tinha dado água. E ele ficou ruim da coluna. Não tava aguentando nem andar. E eu pensei, meu Deus, como é que eu vou fazer, agora sem água aqui? E meu gado, meus animal tudo com sede, sem água, e mesmo a gente não vive sem água. Eu peguei a enxada, uma pá e desci pra beira do córrego. E fui andando na beira do córrego, desci de cabeça baixa, fui até lá em baixo. Aí eu voltei e me peguei com Deus, oh meu Deus, me ajuda, me ilumina. Aonde é que eu vou achar água aqui? Aí quando eu fui passando assim numa curva, assim, numa volta lá do rio, aí eu bati a enxada assim num cantinho, e as folha saiu molhada, a folha tava assim úmida. Aí ali eu fui só cavando. Comecei a cava um palmo assim e já tava na água, e aí a água foi só brotando e eu fui cavando, cavando e a água brotando, aí, quando a água tava assim dando no meu joelho, eu batia com a pá mas não dava conta de secar aí eu escutei um grito, ele me chamou, aí eu falei, não, to aqui, aí ele foi. Quando ele chegou lá eu falei: cê guenta buscar um balde pra mim bater água? Aí ele foi lá e buscou e nós bateu água, bateu água e não dava conta da água. E graças a Deus, nunca secou. Foi água toda vida. 2 mil litros da água, foi fácil demais de nós bater. Eu botei as manilhas lá porque não tinha outra opção, porque brota, enche e aterra tudo. Os animal descobriu lá também e tava arrancando tudo, aí eu botei as manilha lá pra segurar a água".

Pesquisadora: E como a senhora sabia que naquele lugar teria água?

"Eu senti, porque nos outros lugares estava tudo seco, eu olhei prum lado tava seco, pro outro tava seco e ali tava úmido, o chão molhado. Isso é uma coisa que eu aprendi na minha vida, com minha experiência" (MANGABA).

Este é um exemplo de como a experiência de uma pessoa que certamente já passou por muitos problemas com a falta de água levou ao aprendizado.

Os homens das gerações passadas eram certamente menos instruídos do que os que vocês formam, mas eram incontestavelmente mais habituados a olhar em torno de si, a examinar a natureza e as suas mudanças ao sabor dos dias e das estações, ao refletir sobre os acontecimentos normais ou fortuitos. (FREINET, 1998, p, 93)

De acordo com Vigotski (2007), o desenvolvimento humano acontece em meio à resolução dos problemas enraizados na vida, ou seja, em meio às necessidades e obstáculos. Dessa forma, na cultura, o ser humano diante de um desafio é obrigado a buscar soluções, dessa forma ocorre a aprendizagem.

A diferencia de la maduración de los instintos y de los impulsos innatos, la fuerza que impulsa y da inicio al proceso, que pone en marcha cualquier mecanismo de maduración del comportamiento y lo conduce hacia su ulterior desarrollo, no se halla dentro del adolescente, sino fuera de él; en este sentido, las tareas que el medio social plantea al adolescente, relacionadas con su acceso a la vida cultural, profesional y social de los adultos, son de hecho el aspecto funcional fundamental que señala nuevamente la mutua dependencia, la relación orgánica ya la unidad interna de los aspectos de contenido y forma en el desarrollo del pensamiento.

Más adelante, cuando hablemos sobre los factores del desarrollo cultural del adolescente en general, deberemos detenernos en un hecho establecido hace mucho tiempo por la observación científica: allí donde el ambiente no crea las tareas correspondientes, no plantea nuevas exigencias, no suscita y no estimula por medio de nuevos objetivos el desarrollo del intelecto, el pensamiento del adolescente no desarrolla todas las capacidades que de hecho posee, no alcanza las formas superiores o lo hace con mucho retraso (VIGOTISKI, 2007, p. 192).

O resultado do compartilhamento de conhecimentos entre aquelas mulheres, fica claro na fala do marido de uma das assentadas.

Só esse óleo de coco que ela aprendeu a fazer, já ajuda demais. Ela não dá conta de tanta encomenda, encomenda de Brasília, de todo canto, aí já dá pra pagar uma conta, fazer um mercado. Interferência do esposo de Babaçu.

Diante da necessidade, como em um caso relatado, no qual uma das mulheres não sabia fazer a manteiga e para que esta não precisasse mais comprar o produto no mercado, devido aos altos custos, algumas mulheres se reuniram na casa de uma delas, e aprenderam juntas a fazer a manteiga. Temos um espaço organizado para o aprendizado e uma intencionalidade, e, assim, um processo educativo.

Em última instância, todo conhecimento surgiu e sempre surge de alguma exigência ou necessidade prática e, se no processo de desenvolvimento ele se afasta das tarefas práticas que lhe deram origem, nos pontos finais de seu desenvolvimento ele volta a se dirigir para a prática e encontra nesta sua mais alta justificação, confirmação e verificação (VIGOTISKI, 2003, p. 194).

Como já foi tratado anteriormente, os conhecimentos das mulheres dessa pesquisa são **oriundos do compartilhamento de saberes em meio a coletividade**, conhecimentos que **trazem de suas casas** e conhecimentos que **aprendem em cursos oferecidos por instituições**. Em nossas conversas perguntamos para as mulheres se elas aprendiam mais nos cursos em instituições escolarizadas ou entre elas mesmas, no assentamento. As respostas não nos surpreenderam.

Ah Ana Paula, nois aprende é aqui na prática. Nois aprende mais aqui no assentamento, porque nois aprende na pratica, entre nós e nós tem mais liberdade (MANGABA)

Bom seria se o curso fosse aqui, (no assentamento), metendo a Mão na massa. Entre a gente. No curso é bom porque ta explicando como faz. Mas se for um curso assim: vamos fazer, sem ser só a palestra, a gente tando fazendo, tendo a palestra a gente tando fazendo as coisas, aí vai (BURITI).

Quando nós faz curso nois aprende, mas eu acho que nois aprende mais aqui quando nós junta né, porque a gente vê fazendo aí a gente aprende (PEQUI).

Mangaba nos relatou em uma de nossas conversas que em um dos cursos que fizeram a linguagem não estava apropriada para o público, necessitando de sua interferência para que as pessoas entendessem.

O curso era sobre cooperativa, a professora falando e todo mundo boiando, o povo tava achando que a gente ia fazer só um desenhinho, um trabalhinho. Mas o curso era sobre nós trabaia junto, com união. Aí todo mundo entendeu o que eu falei. Porque eu falei a língua deles.

Uma das grandes críticas de autores como Vigotski e Freire, com relação a educação escolarizada, é a falta de relação com a prática, com o cotidiano, com o dia-a-dia.

El experimentador toma una palabra aislada ya el niño debe definirla, pero esta definición de una palabra separada y aislada, tomada como algo inmutable, no nos dije en medida alguna cómo es este concepto en la acción, cómo el niño opera en él en el proceso vivo de resolución de la tarea cómo lo utiliza, cuándo surge aquí la necesidad real (VIGOTISKI, 2007, p. 172).

Freire (2000) mostra a importância de se respeitar os saberes dos educandos, e dialogar com esses saberes nos espaços educativos, com o intuito de desvendar a razão de ser desses saberes que foram socialmente construídos na prática comunitária.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2000, p. 33).

❖ ***Elas aprendem por meio dos processos criativos.***

Observamos que a **capacidade criadora** dessas mulheres, presente em todas as pessoas, segundo Vigotski (2003), é ainda mais evidente pelas necessidades que se fazem presentes em seu contexto de vida. A necessidade leva aos processos criativos.

Quando chegamos na casa de Buriti, a mesma estava em frente a uma máquina de costura muito antiga, ainda com funcionamento mecânico, confeccionando tapetes. Segundo ela, aquela já era uma preparação para os intensos meses de seca que se aproximam. A venda dos tapetes e de colchas significa uma boa parte do sustento da família por alguns meses. Buriti nos contou que na época da seca os rendimentos caem, pois sem chuva não há plantações.

Figura 27: Confeção de tapetes.



Fonte: Ferreira (2018).

Perguntamos como ela havia aprendido a fazer tapetes. A mesma então, nos contou que aproveitou umas roupas velhas que estavam em desuso e a partir daí iniciou o processo de criação do novo.

Separou o que poderia usar deixando as peças esteticamente bonitas, juntou os retalhos, fez várias tentativas e aprendeu, por meio das suas experiências e impulsionada pela necessidade, a confeccionar tapetes e colchas, que hoje contribuem para o sustento da família.

*"Eu aprendi a fazer esses tapetes de **cabeça**, eu faço colcha também. Às vezes eu ficava parada né, não tinha serviço. Aí eu aprendi a fazer fazendo. Dava mês de julho é tempo de folia né, aí eu comecei a fazer pra vender pros folião. E os tapetes eu faço uma piona, aí minha menina vem leva e vende tudo lá em São Jorge. **Aí, em cada tempo eu vou criando um trem diferente**, aí quando dá o meio do ano que eu não tô mais mexendo com roça, encerra a chuva, aí eu vou mexer com essas coisas, com óleo de coco, óleo de mamona, com óleo de gergelim, nós mexe com a polpa do buriti, quando tem buriti, porque só tem de 4 em 4 anos. Agora, tá começando a soltar os cachos. Esse ano vai dá lá pra tirar pro mês de julho (BURITI).*

Vigotski (2009) nos fala que a capacidade criadora é a base para o desenvolvimento humano. Para ele, a partir das experiências dos outros, apoiada no trabalho, a capacidade criadora permitiu o desenvolvimento da humanidade, num trabalho de construção do homem sobre o homem, segundo o autor.

[...] caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele, na sua experiência anterior, não poderiam nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação. Ao lado da conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante. Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero de atividade, mais precisamente a combinatória ou criadora (VIGOTISKI, 2009, p.130).

Para Freire (2005), na educação bancária não há criatividade, não há transformação, não há saber. O saber surge da invenção e da reinvenção, na busca esperançosa pelo mundo, com o mundo e com os outros.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que as mulheres reproduzem conhecimentos, elas, com base em suas experiências individuais, culturais e históricas, aliadas a capacidade criadora inerente a todos os seres humanos, criam estratégias para viver e melhorar a renda, também aprendem umas com as outras, inventam e reinventam, **com base nas experiências e conhecimentos compartilhados**, numa **combinação entre o velho e o novo**, criando novas possibilidades para suas vidas com base no trabalho.

Quando perguntamos como elas aprendem, Pequi nos respondeu: *‘Se a gente não sabe a gente experimenta, cria, até dar certo’*. Essas mulheres têm criado diversas receitas com os frutos do Cerrado, como bolos caseiros, doces, como o de buriti e até sorvetes, além do artesanato.

A imaginação, base da atividade criadora do homem, tem papel fundamental na constituição das ações individuais e coletivas, viabilizando a realização de projetos e a produção do novo (RIBOT apud VIGOTSKI, 2009, p. 59). "A imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas; ela é onipresente" (VIGOTSKI, 2009, p. 59).

É na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar é produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história (VIGOTSKI, 2009, pg. 10).

Quando falam dos conhecimentos aprendidos com as mães e irmãs, estão se referindo ao que chamou Vigotski (2009) de atividade reconstituidora ou reprodutiva, já mencionada em outro momento, que está ligada de modo íntimo à memória, são fonte de sobrevivência perante às necessidades do dia-a-dia.

"Eu aprendi o que eu sei fazer com a minha mãe. Eu aprendi a tirar o óleo de coco com a Mangaba. Eu não sabia fazer. Eu fui lá pra casa dela, aí nois foi fazer, aí eu aprendi" (PEQUI).

Por exemplo, as mulheres nos contaram que aprendem desde cedo a fazer a farinha de mandioca, tendo em vista que é um dos alimentos que mais são vendidos na comunidade e também faz parte da base alimentar de suas famílias, assim como o coco babaçu, com o qual elas fazem o óleo ou o baru, uma castanha típica do Cerrado. Dessa forma, a farinha é um dos conhecimentos que elas trazem das mães e avós, pela importância que tem para a própria segurança alimentar. O fato de aprender com as gerações passadas, é para Vigotski (2003), o que diferencia o ser humano dos animais.

Acima de tudo, no comportamento humano - em comparação com a dos animais - observamos a utilização ampliada da experiência das gerações anteriores. O ser humano não aproveita apenas a experiência dessas gerações na escala estipulada e transmitida pela herança física. Todos nós utilizamos na ciência, na cultura e na vida a enorme experiência acumulada pelas gerações anteriores, que não é transmissível mediante a herança biológica. Em outras palavras, ao contrário dos animais, no ser humano existe uma história, e essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social, é o que o distingue do animal (VIGOTISKI, 2003, p. 62).

Para o autor, a distinção fundamental do comportamento humano com relação ao animal, é a capacidade de adaptar de forma ativa a natureza para si mesmo. Aliada às funções criadoras e reprodutoras, impulsionada pela necessidade de transformação do meio social para atender às suas próprias necessidades, observamos essa realidade no PA Boa Esperança. Por exemplo, palha de bananeira que viraram casas, troncos de árvores que foram transformados em pilão, são formas de adaptar o meio natural em que se vive para a própria sobrevivência, e o desenvolvimento desta capacidade de criar ferramentas para a própria sobrevivência é maior em pessoas que são impulsionadas pelas próprias condições de vida.

Figura 28: Pilão feito com tronco de árvore, palha que cobre a casa, garrafas pets como vasos.



Fonte: Ferreira (2018).

A palha virou casa, a garrafa pet virou vaso, o tronco de árvore virou banco. De acordo como o autor, quanto mais obstáculos forem colocados no percurso do desenvolvimento mais o ser humano desenvolve ferramentas para ultrapassar esses obstáculos, pois, o desenvolvimento não é linear e um processo passivo, pelo contrário, é sinuoso e complexo, exige atividade. No entanto, cada vez mais, nos acostumamos com o que é no dado pronto.

Quando as participantes da pesquisa afirmam que compartilham conhecimentos umas com as outras, estão nos dizendo que aprendem com as experiências umas das outras, "O homem é um agregado de relações sociais"

(VIGOTSKI, 2009, p.8). Para o autor, a imaginação se apoia na experiência, então, quanto mais experiências essas mulheres compartilham, maiores possibilidades terão para criar "*Até dar certo*".

Uma das críticas feitas pelo autor, com relação à escola, é a passividade do aluno no processo educativo e o menosprezo por suas experiências pessoais. Para ele,

[...] o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Buriti nos contou orgulhosa que, certo dia, foi convidada pela escola de sua filha a ensinar artesanato para os alunos e comunidade. A mesma recebeu de forma muito positiva o fato de uma pessoa que nunca foi à escola ter sido reconhecida por um conhecimento que ultrapassa seus muros, fruto de suas experiências e aprendizado na vida.

Eu não tive essa educação de escola, nunca fui na escola. Meus meninos estudavam, aí disse que precisavam de uma pessoa pra ensinar artesanato. Aí, minha menina falou, minha mãe sabe tecer, aí essa neta minha aprendeu a fazer tapete e ela ensinou muitos colegas lá a fazer também (BURITI).

❖ **Outras questões observadas...**

Outra questão que gostaríamos de destacar é o comprometimento com a preservação ambiental por parte das mulheres pesquisadas. Por meio de suas falas, podemos afirmar que são verdadeiras protetoras do Cerrado.

Eu acredito assim, que o que interessa pra nós, é ver nosso Cerrado produzir, crescer, porque foram degradados pelos fazendeiros e agora a gente tá lutando pra que o nosso Cerrado cresça novamente pra gente poder tá colhendo, igual a mangaba, o caju, o baru, o jatobá. Então, os frutos do Cerrado é que nois quer mais ver, é a nossa base, o trabalho com o

Cerrado. Por isso, nois já botou o nome do Grupo Brilho do Cerrado, porque tem a ver com o Cerrado (MANGABA).

De acordo com elas, rios e córregos nas redondezas do assentamento estão secando e o comprometimento com o meio ambiente e a consciência de que sem água, sem árvores e sem frutos não há vida, as tem levado a contribuir com o reflorestamento.

Esse ano mesmo eu plantei, muda de pequi, muda de mangaba, plantei muda de buriti (MANGABA).

A gente precisa de sementes do Cerrado, hortaliças, pra recuperação das nascentes e das APP's (BURITI).

As mulheres estão na busca por aperfeiçoar sua prática, se qualificando e aumentando a produção. Criaram no ano de 2016 o Grupo de Mulheres Brilho do Cerrado, e com nossa ajuda as mesmas confeccionaram um rótulo para seus produtos.

Figura 29: Trabalho de confecção dos rótulos



Fonte: Ferreira (2018).

Perguntamos para elas qual o maior objetivo do grupo. A resposta veio com Pequi, que afirmou:

Nosso objetivo é melhorar nossas condições financeiras, melhorar a comunidade e reunir mais pessoas que tem as mesmas necessidades que a gente.

Diante dessa realidade, estamos dando apoio à estabilização desse grupo de mulheres, buscando financiamento por meio de editais públicos. As possibilidades para que o grupo dê certo, e as condições de vida de toda a comunidade melhorem

são muitas. Todas as mulheres da pesquisa são sindicalizadas e atuam junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município, como já foi dito, que é filiado à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, que as representa politicamente, possuindo cinquenta anos de existência, contando com mais de 4 mil sindicatos filiados, que lutam, cotidianamente, assim como as mulheres desta pesquisa, pelos seus direitos.

A luta pela terra move aquelas mulheres a se organizarem, a aprenderem cada vez mais, por meio de cursos e umas com as outras, a buscarem apoio em todas as esferas da sociedade. E elas não estão sozinhas. Assim como as assentadas de Colinas do Sul, há outros milhares de mulheres se organizando e buscando aperfeiçoar suas práticas, por meio de outra lógica, por meio das relações coletivas e da economia solidária.

Os movimentos sociais e sindicais atuam para dar apoio, representação política e assistência em todos os sentidos, pressionando o governo para que as políticas públicas que já existem alcancem as populações que vivem no campo, necessitando delas, e que novas políticas, que tenham como princípios o desenvolvimento do campo, com respeito e dignidade para seu povo e com respeito a natureza sejam criadas e efetivadas.

PARA NÃO CONCLUIR: possibilidades de uma educação humanizadora.

Este trabalho procurou demonstrar que as práticas laborais das mulheres do campo são um processo educativo de luta e resistência, engendrado na vida, no cotidiano, no trabalho e na luta pela terra.

As mulheres pesquisadas, colaboram umas com as outras, em um espaço com poucas possibilidades, partindo do pouco que têm, e em uma lógica contrária à dominante, partilham o que sabem para garantir a sobrevivência da comunidade. Nos produtos que fazem juntas e comercializam, se materializa a resistência, que tem por base o trabalho coletivo. Nesse processo de ensinar e aprender se desenvolvem para além do material, se desenvolvem como humanas que são.

Cada uma com sua realidade, história de vida, experiências acumuladas perante a vida se unem no desejo de uma existência melhor no campo, vivendo em

suas comunidades, em suas terras, com liberdade e autonomia compartilhando seus conhecimentos em prol da sobrevivência.

Mas, desde o primeiro encontro, nos perguntávamos: Por que as políticas públicas não chegam à essas comunidades? Por que necessitam passar por tantas dificuldades para permanecerem no campo? Por que seu trabalho e conhecimentos não são valorizados?

Estão em curso dois projetos de agricultura antagônicos, como tratado neste estudo. O agronegócio, difundido pelos meios de comunicação, aparelhos de alienação contratados pelo Estado, por meio de *slogans* como “agro é vida, agro é pop, agro é tudo”, enganando, assim, a população, matando rios, animais, saberes, histórias, sementes, envenenando nossa comida (o Brasil se tornou o maior consumidor de agrotóxicos e o maior produtor de milho e soja transgênicos do mundo) com total apoio de uma bancada ruralista eleita para defender os próprios interesses.

Por outro lado, os movimentos sociais do campo vêm há décadas se opondo a este projeto, buscando formas alternativas de cultivo, como a agroecologia, por exemplo, sem uso de agrotóxicos e respeitando os tempos da natureza. O MST, recentemente, ganhou visibilidade mundial por ser tornar o maior produtor de arroz orgânico da América Latina, produzindo cerca de 27 mil toneladas do grão, em 22 assentamentos da região sul do país, gerando renda, trabalho para as famílias, comida limpa e provando que agro não é tudo.

Nesse sentido, a luta pela terra é necessária e ultrapassa os limites do campo. A luta pela terra é a luta para que tenhamos comida limpa em nossas mesas, a luta pela terra se tornou uma questão de saúde pública. As comunidades camponesas têm resistido a todos os tipos de violência para permanecer no campo, e vêm demonstrando as inúmeras possibilidades que surgem quando se trabalha junto, sempre junto, como afirmou dona Pequi em uma de nossas conversas.

Os ensinamentos foram muitos durante o desenvolvimento do estudo. Os processos educativos que presenciamos têm muito a acrescentar à educação escolar. Aquelas mulheres aprendem e ensinam umas para e com as outras, práticas que garantem sua sobrevivência e a de sua família nos meses de intensa seca. Nos processos educativos observamos que há afeto, cooperação, solidariedade e comunhão entre o grupo. No fazer junto, elas aprendem, aplicam os conhecimentos aprendidos na vida, e resistem.

Os conhecimentos compartilhados em meio ao trabalho possuem sentido. O que se ensina está para além de componentes curriculares, muitas vezes vazios de significado, desvinculados da realidade, como costuma acontecer na educação formal. O que elas compartilham são conteúdos vivos, no sentido que não se separam da vida.

Não há fragmentação ou tempos específicos para se aprender ou para se trabalhar, pois a aprendizagem acontece ali, nas cozinhas, nas reuniões da associação, nos mutirões, nas formações que fazem pelo Sindicato, na família. Trabalho, educação, vida, luta e resistência são indissociáveis e em todos os tempos e espaços há possibilidades de desenvolvimento humano.

Diferentemente da lógica moderna, na qual as escolas cada vez mais, infelizmente, priorizam o treinamento para testes e provas, ao invés de educar para a vida, de forma integral, na comunidade pesquisada, a educação tem como princípio a coletividade. Percebemos, em algumas conversas com os jovens que esses valores são internalizados. Em suas falas demonstram amadurecimento com relação às questões comunitárias e possuem grande estima na convivência com os mais velhos, sempre colaborando com as práticas de trabalho e envolvidos nas atividades. A neta de uma das assentadas, de treze anos, é a responsável pelas atas das reuniões da associação e do Sindicato e demonstra conhecer a realidade em que vive, a necessidade da luta pela terra e o papel dos jovens neste processo. Nas ações de resistência, nos cursos, no sindicato, esta garota e toda a comunidade, aprendem lições que dificilmente estariam presentes nos livros didáticos ou nos projetos políticos pedagógicos da maioria das escolas convencionais.

Mesmo com todos os conflitos e disputas pelo poder, no assentamento estudado, há a tentativa de construção de princípios que tenham por base, a luta coletiva pela terra. O que os une é o sonho pela liberdade e pelas melhorias no assentamento. Em meio a esse processo, acontece, também, a formação política, pois, as decisões são tomadas por meio das organizações. Trabalhar e viver em comunidade não é fácil, os conflitos existem, mas as forças que as move as faz resistir.

O trabalho é um princípio importante tratado neste estudo. O trabalho ontológico é criação, é liberdade. Vimos que por meio dele é possível uma educação comprometida com a integralidade humana. Acreditamos que o tripé **Educação, Trabalho e Vida**, seja um caminho de construção de uma outra lógica educativa.

Quem sabe um dia todas as escolas tenham esse tripé como princípio e trabalhem a formação humana primeiramente.

Acreditamos que assim como a esperança é tratada por Freire como um sentimento puramente humano, a solidariedade também o é. Por que não uma escola que priorize o ser solidário, em detrimento do ser competitivo? A importância do trabalho cooperativo, em detrimento da competição que adoce nossas crianças e mata a esperança de um mundo mais solidário?

Esta caminhada de dois anos e meio me ensinou muita coisa, não apenas como profissional, mas, principalmente, como pessoa. Foi muito significativo retornar às minhas origens. Filha de camponeses, lembrei dos meus pais todas às vezes que cruzava aquelas porteiras, o cheiro de mato, as estradas de terra, cada detalhe me remetia lembranças que foram e ainda são compartilhadas.

Pesquisar um grupo de mulheres, que assim como eu, sofrem as opressões do mundo patriarcal, no qual, na maioria das vezes, suas vozes são silenciadas, mostrando sua força, sua sabedoria, seu trabalho e sua importância, espero que tenha sido uma singela contribuição a esta histórica luta por direitos e igualdade.

Aprendi que há outras formas de relações humanas comunitárias que as difundidas nos meios urbanos. Os conflitos estarão sempre presentes, pois trata-se de Gente, contudo, pensar coletivamente é o melhor caminho.

Conhecer outras lógicas de mundo, mesmo com todas as suas dificuldades, me faz ter esperança de que um dia iremos superar esse modo de produção excludente, individualista e opressor e alcançar a sociedade nova, justa e igualitária que sonhou Vigotski.

Como professora, realizar esta pesquisa potencializou anseios por uma educação mais humana. É preciso priorizar as relações que estão doentes, criando espaços escolares de afeto, nos quais os estudantes sintam-se acolhidos. É preciso unir os laços que foram fragmentados. É preciso pensar o todo, como uma unidade. Mas ao mesmo tempo é preciso desconstruir um monte de coisas que estão enraizadas por anos de um processo histórico que vem negando tudo o que acredito que seja humano.

Conhecer Vigotski, Marx, o assentamento, Boa Esperança, as cinco assentadas que contribuíram com este estudo, me fizeram crescer, amadurecer e me desenvolver. Assim como aprendi com Vigotski: dei saltos qualitativos na minha existência.

Jesus, Marx, Vigotski, Freire, entre outros, abordaram em seus estudos, em suas filosofias, em suas obras e trabalhos, a coletividade como a base da vida humana. Não nascemos para viver sozinhos, nascemos para viver em comunidade, e cada vez mais nos isolamos em nossos apartamentos, em nossos carros, em nossos mundinhos, em nossas bolhas. O diálogo, como frisou Freire, ainda é o melhor caminho para superar nossas angústias e problemas sociais. A Solidariedade e o trabalho coletivo proporcionam esperança e possibilidades. Estes são os maiores ensinamentos desta pesquisa, ao meu ver. Nos espaços escolares, antes do alfabeto, dos números, das frações e das orações subordinadas, é preciso que esteja o afeto, o respeito e a cooperação. Ensinar a ler mundos antes de ler livros, como disse nosso querido Freire.

O passado foi tratado no primeiro capítulo desta pesquisa, quando trouxemos mulheres camponesas que lutaram e se educaram nessas lutas por meio da resistência, sobrevivendo a todos os desafios, pois além de camponesas eram mulheres e para as mulheres, quase sempre, tudo é mais difícil. O presente está em curso, com o grupo de mulheres do PA Boa Esperança, com as quebradeiras de coco babaçu e tantos outros movimentos unidos por uma vida melhor, trabalhando, aprendendo e ensinando. E o futuro é incerto, mas jovens como a N. neta da Buriti, tão nova e já tão engajada nas lutas sociais nos fazem ter a esperança de um mundo mais igualitário.

Termo com uma frase com a qual fui presenteada por Miguel Arroyo no lançamento de uma de suas obras, quando tive a oportunidade de lhe falar sobre minha pesquisa. O mesmo me olhou nos olhos, pegou sua caneta e escreveu na primeira página do livro que guardo com carinho:

Ana Paula, desterritorializar des-humaniza, a luta pela terra humaniza. Um abraço (Miguel Arroyo, 26/04/2016).

Pois é exatamente sobre isso que tratou esta pesquisa, sobre a educação das resistências, a educação das lutas sociais, a educação da luta pela terra, educações que humanizam.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R. S. **Do jirau ao geral**: mulheres nos sindicatos de trabalhadores rurais no Estado do Pará. 136 f. Dissertação (Mestrado em agriculturas familiares e Desenvolvimento Sustentável). Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ARROYO; CALDART; MOLINA. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BELO, D. C. **O processo de formação dos acampamentos e seus impactos no desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária na região norte fluminense**. 122 f. **Dissertação** (Mestrado em Políticas sociais). Campos dos Goytacazes, 2012.

BUFFA; ARROYO; NOSELLA. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. São Paulo: UnB, 2002.

CARMO, F. M. **VIGOTSKI**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2008.

CAMARGO, A. **Nas origens do movimento feminista “revisitado” no Brasil**: o Círculo de Mulheres de Paris. Anais do primeiro Simpósio sobre estudos de gênero e políticas públicas. Universidade Estadual de Londrina, junho de 2010.

CARNEIRO, M. J. **Mulheres No Campo**: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero. XI Reunião anual da Anpocs, Águas de São Pedro, SP, 1987.

CARNEIRO, M. J. **Mulheres no Campo**: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero. Estudos Sociedade e Agricultura. v. 2, jun., p. 11-22, Universidade Federal Rural. Rio de Janeiro, 1994.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. **Agricultura Camponesa**. In: Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COCA, E. L. **Identidades Dos Camponeses Assentados No Território Cantuquiriguaçu, Paraná-Brasil**. Mercator, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 77-88, jan. /abr., 2015.

COMISSÃO CAMPONESA DA VERDADE. **Relatório Final**: violação de direitos no campo, 1946 a 1988, Brasília, 2014.

DA MATA, R. **O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”**. Anais do Museu Nacional, 1974.

DORE, R. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set-dez., 2014

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas (SP): Autores associados, 2000.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em <http://www.jahr.org>. Acesso em 04/11/2017.

FABRINI, J. E. **Movimentos Sociais No Campo E Outras Resistências Camponesas**. In: *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. In: *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. **Entrando Nos Territórios Do Território**. In: *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____ **A ocupação como forma de acesso à terra**. In: _____ (Org.). *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNANDES, C. T. C. **Impactos socioambientais de grandes barragens e desenvolvimento: a percepção dos atores locais sobre a usina hidrelétrica de Serra da Mesa**. Tese apresentada ao Centro de Desenvolvimento Sustentável. UnB, Brasília, 2010.

FERREIRA, A. P. M. **Escola Família Agrícola de Orizona (GO): Uma proposta de educação camponesa?** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2011.

FERREIRA, L. C. G.; ALMEIDA, M. G. **Usos e conflitos na APA do Pouso Alto (GO): uma abordagem sobre a percepção dos atores locais de Colinas do Sul e Cavalcante**. *Ateliê Geográfico - Goiânia-GO*, v. 8, n. 1, p.215-230, abr/2014

FERREIRA, A. P. S. O. **Territórios Em Conflito**: a Comunidade Macaúba/Catalão (GO) e a territorialização da atividade mineradora. 88 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, A. In: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/origem-do-conceito-de-empoderamento-palavra-da-vez>. 2016

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação Omnilateral**. In: Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2015.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: LePM, 2015

GATTI, B. A. **a construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Ed. Plano, 2002.

GARAUDY, R. **Liberção da mulher, liberação humana**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982

GARCIA, M. F. **A luta pela terra sob o enfoque de gênero**: Os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia), Unesp, Presidente Prudente, 2004.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, M. G. **Mulheres**: atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. In: Revista Política e Sociedade, n, 11 p. 41-70, out. 2007.

GONÇALVES, C. W. P. **PAIXÃO DA TERRA**: ensaios críticos de Ecologia e Geografia. Rio de Janeiro: Rocco, 1984

GONÇALVES, C. W. **Ambiente (Meio Ambiente)**. In: Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

GUTERRES, I. **Agroecologia militante**: contribuições de Enio Guterres. São Paulo: Expressão popular, 2006.

GUZMÁN, E. S. **UMA Estratégia De Sustentabilidade Através Da Agroecologia**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, V.2, n.1, jan. /mar. 2001

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KOLONTAI, A. **A Nova Mulher E A Mora Sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KRUPSKAIA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LÊNIN, V. I. **Sobre a emancipação da mulher**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1980.

LIMA, C. V. S. e LUNA, D. A. **Território Da Cidadania Chapada Dos Veadeiros: caracterização socioeconômica após a indução de políticas públicas territoriais rurais**. Novas epistemes e narrativas contemporâneas, Congresso Internacional de História. Jataí, Goiás, 2016.

LIMA, P. C. A. **As RPPNs da Chapada dos Veadeiros: disposições, motivações e práticas sociais**. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, 2013.

LUCIANO, C. L. **Escola Itinerante: uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: abril, 1984.

MARQUES, G. S; MARQUES, I. R. **Luta Camponesa E Reforma Agrária No Brasil**. São Paulo: Sundermann, 2015.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, M. R. **A Urdidura Espacial Do Capital E Do Trabalho No Cerrado Do Sudeste Goiano**. 458 f. Tese (Doutorado em Geografia) Unesp, Presidente Prudente, 2004.

MESQUITA, H. A. **A modernização da agricultura: um caso em Catalão (Goiás)**. 145f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 1993.

_____. **Onde estão as flores, as cores, os odores, os saberes e os sabores do cerrado brasileiro? O agro/hidronegócio comeu!** XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, São Paulo, 2009, pp. 1-19.

_____. **Cerrado e hidrelétricas:** um debate urgente. Anais do III Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Presidente Prudente, 2005

MITIDIERO JR. M. A. **Reforma Agrária No Brasil:** algumas considerações sobre a materialização dos assentamentos rurais. AGRÁRIA, São Paulo, No. 14, pp. 4-22, 2011

MOREIRA, E. TARGINO, I. **De território de exploração a território de esperança:** organização agrária e resistência camponesa no semiárido paraibano. REVISTA NERA – ANO 10, N. 10 – JANEIRO/JUNHO DE 2007

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital:** hegemonias em disputa. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2009.

NERCESIAN, I.; ROSTICA, J. **Todo lo que necesitás saber sobre América Latina.** Buenos Aires: Paidós, 2014.

NETO, A. J. M. **Formação de Professores para a Educação do Campo:** projetos sociais em disputa. In: Educação do Campo: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autentica editora, 2009.

OLIVEIRA, A. U. **Modo De Produção Capitalista, Agricultura E Reforma Agrária.** São Paulo: Labur Edições, 2007.

_____. **A Geografia Das Lutas No Campo.** São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, S. A. **Escola, Educação e Trabalho na concepção de Antonio Gramsci.** Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação Do Brasil Contemporâneo: colônia**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PAULINO, E. T. **Territórios Em Disputa E Agricultura**. In: Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PEDERIVA, P. M. L. **A atividade Musical e a consciência da particularidade**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2009.

PERROT, M. **Minha História Das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2016.

PINTO, C. R. J. **Feminismo, história e poder**. In: Revista sociopolítica, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAAD, I. L. F. **Atividade cotidianas e o pensamento conceitual**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2013.

RANGEL, P. D. **Movimentos feministas e direitos políticos das mulheres: Argentina e Brasil**. 223 f. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. **Etnografia: saberes e práticas**. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, A. B. (Org.) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2008.

ROUCHEMONT, L. S. e GOMEZ, J. R. M. **O Território Entre Os Conflitos, As Resistências E A Autonomia: uma aproximação a partir dos povos e comunidades tradicionais**. ENG, Porto Alegre, 2010.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v 12, n 34, jan./abr. 2007

SILIPRANDI, E. **Mulheres e Agroecologia**: transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILVA, E. O. **Campesinato e mobilidade espacial**: o estudo dos projetos de assentamentos Tiradentes e Frei Damião (PB), 157 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2012.

SILVA, P. J. **Territorialidade e desterritorialidade**: os assentamentos rurais e a reterritorialidade do campesinato no espaço agrário do Cerrado Mineiro. Boletim goiano de Geografia. v 21, n. 2 – jul.-dez, 2001.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, M. J. L. **O território**: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Geografia, conceitos e temas. Org. Castro, Gomes e Corrêa. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

STÉDILE, J. P.; CARVALHO, H. M., **Soberania Alimentar**. In: Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEDILE, M. E. **Levantados Do Chão**: questão agrária e a organização dos camponeses na luta pela terra. In: Questão agrária, cooperação e agroecologia. São Paulo: Outras expressões, 2015.

_____. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional: 1500 - 1960. São Paulo: Expressão popular, 2005.

_____. **A questão agrária**. In: Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SCHONARDIE, P. A. **O processo educativo na perspectiva histórico-cultural**. Contexto e Educação. n. 93, mai-ago., 2014.

TROTSKI, L. **Trotsky e a luta das mulheres**. São Paulo: Edições Iskra, 2015.

TUNES, E. (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

VIA CAMPESINA DO BRASIL. O **Campesinato No Século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Curitiba/Brasília, 2004.

VIGOTSKI, S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed Editora: 2003

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____. **Obras Escogidas IV**: psicologia infantil. Moscú: Editorial Pedagógica, 1984.

_____. **Teoría de las emociones**. Madrid: Akal, 2004.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes. 1999.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WOORTMANN, HEREDIA E MENACHE (ORG.) **Margarida Alves**: coletânea sobre estudos rurais e gênero. Brasília, DF, 2006.

WOORTMANN, K. **"Com Parente Não Se Neguceia"**: o campesinato como ordem moral. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1990.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Páginas consultadas:

Disponível em: <http://www.mmcbrazil.com.br>.

Disponível em: <http://www.fetaesc.org.br>.

Disponível em: <http://http://www.incra.gov.br>.

Disponível em: <http://www.mda.gov.br>.

Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/boletim.php>.

Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br>.

Disponível em: <http://www.sul21.com.br>.

Disponível em: <http://www.viacampesina.org>

Disponível em <http://www.mma.gov.br>

Disponível em <http://www.mst.org.br>

Disponível em: <http://www.oxfam.org.br>

Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br>

Disponível em: <http://www.miqcb.org>

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

Disponível em: <http://www.embrapa.br>

Disponível em: <http://www.cerratinga.org.br>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, com o título **MULHERES CAMPONESAS: processos educativos em meio ao trabalho**, e gostaríamos de contar com sua colaboração, participando das rodas de conversa e permitindo nossa entrada nos espaços de trabalho do assentamento. Esses momentos serão gravados em áudio ou vídeo e, também, realizaremos anotações. Concordando com a realização da pesquisa por favor, assine este termo no local abaixo indicado.

A sua colaboração é de extrema importância para compreendermos as práticas educativas presentes no trabalho de mulheres assentadas. Ressaltamos ainda, que a pesquisa manterá o sigilo do seu nome, além de outros cuidados que regem a ética profissional relacionada às pesquisas com seres humanos.

Agradecemos antecipadamente a sua compreensão para a efetivação desta pesquisa.

Atenciosamente,

Doutoranda: Ana Paula de Medeiros Ferreira

Orientadora: Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Matrícula UnB: 160063507

E-mail para contato: anapaula_geografia@yahoo.com.br