

I

RESSIGNIFICANDO UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA: MEMÓRIA SOCIAL DE MULHERES DE ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA E A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, POLÍTICA, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO*

Amanda Cristina Lino

Sempre que penso nas mulheres, me vem a imagem de um rio enorme e caudaloso que temos que atravessar. Umhas apenas molham os pés e desistem, outras nadam até a metade e voltam, temendo que lhe faltem as forças. Mas há aquelas que resolvem alcançar a outra margem custe o que custar. Na 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

Dos caminhos da pesquisa à travessia:

A oportunidade, gestada através do convite das professoras Viviane Melo de Mendonça e Kelen Christina Leite, me lançou um desafio: olhar para o texto de quase seis anos de sua defesa. Geralmente os textos que são revisitados por seus autores após a defesa do mestrado geram uma certa rejeição, mas o convite para esta publicação se traduziu como um momento de sedução e *re-enamoramento* pela memória social e seu poder dialético de ressignificar os sentidos das lutas das mulheres e sua complexidade na *práxis* da subjetividade/objetividade, que vai da relação nos campos da reprodução à produção da dor e da delícia em busca da construção do EU, em uma sociedade que relega às mulheres, ainda no século XXI, a condição de outro.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-12-3-f.19-40

Nesse sentido, podemos remeter à reflexão clássica realizada por Beauvoir (1970, p.10) na qual “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro”. E, mais adiante, na mesma página, a mesma autora complementa “isso é que caracteriza fundamentalmente a mulher: ela é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro”. Esse sentido, já apontado por Beauvoir, pode trazer à luz da consciência que nos espaços de participação e construção de políticas de participação das mulheres é necessário pensar a ética e a estética dessa política de maneira crítica e repensar e redesenhar as estratégias que trabalhem sua diversidade no contexto da realidade brasileira.

Ao revisitar o texto da dissertação, minha memória de pesquisa realizou associações que ressignificaram processos de crescimento importantes para uma análise da realidade nas trilhas da pesquisa feminista.

As mulheres que me inspiraram, primeiramente as mulheres assentadas e Sem Terra, as professoras da UFSCar *campus* Sorocaba, na época vinculadas ao PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação), Viviane Melo de Mendonça e Kelen Christina Leite, e Rosemeire Aparecida Scopinho, do Departamento de Psicologia da UFSCar *campus* São Carlos, entrelaçaram orientações de pesquisa, pensamentos e angústias de dados da realidade que nos fazem repensar o papel da pesquisa em ciências humanas e da pesquisa com mulheres e de mulheres com viés feminista, trazendo à dialética entre ciência, filosofia e política, a visibilidade do trabalho intelectual das mulheres, que também no campo da ciência a razão sempre é o espaço masculino.

Ao professor Waldemar Marques que trouxe empatia e sensibilidade ao processo de pesquisa que contribuíram para que o trabalho fosse realizado e me ensinou que não há pesquisa sem coletividade. São pessoas que me ensinaram encontrar o prazer na arte de pesquisar e não apenas me tornar ferramenta de reprodução do produtivismo acadêmico, mas que uma pesquisa de e com mulheres, entrelaça-se em laços e compromissos e possui uma função social e pedagógica, como o despertar da borboleta, ao tomar consciência de sua beleza e da necessidade desse mundo ser embelezado, com a pulsão de vida e realização, de amor, tra-

balho e conhecimento como fontes de vida, e que deveriam reger nossa existência (REICH, 1982), ou seja, do caráter transformador na relação entre quem pesquisa e quem participa da pesquisa, e quem recebe, acolhe, lê e ressignifica a pesquisa num movimento permanente no estudo da arte de produzir novas pesquisas.

Esse trabalho foi fruto da primeira turma de mestrado em educação PPGED-UFSCar Sorocaba. A pesquisa realizada foi resultado de minha trajetória na militância com os movimentos sociais, onde a preocupação com o tema da educação sempre ocupou um lugar central.

A minha trajetória até o encontro com a memória social de mulheres surgiu da atuação em diversos movimentos sociais, observando que a as mulheres nunca ocupavam trabalhos e espaços de visibilidade e de fala, mas sempre de coadjuvantes.

O ano de 2002 marcou meu ingresso no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, atuando no setor de educação e formação do acampamento Pátria Livre, localizado na Rodovia Castelo Branco. Desenvolvi ali um trabalho com cirandas infantis. Nesse espaço, aparentemente, admitia-se a presença das mulheres não apenas na execução de tarefas, mas também na organicidade e na elaboração de políticas para serem colocadas em prática. No entanto, eu percebia que a atuação das mulheres se concentrava nos setores de educação, saúde e gênero. Como integrante do MST, em 2008, ingressei na primeira turma do curso de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo, ofertado pela UFSCar, *campus* São Carlos. Esta turma foi denominada Helenira Resende. O número de mulheres era expressivo na constituição da turma.

Através dessas vivências comecei a observar que, nos lugares por onde passava e atuava no âmbito dos movimentos sociais, havia um número significativamente maior de mulheres militantes nas áreas de educação e saúde.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, no entanto, a preocupação central que eu trazia era a relação entre educação e desenvolvimento socioambiental. Percebi que essas inquietações sobre a participação das mulheres “nas militâncias” estavam comigo, mas eu mesma as invisibilizava.

No processo de “amadurecência” científica, mediante os debates realizados nos Grupo de Estudos em Feminismos, Sexualidade e Política – SEXPOL (do NEGDS-UFSCar), bem como nas disciplinas e eventos que me possibilitaram o acesso a referenciais teóricos relevantes para esse debate, vou de encontro à categoria “Mulher”. Dei-me conta de que as questões sobre o desenvolvimento socioambiental nos assentamentos não eram abstratas, mas concretas, confluindo em experiências de transição agroecológicas, enquanto uma possibilidade de produção alternativa vinha sendo construídas por sujeitos, dentre estas muitas mulheres, embora sempre também invisibilizadas.

Eram as mulheres que estavam ali no assentamento ainda resistindo, tecendo experiências, participando de reuniões e fazendo o enfrentamento dentro de suas condições, buscando um modelo de vida digno em busca da realização de seus desejos. Mulheres que tentavam subverter as opressões e violências que perpassavam suas vidas quando ousavam questionar o lugar de subalternidade imposto a elas. Passei a olhar para essa invisibilidade como expressão das contradições expressas nas relações de poder econômico, político, social e cultural.

Ainda observei que as atividades em que as mulheres estavam envolvidas são “naturalizadas” como uma atribuição das mulheres, ou seja, como uma condição divina ou da própria natureza. Admitia-se a participação em atividades da educação, da saúde, no campo da produção de quintal, artesanal, mas nas reuniões e assembleias com pautas “estratégicas” os maridos as acompanhavam, ou não havia participação delas. Quando participavam, precisavam lutar para conseguir o direito à palavra.

Foram com essas inquietações que esta pesquisa foi construída. O objetivo foi analisar as memórias das mulheres com foco na participação e na educação no contexto dos assentamentos de reforma agrária na região de Sorocaba.

Ouvir as narrativas de memórias, para mim, confluíu em um processo de aprendizagem, no desvelar das riquezas escondidas, que me trouxeram outras dimensões da luta pela reforma agrária e pela educação. Observei as mulheres como protagonistas invisibilizadas no cotidiano dos assentamentos, o que antes, para mim, não estava ainda revelado.

Desconstruindo uma visão de que a luta das mulheres estava somente nas ações e atividades do *Oito de Março*, questionava o ângulo unívoco da luta feminista, universalizada.

Assim, desloca-se a minha visão, de uma condição de militante, de ser falante, para a de ouvinte, para a de pesquisadora e observadora. Nesta condição, pude encontrar memórias e vivências de lutas que estavam subterrâneas, escondidas no cotidiano de suas casas, nos assentamentos.

É essa trajetória, marcada pelos encontros, desencontros, certezas e incertezas que me levaram a esta pesquisa, que se revela como uma busca da problematização, reflexão e a compreensão das relações entre as memórias das mulheres assentadas e Sem Terra, a participação e a educação nos assentamentos de Reforma Agrária na região de Sorocaba.

De acordo com Freitas (2006), a História Oral pode ser dividida em três grandes abordagens distintas: *tradição oral*, *história de vida* e *história temática*. No caso do último gênero, a entrevista tem um caráter temático, e é realizada com um grupo de pessoas sobre um assunto específico. Assim, essa abordagem não abrange a totalidade da existência do participante da pesquisa, mas possibilita obter maior número de informações sobre um determinado assunto.

Diante dessa definição, a opção metodológica que melhor me levou ao alcance dos objetivos do estudo proposto foi a História Oral Temática, possibilitando-me apreender as experiências sociais das mulheres ***Sem Terra e assentadas***¹.

Considerando que, em dias atuais, no contexto dos assentamentos, a tomada de consciência da importância e valor dos trabalhos desenvolvidos por mulheres segue com algumas resistências, muitas mulheres

¹ Ao retomar o texto da pesquisa de mestrado (LINO, 2014), fica evidente a desigualdade revelada na própria escrita, as mulheres Sem-Terra possuem sua identidade escrita com letra maiúscula, enquanto a assentada é designada com letra minúscula. Importante essa informação para refletirmos como a palavra expressa a relação com a realidade e releva a desigualdade existente na condição de militante mulher Sem Terra e da assentada. Que universos de trabalho a Mulher assentada está? Por que seu trabalho ainda é concebido como menor, e a da mulher militante é concebido com maior valor? Que estrutura de poder constrói tal desigualdade? Essas perguntas são temas para uma próxima pesquisa.

Dissertação completa disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8543>

também não percebem seu trabalho como condição de sustento da família, mas como uma espécie de ajuda compulsória ao trabalho do marido.

No processo de observação e exercício da escuta, possibilitado por esta pesquisa, evidenciou-se a importância da participação dessas mulheres na busca da transformação da condição imposta. A luta cotidiana dessas mulheres se configurava como uma busca de igualdade de condições; uma busca através da construção de uma *liberdade clandestina*, da construção de sua independência dentro da dependência, uma construção de formas, metodologias, negociações para que sua luta, seus interesses e suas vozes fossem ouvidas.

Mas como é possível ser visibilizada quando todos os mecanismos, inclusive culturais, tendem à invisibilidade e à desvalorização de suas ações?

É nesse ponto que acontece o encontro com a metodologia da História Oral Temática: a busca para encontrar uma forma de escavar as experiências vivenciadas por essas mulheres. A memória é concebida aqui como possibilidade de visibilidade das experiências construídas por essas mulheres no cotidiano.

Nas narrativas encontradas nesta pesquisa, as mulheres aparecem como protagonistas. Expõem os sentidos e significados que atribuem às suas vidas, revelam a participação e visões de mundo quando selecionam e definem o que gostariam de explicitar nessas memórias. E é a partir dessas memórias que elas produzem as suas verdades.

Para Bosi (2003, p.66), “vivemos em uma sociedade a quem foi roubado o domínio do tempo, marcada pela descontinuidade”, mais adiante enfatiza que “a narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos”.

Neste encontro com a História Oral, como pesquisadora, revisitei Freire (2003, p.98) quando este diz que “o objetivo fundamental é lutar *com* o povo pela recuperação da humanidade roubada e não *conquistar* o povo. Ao revolucionário cabe libertar-se e libertar com o povo, e não conquistá-lo”. Acredito, no que se refere ao pesquisador, com compromisso social, que essas são visões pertinentes e consubstanciais; são valores que devem ser transpostos na relação entre pesquisador e pesquisado,

em que o último não é coisificado, mas sim parte do processo de pesquisa de construção descoberto da construção de história .

Pensando no processo que envolveu a confecção da presente pesquisa, empresto a ideia de Wright Mills (2009), que define o trabalho intelectual como artesanal. Assim, acreditamos poder fazer a analogia desta pesquisa com uma colcha de retalhos, colorida, diversa, com a formação de mosaicos de retalhos, laboriosa. Assim, o trabalho intelectual, a pesquisa, é expressão de um trabalho iniciado no relato pessoal, das memórias, da mistura de subjetividades numa interação entre pesquisador, contextos e memórias pesquisadas. Cada retalho que compõe o todo expressa a objetividade, uma história social.

A imagem de um “ofício” e sua associação com as ideias de “artesanato” e “oficina” se contrapõe à visão do trabalho do cientista social como alguém que testa hipóteses construídas a partir de leis gerais e aplicadas através de métodos controláveis. Fazendo um paralelo dessa perspectiva com a metodologia de história oral, as vozes das mulheres expressam esse processo, no qual o controle do pesquisador é desconstruído e a dialética das contradições é tecida numa grande colcha de retalhos.

Ao tecer essa colcha de retalhos, depara-se com desenvolvimento da luta pela terra e sua relação com educação cumpre papel fundamental como instrumento para aprimorar as atividades que aconteciam nos acampamentos e assentamentos, principalmente as que vinculavam a dimensão do trabalho. A Educação de Jovens e Adultos – EJA surge da necessidade dos assentados e acampados assinarem documentos, elaboração de projetos, acessos a créditos.

Em relação à educação das crianças, essa passa a ser uma necessidade, em que os pais geravam uma expectativa de superação da vida dura que tiveram. De uma educação que esteja sendo elaborada a partir da vida do assentamento, não uma educação que traz o conteúdo pronto e acabado a ser absorvido, mas uma educação que seja elaborada a partir das experiências e necessidades do assentamento, uma educação que se vincule à prática do trabalho no assentamento e da ciência.

No MST, a educação acabou por ocupar um lugar estratégico, sempre vinculado à produção, ou seja, a educação no MST sempre refletiu a concepção de produção elaborada pelo movimento, associada ao

movimento de luta social por reforma agrária. A concepção de educação que o MST gestou ao longo de sua existência é fruto das lutas sociais e de seu processo de territorialização, e da vivência da discriminação e do preconceito na escola. Assim, ela se confirmou como *Educação do Campo*.

A educação no MST se confirmou também como uma das frentes de luta do movimento, trazendo para dentro de si, como bandeira de luta, o processo de democratização do acesso à escola pública, nos territórios onde a educação escolar não chegava, e que até os dias atuais não chega de forma qualitativa e se mantém uma cultura que afirma a reprodução da escola das primeiras letras.

Assim, cabe destacar que, na sua caminhada histórica da luta pela terra e pela reforma agrária, o MST, insatisfeito com os processos educacionais que atendiam aos trabalhadores rurais, marcadas pela exclusão, construiu uma crítica ao modelo tradicional de educação que atendia os Sem Terras. Era uma educação que reproduzia ou lógica de estigmatização do homem e da mulher do campo, ou se limitava ao ensino das primeiras letras.

Essa busca de seu próprio modelo de educação, que inicialmente centra sua reflexão na crítica à escola tradicional, o MST tem uma razão histórica. A escola se torna um espaço fundamental enquanto espaço de laicidade, de disseminação da ideologia e teoria social-liberal sob o manto do cientificismo positivista e funcionalista.

Assim, diante desses objetivos, a função da escola passa a ser a da produção e reprodução dos conhecimentos e valores, atitudes e símbolos funcionais para a reprodução e manutenção do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2011).

Esse processo de conformação dos valores dos interesses da classe dominante que é perpetuado de forma sutil através da educação na sociedade, seja ela escolar ou não escolar, semeia consensos através da predominância discursiva ludibriante de conceitos como capital humano, capital social, qualidade total, desenvolvimento das competências. Mas apesar de uma beleza discursiva sob um verniz democrático e do exercício da cidadania aparente, em sua essência conserva a desigualdade na educação como fruto da desigualdade social, que na sociedade brasileira toma dimensões alarmantes, em que os meios de produção, o desenvolvimen-

to do conhecimento científico e tecnológico estão a serviço da garantia de lucro de uma minoria (FRIGOTTO, 2011).

Essa funcionalidade instrumental da educação, enquanto mediadora e reprodutora dos valores do sistema capitalista, tem relação com o atual contexto da hegemonia neoliberal. Durante a década de 1990, as concepções teórico-políticas neoliberais passaram a ter força na América Latina tentando afirmar o fim da luta de classes.

A educação não fugiu do olhar neoliberal, os organismos internacionais, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial têm disposto empréstimos sob o discurso da importância da democratização do ensino, da erradicação do analfabetismo, inclusão por meio da educação para a promoção da cidadania.

Por trás desses discursos esconde-se a real intenção, a de destinar uma formação tecnicista para a capacitação da mão de obra para a inserção no mercado de trabalho, ampliação do mercado consumidor e composição do exército de reserva que possibilitará que se tenha oferta da mão de obra barata. Andriolli (2002) nos expõe os reais interesses do capital em relação à educação:

Do ponto de vista liberal, a educação ocupa lugar central na sociedade e por isso precisa ser incentivada. De acordo com o Banco Mundial, são duas as tarefas relevantes para o capital que estão colocadas para a educação: a) Ampliar o mercado consumidor apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras), b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses de reprodução das relações capitalistas (garantia de governabilidade) (ANDRIOLLI, 2002, p.4).

Podemos afirmar que a educação para o Neoliberalismo é instrumento de reprodução da sua ideologia, de sua organização social, de seu projeto de sociedade e manutenção do seu *status quo*, o que acaba por reproduzir a divisão social e sexual do trabalho na sociedade. Dessa forma, na última década, a tendência liberal tecnicista tem ocupado espaços da educação escolar através de projetos extracurriculares como a pedagogia

empreendedora, concepção metodológica experimental em sinergia com a concepção de gestão apregoada pela iniciativa privada.

A natureza da educação do campo advém da crítica, prática e teoria, à realidade da educação brasileira, em especial aos povos que vivem no campo em um contexto de acirramento das lutas de classes em decorrência do avanço do capital na agricultura sob o controle das transnacionais.

As contradições hoje no campo brasileiro em geral podem ser reconhecidas e estabelecidas a partir de luta de classes, ou seja, pela posição do capital, representada no campo pelo agronegócio e as resistências da classe trabalhadora, através dos movimentos de luta pela terra, dos sindicatos e da agricultura familiar (D'Agostini, 2009, p.107).

Diante da afirmação de D'Agostini, percebemos a relação dialética que se instaura entre a educação e a sociedade. Da mesma forma que os processos de luta pela terra explicitam os conflitos de classe que produzem as desigualdades, assim é também na a luta pela educação no MST, cumprindo o mesmo papel de criticar o modelo vigente da educação brasileira, o que configura a luta pelo acesso à escola de qualidade, questionando o modelo que se estrutura de forma dual e desigual (FRIGOTTO, 2011).

Para que se possa compreender esse processo histórico da construção da Educação do Campo com maior clareza é necessário problematizar o conceito de educação. A discussão acerca da educação está associada a uma questão ontológica. O conceito de homem e de mulher configura-se como elemento central do conceito de educação.

Dessa forma, cabe definir o que se entende por educação. A educação se caracteriza como um processo amplo, portanto, interseccionado às determinadas formações sociais, que projetam um determinado modelo de homens e de mulheres, e servem para formar estes na tríade de formação humana que relaciona dialeticamente as dimensões naturais, sociopolítica, cultural e simbólica.

Sader (2005) traz uma importante reflexão sobre a natureza da educação, afirmando que, assim como tantas outras coisas essenciais às

sociedades contemporâneas, a educação está vinculada ao destino do trabalho. A educação se caracteriza enquanto processo que acontece no ambiente específico para tal, em um cenário específico que reproduz valores, comportamentos e normalizações que expressam determinações sociais associadas a projeto de sociedade orientando por aquele processo.

Desse modo, é possível fazer menção à LDB 9394/96, que, para a sua constituição, representou disputas de forças sociais com diferentes concepções de educação. Para expressar todas as forças sociais, interagindo-se para forjar um projeto de normatização da educação escolar, em uma análise mais minuciosa, é possível averiguar concepções e tendências educacionais de diferentes naturezas. Quando o projeto de educação do campo passa a ser institucionalizado, se tornando diretrizes, e, posteriormente, se amoldando a um programa, as perspectivas colocadas pelos movimentos sociais são renegociadas e, por fim, se mantém a concepção de educação hegemônica ao capital.

Os princípios pertinentes ao MST, como o da luta de classes, da cooperação, são resinificados ou retirados. É um processo que se configura como uma guerra de posição no campo da institucionalização dos direitos, que, embora esteja formalizado como direito, exige dos sujeitos todo um processo de lutas para que o direito formal se viabilize em direito material de acordo com o interesse dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

É nessa disputa contraditória de interesses, na luta pela materialização do seu direito a estudar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra construiu uma história da educação que lhe é própria, mas que visa extrapolar essa característica que é própria do campo, e se estender como uma pedagogia da classe trabalhadora, afirmando a luta de classes, preocupada com os processos de humanização e emancipação humana, resistente ao modelo educacional imposto pelo capital; na atualidade, todas as relações que permeiam a educação estão mediadas pela mercantilização deste direito.

Em sua luta cotidiana, questiona os modelos da escola dual, os limites da educação dada ao trabalhador, que se restringem à formação para o mercado de trabalho, transformando ele próprio, homem, em mercadoria, dissociando a tríade que constitui a formação humana, em

sua dimensão natural, social e cultural simbólica, impondo o individualismo, as desigualdades sociais (que refletem a desigualdade na educação), o analfabetismo, a violência, expressões do processo de desumanização que vem sendo disseminada através da produção destrutiva do capital, que se reflete na escola através da consolidação invisível de uma pedagogia tecnicista.

A educação e o acesso à educação formal nos assentamentos da região de Sorocaba não acontecem da mesma forma. Nas vozes das mulheres encontramos distâncias e aproximações sobre os contextos vividos e interpretados em relação à educação.

Das semelhanças, constata-se que essas mulheres sempre acreditaram que o acesso à educação formal é importante como possibilidade e viabilização da vida, de ascensão social e possibilidades econômicas. Mas o acesso a ela é um desafio para os assentados e assentadas, as escolas ainda são precárias, sem estruturas e ainda não atendem todo o público assentado. Para Margarida²:

Na educação também [...] a prefeitura larga completamente [...] e as mães também, já é uma cultura do lugar meio largadão, tem duas turmas numa sala só, como isso dificulta, mas é na cidade inteira, o Infantil I e o II é tudo junto, na mesma sala. Mas aqui no assentamento a escola é completamente largada, foi de um ano pra cá que começou a pegar no pé da Diretoria de Ensino. As crianças brincavam com lata de [...] latas de Nescau que eles traziam de casa, garrafa pet, uma pedrinha [...] não tinha brinquedo, não tinha jogo, não tinha nada, no limite mesmo. A merenda esqueciam de mandar, chegava quatro horas da tarde é absurdo a coisa assim. Isso porque as mães mandam as crianças morrendo de fome que não dão almoço. Daí de um ano pra cá é outra inspetora, abriu cargo de auxiliar e tão com mais gente, mas quando era só as duas professoras era muito complicado. Outra coisa, é que nem minha filha, que é auxiliar na escolinha, ela não fez Pedagogia, mas faz todo o trabalho de professora. Mas todo mundo que eles colocam aqui na escola não tem uma preparação, não tem noção nenhuma de criança, não teve filho, é tudo meio despreparado, todo mundo que eles mandam aqui é cru, não tem essa noção de criança e da realidade do assentamento. Porque quem mora na cidade é outro jeito, aqui é sítio, a criançada daqui é mais solta assim, a

² Para manter o anonimato das entrevistadas todas elas receberam nomes de flores.

criançada da cidade tá acostumada no fechado, aqui a criançada é mais solta, o dia que quer ir embora pula o portão e some, essa situação de ser sítio é mais... é delicada, que nem para minha filha... pra ela controlar as crianças pra ficar na escola é mais difícil. Mas é muito por causa das mães, porque as crianças ficam penduradas no portão e a mãe não fala nada. (MARGARIDA, entrevista realizada em 09/09/2013)

As mulheres, que numa condição de gerar espaços de participação que trabalhem a igualdade de gênero e classe, tentam criar formas organizativas para contribuir com o projeto de desenvolvimento socioambiental.

As mulheres Sem Terra e assentadas estão presentes em atividades dos assentamentos, nos trabalhos produtivos nos lotes, no trabalho reprodutivo, nos setores e instâncias do e no movimento Sem –Terra, que são, em sua maioria, setores de saúde, educação, gênero.

Considerações sobre a travessia das mulheres assentadas e Sem-Terra

As mulheres assentadas e Sem-Terra estão presentes nos cursos formais e não formais, sejam os ofertados pelo Movimento Sem Terra ou não, buscando através do estudo uma perspectiva de vida mais justa.

Na dinâmica do assentamento visualiza-se nas mulheres à acumulação do trabalho, enquanto reflexo, ainda, das raízes históricas da divisão sexual do trabalho, que acabam por interferir nos processos de participação das mulheres, em garantia de condições de participação nas instâncias de decisão. A relação entre participação qualitativa e quantitativa se configuram como desafio nos assentamentos nesses territórios.

No que se refere à divisão sexual do trabalho, em relação aos espaços de trabalho considerados masculinos, as mulheres passaram a ocupá-los diante da necessidade de o marido ter que buscar serviços fora do lote. Nesse sentido, Rosa destaca que *“Isso já está mais acordado, até porque isso está dentro do permitido, eu ajudo meu marido! Isso é um papel muito bem aceito, é lógico, porque já que ela não é um ser emancipado, na verdade é ajuda ao capital”*.

O universo feminino é invisibilizado e desvalorizado no que se refere ao trabalho realizado pelas mulheres. Assim, o significado atribuído ao ser homem e ao ser mulher está associado às formas de produção da vida na sociedade. A ideia de ser mulher está associada a um determinado tipo de trabalho e a uma forma de trabalho considerado inferior à superioridade masculina.

Ainda se mantém uma divisão entre o trabalho reprodutivo e produtivo. O trabalho reprodutivo está na dimensão do privado, e, quando ocupa o status de serviço público (faxineiras, diaristas, cozinheiras), ainda se mantém como um trabalho desqualificado e mal remunerado. O trabalho desenvolvido pelas mulheres envolve cuidados, continuidade das responsabilidades na família, tais como as funções de enfermeira, educadora, empregada doméstica etc.

Paulo Freire (1981) traz uma contribuição importante e atual na direção de questionar a forma como se realiza o processo de reforma agrária, em seus meandros, nos seus detalhes, do processo de luta. Para ele, a forma de promover desenvolvimento nos assentamentos precisa considerar as experiências das assentadas, dos assentados e em suas dimensões específicas, sua bagagem de conhecimento, sem esta perspectiva, Freire já visualizava equívocos que poderiam ser cometidos na relação estabelecida entre as lideranças, assistências técnicas, estudantes, com os camponeses e, neste caso, dos assentados.

A tendência aqui é a reprodução da lógica de um sistema opressor, ou seja, corre-se o risco de desembocar num ativismo desenfreado, que reproduz a lógica do patriarcado, onde muda o discurso, a aparência, mas não muda a lógica substancial, sua essência, que mantém a desigualdade social.

Por esta razão, há a necessidade de potencializar a criação, a recriação de espaços democráticos, num sentido de buscar a democracia real e não apenas formal. Quando as conquistas de suas lutas passam a se tornar políticas públicas a partir de experiências que vêm se construindo há muito tempo, ou quando é institucionalizada, ela passa a ser apropriada pelo opressor, que executará isso de forma a não deixar com que o oprimido controle o rumo das políticas públicas que são frutos de sua

própria luta. Essa contradição reflete, também, suas implicações no campo de uma pedagogia impositiva, segundo Freire (1979, p.39):

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que impõe-se às classes dominadas como “legítima” – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da “ilegitimidade” de sua própria cultura. Encontra-se, assim, ao nível da educação, esta “[...] alienação da ignorância’ com a qual Paulo Freire tem frequentemente experiência em suas investigações: o pobre absolutiza sua própria ignorância em proveito do “patrão” e “daqueles que são como o patrão”, que se convertem em juízes e garantidores de todo saber.

O sentido de participação aqui trazido é cunhado por Freire (2003) enquanto exercício da voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha relação direta, necessária com a prática educativa-progressista.

Nesse contexto, em que os assentamentos apresentam experiências que expressam a luta pela “libertação das mulheres”, agregam-se elementos políticos-pedagógicos em seu fazer-se que extrapolam a perspectiva de desenvolvimento econômico, mas se interligam num processo de desenvolvimento social, cultural e ambiental, da consubstancialidade das relações sociais, materializado no cotidiano dos assentamentos.

Os assentamentos da região de Sorocaba, inseridos nesse contexto estadual, que também reflete uma política (ou ausência dela) precária, encontram uma série de barreiras ao seu pleno desenvolvimento, dentre as quais destacamos a falta de assistência técnica, que geralmente está calçada no desconhecimento da realidade regional e de seu potencial produtivo culturalmente, na hierarquização das instituições pertencentes ao Estado, que defende os interesses do Estado e não das mulheres assentadas; e ainda em um processo de verticalização das decisões.

Não existe, portanto, um espaço democrático em que os assentados possam ajudar a construir essas políticas públicas, e quando existe,

este se constitui de modo precário, tornando-se uma inclusão que exclui no que se refere à questão metodológica de construção e acesso às políticas públicas eficientes e as pautas pertinentes as mulheres assentadas e Sem Terra .

Nos assentamentos aqui abordados é visível o limite apresentado pelos programas governamentais como políticas paliativas, e não estruturais, que cumprem mais uma função simbólica do que eficaz no que concerne ao estímulo da produção nos assentamentos, incentivando a participação das mulheres e da juventude, inserindo-se na lógica evidenciada por Freire (1981).

A cota destinada à família é insuficiente para a sustentabilidade dos membros que a compõe. Não garante uma estratégia de viabilidade econômica. Assim, Rosa destaca essa lógica sendo operacionalizada no cotidiano do assentamento:

Agora melhorou do ponto de vista de documento a gente vê umas coisas mais bonitas no Brasil aí, mas o lote sempre teve um dono, o dono do lote é um homem o resto aqui é meu entende? O Estado trata dessa forma, o Estado fortalece isso porque é o homem que tinha a conta no banco, em outros períodos era o homem que tinha a nota de produtor, é o homem que recebe o financiamento, é o homem que faz as vendas e é o homem que vai para assembleia, o homem que define as coisas e aí as mulheres fizeram muita luta para serem reconhecidas, imagina que muitas delas não tinham nem RG e nem CPF, através dessas lutas começavam a ter. Foram vários anos a campanha da documentação para poder reconhecer as mulheres como cidadã, elas não eram como se fosse uma bezerra a mais no lote, uma coisa, mais um meio de produção, elas são pessoas. Se existe uma luta para fazer isso é porque o problema existe profundamente, precisa de ter leis, programas e políticas públicas para isso, projetos para isso é porque o negócio está arraigado, então tem esse retrocesso. Aí já num segundo ou terceiro período do Movimento Sem Terra a gente já começou a trabalhar essas questões no acampamento e aí hoje tem a nota do produtor algumas você ainda pode ver que vem escrita assim exemplo: José da Silva e outra. Não era José da Silva e Marina Rosa da Silva... José da Silva e outra, não tinha nome é outra. Então pensávamos: “você tem outra... tem outra! Eu sou outra? Eu não sou outra! Então tinha suas piadas... para você vê o nível de tensão que era isso. Com a primeira crise mais acentuada nos as-

sentamentos em que os homens se endividaram e não conseguiram pagar a dívida o próprio Estado achava importante colocar o nome das mulheres, porque elas são mais responsáveis para pagar a dívida. Elas também têm mais medo de ficar com o nome travado, são mais responsáveis também com essa coisa do pagar a dívida, então nos é... ajudamos o Estado nisso, não é só uma questão porque a gente é reconhecida como uma cidadã que a gente tem que se viabilizar, tem outro lado da co-responsabilidade do todo da família. E mais ainda, essa situação está muito arcaica, vejo que os financiamentos não têm tetos de financiamento também para mulher, e um outro teto também para o jovem, então não temos igualdade no trato do Estado para com as mulheres e jovens. Existe um teto para a família, se a mulher acessa o Pronaf Mulher tá acessando dentro do limite do teto que teria o marido sozinho, ou que fosse um solteiro no lote, então do ponto de vista econômico a gente ainda... é praticamente punida como cidadã, mesmo hoje nós achando que a democracia avançou. (ROSA, entrevista realizada em 07/08/2013)

A expropriação da natureza, os ataques aos direitos e à soberania dos povos, o controle sobre o corpo e a vida das mulheres, o aumento da militarização, a criminalização e a violência são mecanismos que sustentam a acumulação por espoliação. Assim, se sustenta uma violência permitida, consentida. Além do aspecto mercadológico que a violência sustenta, o exercício da violência gera lucros exorbitantes a partir do desenvolvimento da indústria da guerra, da indústria que produz armas, bombas, assim como medicamentos.

Essa violência é assimilada pela cultura. Ela faz parte de um círculo vicioso reproduzido inicialmente no núcleo familiar, e, depois, vai ampliando seus tentáculos.

Tecendo novos horizontes nas perspectivas de novas travessias.

Longe de se finalizar, este trabalho abre novos horizontes a novas travessias em que desvelam os cenários e relações nas lutas das mulheres assentadas e Sem Terras em sua participação na política, na educação e no trabalho.

Observa-se, no contexto dos quatro assentamentos estudados, através das memórias das mulheres, que o trabalho desenvolvido por elas, seja as assentadas ou aquelas que passaram ou estão inseridas em instâncias do MST, caracteriza-se como um trabalho de resistência, uma luta pela reforma agrária em período de ascensão do agronegócio, face do Neoliberalismo no campo.

O trabalho das mulheres que vivem nesses assentamentos se destaca diante de uma importante contribuição que já acontece historicamente, mas é pouco evidenciada e/ou reconhecida em sua dimensão estratégica, principalmente no campo do trabalho nos lotes, com suas características específicas, e também em sua inserção no campo educacional e de suas lutas e mobilizações em torno do tema da agroecologia.

São nessas práticas sociais que se revela a relação entre a educação e agroecologia como outro sistema de produção para o campo, dando início à discussão que enfoca a dimensão política e pedagógica que se insere na cultura e nas contradições da realidade dos assentamentos rurais.

Por uma questão didática, optamos pela categorização desses conceitos, mas estes estão dialeticamente interseccionados nas memórias das mulheres entrevistadas. É constatável que, mesmo no século XXI, onde assistimos à ascensão das mulheres no Brasil em alguns espaços de poder, a opressão e a violência contra a maioria das mulheres ainda persistem. Nos quatro assentamentos da região de Sorocaba, e também dentre outros no Brasil, a igualdade substantiva das mulheres ainda é uma utopia a ser materializada.

Nesse contexto da luta pela reforma agrária, as mulheres estão presentes, mas de forma invisibilizada – e não só na luta pela terra, mas na luta pela vida fazendo resistência a lógica patriarcal do capitalismo que negam o trabalho e a vida, e as mulheres com seu trabalho sustentam seus compromissos com a terra e com a vida ao repensar a relação ambiental com o planeta, materializada na agroecologia.

Foi possível constatar que as histórias dessas mulheres ainda estão clandestinas e marcadas pelas opressões gestadas no sistema capitalista que reproduz a lógica da subalternidade das mulheres, sejam elas as-

sentadas, sejam Sem Terras, e ainda conformada em processos de violência e repressão, sejam elas físicas ou simbólicas.

Conforme Rosa, *“a violência é para assegurar tudo aquilo que deve estar nos conformes. Dentro do que é permitido, a partir do momento que eu me rebelo com o que é permitido eu estou posta numa condição de limite a aí pode... pode ter violência... parece que pode ter a violência, parece que é permitido, você é enquadrado... agora uma violência por falta de lei é coisa de falta de clareza da própria classe”*.

As lutas identitárias, que conformaram a organização de coletivos de gênero no MST, consolidando-se em setores, têm um potencial mobilizador e também possuem uma potencialidade no processo de formação da consciência, quando estas não ficam presas em si. No caso das mulheres Sem Terra, estas lutas estão vinculadas às lutas pela terra, em que a luta pela igualdade de gênero vai tomando uma dimensão de classe, o que significa uma superação da dualidade entre lutas identitárias e lutas de classes. Essa relação não é mecânica, e em cada processo se evidencia a construção, o *fazer-se*.

Assim, uma concepção própria é gestada acerca das opressões vivenciadas em seu cotidiano. Há um novo dimensionamento da possibilidade de conquista de emancipação somente com o processo de transformação social.

A opressão vivenciada pelas mulheres Sem Terras e assentadas, associando a análise da exploração das mulheres à exploração da natureza, pode ser superada. Somente na sua articulação com a transformação desse sistema social, pois ambas as dimensões de exploração são endógenas à lógica de funcionamento do capital, visto que a sua reprodução depende da exploração das mulheres trabalhadoras através do trabalho reprodutivo, e também da exploração dos recursos naturais.

Observa-se, ainda, que a dimensão pessoal é política, que a propriedade privada e a reprodução dessa lógica na família constitui uma política que mantém o patriarcado e que sustenta a desigualdade necessária à reprodução do capital.

A educação é um espaço de disputa de classes, e deve ser ocupado para que se torne instrumento de emancipação da classe trabalhadora em perspectiva das transformações das bases do sistema capitalista, e da busca pela transformação social numa perspectiva socialista, objetivos es-

tes que projetam a necessidade da formação de um outro homem e de uma outra mulher.

Referências

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, no 13, jun/2002. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm> >. Acesso em: 05 nov. 2020.

BEAUVOAIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970

BOSI, Eclea. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo Atelie, 2004.

_____. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo. Companhias das Letras. 1994

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 37, n. 3, p. 453-467, 2012.

_____. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: VENDRAMINI, C.R; MACHADO, I. F. **Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981

_____. **Política e Educação**. Ensaios. São Paulo. 2003.

LINO, Amanda C. **Memória social de mulheres de assentamentos de reforma agrária: a relação entre trabalho, política, educação e participação**. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado)- Centro de Ciências Huma-

nas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014.

SADER, Emir. Prefácio. In: MEZAROS, István. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

REICH, Wilhelm. **A revolução sexual**. São Paulo. Zahar. Editores. 1982.

