



EDUCAÇÃO, RELAÇÕES DE GÊNERO E
MOVIMENTOS SOCIAIS:
UM DIÁLOGO NECESSÁRIO



Alzira Salete Menegat
Losandro Antonio Tedeschi
Marisa de Fátima Lomba de Farias
(organizadores)

EDUCAÇÃO, RELAÇÕES DE GÊNERO E
MOVIMENTOS SOCIAIS:
UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Editora UFGD
Dourados / MS, 2009

Universidade Federal da Grande Dourados

Reitor: Damião Duque de Farias

Vice-Reitor: Wedson Desidério Fernandes

COED

Coordenador Editorial da UFGD: Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Conselho Editorial da UFGD

Edvaldo Cesar Moretti

Fernando Miranda de Vargas Júnior

Fábio Edir dos Santos Costa

Flaviana Gasparotti Nunes

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Wedson Desidério Fernandes

Capa

Editora da UFGD

Criação e Design: Marise Massen Frainer

As fotos dessa obra fazem parte do acervo do LEF, Laboratório de Estudos de Fronteiras.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

302.5
E24

Educação, relações de gênero e movimentos sociais:
um diálogo necessário. / Alzira Salete Menegat,
Losandro Antonio Tedeschi, Marisa de Fátima
Lomba de Farias, organizadores. – Dourados, MS :
Editora da UFGD, 2009.
278p.

Vários autores
ISBN 978-85-61228-53-8

1. Relações de gêneros. 2 Movimentos sociais. 3.
Sociologia educacional. 4. Interdisciplinaridade I. Me-
negat, Alzira Salete. II. Tedeschi, Losandro Antonio.
III.Farias, Marisa de Fátima Lomba.

Direitos reservados à
Editora da Universidade Federal da Grande Dourados
Rua João Rosa Goes, 1761
Vila Progresso – Caixa Postal 322
CEP – 79825-070 Dourados-MS
Fone: (67) 3411-3622
editora@ufgd.edu.br
www.ufgd.edu.br

SUMÁRIO

11 Introdução

Alzira Salete Menegat, Losandro Antonio Tedeschi,
Marisa de Fátima Lomba de Farias

PRIMEIRA PARTE:

Educação, educação do campo: Interfaces de uma proposta emancipadora

25 Educação do campo: História e processo na luta por direitos

Cecília Maria Ghedini

43 Desenvolvimento e educação do campo em construção: Referenciais teórico-metodológicos

Solange Todero Von Onçay

65 Muito além do rural: Para falar de um espaço complexo

Walter Marschner

91 Docência universitária: Ensino, pesquisa e extensão tendo como eixo o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem em escolas públicas brasileiras

Roseli Rodrigues de Mello, Amadeu José Montagnini
Logarezzi, Paulo Eduardo Gomes Bento, Celso Luiz
Aparecido Conti, Maria Cecília Luiz, Claudia R. Reyes

115 Desenvolvimento local em contexto rural: Representações, Práticas e Contradições

Fernando Ilídio Ferreira

SEGUNDA PARTE

Relações de gênero e movimentos sociais: A efetivação de rupturas possíveis

141 O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas: Uma ferramenta necessária

Losandro Antonio Tedeschi

173 Poderes e resistências de mulheres na região sul de Mato-Grosso no início do Século XX

Simone Becker

187 Ambiguidades na vida das famílias nos espaços de reforma agrária

Giana Amaral Yamin, Marisa de Fátima Lomba de Farias

207 Mulheres assentadas abrem novas portas. Quais as portas?

Alzira Salete Menegat

235 Violência, gênero e direitos humanos: Desafios teóricos e práticos

André Luiz Faisting

255 Perú: Feminismo y movimiento sociales

Gaby Cevalco

Introdução

Alzira Salete Menegat¹

Losandro Antonio Tedeschi²

Marisa de Fátima Lomba de Farias³

Poderíamos iniciar esta introdução de diversas maneiras diante de um tema amplo e instigante, especialmente, se considerarmos a disposição para enfrentarmos o domínio dos conhecimentos fragmentados e de caráter cartesiano que imperam na sociedade atual, mesmo no interior das universidades. Diante disso, decidimos, no primeiro momento, apontar o motivo para a construção de uma reflexão pautada nos eixos: educação, relações de gênero e movimentos sociais no contexto da educação do campo/reforma agrária.

O motivo relaciona-se à necessidade de dialogarmos com os conflitos próprios da condição humana frente a uma sociedade orientada por princípios competitivos e por interferência reificadora da mercadoria nas relações sociais. Esses conflitos se aprofundam diante da fragilização dos valores de reciprocidade, de solidariedade ou de outros princípios não afetos à mercadoria, o que demonstra a urgência na construção de um pensamento que abrace as potencialidades positivas dos sujeitos sociais.⁴

1 Doutora em Sociologia pela UNESP, Campus de Araraquara, Pesquisadora da FUNDECT e do CNPq, Professora da Universidade Federal da Grande Dourados, coordenadora do PRONERA, em conjunto com a Professora Marisa Lomba.

2 Doutor em História Latino - Americana, pesquisador em História das Mulheres, Relações de Gênero e Representações sociais, membro da REPEM - Red Educación Popular entre Mujeres en la America Latina, professor da Faculdade de Ciências Humanas - FCH/UFGD e Coordenador do NAEI - Núcleo de Assessoria e Estudos Interculturais.

3 Doutora em Sociologia pela UNESP, Campus de Araraquara, Pesquisadora da FUNDECT e do CNPq. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados e também uma das coordenadoras do PRONERA.

4 Dulce Consuello Andreatta Whitaker apresentou reflexões que nos inspiraram para esta introdução durante a Conferência Magistral: "O papel da Sociologia Rural diante das teorias da complexidade". In: IV JORNADA DE ESTUDOS EM ASSENTAMENTOS RURAIS, Campinas, 2009.

Nesse sentido, a educação pode gerar novos paradigmas para romper com o isolamento entre os fatos sociais estabelecidos pelas ciências. As relações de gênero têm o potencial de refletir sobre a possibilidade de aproximação entre os gêneros se forem pensadas de modo a criar os mecanismos de questionamento da dominação patriarcal.

Os movimentos sociais, por sua vez, instituem mecanismos de empoderamento e de resistência e agem como impulsionadores de processos emancipatórios.

Portanto, são temas que poderão religar as ciências e aproximar os sujeitos sociais de sua humanidade. Nesse sentido, este motivo nos incentivou a enfrentar o desafio de reunir análises teóricas envolvendo temas que se interligam, como: educação, relações de gênero e movimentos sociais. Uma tarefa não tão fácil, mas necessária e abre *possíveis* na história e nas relações sociais tecidas no cotidiano.

Na vida cotidiana, essas preocupações – novos paradigmas para a compreensão da vida, o questionamento do poder patriarcal e a formação dos mecanismos de resistência e emancipação – nem sempre se apresentam orientadas por uma racionalidade impulsionadora de explicações direcionadas às soluções teóricas e práticas, mas é nesse cotidiano, amarrado por laços de pertencimento e também de distanciamentos, que os desafios afloram diariamente. Assim, as pessoas tomam rumos, às vezes, inusitados, pouco racionalizados, mas gradativamente se religam por meio de sentimentos, desejos, necessidades e geram experiências com forças de resistências e de reencontros com sua humanidade.

Diante dessa vida cotidiana, trazida dos assentamentos para a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – por grupos de acadêmicos e acadêmicas do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, um novo impulso tomou conta da instituição e dos/as docentes que se esforçam para estruturar, também cotidianamente, diante de desafios e de sonhos, uma universidade plural, democrática e aberta às possibilidades de edificação de um “outro mundo possível”.

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA permitiu criar as alternativas favoráveis à reflexão acerca dos temas que serão apresentados neste livro, considerando a inserção de valores do campo em um contexto, antes, orientado, com maior intensidade, pela urbanidade e também por um distanciamento da natureza e de suas potencialidades.

Esse curso se tornou possível na Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD) a partir de um esforço coletivo entre a UFGD/MDA/PRO-NERA/INCRA e Movimentos Sociais Rurais de Mato Grosso do Sul (MST, MMC, COAAMS, FETAGRI, CUT, FAF, CPT). Teve início no ano de 2006⁵ e objetiva criar mecanismos para as pessoas dos assentamentos rurais se apropriarem dos espaços da universidade pública. Assim, à medida que outras perspectivas de reflexão-ação e de troca de saberes se efetivam, há o rompimento das barreiras entre o saber científico e o saber fazer, entre o campo e a cidade, entre o homem/mulher e a natureza, enfim, entre as áreas do conhecimento.

Por isso, acredita-se que o curso é o resultado da organização das pessoas assentadas e do comprometimento da UFGD⁶ com as reivindicações dos movimentos sociais, objetivando o desenvolvimento de um trabalho conjunto, organizado em rede de interesses sociais e voltado a garantir condições concretas às pessoas procedentes dos espaços de reforma agrária. Além disso, essa parceira garante o acesso à universidade e à formação profissional, o que se concretizará no futuro, quando serão educadores/as político-sociais nos assentamentos rurais.

Ao falar em redes, segundo Scherer-Warren⁷, é necessário entender que estas ocorrem em dimensões articuladas: o *tempo social*, o *espaço* e o *território* e as *formas de sociabilidade*. E são, portanto, essas dimensões

5 O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais começou a ser pensado pela UFGD em agosto de 2006, quando movimentos sociais procuraram professores/as da universidade para a criação de um curso superior destinado a atender pessoas que vivem em assentamentos rurais. Naquele momento, foi constituída uma comissão para elaboração do projeto pedagógico, e para fortalecer as atuações e atender a um maior número de segmentos foram chamados todos os movimentos sociais do Estado, formando, assim, uma grande parceria entre a UFGD/MDA/PRO-NERA/INCRA de Mato Grosso do Sul e Movimentos Sociais Rurais de Mato Grosso do Sul (MST, MMC, COAAMS, FETAGRI, CUT, FAF, CPT).

6 Processo liderado por um grupo de professores/as da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) que participam do Laboratório de Estudos de Fronteiras (LEF) e com atuações nos campos da pesquisa e da extensão em assentamentos rurais no estado de Mato do Grosso do Sul. O curso é organizado pela Pedagogia da Alternância e conta ainda com a colaboração de professores/as de outras Faculdades e também da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, é oferecido para 60 pessoas, em uma turma única – julho de 2008 a julho de 2012.

7 SHERER-WARREN, Ilse. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

que orientam as lutas dos movimentos sociais, como também as reflexões sobre as relações de gênero e a discussão da educação como um processo político e emancipatório.

O *tempo social* facilita uma (re)estruturação do legado histórico, referenciado por temporalidades dinâmicas – presente, passado e futuro – que se manifestam em âmbitos culturais, históricos e políticos de lutas mais amplas e em experiências concretas dos sujeitos sociais. Tais temporalidades se constituem em escalas locais, mas também podem ocorrer em escalas regionais, nacionais e globais, considerando o *espaço* e o *território*.

Desse modo, as redes de movimentos sociais ocorrem em situações particulares e localizadas, mas também em realidades globalizadas, podendo ser duradouras ou não, o que depende, dentre outros fatores, das *formas de sociabilidade* constituídas que envolvem os sujeitos e as comunidades. As sociabilidades, geralmente, são alicerçadas em relações de reciprocidade, de solidariedade e de dialogicidade. As redes facilitam a construção de princípios mais amplos para a transformação das relações sociais e para a estruturação de um conhecimento objetivando superar as condições de domínio e opressão.

Acreditamos que o Curso Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA é um formador de espaços e reflexões em redes acerca da educação, das relações de gênero e dos movimentos sociais e ainda permite potencializar os saberes das pessoas à medida que ocorre a aplicação de parte dos conteúdos na realidade vivida pelas mesmas, estabelecendo uma relação entre teoria e vivências cotidianas. Com isso, estamos construindo conhecimentos sem negar as especificidades vivenciadas pelas pessoas, o que significa manter um olhar com respeito às diferenças, aos direitos humanos e sociais, o que se alicerça na luta pela terra e na importância do campo brasileiro, especialmente, dos sujeitos que constituem a agricultura familiar.

O acesso aos conhecimentos, transmitidos pela educação superior, pública e de qualidade, permite a emergência de um processo de libertação e de empoderamento das mulheres e dos homens, por criar, especialmente nesse curso, um trabalho na perspectiva coletiva e respeitosa entre as pessoas, o que amplia essas relações para além da universidade. Isso porque o grupo de acadêmicos/a dialoga com conhecimentos que resignificam o sentido do poder, quando destacam suas formas positivas e aditivas. Dessa forma, ao aumentar o poder de uma pessoa, se aumenta o poder total disponível ou o poder de todas as pessoas, das mulheres e dos homens, antes destituídos desse poder.

Ao considerar a perspectiva de poder dos movimentos sociais, ele-

mento catalisador de entusiasmos e de ações positivas dos educandos/as, cria-se um sentido criativo, coletivo e facilitador de ações e relações, sem imposições, uma vez que estamos falando em *poder para e com*, sem que, para isso, algumas pessoas devam ser subjugadas ou desvalorizadas, como ocorre na categoria *poder sobre*.

Para pensar nesse aspecto positivo do poder, deve-se constituir um processo dialógico, no qual as pessoas precisam participar com responsabilidade e compromisso político. Esse poder presume e busca alcançar a igualdade entre homens e mulheres. Pressupõe também acesso aos bens e ao poder de ambos em prol de uma emancipação política.

O empoderamento, como mecanismo de resistência e emancipação, implica “a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna” de determinadas pessoas⁸. Portanto, apresenta vários sentidos, como, por exemplo, a “[...] noção de pessoas obtendo poder sobre as próprias vidas e definindo o próprio planejamento; é geralmente associado aos interesses dos desprovidos de poder, e pressupõe-se que seja uma expressão de mudança desejada, sem especificação de o que esta mudança implica.”⁹

Com essa ótica, espera-se colaborar para a construção de conhecimento para o fortalecimento da identidade profissional pautada em experiências anteriores, constituídas na trajetória individual e coletiva de pessoas que buscam, na terra, a cidadania e uma vida digna.

Pretendemos realizar um diálogo, como o defendido por Paulo Freire, em que tudo se troca, tudo se partilha. Um diálogo entre pessoas que são capazes de ouvir a outra antes de falar; um diálogo estruturado na troca de experiências qualitativamente diferentes de aprendizagem do humano, em que tudo se aprende e tudo se ensina, sem nenhum tipo de hierarquização do saber: você-e-eu, nós-e-vocês¹⁰.

A educação é uma atividade que exige intencionalidade e recusa

8 YOUNG, 1993, p. 158 apud DEERE, Carmen Diana; LEON, Magdalena. **O Empoderamento da Mulher:** direito à terra e direitos de propriedade na América Latina. Tradução Letícia Vasconcelos Abreu, Paulo Azambuja Rossato Antinolf e Sônia Terezinha Gehring. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2002, p. 52.

9 DEERE e LÉON, 2002, p. 53

10 Cf. Erving Goffman, um dos autores de importância para a escola de pensamento sociológico, conhecida como interacionismo simbólico, discute as representações do eu na vida cotidiana a partir da interação face a face. GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ao espontaneísmo da ação, demandando um espírito desarmado e uma imaginação para a efetivação de uma subjetividade emancipada – uma nova sociabilidade. É sobre esse princípio que está pautada a proposta e o caminhar realizado nesse curso. Assim, a UFGD está se abrindo, coletivamente, com diversos atores sociais, para um processo de recriação do conhecimento, apoiado na reflexão da educação como práxis social, que constrói uma realidade e que se define enquanto se constrói, na busca por reflexões aproximadoras dos gêneros e fortalecedoras do princípio emancipador e de resistência dos movimentos sociais.

A convivência e a troca de saberes entre pessoas de diferentes setores da UFGD, com o grupo da Licenciatura do PRONERA, trouxeram impactos positivos na vida cotidiana dos atores presentes na universidade – corpo docente, discente, equipe administrativa e graduandos de outros cursos – uma vez que se percebe a construção de uma experiência coletiva, dialógica e democrática, para além desse curso.

Observa-se que com o curso está se constituindo um processo pedagógico responsável pela ação refletida, pelo envolvimento com compromisso, pela relação entre teoria e prática que possibilita enfatizar a capacidade dos sujeitos sociais em transformar a sala de aula em um espaço de reflexão e de ruptura com as variadas formas de dominação, exploração e preconceitos. desconstruindo, assim, a falsa dicotomia entre o que se passa nas escolas, nas universidades e na sociedade. Portanto, os capítulos formadores deste livro refletem os eixos estruturadores da nossa reflexão-ação pedagógica.

O curso de Licenciatura PRONERA propõe, coletivamente, pensar na construção de um conhecimento para além do capital¹¹, de modo que qualifique as pessoas para a vida. Mesmo preparando-as para a atuação profissional, essas não perderão sua essência criativa e emancipatória. Assim, será possível extrapolar o espaço da escola e levar para outros espaços sociais as reflexões realizadas por pessoas conscientes e autônomas.

Nesse sentido, almejamos um projeto educativo que promova o questionamento da ideologia do individualismo e da competitividade, com potencialidade para criar alternativas de ruptura da alienação, edificando uma educação capaz de explicar e entender que se trata de um processo de “desalienação”, para emergir capacidades de decifrar as ambiguidades do real, e também de questionar a educação bancária, as fragilidades das

11 MESZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. Campinas-São Paulo: Editora da UNICAMP: Boitempo, 2002.

ações dos movimentos sociais, assim como as relações de gênero, dominadas por sobreposição de papéis e de poderes.

Assim, diante da experiência com a realização desse curso de Licenciatura, objetivou-se reunir reflexões teóricas, as quais compõem este livro, que expressem, em linhas gerais, a pauta de discussões envolvendo o universo acadêmico e a prática dos movimentos sociais. Com isso, esperamos alargar a compreensão da ação educativa em construção coletiva incentivadora de pensamentos alicerçados na possibilidade de efetivação de outra organização social estruturada sob bases de pertencimentos, de relações justas e solidárias.

Portanto, a obra reúne diferentes olhares sobre a vida social com suas variadas nuances culturais, políticas, econômicas e também de gênero, com discussões que se interligam, se complementam e estruturam a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA, constituindo-se sob o eixo: educação, relações de gênero e movimentos sociais.

Nesse sentido, ao apresentar estas reflexões, almejamos estabelecer, ainda que limitado, um diálogo crítico com pesquisadores/as, educador/as e interessados/as nas mesmas questões. Diálogo este que serve como uma “caixa de ferramentas” útil para a continuação do desenvolvendo de pesquisas e de práticas educativas que assumimos junto ao PRONERA.

Os capítulos¹² que compõem este livro serão apresentados em dois momentos, com o objetivo de facilitar a leitura. O primeiro trata da temática: Educação, educação do campo: interfaces de uma proposta emancipadora, e o segundo apresenta considerações acerca das Relações de gênero e movimentos sociais: a efetivação de rupturas possíveis.

O capítulo de **Cecília Maria Ghedini**, “Educação do campo: história e processo na luta por direitos”, nos apresenta os debates em torno do processo de construção de uma proposta de educação do campo analisando as relações históricas na constituição desse projeto, bem como as relações dos sujeitos neste caso, seus agentes, ou seja, os camponeses com a educação. A autora discorre sobre os desafios do ensino no campo principalmente na articulação com um projeto de desenvolvimento agrário local, regional e nacional. Pontua ainda os desafios que os sujeitos que vivem e trabalham neste espaço têm de compreender o campo como lugar de viver e reproduzir a existência e não apenas de produzir para o mercado. Desse modo,

12 As reflexões apresentadas nos capítulos são de inteira responsabilidade dos/as respectivos/as autores/as. Os organizadores do livro não se responsabilizam por eventuais problemas teórico-metodológicos.

o capítulo sinaliza para novas bases de compreensão em relação ao espaço rural e para a atuação da educação formal nas escolas do campo, pois parte de uma outra concepção de campo e campesinato e, consequentemente, de educação, escola e de todas as relações que a compõem.

O estudo de **Solange Toderó Onçay**, intitulado “Desenvolvimento e educação do campo em construção: referenciais teórico-metodológicos”, expõe uma análise do Projeto Vida na Roça – PR, uma experiência desenvolvida no município de Dois Vizinhos/PR. Para isso, a autora estabelece um olhar histórico acerca do modelo de desenvolvimento econômico do campo brasileiro, analisando as consequências que o mesmo produziu na vida das pessoas especialmente no que se refere à produção de processos de exclusão. Diante de tal modelo, a autora observa as resistências criadas e as múltiplas estratégias de questionamento principalmente aquelas efetivadas pelas ações dos movimentos sociais rurais, que resignificaram o viver no campo, gestando novos sujeitos e caminhos, dentre eles a educação, o que permite a construção de pessoas autônomas e que vem imprimindo mudanças no viver das comunidades do campo brasileiro.

O capítulo do professor **Walter Roberto Marschner**, “Muito além do rural: para falar de um espaço complexo”, nos instiga a uma reflexão sobre as bases teóricas, nas quais o termo *rural* vem se delineando enquanto concepção de lugar e vivências de identidades múltiplas. Aborda como o espaço rural é redescoberto como lugar para a geração e a manutenção de identidades, sendo um espaço das práticas dos movimentos sociais populares de luta pela terra. O autor contribui para o atual debate em torno das mudanças verificadas no campo e da necessidade de repensar o conceito de espaço rural e suas possibilidades de desenvolvimento.

O capítulo de **Marschner** nos apresenta, criticamente, tanto o conceito de espaço rural adotado no Brasil, como teorias sobre o rural e o urbano elaboradas pelas ciências sociais. Em seguida, são analisados os significados que o espaço rural assume em diferentes períodos na sociedade ocidental à luz da relação cidade–campo, revelando a necessidade de um conceito amplo de reforma agrária, como também da compreensão das sociedades camponesas e de seu espaço social como objeto de uma análise multidisciplinar, ampliando e ressignificando a categoria espaço rural.

O capítulo da Professora **Roseli Rodrigues de Mello**, desenvolvido em conjunto com outros/as autores/as, intitulado “Docência universitária: ensino, pesquisa e extensão tendo como eixo o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem em escolas públicas brasileiras”, permite compartilharmos uma experiência inovadora e desafiadora orientada para

recriação e criação de escolas pautadas nas vivências e experiências de todos/as seus/as atores sociais, para se posicionarem no mundo de modo emancipado e consciente.

Tal iniciativa, retratada neste livro de modo reflexivo e teórico, demonstra a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e também do trabalho desenvolvido por equipes de variadas formações e concepções de mundo para atuarem, ou que atuam, em escolas municipais da cidade, neste caso, na cidade de São Carlos-SP, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

As reflexões não se limitam à escola de ensino básico, mas se estendem à universidade, para que se pense os desafios para a estruturação de um conhecimento que, mesmo inserido no “globalismo e na sociedade da informação”, pode se transformar em uma alternativa para o fortalecimento dos princípios da solidariedade.

De Portugal, temos a contribuição de **Fernando Ilídio Ferreira**, ao falar do “Desenvolvimento Local em Contexto Rural: representações, práticas e contradições”. O autor relata os resultados de uma pesquisa realizada em um município rural do norte de Portugal, na área da educação e da ação social e comunitária. Para o desenvolvimento de seus argumentos, opta por apresentar dois exemplos – “Estudo de Oportunidades de Desenvolvimento, Investimento e Emprego para o conselho de Paredes de Coura” e “OUSAM: uma associação/instituição de solidariedade social fundada nos anos 80” – para analisar o desenvolvimento local no espaço social investigado.

Com essas reflexões, o autor pretende analisar as representações díspares sobre o desenvolvimento local, orientando intenções e práticas diversas que, muitas vezes, naturalizam as consequências da modernização, concebida como um mal necessário. Portanto, apresenta o mundo rural como um lugar marcado por carências e também improdutivo e permeado pela ausência de cultura. Tais representações são estruturantes dos sentidos de “desenvolvimento local”, tanto para os atores sociais locais – que são contemplados em suas pesquisas – quanto para os investigadores e estudiosas das comunidades. Diante de tal contexto, as concepções registradas no capítulo ressaltam a importância de estudos etnográficos para a compreensão das comunidades rurais, com respeito, reconhecimento e valorização de seu modo de vida social e cultural ímpares.

O capítulo de **Losandro Antonio Tedeschi** analisa as funções e os papéis sociais instituídos, pela história, às mulheres camponesas, como também os processos de reprodução e transformação sócio-culturais pe-

los quais as mulheres estão passando. O autor afirma que as identidades humanas são construídas ao longo da vida, pelos significados culturais e pedagógicos que os grupos sociais alimentam em seu cotidiano. Discorre sobre os mecanismos de produção da desigualdade de gênero, e como essa categoria é fundamental para entender os processos de submissão e resistência na vida das mulheres agricultoras. Salienta ainda que embora as mulheres camponesas tenham conquistado direitos sociais, seguem desempenhando seus tradicionais papéis.

Demonstrar os “Poderes e Resistências de Mulheres na Região Sul de Mato-Grosso no Início do Século XX” é esforço de **Simone Becker**, ao desenvolver uma análise em perspectiva histórica alicerçada no estudo de documentos. As reflexões estão organizadas em três eixos de compreensão: apresenta a vida de mulheres negras na via da categoria “quilombola” no final do século XX e início do XXI no estado de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul; demonstra a relevância do conceito de gênero frente a este grupo feminino excluído “por uma suposta ‘dupla exclusão’, ora pela cor, ora pelo sexo”; e, finalmente, traz um “estudo de caso” de Maria Thereza de Jesus, que envolve “posse” e “propriedade” de terra em uma perspectiva de gênero.

O registro desse estudo resultou de trabalhos de campo realizados a partir de um projeto de pesquisa/convênio, em desenvolvimento, concretizado entre a UFGD e o INCRA, com o objetivo de efetivar a delimitação e/ou identificação de terras quilombolas no estado de Mato Grosso do Sul.

O cotidiano dos assentamentos rurais também é problematizado, neste livro, com a contribuição das autoras **Giana Amaral Yamin e Marisa de Fátima Lomba de Farias** no capítulo “Ambiguidades na vida das famílias nos espaços de reforma agrária” que, caminhando por entre as memórias das famílias assentadas, trazem à tona as lembranças de um passado ainda vivo, que orienta seu imaginário da terra de fartura, concebido como um possível criativo, inovador e com potencial de (re)criação de um modo de vida. No entanto, a discussão indica para a presença de sentimentos ambíguos em relação à terra – nem sempre fáceis de serem interpretados.

As famílias, ao reconstruírem seu tempo passado e avaliarem o momento atual, indicam que o lote da reforma agrária, ao se transformar em sítio, é permeado por diferentes *sentidos* – (re)construídos de modo particular, mesclados por frustrações e conquistas vivenciadas nos “caminhos e descaminhos” das lembranças, durante o processo de conquista da terra e diante dos esforços para nela permanecerem.

A Professora **Alzira Salete Menegat** discute o tema “Mulheres assentadas abrem novas portas. Quais as portas?” e nele faz um estudo

comparativo da vida de mulheres assentadas, analisando os espaços sociais que elas ocupam, especialmente, aqueles que produziram a partir da conquista da terra em dois assentamentos de reforma agrária: o Taquaral, instalado em Corumbá, e o Sul Bonito, em Itaquiraí. A autora estuda o cotidiano das mulheres considerando dois tempos: o período do acampamento, no que definiu como o tempo da “provisoriidade do barraco”, momento em que as mulheres abriram novas portas de participação social. O outro tempo é o do assentamento, por ela entendido como o tempo da “centralidade da casa”, quando se estrutura os lotes individuais, e fecham-se as portas para as atuações associativas. No entanto, a autora demonstra que após alguns anos de assentadas, as mulheres de ambos os assentamentos encontram-se reconstruindo o trabalho em grupo, encaminhando demandas, construindo novos projetos, transformando a realidade em que vivem e tornando-se, elas próprias, novas mulheres. Estão reabrindo portas.

No capítulo de **André Luiz Faisting**, intitulado “Violência, gênero e direitos humanos: desafios teóricos e práticos”, o autor analisa como se manifestam as diferentes representações sociais sobre a violência, com ênfase na violência de gênero e nas medidas de coibi-la judicialmente, como no caso da Lei Maria da Penha. Inicia suas reflexões observando que tais representações são resultantes das diferentes maneiras com que as pessoas lidam e entendem o social, argumentando que isso ocorre “em função dos múltiplos pertencimentos socioeconômicos e culturais nos quais os indivíduos e/ou grupos de indivíduos se inserem”.

Assim, para o autor, estudar violência implica “captar as relações entre objetividade e subjetividade da violência” e, por isso, a mesma não pode ser explicada por via de um único fator. No que se refere à violência de gênero, verifica que as mulheres, historicamente, sofreram violação de seus direitos quanto ao mercado de trabalho, a salários justos, à atuação social e, especialmente, à incorporação de leis que garantissem a elas pertencimento social. Assinala ainda que são esses aspectos que vêm sendo assegurados nos muitos tratados e convenções, mas que suscitam discussões, uma vez que rompem com estruturas seculares.

O capítulo de **Gaby Cevasco**, intitulado “*Peru, feminismo y movimiento sociales*”, compartilha conosco os avanços e desafios dos movimentos sociais no Peru em relação ao feminismo. Analisa os desafios que a luta feminista no Peru enfrenta para transformar o imaginário cultural e as estruturas sociais de opressão à mulher. Pontua as ações do Instituto FLORA TRISTAN, o qual coordena, visando a promoção e o

desenvolvimento de investigações nacionais e regionais desde a perspectiva feminista, aportando às mulheres rurais, aos movimentos feministas urbanos, aos movimentos sindicais, aos movimentos de docentes, conhecimentos acerca dos mecanismos de subordinação e poder que sustentam as desigualdades de gênero. O capítulo nos ajuda a enxergar as transformações ocorridas na região Andina em 30 anos de atuação do Instituto Flora Tristan, bem como a necessidade de implementação e desenvolvimento de políticas públicas oriundas das pautas feministas, que visem à ampliação da cidadania das mulheres nas políticas de desenvolvimento que respondam a critérios de equidade e justiça de gênero.

Enfim, para entregar esta obra, é preciso ainda fazer algumas considerações referentes ao conjunto de diálogos que objetivamos apresentar de modo possível.

A decisão de efetivar este projeto coletivo resultou do desejo de envolver estudiosos/as de diversas áreas do conhecimento, de instituições parceiras e realidades díspares – municípios, estados e países – para chegar a um objetivo comum: discutir educação, relação de gênero e movimentos sociais, de modo a demonstrar o diálogo possível e necessário para a ruptura de alguns “nós” que prendem mulheres e homens em modelos de comportamento e de identidades compactadas e inflexíveis.

Para a escolha dos participantes do grupo, nos pautamos nos temas por cada um/a estudado, além da aproximação dos objetivos, lugares e desejos comuns: “a construção de um outro mundo possível”, com relações mais solidárias, de aproximação das identidades de modo respeitoso e emancipado.

Bem sabemos da ausência de muitos/as outros/as pesquisadores/as que poderiam contribuir para as reflexões aqui compiladas, mas cremos na existência de outros momentos, lugares e possibilidades a serem efetivados para a ampliação do campo interdisciplinar nos estudos de gênero, educação e movimentos sociais.

Para iniciarmos a leitura dos capítulos que seguem, dedicamos este livro às acadêmicas e aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFGD/PRONERA, que nos acompanham em um caminhar *dialogico* na busca da construção de conhecimentos, que abracem a todos/as para a valorização de mulheres e homens, sem qualquer tipo de preconceito ou exclusão.

PRIMEIRA PARTE

Educação, educação do campo:
Interfaces de uma proposta emancipadora



Biblioteca na escola do Assentamento São Judas, município de Rio Brilhante/MS

Educação do campo: História e processo na luta por direitos

Cecília Maria Ghedini¹³

Nos últimos dez anos, temos vivido o processo de construção de uma proposta de educação do campo que nos coloca frente ao debate de um Projeto de Campo para o país e, necessariamente, à compreensão das relações históricas na constituição deste projeto e também das relações dos sujeitos, neste caso, os camponeses com a educação.

São pelo menos três os elementos centrais que compõem os pontos fundamentais em que se sustenta a proposta de educação do campo: educação, desenvolvimento do campo e política pública. Destes destacam-se aspectos importantes e que, em alguns espaços, têm sido mais polêmicos quando se trata de projetar o futuro, neste caso, destacamos a relação campo-cidade.

Conforme Duarte (2003), houve um período em que a hegemonia das teses, que afirmavam a extinção do campo como um dos espaços significativos ao desenvolvimento da sociedade, foi uma realidade. Esta linearidade, contudo, foi quebrada já no limiar deste século quando os dados do Censo de 1998 mostraram que se poderia ter outras perspectivas com relação à realidade projetada para o campo. Um primeiro dado mostra que o crescimento da população das cidades foi vegetativo, o que significa dizer que houve uma diminuição do crescimento pelo êxodo rural. O segundo dado, mais surpreendente, demonstra que a população do campo teve um crescimento relativo, provocado por fatores, como a busca de trabalho e sossego, mas, principalmente, pelas lutas da Reforma Agrária. As projeções dos anos 80 foram contrariadas, pois estimavam que no ano 2000 existiriam em torno de 12 milhões de pessoas no campo, e chegamos ao novo século com 35,5 milhões de pessoas vivendo no campo.

Ao se colocar o debate do desenvolvimento do campo, tendo presente que as perspectivas absolutistas do fim do campesinato não estão se concretizando, e aliando-as, por exemplo, às questões ambientais vividas

13 Professora da UNIOESTE – Francisco Beltrão-PR.

hoje, é possível pensar num projeto de desenvolvimento que tenha como legítimo o espaço social dos povos do campo. Tal projeto deverá buscar, nestes mesmos elementos, fundamentos e princípios que o sustentem, ou seja, o fato de os camponeses, historicamente, ou resistirem na terra ou lutarem por ela nas organizações e movimentos pela reforma agrária, deverá também possibilitar que encontrem elementos para fortalecer este projeto na história, na memória e na cultura, gerando, assim, novas identidades e formas de vida sustentadas nas raízes históricas do próprio campesinato (SEVILLA GUZMÁN, 2005).

[...] esse campesinato que parece ser disperso, atomizado, que está vivendo as suas condições de vida e de trabalho, esse campesinato é um fermento da história, é um ingrediente das lutas sociais. As suas lutas, as suas reivindicações entram no movimento da história. Então, se coloca o problema de que o campesinato, além de serem pequenos produtores, sitiados, posseiros, colonos ou o que seja, além de lutarem pela terra, além de quererem a posse e uso da terra e uma certa apropriação do produto do trabalho, o campesinato representa um modo de vida, um modo de organizar a vida, uma cultura, uma visão da realidade, ele representa uma comunidade. E é o fato de que o campesinato constitui um modo de ser, uma comunidade, uma cultura, toda uma visão do trabalho, do produto do trabalho e da divisão do produto do trabalho, que faz dele uma força relevante. Isto é, que coloca o campesinato como uma categoria que mostra para a sociedade não simplesmente uma participação política, uma força, mas também um modo de ser. Aponta e reaponta continuamente uma outra forma de organizar a vida (IANNI, 1986, p. 162).

Cabe ressaltar que, mesmo considerando estas questões, a esta altura da história, só é possível pensar um projeto de desenvolvimento nesta perspectiva considerando também o urbano, como ainda suas conquistas e avanços, de modo a construir possibilidades que superem a dicotomia “urbano x rural” que, historicamente, se estigmatizou. Mesmo colocando a perspectiva de um projeto de campo, será necessário compreender a cidade e o campo como dois espaços em constante troca e relação, cada qual

com suas especificidades e identidades, porém, intimamente, relacionados quando se articulam aspectos do desenvolvimento.

Esta visão de campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. Deve fortalecer identidade e autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender haver uma não-hierarquia, mas complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade* (FERNANDES, 2002, p. 68.).

Os indivíduos que têm sua origem no campo, têm, em sua subjetividade, a necessidade ou a vontade em manter uma relação direta ou indireta com o campo. Essa questão está ligada à cultura camponesa, na qual há um jeito particular de falar, de vestir, de alimentar-se, de produzir, enfim, há sentimentos, há uma temporalidade, há um jeito único de estabelecer relações com a natureza, com o outro e consigo. Nesse contexto, a terra e a vida são elementos fundamentais.

Na contraposição a este modo de vida, temos os elementos trazidos pelo latifúndio, hoje travestido no agronegócio, que é o oposto da cultura camponesa. Fernandes (2002) mostra que há dois “campos” no espaço do campo, é como se fossem dois “campos em disputa” e as famílias camponesas convivendo com este contexto, com todas as consequências e desafios que estas relações trazem.

Apontando para estes dois projetos de campo em curso, ao se compreender a questão da educação do campo, há que se considerar, nesta reflexão, que a constituição da nação brasileira traz, na origem, um germe de injustiça, se considerarmos sua materialidade: a terra, o trabalho, a organização da produção e, conseqüentemente, a cultura. Caio Prado Júnior ilustra quem eram e o que queriam os primeiros colonizadores.

[...] sobravam terras e as ambições daqueles pioneiros recrutados a tanto custo, não se contentariam evidentemente com propriedades pequenas; não era a posição de modestos camponeses que aspiravam no novo mundo, mas de grandes senhores latifundiários. Além disso, e sobretudo por isso, há um fator material que determina este tipo de propriedade fundiária. A cultura da cana somente se prestava, economicamente a grandes plantações. [...] para desbravar convenientemente o terreno (tarefa custosa neste meio tropical e virgem tão hostil ao homem) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores [...] Nestas condições o pequeno produtor não podia subsistir. São sobretudo estas circunstâncias que determinarão o tipo de exploração agrária adotada no Brasil: a grande propriedade. Além disso, e sobretudo por isso, há um fator material que determina este tipo de propriedade fundiária. A cultura da cana somente se prestava, economicamente a grandes plantações. [...] para desbravar convenientemente o terreno (tarefa custosa neste meio tropical e virgem tão hostil ao homem) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores [...] Nestas condições o pequeno produtor não podia subsistir. São sobretudo estas circunstâncias que determinarão o tipo de exploração agrária adotada no Brasil: a grande propriedade (PRADO JÚNIOR, 1976, p.33).

Este modelo tem duras consequências, dentre elas destaca-se uma questão considerada fundamental na perspectiva dos direitos, que até hoje assombra as famílias camponesas pobres que é ter terra, morar na terra e passar fome! É ainda Prado Júnior que, referindo-se aos donos de engenho, diz:

O problema da carestia e da falta de alimentos não existia para eles, e convinha-lhes muito mais plantar a cana, embora pagassem preços mais elevados pelos gêneros que consumiam. E como eram eles que detinham a maior e melhor parte das terras aproveitáveis, o problema da alimentação nunca se resolverá convenientemente. A população colonial, com exceção apenas das suas clas-

ses mais abastadas, viverá sempre um crônico estado de subnutrição. A urbana naturalmente sofrerá mais; mas a rural também não deixará de sentir os efeitos da ação absorvente e monopolizadora da cana-de-açúcar que reservara para as melhores terras disponíveis (PRADO JUNIOR, 1976, p. 43).

Dessa forma, pelo menos duas lógicas estarão presentes desde este início no projeto de desenvolvimento brasileiro: um modelo trazido de fora e implantado à força, e um outro que vai nascendo ancorado nos saberes dos povos que aqui viviam.

Forma-se assim um tipo de exploração rural diferente, separado da grande lavoura, e cujo sistema de organização é muito diverso. Trata-se de pequenas unidades que se aproximam do tipo camponês europeu em que é o proprietário que trabalha ele próprio, ajudado quando muito por um pequeno número de auxiliares, sua própria família em regra, e mais raramente algum escravo (PRADO JUNIOR, 1976, p. 42).

Assim, barreiras intransponíveis e também contradições férteis vão compor um tecido social que será o chão para as lutas camponesas a serem travadas em diferentes momentos para conquistar e garantir seus direitos.

Parece-nos que esta origem constroa dois modos de ver o campo, de um lado está o campo como um lugar de exploração e produção apenas, e de outro, o campo aparece como modo de viver e produzir para alimentar-se que ficou à margem no processo de desenvolvimento. “A verdade é que, desde suas origens, a sesmaria e o engenho erguiam intransponíveis barreiras à cultura dos mantimentos, à pequena e pouco rendosa agricultura de subsistência” (GUIMARÃES, 2005, p. 49).

Esta relação entre os camponeses pobres ou a pequena propriedade com a grande propriedade rural vai ser, desde o início, um motivo de disputa pela terra e dos meios de produção, ou seja, será uma disputa marcada pela diferença entre ter terra, plantar, colher e trocar para viver, e ter terra, plantar, colher e trocar para juntar bens e, conseqüentemente, poder no contexto político brasileiro. É neste sentido que falar de educação do campo é, antes de tudo, falar de uma história e de um processo de lutas

por direitos e, neste caso específico, de uma luta por direitos vivida pelos camponeses e camponesas desde o contexto do “nascimento” deste país.

Esta luta mobilizou diferentes segmentos do povo brasileiro, em vários momentos históricos, do ponto de vista dos camponeses a história do Brasil mostra que suas insubmissões, resistências e lutas, sintetizadas no movimento social camponês são marcadas por duas questões principais: o acesso à terra e às dimensões ligadas ao trabalho na terra conforme o segmento envolvido. (confuso) Esta luta vai lhes conferindo uma identidade de trabalhadores, pois é a partir destas relações que se organizam em lutas específicas como Movimento dos Posseiros, Luta dos Foreiros, Movimento dos Sem-Terra, entre outros. Tais “lutas” são por um lado abafadas pelo Estado a quem, por seu caráter burocrático/estamental, não interessam mudanças relacionadas à posse e ao uso da terra, por outro, são constantemente revitalizadas e renascem mesmo pela vanguarda de dirigentes e líderes que se vinculam a ideais revolucionários fortalecidos por outras lutas históricas, que guiam as propostas de transformação (MARINI, 2000; MARTINS, 1990; MEDEIROS, 1989).

Entretanto, é importante considerar que o “movimento camponês”, a partir dos próprios camponeses, manifesta-se com questões bem concretas, pragmáticas muitas vezes em desacordo com os grandes ideais das lutas e revoluções, o que gera certo descompasso entre o que o camponês pensa e aquilo que acreditam que ele queira ou pense, pois nem sempre

[...] o camponês não está pensando a “Reforma Agrária” que aparece nos discursos e lutas dos partidos políticos, na maioria dos casos de base urbana. Pensa a posse e o uso da terra na qual vive ou vivia. Estranha quando o denominam “camponês.” Reconhece que é trabalhador rural, lavrador, sitiante, posseiro, colono, arrendatário, meeiro, parceiro, etc. São os outros que dizem, falam, interpretam, criam, recriam ou mesmo transfiguram as reivindicações e lutas do camponês. Muitas vezes não se reconhece no que dizem dele, ou fazem por ele, a partir de partidos políticos, agências governamentais, órgãos da imprensa, igrejas (IANNI, 1986, p. 174).

Esta luta e organização dos Movimentos Sociais Populares, que é trazida por estudiosos, líderes, pesquisas e mesmo pelos próprios MSPdoC, entre outros, na perspectiva da revolução, da construção de uma socieda-

de em um novo formato ou por outras formas de expressão, nem sempre é apropriada inteiramente pelos camponeses. Contudo, esta “movimentação” acontece desde o início do país construindo sujeitos coletivos e ampliando a compreensão e a própria capacidade de luta.

Tomando como marco o ano de 1700, podemos citar lutas que também se chamam “revoltas oficiais” em que os sujeitos excluídos, até então negados, sem identidade, buscam este espaço na organização social existente, através de movimentações como em 1789, Inconfidência Mineira; em 1798, a Conjuração Baiana, e em 1817, a Revolução Pernambucana. Outros processos de luta, que se denominaram “revoltas populares”, partiam de grupos mais pobres de trabalhadores, ex-escravos e outros, buscando melhores condições de vida e superação do abandono por seus governos locais e também pelo governo regencial: a Cabanagem, 1835-1840; a Sabinada, 1837-1838; e a Balaiada 1838-1841; e outra Revolta Popular importante no período, a Praieira, 1848-1850, em Pernambuco (GOHN, 1995).

No final dos anos 1800, com a vinda dos imigrantes europeus, uma outra perspectiva de luta incorpora-se ao contexto brasileiro: o movimento operário, do qual nasce o sindicalismo. Neste tempo nasce também o partido socialista brasileiro. As revoltas passam a ter uma unidade maior, um horizonte político claro e definido, pois tinham referências consolidadas desta organização em outros países.

No período da República Velha surge o Movimento Anarquista e nasce o Partido Comunista Brasileiro. Já nos anos 20, temos o Tenentismo, seguido pela Coluna Prestes, e nos anos 30 as lutas operárias e as leis trabalhistas, nas quais já se pode identificar um reconhecimento social efetivo do processo emancipador trazido pelas lutas.

A partir de 1940, os camponeses começam a se movimentar e nasce aqui o movimento social camponês tendo como mote duas questões: o acesso à terra e às dimensões ligadas ao trabalho na terra: posseiros, foreiros, sem terra. Assim, começa a nascer uma identidade dos trabalhadores do campo por conta da organização e das lutas, como, por exemplo, o Movimento dos Posseiros, a Luta dos Foreiros, entre outras.

É neste período que o campo passa a ser importante para a organização do capital na perspectiva da Revolução Verde. Este contexto fortalece as políticas de educação rural articuladas aos programas norte-americanos principalmente os programas de crédito ligados à extensão rural.

Criam-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e

Extensão Rural (ABCAR), esta mais tarde seria a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). Neste período, a relação entre extensão rural e educação rural é muito próxima e as atividades da extensão rural passam a ser entendidas como ações educativas. Aqui nasce e se fortalece a proposta de educação rural sem dar conta das contradições presentes no campo (FONSECA, 1985).

Na década de 50, a forma como passou a se organizar a produção no campo, firmada no modelo de desenvolvimento assumido no país, empobrece grande parte dos trabalhadores. Nesta relação entre a posse da terra e a possibilidade de trabalho no campo, fortalecem-se as lutas camponesas e nascem novos sujeitos sociais coletivos.

Destacam-se as lutas dos posseiros de Trombas e Formoso (Goiás-1955), do Sudoeste do Paraná (1957); da Baixada da Guanabara (Rio de Janeiro-1950), dos arrendatários em Santa Fé do Sul (São Paulo – 1959), dos assalariados rurais nas greves nos anos de 1950. A partir dos anos 50, passa a existir uma efervescência em torno da questão da terra, gesta-se então organizações de camponeses como as Ultabs – União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, as Ligas Camponesas e o MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra (GOHN, 1995).

A dinâmica, que nasce das organizações dos camponeses, ganha consistência suficiente para que os trabalhadores do campo, organizados, construam sua própria visão de mundo, pois se estabelece uma fusão entre horizontes de lutas locais com lutas de trabalhadores em outras partes do mundo. É o caso das Ligas Camponesas que vinham organizadas num perfil revolucionário e, a partir de 1961, vivem um aprofundamento deste perfil por causa da relação desta luta com a emergência da revolução cubana.

Ao mesmo tempo, em 1962, é regulamentado o Sindicalismo Rural, mesmo em meio a uma forte disputa, culminando com um processo que, em janeiro de 1964, cria a CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, que agrupa as principais representações dos trabalhadores rurais do país.

Importa considerar que a abertura democrática, vivida neste período, a possibilidade de transformar conflitos em lutas e materializá-las em organizações e também os avanços obtidos desde o aparato legal do Estado, são destruídos com o Golpe Militar em março de 1964. Talvez se possa afirmar que a identidade camponesa, construída ao longo das últimas décadas através da luta nas Organizações e Movimentos, coloca os camponeses, a partir de março de 1964, em uma situação de perseguição ao

mesmo tempo em que os obriga a abandonar os processos que geraram organizações e certezas pelas quais lutaram.

De modo geral, com o golpe militar, o acesso ao conhecimento por parte dos camponeses, que lhes permitisse um entendimento das questões político-agrícolas, estava cerceado, o que gerou uma acomodação ou aceitação diante da nova postura assumida pelas entidades. Entretanto, já começam a aparecer resistências quando, não se sentindo representados por estas entidades, buscam outras formas de organização. No entanto, é preciso ressaltar que o silêncio imposto pelo golpe militar resultou em um crescente aumento da violência, da expulsão da terra e da expropriação do trabalho dos camponeses, uma vez que os proprietários de terra podiam agir livre e impunemente, beneficiados também pela censura à imprensa.

A partir deste período, a formação para os trabalhadores do campo passa a ser protagonizada pela CPT como um elemento importante nesta perspectiva, pois, se antes a formação no espaço pastoral dava-se num sentido messiânico de conformidade em sofrer diante dos problemas, agora se dá na perspectiva de organização e de luta, fundamental para a formação dos camponeses. Surge um novo sujeito social o/a militante, lutador/a do povo, numa mistura de mística religiosa e luta política.

O movimento gerado antes do golpe militar mantinha um processo tenso no campo, represando a luta anterior. A CPT, neste contexto de exceção, consegue canalizar as resistências com uma contribuição fundamental para que a organização dos trabalhadores sem terra se constituísse num movimento único, de abrangência nacional e com um caráter ideológico capaz de enfrentar a ditadura militar, contribuindo para que o movimento no campo renascesse com outra identidade (STÉDILE e FERNANDES, 1999).

Assim, no final dos anos 70 e início dos anos 80, já se vêem manifestações dos trabalhadores do campo, como as greves dos assalariados do campo que, apesar da violência, apresentaram também ganhos “dentro da lei”, no que concerne aos direitos legais. Dentre outras, destaca-se a mobilização dos pequenos agricultores na discussão dos preços mínimos dos produtos (MEDEIROS, 1989; GRZYBOWSKI, 1991).

Neste período, também a luta dos posseiros e seringueiros aumenta em razão da intensificação do projeto de desenvolvimento do campo capitaneado pelo capital e acirrado pela política econômica do regime. Inicia-se também a construção de grandes barragens hidrelétricas, o que gera um contingente de trabalhadores do campo que perdem suas terras e aumentam o número de camponeses sem terra (MEDEIROS, 1989; GRZYBOWSKI, 1991).

No bojo destas lutas, no ano de 1981, retomam-se os acampamentos em diferentes regiões do país, destacando-se a Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta – RS. Entretanto, o surgimento do movimento pela Reforma Agrária não é resultado apenas da vontade dos camponeses, mas associa-se ao ressurgimento das greves operárias e à luta contra o regime militar, ou seja, está articulado a um processo mais amplo de luta pela democratização da sociedade (STÉDILE & FERNANDES, 1999).

As lutas travadas nesse período foram vitoriosas na conquista da terra, porém faltava um espaço articulador das experiências e das discussões provenientes desta relação entre a repressão sofrida, a resistência e os processos vitoriosos. Neste sentido, a CPT passou a promover encontros das lideranças e dos vários grupos que atuavam nos acampamentos e em outras lutas da Reforma Agrária, nas regiões e nos estados, culminando com um Encontro Nacional de 21 a 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel – PR, que consegue reunir 80 pessoas, representando 13 estados. Nesse Encontro, oficializa-se a criação do Movimento de Agricultores Sem Terra – MST. O nome “Sem Terra”, que foi sendo construído aos poucos, nas lutas, firma-se agora como um grupo organizado que vai juntar todo o segmento combativo da luta pela Reforma Agrária (STÉDILE E FERNANDES, 1999; STÉDILE E FREI SÉRGIO, 1993).

O Sindicalismo, neste contexto, mesmo tendo aprovado medidas importantes pela Reforma Agrária no Congresso em 1984, retira-se das comissões principalmente depois da extinção do INCRA - Instituto Nacional de Cartografia e Reforma Agrária, em 1987. Desse ponto de vista, o Sindicalismo, durante a transição democrática, não foi capaz de garantir os princípios que lhe deram origem e que poderiam fazê-lo avançar (MEDEIROS, 1989).

Tanto a Central Única dos Trabalhadores (CUT), quanto a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) ficaram envolvidas muito mais na luta por questões corporativas do que por um projeto de sociedade. (GRZYBOWSKI, 1991). Com relação à educação no sentido formal, da escola pública, ainda hoje são tímidas, nas pautas, as reivindicações e as referências construídas com este segmento de organização dos camponeses.

Contudo, de modo geral, pode-se afirmar que, a partir de 1985 até o final dos anos 1990, o crescimento dos Movimentos organizados no campo, marcado por formas organizativas e dimensões de um projeto de desenvolvimento também chamado Projeto Popular, que materializa a possibilidade de uma nova sociedade, passa a se preocupar também com a formação dos trabalhadores do campo, gerando, assim, novos desafios para os MSPdoC.

Teremos uma concepção que vai assumir as formas tradicionais do trabalho agrícola, que se expressa, inclusive, na organização política, e uma outra concepção, em torno da qual se organizam os que acreditam na transformação da sociedade como um todo, e nisto também da cultura camponesa, melhor sintetizada na perspectiva do MST.

Neste sentido, a formação específica que acontecia até então, organizada pela CPT, passa a ser assumida por cada uma destas organizações, ou seja, cada segmento passa a ter uma formação própria a partir das concepções que os fundamentam e de um modelo de desenvolvimento e política pública que são síntese das vivências e concepções que entendem viáveis para o campo.

Destaca-se o fato de que, em 1985, no acampamento da Fazenda Anoni, 650 crianças provocam uma reflexão nova, embora ainda não compreendida por todos os que faziam parte desta luta, mas será a primeira vez que se encontrarão a luta pela terra com a luta por escola pública. É logo depois de se pensar uma forma de organização escolar para estas crianças que se percebe a necessidade de pensar uma formação de professores, principalmente, porque era preciso que se tivessem professores que entendessem o projeto de vida destas crianças e, especialmente, o projeto de desenvolvimento que se defendia no acampamento.

Em 1987, no Espírito Santo, reúnem-se setes estados do Brasil e acontece o 1º Encontro para tratar das questões da educação no MST e nasce setor de educação. Com ele, dá-se início ao debate de implantação das escolas públicas em áreas de Reforma Agrária.

Neste momento, nascem, em diferentes espaços, novas formas de educação. Como dissemos, os segmentos de organização dos camponeses, agora separados por suas concepções, terão modos próprios de buscar a educação formal. Era um novo tempo, os sujeitos do campo já tinham identidade e a necessidade de ter um projeto de vida das famílias camponesas na terra. Amplia-se, assim, a especificidade das lutas por educação, por exemplo, na Assesoar – sudoeste do Paraná –, as Escolas Comunitárias de Agricultores – ECAs, FUNDEP no RS, onde se cria o primeiro Curso de Magistério para professores não só de assentamentos, mas também de prefeituras dos pequenos municípios daquela região.

Um novo sujeito aparece: o educador do campo. Um educador com uma tarefa específica: compreender a luta pela terra como um direito e, nesta luta, o projeto que se colocava para viabilizar a luta maior.

Neste contexto, nos anos 1995 a 1997, buscaram-se formas oficiais para se organizar a formação de professores de nível Superior. Em

janeiro de 1998, em parceria com a UNIJUÍ, inicia-se a 1ª turma de Pedagogia para Educadores do Campo que vai se chamar “Pedagogia da Terra”.

Até aqui já se aprendera muito do que significava emancipar os camponeses, ou seja, era preciso que o movimento social popular, que os mobilizava, também os formasse. Isto significaria lutar para conquistar os bens de direito que o projeto de desenvolvimento do campo lhes negou durante estes anos todos.

Parece-nos possível afirmar que a educação formal é um destes direitos, nascido do processo de lutas que à medida que avança em conquistas amplia-se, pois os sujeitos do campo tiveram poucas oportunidades e são muitas as necessidades.

Conforme Caldart (2005), emancipar politicamente os camponeses, como resultado do processo vivido, que é formador, é uma das tarefas do Movimento Social vinculado às classes populares, pois, ao mesmo tempo em que mobiliza cada sujeito para a luta social, constitui novos sujeitos com capacidade de empreender lutas mais amplas, aprofundando-as e criando-as, uma vez que a superação de necessidades básicas faz emergir outras no processo de emancipação.

Até aqui, mesmo com todo este movimento e todas estas novas iniciativas das lutas camponesas, se falava e se discutia com a categoria “educação rural” e desenvolvimento rural”. Será no ano de 1997, durante o I ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, que se propõe a organização de uma conferência para discutir e tematizar a questão do campo e suas relações com a educação.

Essa Conferência é o momento em que vai aparecer este termo “educação do campo” e “desenvolvimento do campo” e que se constrói uma reflexão entre o que significa “rural” e “campo”. Representava novos horizontes para a educação dos povos do campo, deixava também muito claros os frutos do projeto de desenvolvimento implantado no campo brasileiro e, no caso das regiões rurais, da educação rural, que foi consolidada no bojo deste projeto. Dentre eles, destacavam-se a escassez de pesquisa das universidades nesta área, o analfabetismo, as matrículas no ensino fundamental, a política para as escolas do campo, os problemas com relação ao Ensino Médio e, como um dos problemas centrais, os docentes e sua formação (KOLLING, 1999).

No ano de 1998, acontece a I CNEC, na qual se reúnem educadores, educandos e sujeitos envolvidos com a educação de diferentes segmentos dos camponeses: Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da

floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas Organizações e Movimentos do campo de todo o país.

Após a I CNEC, vai consolidar-se a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, que tem como seu primeiro resultado concreto as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, em 2002.

Continuando este processo, várias propostas de educação do campo foram concretizadas, dentre elas, destacam-se, em 2003, a I Turma de Especialização em Educação do Campo em nível nacional e, em agosto de 2004, a realização da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, quando se cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no MEC.

[...] a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarada como um ponto de partida, tão somente um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal. Eis que essa máquina sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo. Reconheça-se, também, que essas fragilidades apontadas e ainda reinantes no interior do MEC são reflexos da cultura hegemônica na sociedade brasileira. (MUNARIM, 2006, p. 16. apud MOLINA, 2006).

A partir de então, a educação do campo passou a ter um tratamento específico através da Coordenação Geral de Educação do Campo, que se organizou também nos estados. Já em 2005, a educação do campo passa a se organizar para atender às várias especificidades de forma concreta, ou seja, através da criação de cursos próprios, de escolas, da formação de educadores, de encontros e simpósios e, principalmente, em espaços efetivos numa relação dos governos com a sociedade civil.

Analisando esta história de lutas que, desta perspectiva, nos faz chegar à educação do campo, podemos dizer que são dois os fatos fundantes, como se fossem fios condutores, que nos fazem hoje ter uma proposta de educação do campo, apesar das contradições que apresenta e é ao mesmo tempo.

Um primeiro fio condutor está no fato de que a formação/educação nos Movimentos Sociais e Organizações Populares, ao longo da história, nasce no bojo da luta por direitos e, desde então, se constitui. Um segundo, emerge com a organização da primeira escola no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Neste local temos as primeiras possibilidades para tratar da educação formal das crianças, isto é, a educação pública com uma escola articulada ao projeto do assentamento que passa a ser compreendida como uma das dimensões do Projeto de Desenvolvimento que precisa ser tratada e é também objeto de luta.

Deste ponto de vista, é possível concluir que a expressão concreta do avanço deste processo de lutas, deste “movimento” entre a luta pela terra e pela educação dos camponeses no Brasil que culmina com a I CNEC em 1998, cunha a expressão “educação do campo” e não mais “educação rural”, bem como a proposta de educação do campo na perspectiva das políticas públicas.

Educação do campo não é uma proposta isolada ou inventada pelo MST ou apenas um apêndice da Educação Popular. A educação do campo é como se fosse um horizonte novo da perspectiva dos direitos, que nasce dentro da luta dos camponeses, que começa pela terra e vai ampliando-se para outras dimensões do desenvolvimento.

[...] a Educação do Campo não é questionada pela educação das cidades, nem por uma nova moda pedagógica, nem por uma nova política pública, nem se quer pela modernização produtiva do agronegócio, nem pela moderna burguesia agrária, mas pelos Movimentos Sociais, pelos povos do campo organizados. Em movimento. Este fato inverte nosso olhar. O povo sempre foi visto como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era uma dádiva do fazendeiro ou do novo prefeito. Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas. Um fato que inverte a lógica em que por séculos equacionamos as políticas públicas educativas para o povo (ARROYO, 2006, p.10. apud SOUZA, 2006).

Continuando com Miguel Arroyo, é importante lembrar que não bastou, ao longo da história da educação dos camponeses e hoje da educação

do campo, dizer: “você, povos do campo, têm direito à educação”, esperem que o Estado garanta. Mas foi necessária a própria luta pelo direito à educação para constituir os povos do campo como sujeitos de direitos. Quando a luta dos camponeses recupera a educação como direito inerente a todo ser humano, independente do educando um dia ser adulto, cidadão consciente, trabalhador esclarecido, ou semi-esclarecido, ela assenta as bases sólidas para a educação do campo (2005).

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e política de educação e assim por diante (CALDART, 2005, p. 26).

A educação do campo supõe uma relação com o desenvolvimento, supõe também que os sujeitos, que vivem e trabalham neste espaço, compreendam o campo como lugar de viver e reproduzir a existência e não apenas de produzir para o mercado. Desse modo, traz novas bases para compreender, situar e fazer acontecer a educação formal nas escolas do campo, pois parte de outra concepção de campo e campesinato e, conseqüentemente, de educação, escola e todas as relações que a compõem.

Somente quando passamos a olhar o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (CALDART, 2004, p. 221-222).

Esta compreensão de que a educação do campo é mais que escola tem interpelado os educadores e educadoras que estão nestes espaços, uma vez que, para a grande maioria, tendo em vista sua formação inicial e mesmo a formação continuada, não tiveram oportunidade de compreender as dimensões trazidas nesta afirmação. Necessariamente, isto vai significar a superação das formas de escola que temos para, juntamente com o “movimento do campo”, reconcebê-la, já que “sabemos que a

escola não nasceu para o meio rural, senão nas cidades e por uma necessidade das cidades. Desde suas origens, a escola se configurou como um elemento estranho e, inclusive, agressivo ao mundo rural.” (VENDRAMINI, 2000, p. 181).

Talvez este seja o maior desafio e, ao mesmo tempo, potencial de transformação, principalmente, para que os educadores percebam que ministrar aula significa também compreender e aliar-se a um projeto de desenvolvimento para as regiões e localidades camponesas.

Ressaltamos ainda outros desafios que se colocam, haja vista a fase inicial deste processo de educação do campo e as iniciativas atuais como as referências que estão sendo implementadas nos sistemas estadual e, em alguns, municípios, que precisam de continuidade: articular o debate de desenvolvimento e educação desde os locais, das políticas públicas, como, por exemplo, as escolas situadas no campo e as comunidades de onde vêm as crianças e os adolescentes; construir esta escola do campo com raízes nas comunidades, fazendo parte dos projetos de vida das famílias que vivem no campo e um outro desafio que será formar e organizar os educadores para que se comprometam com os povos dos lugares nos quais vivem e trabalham, criando também um “movimento” docente.

Enfim, podemos dizer que educação do campo, mais que uma proposta, é uma grande “bandeira”, bandeira de luta para que o direito à educação dos povos que vivem no campo aconteça e se efetive, juntamente com os outros direitos. Acreditamos que esta luta poderá ser referência também para os povos excluídos que vivem no espaço das cidades e que, em sua grande maioria, têm referências do campesinato apesar de terem sido impedidos de viver no espaço do campo.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Que Educação Básica para os povos do campo? In: SEMINÁRIO NACIONAL “EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO MST”, 2005, Luziânia. **Anais...** Luziânia, GO, set. 2005.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. **Cadernos Temáticos da Educação do Campo** – Secretaria do Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2005.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DUARTE, V. P. **Escolas Públicas no Campo**: problemática e perspectivas – um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão, 2003.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In JESUS, S. M.; MOLINA, M. C. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. v. 5.

FONSECA, M. L. de. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

GOHN, M. G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis: Vozes-FASE, 1991.

GUIMARÃES, A. P. Quatro séculos de latifúndio – 1963. In: STÉDILLE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500/1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

IANNI, Otávio. A utopia camponesa. In: **Ciências Sociais hoje**. São Paulo: Cortez Editora-Anpocs, 1986.

KOLLING, E. J. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Organização, tradução e apresentação Emir Sader. Petrópolis: Vozes-Clasco, 2000.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: VOZES, 1990.

MEDEIROS, L. S. de. **História dos Movimentos Sociais no Campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil.** 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

SEVILLA GUSMÁN, E; MOLINA, M. G. de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____; Frei Sérgio. **A luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Scritta. Editorial, 1993.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

Desenvolvimento e educação do campo em construção: Referenciais teórico-metodológicos

Solange Toderó Von Onçay¹⁴

Introdução

Falar em educação do campo, como condição estratégica para o desenvolvimento, é trazer presente as condições adversas historicamente atribuídas ao contexto do campo. É identificar paradigmas que definem modelos contraditórios de desenvolvimento, os quais, neste atual momento, encontram-se em disputa.

É também, ao compreender a dimensão da tarefa histórica colocada, assumir o processo, reconhecendo a luta e a força dos sujeitos históricos coletivos. É ainda compreender que é a contradição existente, desencadeada pelas forças antagônicas, que gera o movimento da mudança, abrindo brechas no devir da luta de classe. Assim, a resistência de vida e de luta pelo enfrentamento ao projeto hegemônico do capital, passa ser essencial.

Nesta perspectiva, podemos começar nos indagando: o que o modelo hegemônico de desenvolvimento tem significado para os camponeses, os índios, os quilombolas, os agricultores familiares, enfim, para os trabalhadores e trabalhadoras em geral? O que a Modernização Conservadora, ou a Modernização da Agricultura tem representado para a agricultura do camponês e da camponesa deste país?

O modelo de desenvolvimento, que veio se consolidando como projeto hegemônico na sociedade ocidental, resultou no extermínio de culturas, no tencionamento e na resistência ativadora da luta de classes. Construiu-se, vinculado ao crescimento econômico, subordinando os grupos sociais aos dominantes. "Para sua territorialização, o capital precisa des-

14 Solange Toderó Von Onçay é Pedagoga, Mestre em Educação pela UPF - Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Doutoranda em Antropologia Social pela UNAM - Universidad Nacional de Misiones - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- AR. Como Educadora Popular tem uma trajetória junto aos Movimentos Sociais e atualmente, integra a equipe da Assesoar/Francisco Beltrão-PR.

truir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas.” (FERNANDES, 2008, p. 44)

É também, por medidas de continuidade da vida do planeta, urgente repensar a lógica presente de desenvolvimento. As consequências e os impactos ambientais já demonstraram mutações catastróficas e insistir nesse modelo, poderá ser um caminho sem volta. Assim, resistir, dar passos rumo à construção de um outro projeto de desenvolvimento é acima de tudo, uma medida racional na perspectiva da sustentabilidade da vida planetária.

Outra concepção de desenvolvimento, voltada para o campo, vem sendo sustentada pelos Movimentos Sociais¹⁵. Paludo, a partir de pesquisas realizadas junto à Via Campesina¹⁶, aponta que a concepção dos Movimentos Sociais centra-se em três pontos básicos:

[...] a construção e delimitação de seu território; a implementação de novos princípios filosóficos, políticos e organizativos e a vivência das disputas de classe, e em aspectos fundamentais para a construção do projeto de Desenvolvimento do Campo, quer seja com lutas mais gerais, quer seja no cotidiano. (PALUDO, 2008, p. 25)

Essa concepção de desenvolvimento, concebida e protagonizada pelos Movimentos Sociais, necessariamente contrapõem-se à hegemônica, por entender que desenvolvimento não é sinônimo de crescimento econômico, mas de qualidade de vida sócio-cultural das populações.

Na relação com a educação do campo, a questão que temos de perceber é como, numa trajetória de mais de dez anos, esta concepção - teórico

15 Buscamos, em Paludo et alli, a delimitação da compreensão que temos a respeito dos Movimentos Sociais: “Segundo Mitidiero (1999) alavancado por um potencial de rebeldia, desenvolvida num contexto de exploração e dominação, num movimento social pode ser definido como um conjunto de pessoas em luta por melhores condições de vida, pessoas estas que vão adquirindo uma consciência relativamente coletiva no processo de construção da contestação e da luta”.(2008, p. 25)

16 A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres camponesas e comunidades indígenas e negras da África, Ásia, América e Europa. (PALUDO et alli, 2008, p. 14). No Brasil, os principais movimentos que integram a Via Campesina são: Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento das Mulheres Camponesas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

e prática - de educação do campo, vem contribuindo para a construção da proposição acima explicitada. Sabe-se que, por si só, a educação não fará o desenvolvimento, porém ela contribui construindo concepções, – *os sujeitos* – que implicados nas esferas do político, do econômico e do cultural, poderão vir a materializá-lo.

Nesse sentido, debater educação do campo, sendo fiel a sua origem, é compreender o campo como um espaço de contradições instaladas. Concordando com Caldart (2008), “[...] o debate de campo precede o da educação ou da pedagogia”. É com este propósito que este capítulo atenta-se para estas questões. Procura traçar um olhar sobre o desenvolvimento predominante nos diferentes momentos históricos sem, contudo, recuperar a linearidade de suas fases. Propõe-se com isso, demonstrar como o desenvolvimento que prevaleceu teve como fator determinante o enfoque macro econômico, buscando na inovação tecnológica, uma aliada.

Na sequência, o texto objetiva apresentar aspectos teórico-metodológicos de uma experiência concreta chamada “Projeto Vida na Roça – PVR”. Trata-se de uma experiência em construção, que tem na sua essência um debate de desenvolvimento “multidimensional”, para o qual seus sujeitos tornam-se o centro. Essa perspectiva de desenvolvimento, fruto da ação de seus próprios sujeitos, fala de vida, de cultura, de políticas públicas. Busca, nos processos coletivos, um germe potencializador, o qual vem sendo capaz de contemplar anseios, proposições, falas significativas, que em diálogo, convergem-se para forças sociais e, ao serem encaminhadas nos aportes da política pública, tornam-se política.

São práticas pequenas, contudo, capazes de demonstrar que é possível gerar processos educativos, como também produzir aprendizados, ativar o ser social e político dos seus sujeitos, recuperando a dignidade e firmando a identidade dos camponeses na perspectiva de torná-los “sujeitos de direitos”; condição esta, historicamente, negada a esses povos.

Nesta perspectiva, compreendemos que práticas como estas possibilitam a construção de referenciais ético-políticos que alavancam a elaboração de outro projeto de sociedade. Projeto este forjado e exercido a partir de seus próprios sujeitos, que vão se constituindo como sujeitos históricos pelas implicações de suas vivências.

1. O desenvolvimento hegemônico através dos tempos

A ideia de progresso, cunhada na história, associada às visões de evolucionismo, para o qual o homem deveria ser civilizado superando o

estágio primitivo, serviu de condição para as intervenções de grupos dominantes, resultando no extermínio de muitas culturas, assim como na dizimação de povos indígenas e na escravidão dos negros africanos, entre outros massacres.

Com o declínio do Feudalismo, no final do século XV, afirma-se a escala de colonização de terras “ainda não descobertas” como forma de expandir o domínio econômico-político de reinados, como Portugal, Inglaterra e Espanha. A justificativa, para isso, era que estas terras não eram civilizadas, ou seja, não se reconheciam as culturas, os povos, as dinâmicas existentes, sendo as mesmas submetidas ao domínio das metrópoles que não permitiam qualquer ação que não fosse de seus interesses. Mesmo em pleno desenvolvimento da produção manufatureira, as colônias foram mantidas alheias ao liberalismo econômico e impedidas de manufaturarem seus próprios produtos.

No século XVI, firma-se a concepção do “domínio do homem sobre a natureza” como sinônimo de modernidade. Enquanto cresciam a ambição pelo aumento do conforto e pelo acúmulo de riquezas e a busca da felicidade material nos reinados, cresciam também ações que serviam da exploração e extermínio de outras formas de vida animada.

Segundo Thomas (1988),¹⁷ a ênfase recaiu no cultivo da terra como símbolo de beleza e domínio. O autor aponta a dimensão do racionalismo produtivista tratando dos propagandistas agrícolas do século XVI e XVII, os quais consideravam charnecas, montanhas e pântanos não lavrados como “símbolo vivo do que merece ser condenado”. Destaca o autor: “eles queriam eliminar o tojo, os jetos, os juncos, a samambaia, a giesta e toda outra ‘imundície semelhante’ [...]; louvavam o solo que a duras penas fora limpo ou conquistado, derrubada a mata, arbustos, giestas e tufos” (THOMAS, 1988, p. 320). Isto desencadeia uma reação ininterrupta de avanço das devastações em favor da abertura das fronteiras agrícolas. “[...] As antigas terras de pastagem juncosas deviam ser aradas e drenadas: os parques de cervos eram um desperdício e havia reservas florestais e de caça em demasia. Havia a expressão ‘vastidão estéril’, para as áreas que para o avanço necessitavam urgentemente ser cultivada. Os agricultores traçavam distinções igualmente rígidas entre culturas, que deviam ser

17 THOMAS, Keith (1988), em sua obra o “O predomínio humano”, destaca no volume “O Dilema Humano” inúmeras situações, fatos, recortes literários que demonstram como a humanidade foi formulando o pensamento em relação à concepção de domínio do homem sobre a natureza como sinônimo de modernidade.

plantadas, e 'ervas daninhas', à exterminar. Para o lavrador, uma planta daninha era algo obscuro, o equivalente vegetal do animal nocivo" (THOMAS, 1988, p. 319).

No século XVII, o liberalismo, consolidado com a Revolução Industrial em 1776, na Inglaterra, intensificou a exploração dos setores de produção. É, neste período, que se dividem, mais claramente, as duas classes econômicas, reforçando a acumulação privada de riquezas e a livre concorrência. Ativa-se, assim, a mais-valia em que uns (poucos) detêm os meios de produção, enquanto muitos são explorados, empobrecidos, transformados em mão-de-obra barata, vistos como peças a mais das máquinas, facilmente substituíveis.

Com a aplicação das novas tecnologias, no final do século XIX, ocorre o fortalecimento do desenvolvimento industrial e o declínio do liberalismo. As indústrias buscam apoio do capital financeiro e bancário. A concorrência e a fusão de indústrias criam grandes empresas detentoras de alta tecnologia, que mudam também as relações de trabalho. O sistema ganhou força com as políticas expansionistas, em busca de novos mercados e áreas de investimentos.

Estruturam-se redes de organismos financeiros e estatais e fundações privadas de bases econômicas e da preponderância norte-americana frente a outras corporações mundiais promovendo a ideia de progresso técnico-científico e desenvolvimento econômico, concretizando as aspirações políticas norte-americanas, aprovadas no Plano Marshall¹⁸, em 1947.

O principal arcabouço era o de instituir o desenvolvimento, reduzindo as questões políticas da desigualdade a questões técnicas, passíveis de fácil solução, em que a felicidade, o rumo, a luz, estariam na tecnologia, no planejamento e na ciência. O despertar do letárgico atraso era processado em detalhes pelos Estados Unidos, cuja missão atribuída, em 1949, ao Banco Internacional de Fomento, que mais tarde transformou-se em Banco Mundial, definia:

18 O plano Marshall ganhou esse nome porque o então Secretário de Estado norte-americano, George C. Marshall, em 1947, foi incumbido pelo então presidente dos Estados Unidos Truman de planejar e executar a ajuda econômica para a Europa Ocidental. Aprovado o plano Marshall, "[...] os Estados Unidos se comprometiam a apoiar a reação aos movimentos de libertação da Grécia e da Turquia e se dispunham a ajudar financeiramente os países que se decidissem a lutar contra o comunismo; nos dois meses seguintes, os governos de coalizão da França e da Itália foram dissolvidos e os partidos comunistas excluídos. (TEIXEIRA, 1993, p. 35, apud NOGUEIRA, 1999, p. 35)

[...] se afirma a necessidade de um programa global de desenvolvimento [...] Somente através de um ataque generalizado a toda a economia que perpassa a educação, a saúde, a habitação, a alimentação e a produtividade, é que se pode romper decisivamente o círculo vicioso da pobreza da ignorância, da enfermidade e da baixa produtividade. (INTERNATIONAL BANK, 1950, p. 58 apud NOGUEIRA, 1999)

Subjacente ao documento norte-americano, pode-se identificar, pelo menos, as seguintes intenções: 1) sentimento messiânico expressando a ideia de salvação como uma via única a ser perseguida, sendo a mesma o “desenvolvimento”; 2) o processo é complexo, porém as ferramentas estão disponíveis nas organizações internacionais, que são a ciência, a tecnologia, o planejamento; 3) estes procedimentos são neutros, desejáveis e universalmente aplicáveis; 4) o desenvolvimento traz luz e felicidade para onde antes só existia a natureza. O país deve despertar de seu passado letárgico e seguir o único caminho da salvação, o desenvolvimento.

Esse arcabouço teórico ‘importado’ constitui-se em diferentes momentos da diplomacia mundial, como sustentáculo da ‘Cooperação Técnica’, das ‘Doações Humanísticas’ e dos ‘Esforços de Guerra’. Estas distintas expressões das relações entre nações, sustentadas num ideário supostamente ‘universal’, ganham novas dimensões e formas de difusão, em âmbito doméstico ou nacional, a partir do pós-guerra, no final da primeira parte desse século. [...] Assim, os Estados Nacionais deveriam propor e direcionar políticas públicas para a construção de um novo ‘ethos’ econômico que compreendesse o desenvolvimento, a industrialização e o progresso social. (NOGUEIRA, 1999, p. 26)

A concretização da política externa econômica, definida pelos Estados Unidos em direção ao desenvolvimento dos países “subdesenvolvidos”, coincidentemente, é implantada na América Latina, num momento em que a maioria dos países, inclusive, o Brasil, estava sendo governado por militares apoiados pelos Estados Unidos, os quais objetivavam impedir o avanço das lutas dos movimentos sociais.

Esta nova forma de expansionismo do capitalismo leva empresas das

nações desenvolvidas, apoiadas por seus governos, a fixarem-se nos países subdesenvolvidos. Em nome do desenvolvimento, estas criam toda a estrutura necessária, como as ferrovias, as redes de energia, a legislação, nos centros urbanos. É a entrada das multinacionais, que passam a produzir e a abastecer o mercado nacional e internacional. Com infraestrutura subsidiada pelo Estado, acumulam lucros que são encaminhados aos seus países de origem.

Assim, fica evidente que todo o discurso de desenvolvimento tende a apresentar o passado colonial como vazio. Ainda objetiva demonstrar que a estagnação econômica se deve pela falta do “desenvolvimento” e que a única via de saída aos países “subdesenvolvidos” (termo criado neste bojo) é caminhar rumo aos padrões do desenvolvimento pensados nos moldes propostos por este modelo capitalista.

Nesta trajetória, que envolve diferentes fases do desenvolvimento, a classe trabalhadora foi sendo sempre muito explorada ao passo que a burguesia acumulava riquezas. No início do século XX, fruto do tencionamento ativador da luta de classe, desenvolve-se significativa experiência, que ficou reconhecida como reação dos trabalhadores com a criação de partidos de esquerda, ativando o fortalecimento dos sindicatos e assegurando alguns direitos de melhores condições de trabalho. Dentre as experiências, a Revolução Socialista na Rússia, as iniciativas revolucionárias da Alemanha e da Europa levaram à concessão de uma série de benefícios, diminuindo o grau de exploração do modelo capitalista. Como forma de desorganizar a classe trabalhadora, o Estado cria o chamado Estado de Bem-Estar Social, que passa a intervir e regular a economia, mediando a relação capital trabalho, parecendo colocar-se a serviço dos trabalhadores.

Nos anos de 1980, a abertura do mercado consolida a fase neoliberal do desenvolvimento. A política neoliberal tem como fundamento a não interferência do Estado na economia. A privatização como forma de enxugamento do Estado atingiu os setores centrais. Este Estado mínimo, com a não intervenção na economia, faz com que se abra a economia nacional ao capital internacional. Com a economia globalizada, os organismos Internacionais financiadores, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, são os grandes responsáveis pelas determinações, priorizando o pagamento das dívidas externas.

Desta forma, criou-se a mentalidade que a qualidade de vida é fruto do desenvolvimento das forças produtivas e da ciência, justificando-se, com isso, a exploração do trabalho e o acúmulo privado dos bens produzidos pelos trabalhadores. Concordando com Paludo et alli:

[...] a construção do conceito de desenvolvimento está relacionada ao crescimento econômico e a subordinação das economias e/ou dos trabalhadores aos grupos dominantes. É a mesma concepção que orienta as bases produtivas para que aconteça cada vez mais o fortalecimento e a acumulação privada de capital, a alta tecnificação e o uso intensificado dos recursos naturais ainda existentes. [...] Justificou-se também a apropriação privada dos recursos naturais, bem como a poluição das águas, dos solos e do ar; o transporte de comunidades inteiras de camponeses para dentro das fábricas, a expulsão de camponeses de suas terras para construção de barragens ou simplesmente, para transformar os territórios rurais em vastas áreas de monocultura de exportação. (PALUDO, 2008, p. 19)

Este modelo só poderia ter êxito se modificado em suas bases, o desenvolvimento agrícola. Contudo, apontam-se, como solução para a agricultura, com a promessa de acabar com a fome do mundo, as medidas da chamada Modernização Conservadora¹⁹, ou a chamada “Revolução Verde”. Esses fatores alteram bruscamente o contexto do campo com a implementação do pacote de tecnologias consideradas modernas e que foram incidindo bruscamente no modo de vida social e cultural das famílias agricultoras.

Estabeleceu-se, como modelo de desenvolvimento para o campo, a lógica da grande propriedade: a introdução de novas tecnologias, a eficiência técnica, a produtividade, a quimicanização, a mecanização. Fatores incidentes e que geraram grandes impactos no meio ambiente, degradando os recursos naturais.

19 Também conhecido como Revolução Verde, nos anos de 1970, deu início ao processo de modernização da agricultura brasileira, estimulando o uso intensivo de insumos, adubos químicos e as chamadas sementes melhoradas – híbridas, também foram feitos incentivos para o crédito e a produção em larga escala. Atualmente, vem se fortalecendo o agronegócio que, conforme Görgem, é o nome fantasia escolhido para designar a nova onda de modernização conservadora do latifúndio brasileiro, comandado agora por grandes empresas multinacionais, no bojo da terceira revolução industrial. Modernização porque introduz novas técnicas de cultivo – mecânicas, químicas e biológicas. Conservadora porque não altera em nada, antes aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitante é o aumento da produção, junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental (GÖRGEM, 2004, p.39).

O campo passou a ser visto como apenas um espaço de produção, ignorando aspectos culturais, sociais, políticos, o que alterou, na essência, a identidade de seus sujeitos. Esta situação também gerou uma leva de população que se deslocou do campo para os centros urbanos, sendo apenas uma parte utilizada pelo setor industrial, resultando em um número alto de trabalhadores desempregados, servindo de exército regulador do mercado de trabalho.

Essa conjuntura agrária e agrícola do campo vem sendo marcada por tensões e confrontos abertos de classe, cujos paradigmas estampam concepções antagônicas. Uma dessas tensões segue a manutenção da estrutura agrária, a qual determina que o campo precisa ser modernizado a partir desta lógica, atualmente, renomeada de agronegócio.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para 'modernizá-la'. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão da colheiteira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do cam-pesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o ag-ro-negócio promove a exclusão pela intensa produtividade. (FERNANDES, 2008, p. 48)

A utilização dos organismos geneticamente modificados, transgênicos, acompanhada de seu pacote químico e mecânico e do trabalho assalariado são algumas das principais estratégias para o aumento da produtividade. O agronegócio tem, ainda, a seu favor a aplicação intensiva do capital com base na produção de tecnologias que abrange todos os sistemas.

O movimento desse complexo e suas políticas, formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por cor-

porações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e com diversos setores da economia. Essa condição confere às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do complexo. (FERNANDES, 2008, p. 47)

Recentemente, num exercício breve, foi possível verificar mais uma crise do modelo ditado pelo capitalismo. Um modelo delinquente que transforma a vertiginosa especulação financeira, como a ação mais importante. Para além da crise financeira, podemos perceber, no modelo, um conjunto de outros componentes que também se encontram em crise. Segundo Duarte (2008)²⁰, a humanidade está vivendo uma crise que se manifesta em diversos fatores, tais como: a) crise política, manifestada no desgaste da democracia; b) crise sócio-ambiental, facilitada pelo estado, quando permite transformar os serviços básicos e bens naturais em mercadorias; c) crise científica, provocada pela desassociação entre a produção do conhecimento para o bem-estar e pesquisa de novas tecnologias. A pesquisa vem sendo deslocada para as empresas (produção, controle e apropriação pelo interesse privado); d) crise ética transforma em ações criminosas as ações em nome dos direitos da terra, água, energia e vê como esperteza, admiração a concentração, a exploração, a corrupção e apropriação privada de bens coletivos, propriedade privada acima de tudo. Frente à questão, colocamo-nos diante das indagações já feitas em outros tempos: quando tomaremos consciência de que não há crise, nem crises, mas mutações? Não mutações de uma sociedade, mas mutações brutais de uma civilização?

2. A Educação do Campo na interface com o desenvolvimento

Considerando o contexto acima trabalhado, tem-se o terreno da luta de classes marcado e é, neste mesmo bojo, a partir da significação das lutas políticas em torno da questão agrária, que emergem novas expressões, dentre elas, a materialização no seio dos Movimentos Sociais, da Educação do Campo.

20 DUARTE, Valdir. Fala proferida no III Seminário regional da Educação do Campo, realizado em 06 e 07 de Novembro/08, na comunidade de São Paulo, em Ampére/PR.

Entender os fundamentos teóricos que se cruzam nas disputas em torno da concepção de Campo é de fundamental importância, não só no plano teórico como também no político, levando em conta o papel histórico da organização dos movimentos populares do campo. Neste sentido, segundo Caldart (2008), “já há um acúmulo de práticas, relações e embates que possibilitam uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular”.

Tem-se a tradição do pensamento pedagógico socialista, da Educação Popular e seu vínculo com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento como matrizes Pedagógicas da Educação do Campo. A tradição Socialista/Marxista apresenta uma grande contribuição para ajudar a pensar a Educação do Campo. Dentre tantos outros socialistas, Pistrak e Makarenko, registraram suas práticas, nos deixando um acúmulo teórico que nos dá indicativo de como podemos construir a Educação do Campo. Uma das importantes contribuições, que estes pensadores nos deixaram, diz respeito à teoria. Porém, uma teoria que nos possibilita refletir a partir dos interesses da classe trabalhadora e, portanto, da transformação da sociedade desigual em que vivemos.

Uma segunda matriz, com igual importância, é a Pedagogia do Oprimido, que conta com o legado de Paulo Freire e tem seu ethos na educação popular. Freire anuncia como uma das formas capazes de instaurar uma ética universal como compromisso histórico de homens e mulheres. Os processos educativos fornecem os instrumentos de emancipação e libertação da condição de oprimidos. Garantir nossa vocação histórica é construir as condições materiais para a superação das contradições existentes no interior da sociedade opressora, desigual, capitalista. Os oprimidos, ao tomarem consciência de sua condição de classe, ao reconhecerem-se diante dessa condição, passam a materializar as condições de emancipação, humanizando-se e construindo-se como sujeitos históricos.

A terceira referência que ajuda a fundamentar a Educação do Campo é a Pedagogia dos Movimentos Sociais. Esta se constrói a partir da práxis dos movimentos sociais e dialoga com a pedagogia socialista e com a Educação Popular. Trata-se de uma pedagogia que se constrói no cotidiano dos movimentos sociais, tendo a luta como componente pedagógico e fazendo do embate com o sistema e suas estruturas legitimadoras da desigualdade social um dos principais instrumentos. A escola itinerante foi um exemplo da necessidade concreta de garantir a escolarização das crianças, que caminhavam de acampamento em acampamento acompanhando seus pais. A dinâmica da luta é que veio permitindo avançar na

compreensão do papel da educação no processo mais amplo de transformação da sociedade.

Levando em consideração esta perspectiva e que ao problematizar o campo se problematiza a sociedade como um todo, a educação do campo deve ser pensada e exercida a partir de sua materialidade de origem, cujos Movimentos Sociais foram construindo em sua cotidianidade através das lutas políticas, dentre elas, as que vinculam campo, políticas públicas e educação.

O entendimento do campo como um modo de vida social contribui para a auto-afirmação da identidade dos povos do campo, no sentido da valorização do seu trabalho, da sua história, do seu jeito de ser, dos seus conhecimentos, da sua relação com a natureza e como ser da natureza. Valorização esta que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. Em síntese, o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam. É um espaço/tempo em construção, é um projeto que não está pronto. Porém, se é na contradição que se avança é preciso inserir-se num paradigma que questiona o próprio modelo e que constrói componentes que alavancam o debate de um novo que nasce dentro do vivido (velho) enquanto espaço, tempo e lugar.

E é a mudança na forma de compreender o campo e os seus sujeitos que muda a forma de conceber a educação. As mudanças nas concepções, que são as manifestações da pedagogia. Esta resultante das lutas que ali se instituem, de lutas dos Movimentos Sociais do Campo e da resistência camponesa.

Uma concepção de educação, portanto, diz respeito aos objetivos ou às finalidades que se tem com as práticas educativas que se realiza.

3. O Projeto Vida na Roça: resistência e desenvolvimento em construção

Projeto Vida na Roça - PVR²¹, trata-se da experiência desenvolvida no município de Dois Vizinhos/PR, que vem sendo capaz de gerir desenvolvi-

21 As discussões em torno da implantação do projeto Vida na Roça (PVR), em Dois Vizinhos, ocorreram entre os representantes da Agricultura Familiar e da Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos, da Assesoar e da UNIOESTE, na sede da Assesoar, em Francisco Beltrão. Os primeiros contatos com o Projeto Vida na Roça se deram em setembro de 2001, quando aconteceu a I Conferência Regional de Educação do Campo, em que se discutiu a relação entre Educação Pública do Campo e desenvolvimento.

mento a partir dos Sujeitos locais, imprimindo mobilização e capacidade organizativa nas comunidades do campo. Por meio de relações dialógicas e coletivas, está possibilitando que os sujeitos envolvidos instaurem processos de compreensão da condição em que estão inseridos e, ao analisar a mesma, ao estabelecer prioridades coletivas de ação, as negociam nos aportes das políticas públicas, intervindo, assim, nas concepções de estado e nos rumos da gestão pública.

O PVR fundamenta-se no princípio de que o ser humano é um ser de trabalho que se constrói nas relações sociais e de que, independentemente de seu lugar social, toma decisões, cria, transforma e age de forma coletiva e organizada na defesa de seus interesses de classe. A partir desta concepção, todas as ações realizadas na comunidade buscam consolidar uma nova forma de organização local com autonomia e respeito às diversidades.

Desta forma, as pessoas vão construindo um projeto de desenvolvimento que não se reduz às atividades econômicas isoladas, fragmentadas ou de dependência. Ao contrário da concepção de desenvolvimento vinda de fora (hegemônica), esta concepção busca dar conta da totalidade da existência humana, envolvendo os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais²², imprescindíveis para atingir novos níveis nas diferentes formas de organização. Assim, o PVR possibilita que os sujeitos envolvidos instau-rem processos de compreensão da situação em que estão inseridos.

Democratizar o poder, construir hegemonia popular, sacudir o imobilismo, superar a impotência criada por práticas clientelistas e fragmentadas, tão comumente usadas na política, assim como canalizar e focalizar esforços em nome de um projeto coletivo e, acima de tudo, permitir que os próprios sujeitos co-mandem o processo, a partir de suas escolhas conjuntas, tem sido a metodologia potencializadora do PVR.

Quando discutem orçamento público, quando compreendem as peças orçamentárias e as disputam, encaminhando projetos para fazer parte do plano municipal, crianças, jovens, adultos colocam-se na perspectiva de Sujeitos de Direitos, forjando abertura de espaços de participação política.

Essa é uma nova relação Estado e Sociedade Civil na construção de espaços públicos, na perspectiva da constituição de sujeitos sociais ativos que lutam pelo seu reconhecimento. As políticas públicas, geridas neste

22 O PVR tem o diferencial de construir processos de desenvolvimento procurando abranger as múltiplas dimensões, tais como: educação, saúde, saneamento, cultura, gênero e gerações, produção e renda, dentre outras demandas que possam emergir.

bojo, representam a capacidade de elaboração e articulação que o grupo possui, re-constituindo o papel das forças sociais e revisando, inclusive, o papel do estado, a partir das demandas populares.

Também, ao retomar esta concepção, estamos dizendo que um processo assim sempre se orienta por princípios e possui um método, não podendo ser aplicado como receita. O mesmo dá rumo, aponta horizontes, mas não diz que existe um único caminho para chegar onde se pretende.

Dentro do âmbito do PVR, por ora, passaremos a explicitar o trabalho desenvolvido na dimensão da educação. Nesta dimensão, aproveitando o movimento que vinha sendo impulsionado pelos debates da Educação do Campo, iniciou-se uma problematização do papel da escola, o que foi feito, primeiramente, junto aos educadores, pois entendíamos que eles precisavam reconceber a escola, o campo, as relações de aprendizagem nesta nova configuração. Tratava-se de fazer a opção por repensar suas práticas educativas.

Nesse contexto, a escola precisava ser re-concebida como um núcleo de expansão do próprio projeto. Ao comungar de um projeto único (escola e comunidade), a escola deveria dialogar com e a partir do mesmo, refletir, analisar, sistematizar o vivenciado e anunciar o pretendido, questionando aquilo que se distancia ou é contraditório ao que se pretende atingir. Assim, imersa no processo, a escola estaria também desempenhando o seu papel – produzindo estudo, investigação, pesquisa, gerando conhecimento, que, para tal, não poderia deixar de apropriar-se do conhecimento historicamente construído, fazendo a ponte com este saber contextualizado.

Mediante isso, partiu-se da escuta do coletivo de educadores. Assim, o grupo foi compreendendo a necessidade da formação continuada, que passou a ser negociada junto à Secretaria de Educação do Município pela Coordenação do PVR.

Os encontros, num primeiro momento, tinham como intencionalidade que os educadores fizessem de suas práticas educativas objeto de estudo e reflexão, desconstruindo as formas transmissivas e conteudistas, normalmente, utilizadas nas escolas, ao tempo de ir construindo outras possibilidades teórico-metodológicas que permitissem a ponte com a realidade do campo, com o mundo vivido.

Após alguns estudos, os sujeitos da prática definiram: *“o ponto de partida do processo de construção do conhecimento seria a prática social concreta, contemplando as relações: histórica, política, social, econômica e cultural.”*

Passou-se a re-afirmar alguns fundamentos que foram entendidos

como essenciais para dar conta do que se estava propondo para o processo educativo. Adotou-se a seguinte proposição:

[...] a concepção pedagógica que defendemos é aquela que dá conta de compreender o sujeito humano em sua totalidade, portanto, precisa ser problematizadora, isto é, um movimento de ida e volta que considera as representações das situações vivenciadas, suas análises e, por conseguinte, a ação que é o movimento dialético de construção do saber, ou seja: parte-se da prática concreta, teoriza-se esta prática e constrói-se uma nova ação que já não é a mesma, é nova, re-fundamentada.

Foi a partir dessa unificação que o grupo foi ao encontro dos estudos e das experiências do Tema Gerador; uma reinvenção teórica metodológica do Educador Pernambucano Paulo Freire que ajudou a constituir um método do estudo da realidade, problematizando-a e, assim, trazendo para dentro da escola a vida cotidiana.

Trabalhar com o Tema Gerador é permitir que um núcleo de contradições, problemas ou necessidades vivenciadas pela comunidade, faça parte do debate da escola. O Tema Gerador busca a transformação das “situações limites”, diagnosticadas no processo. Por isso, permite que o trabalho vá sempre *gerando* novos diálogos, problematizações, novos temas, que *geram* outros conhecimentos, que buscam novas questões a serem aprofundadas.

Quatro dimensões fundam a proposta de Paulo Freire sobre o Tema Gerador, as quais fundamentaram o trabalho: a) *Dimensão Epistemológica* que diz respeito à construção do conhecimento. Nesta dimensão, concordando com Freire, pode-se afirmar que todos nós somos capazes de construir conhecimento. Além disso, é “a realidade que proporciona as pontes, as conexões que permitem ao homem/mulher enunciar o mundo”. Ao interagir, movimentar o espaço onde estamos inseridos, incorporamos aprendizagens e, ao fazê-lo, nos educamos na mediação com o outro e com o mundo. b) *Dimensão antropológica* – toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre as pessoas e de uma análise do seu meio de vida concreto. À medida que o Ser Humano, integrado em seu contexto, reflete sobre o mesmo, e se compromete com a mudança, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. c) Uma terceira é a *dimensão teleológica* – que é o que se objetiva com o processo educativo.

Nesse dimensão, Freire trabalha a conscientização, que se trata da ideia central do autor sobre educação. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. d) A quarta trata da Dimensão *Metodológica* – é o método, o modo de fazer, na perspectiva de atingir as demais dimensões. Parte-se do conhecimento do senso-comum – para a produção coletiva do conhecimento de forma crítico-contextualizada. A investigação é a grande ferramenta metodológica. Nas palavras de Freire: “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.” (FREIRE, 1987, p. 98)

Foi a partir destes fundamentos que se realizaram estudos envolvendo toda a comunidade. Em pequenos grupos, todos eram convidados a dizer o que pensavam a respeito da educação; comunicando ideias, expressando sonhos. O importante era que todos (crianças, pais, mães, avós, lideranças) se sentissem sujeitos pensantes, refletindo sobre o seu mundo, sobre a realidade do campo. Essa proposição baseia-se nas palavras de Freire (1987, p. 66), quando este afirma: “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário”.

Assim, pode-se ratificar o dizer de Paulo Freire, quando afirma que o tema gerador permite uma ponte entre o que cada um já sabe, com o saber que está prestes a ser construído pela relação intersubjetiva, produzida a partir do grupo em partilha. A investigação, que significa a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência sobre eles, não pode impedir a continuidade dessa relação e a dialogicidade da educação libertadora.

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p. 101)

Essa síntese foi, por várias vezes, projetada nas paredes da escola abarrotadas de gente, que passavam a pensar sobre si, sobre seu mundo vivido e, ao dizer o que pensavam, assumiam-se como sujeitos, “sujeitos de direitos” concretos em suas comunidades, no contexto do campo.

“Investigar o pensar do povo, tendo o povo como sujeito, já é educar o povo e educar-se com ele” (1987, p. 43). Com isso, Freire aponta para a educação libertadora, capaz de romper com os conteúdos doutrinários, ideologizados e remete à aprendizagem dos saberes populares e à formação dos sujeitos envolvidos.

Estes momentos davam subsídios para os educadores extraírem as “falas significativas” que faziam parte do planejamento articulado em torno de um “tema gerador”, bem como permitiam comunicar para a comunidade o método desenvolvido pela escola e também as questões que iam constituindo o tema gerador.

Outro momento importante de afirmação desta proposta foi um trabalho de “escuta” junto às Comunidades do PVR. Este foi o momento mais rico, no qual as comunidades puderam dizer o que pensavam sobre a escola pública do campo, a escola das comunidades do PVR, e como gostariam que estas escolas fossem. Concordando com Paulo Freire (1987, p. 102): “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando”.

De acordo com Zitkoski:

[...] os temas geradores, na proposta de Freire, representam a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que Freire dá corpo e concretude prática à sua tese de que o conhecimento não pode fechar-se na mera relação solipsista entre sujeito e objeto. Ao contrário, a natureza do processo de construção de conhecimento implica a relação dialógica, a comunicação e o debate intersubjetivo que alimenta a produção dos sentidos que vivificam e recriam os saberes a partir de trocas e complementações dos sentidos já construídos. (2000, p.210)

Ao procurar desenvolver um trabalho voltado à realidade, reavivando a cultura local, resgatando e promovendo os saberes ali presentes, construindo participação, potencializando os sujeitos locais, a escola passa a reconstruir-se, dando concretude ao seu projeto político-pedagógico e à sua função social no contexto no qual está inserida.

O fato é que, ao investigar a realidade, não podemos ter sobre a mesma um olhar passivo, de conformação. Ao contrário, a investigação é, para Freire, ponto de partida para a ação interventora, provocadora da mudança. Em seus escritos mais recentes (2000, p. 79), Freire faz o seguinte apelo: “ Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.”

Dessa forma, percebemos que a relação escola-comunidade é germe de uma experiência que está forjando a construção de novas relações capazes de provocar processos humanizadores, democráticos, participativos, nos quais os sujeitos, ao refletirem sobre as condições históricas às quais estão imersos, vão constituindo a nova dimensão pedagógica e política requerida pelo PVR.

Envolta em um processo de instabilidade criadora e de re-invenção necessária, a dimensão de educação dentro do PVR foi sendo capaz de produzir um novo jeito de alicerçar a dimensão política à pedagógica. Feita à medida de sua singularidade, a educação vai sendo encharcada de vivências, de anseios, de esperanças, de necessidades e de demandas que, ao serem postas em comum por meio da partilha, vão tornando-se força política, potencializadora, tanto da educação quanto da política, na perspectiva da construção de um movimento que estabelece uma interlocução entre a educação e seus sujeitos. Sujeitos esses que assim se fazem, ao refletirem seu contexto, ao criarem, ao re-criarem seus espaços num devir de um movimento cultural que dê conta das necessidades das comunidades camponesas.

Esses componentes vão sendo gerados à medida que se passa a articular práticas pedagógicas às práticas sociais, na perspectiva de transformá-las em práticas políticas, ou seja, busca-se, através da escola, desencadear políticas públicas, enquanto procura-se vivenciar uma nova práxis escolar. Aberta para as diferentes vozes dos segmentos que compõem o PVR, a escola fortalece as relações dialógicas, coletivas, vivenciando novas dimensões que também pedagogizam a comunidade educativa.

Algumas palavras (in)conclusivas

O contexto histórico brasileiro teve o terreno da luta de classes marcado por reivindicações de direitos sociais a partir da afirmação eco-

nômica, política, social e cultural de dois diferentes sujeitos históricos. Da formação social e cultural desses sujeitos, ao lado da significação das lutas políticas em torno da questão agrária, nascem diferentes projetos pedagógicos, dos quais a Educação do Campo ganhou expressão.

Entender a luta pela dignidade humana, a organização, a militância, como componentes pedagógicos, vendo no componente político o que dá sentido ao metodológico, quando se coloca na perspectiva da construção do novo sujeito, talvez seja o caminho possível na construção do modelo de desenvolvimento que queremos construir.

Trata-se de desvendar possibilidades, revelar os processos emergentes, situar o ser humano em sua totalidade no movimento, na luta de classes. Se houver uma clara concepção político-pedagógica e uma dinâmica própria, a realidade será desocultada, não dentro de uma visão passiva, mas como uma ação comprometida, assumida pelos sujeitos que buscam, através de suas intervenções, desencadear novas ações sociais, reconstruindo, desta forma, a dimensão política dos espaços e fortalecendo os sujeitos envolvidos.

O processo em andamento, desencadeado no seio do PVR, com seus limites, é um exemplo modesto, porém que busca devolver um novo jeito de conceber e gerir desenvolvimento, reconhecendo a condição das populações do campo, na perspectiva de devir "do ser sujeito".

A dimensão da educação partiu das reivindicações das Assembleias das Comunidades do PVR, as quais sinalizavam que era preciso re-criar a educação. As proposições teórico-metodológicas diferenciaram-se ao re-avivar a cultura camponesa e ao permitir um olhar para o campo, como espaço de vida, constituído pelos próprios Sujeitos, Sujeitos de Direitos que, ao construírem sua própria história, tornam-se históricos.

Compreender as necessidades históricas, tendo em vista o quadro social em que estas se inscrevem e a necessidade de se ter claro a intencionalidade da ação educativa, uma vez que a educação não é neutra e que nenhum projeto pedagógico está isento das lutas de classes que atravessam a nossa sociedade, é, portanto, fundamental.

Referências Bibliográficas

BENINCA; CAIMI, F. E. (Org.). **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Sobre educação do campo. In SANTOS, M. A. **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: Incra-MDA, 2008.

DUARTE, V. P. **Escolas públicas do campo**: problemática e perspectiva – um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão: Assesoar, 2003.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, M. A. **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: Incra-MDA, 2008.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 34-62.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Extensão e Comunicação**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GRAMSCI, A. Educação na América Latina: o desafio de teorizar sobre a prática para transformar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Lições da Nicarágua**: a experiência da esperança. 2. ed. Campinas: Papirus, 1985. P. 84-103.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira:** da Usaid ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.

PALUDO, C.; THIES, V. F. (Orgs.). **Desenvolvimento do campo em construção.** Ijuí-Ronda Alta: Ed. Unijuí: Fundep, 2008.

THOMAS, K. O predomínio do humano. In: **O homem e o mundo natural v. I.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PALUDO, C. O dilema humano. In: **O homem e o mundo natural v. IV.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução Renato Bussato e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3. v.

ZITKOSKI, J. J. Horizontes da refundamentação em educação popular. Frederico Westphalen: URI, 2000.

Muito além do rural: Para falar de um espaço complexo

Walter Marschner²³

Num encontro de formação, o educador inicia com a seguinte pergunta: *"Qual é a primeira imagem que você associa à palavra 'rural'?"*. *"Uma camionete velha e dura de dirigir..."*, foi a resposta. E mais: *"Um ônibus sucatado transportando trabalhadores para o canavial..."*. (Educandos da Pedagogia da Terra, PRONERA, Francisco Beltrão – PR).

Há cerca de 10 anos iniciou-se no Brasil, por iniciativa de sindicatos, ONGs e movimentos sociais camponeses, um conjunto de debates envolvendo desde os conceitos vigentes de desenvolvimento e políticas públicas, até o conceito de "escola" para as populações rurais. Na medida em que esse debate ganhava contornos mais claros, começava a se falar em "Educação do Campo".

Nos sucessivos debates, a Educação do Campo (E. do C.) passa então a representar mais do que uma demanda por escolas nas comunidades rurais e assume uma ampla pauta de análise sobre um espaço específico da sociedade brasileira, com um elenco de ações e reivindicações, visando à *ressignificação* e transformação do rural. Um sinal claro desse processo dá-se já no campo semântico: os discursos e representações sobre o espaço social passam a rejeitar a idéia do "rural", substituindo-a por "campo", como um conceito mais apropriado de espaço.

Algumas análises apontam a E. do C. como um desdobramento das lutas por reforma agrária (MOLINA, 2005; CALDART, 2000; FERNANDES, 2004). A luta pela terra faz com que a sociedade seja literalmente reinventada, recriando o rural e resgatando "dimensões esquecidas". Nela, o campo ressurgue como um espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lu-

23 Professor da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

gar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção; pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. Tal redescoberta está vinculada em parte à crescente consciência das populações camponesas a respeito de sua identidade, de seus direitos e seu papel na sociedade.

As organizações governamentais e não-governamentais, reunidas em torno da Articulação Nacional por uma Educação do Campo – uma das protagonistas deste processo de debates – entendem que a E. do C. está numa fase de transição e necessita criar suas referências, para que não se limite a tornar-se uma política de um dado governo, mas se consolide como novo paradigma de educação e desenvolvimento, baseada em uma nova base conceitual sobre o campo. Trata-se, por isso, de um contexto epistemológico muito rico.

Conforme Caldart (2005, p.16) “o desafio teórico atual é o de construir o paradigma contra hegemônico da E. do C.: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam unia interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação”.

É neste contexto profícuo de debates que estão situadas as contribuições do presente artigo. Propõe-se aqui apresentar uma melhor compreensão acerca do conjunto de mudanças em curso a partir de dois exercícios. Primeiro; pretende-se elencar elementos, desde a teoria sociológica e a epistemologia, para compreender as bases que fundamentam e legitimam um discurso sobre o rural, seus atores e seu desenvolvimento. Segundo; partindo de uma breve sistematização de discursos e representações dos atores envolvidos nos debates da E. do C., entender como se dá uma nova leitura desse espaço chamado campo, apontando então para novas perspectivas de análise.

O ponto de partida é a compreensão de que a luta pela terra – e o acesso a ela, seja pela conquista e assentamento seja pelas ocupações e posses – representa um processo de *reinvenção* do rural e da sociedade. Esta recriação não se restringe a uma simples justaposição social e cultural do arcaico e do moderno (em uma suposta desordem pós-moderna), mas se constitui em uma novidade. A reinvenção de “rural” em “campo” é aqui também chamada de *ressignificação*, pois incide no contexto da linguagem e do imaginário, logrando inverter a hierarquização de espaços e de atores.

Ainda que a realidade analisada se apresente bastante complexa ao pesquisador, a perspectiva teórica deste ensaio está centrada em aborda-

gens contemporâneas que podem ajudar a interpretar essa *ressignificação* (do “rural” em “campo”). Teóricos da “modernização tardia” como Beck (1986) e Giddens (1995) ou da “modernidade flexível” como Baumann (2001) analisam o conjunto de mudanças do fim de século e seus impactos como uma demanda interpretativa imposta aos sujeitos sociais, abrangendo mesmo aqueles localizados em comunidades supostamente isoladas e tradicionais.

A globalização – aqui entendida como uma “técnica” que age sobre as categorias de orientação das pessoas (GIDDENS, 1999; SANTOS, 2002) – traz como consequência fundamental o desafio imposto aos atores sociais de reformular constantemente seus pontos de referência. Sobretudo, lhes é exigido um alto nível de *reflexividade* no cotidiano. A perspectiva “pós-tradicional” de Giddens, Beck, e em parte, Castells (2003), sustentam que não é possível apostar em sistemas de “pertença” duradouros, tais como tradição, classe, família ou religião, para se formular identidades. Como sujeitos “deslocados” de suas tradições, impõem-se cada vez mais sujeitos à necessidade de *reflexividade* como atitude cotidiana e existencial para fazer frente aos desafios do mundo global.

Como processo exemplar de reflexividade sobre um espaço socialmente constituído na tensão entre tradição e modernidade, entende-se a luta pela E. do C. como sendo um ponto de inflexão. Por tornar-se um eixo aglutinador dos debates sobre o esse espaço social específico, a E. do C. tem sustentado uma análise social de amplo espectro.

Esta análise permite articular a discussão sobre o imaginário, a produção de conhecimento e o conceito de desenvolvimento de sociedade, num projeto coeso e integrador. O presente artigo pretende apenas dar visibilidade a alguns destes aspectos, trazendo determinadas consequências teóricas.

O rural: da construção histórica de um espaço subalterno

O caráter subalterno ao qual a sociedade ocidental atribuiu o que chama de “rural” é, entre outros, fruto de um imaginário historicamente construído. O imaginário, como uma dinâmica que assume conteúdos simbólicos numa dada sociedade, é capaz de forjar juízos de valor e classificações, bem como dar vida a instituições. Laplantine, ao relacionar imaginário e ideologia, aponta para as mitificações das relações reais entre os seres humanos com produtos ou instituições. O imaginário é a “faculdade originária de por ou dar-se, sob a forma de apresentação de uma coisa, ou fazer aparecer uma imagem e uma relação que não são

dadas diretamente na percepção (...) no imaginário o estímulo perceptual é transfigurado e deslocado, criando novas relações inexistentes no real” (LAPLANTINE e TRINDADE, 1997, p.24).

Nessa perspectiva Lefebvre (2001, p.39) sustenta que o capitalismo se construiu a partir do imaginário que conferia uma centralidade (inclusive a partir de noções e conceitos como a divisão social do trabalho, práxis, produção e reprodução, etc.) da noção de “cidade” e da oposição desta com o campo. Esta oposição dá-se, por exemplo, na divisão do trabalho social, em que ocorre primeiramente uma separação entre trabalho industrial e comercial (dentro do espaço urbano) e depois destes com o trabalho agrícola, materializando a divisão e a oposição entre campo e cidade. Segundo Lefebvre,

O campo, em oposição à cidade, é a dispersão e o isolamento. A cidade, por outro lado, concentra não só a população, mas os instrumentos de produção, o capital, as necessidades, os prazeres. Logo, tudo o que faz com que uma sociedade seja uma sociedade.

É assim porque “a existência da cidade implica simultaneamente a necessidade da administração, da polícia, dos impostos, etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunal, portanto, da política em geral” (2001, p. 49).

Maria Isaura de Queiroz, valendo-se das teses de Max Weber, explica que são construções históricas que distinguem o urbano do rural. Queiroz (1979) aponta que tais classificações são, em última análise, produtos das mentalidades sociais baseadas em determinados modelos de organização. Em uma sociedade indígena, essa distinção urbano-rural seria sem sentido, enquanto que para um membro de uma sociedade agrária a cidade seria entendida como um mero pólo administrativo a serviço das comunidades rurais²⁴. Assim, uma sociedade que se urbanizou entende as suas cidades como autônomas, observando o rural como seu subalterno. Estas

24 Essa foi, segundo Holanda, a realidade brasileira durante os três primeiros séculos do tempo colonial (2000: 89ss). A Casa Grande (Freyre, 1996) com sua estrutura autárquica era naquele tempo centro do exercício de poder territorial enquanto que as cidades vazias destinavam-se para prestação de serviços específicos (comércio, base militar, e espaço de eventuais festas religiosas).

são, para a autora, tipificações ideais no sentido weberiano. O contraste cidade e campo é uma *reificação*.

Um campo da Sociologia que contribuiu muito para essa tipificação foi a Sociologia Rural, especialmente a partir das referências estruturalistas da Escola de Chigago. Segundo Schneider (1997), a Sociologia Rural norte-americana pode ser historicamente resumida em duas fases: uma delas, estudos de comunidade baseados basicamente pela teoria de Ferdinand Tönnies "*Gemeinschaft*" (comunidade) und "*Gesellschaft*" (sociedade)²⁵, que afirmavam a existência de um *continuum* entre o espaço rural e o urbano, sendo este primeiro fornecedor dos modelos de comportamento que seriam base de desenvolvimento da sociedade maior. A outra fase, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, desenhou-se como "teoria do difusionismo", a qual propunha a superação da teoria do *continuum*, uma vez que a modernização tecnológica havia solapado uma base social e econômica da dicotomia "*Gemeinschaft*" und "*Gesellschaft*". Seguindo as tendências modernizantes, a Sociologia passou a ocupar-se da elaboração de estudos para a difusão de novas tecnologias.

Vale lembrar que no pós-guerra se articula a assim chamada "revolução verde", que alterou profundamente a estrutura produtiva de mudança através da introdução da produção industrial, da mecanização, do uso de insumos químicos e da escala. Segundo Duarte (2003, p. 43), no início dos anos 50 foram fechados diversos contratos de cooperação entre o Ministério da Agricultura brasileiro e a norte-americana *Inter-American Educacion Foundation Inc.*, com a intenção de promover a formação técnica no campo no Brasil.

Foi criada então a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, que tinha a missão de trazer, através da formação técnica, desenvolvimento e segurança social (no sentido da diminuição dos conflitos sociais no campo). Essa foi a origem da Empresa de Assistência Técnica e Manutenção Rural (EMATER) que conhecemos hoje. Seus con-

25 Ferdinand Tönnies, na trilha de Max Weber, já apontava que o processo de modernização se desdobra necessariamente na passagem de "*Gemeinschaft*" (comunidade, no geral identificada com o espaço rural) para "*Gesellschaft*" (sociedade complexa, identificada com o meio urbano), sendo esta primeira base para constituição da segunda, uma vez que, segundo Tönnies, no processo de urbanização e complexificação das relações, os elementos da socialização básica tais como as relações horizontais de vizinhança, parentesco, relações pessoais marcadas pela confiança e reciprocidade, típicos da *Gemeinschaft*, são mantidos (Tönnies, 1991).

ceitos de formação partiam da premissa de que toda forma de produção baseada em métodos tradicionais representava uma barreira ao desenvolvimento industrial.

Relatórios e análises deste tempo atestavam que a baixa produção poderia, com o tempo, levar os governos a ter problemas estruturais como inflação e insolvência. Era, portanto, urgente operar uma ampla mudança nas técnicas produtivas, através da introdução de um grande elenco de medidas modernizadoras para a agricultura, como: mecanização, fertilizantes químicos, melhoramento genético, técnicas de armazenamento e industrialização de matérias-primas agrícolas, assim como o melhoramento da formação, como medidas para a superação da “agricultura tradicional”.

A “*diffusion research*” – projeto central da *Rural Sociology* norte-americana – contribuiu muito para efetuação da relação distorcida entre cidade e campo. Baseada nas perspectivas funcionalistas de Talcott Parsons²⁶, a “*diffusion research*” adotava um método behaviorista (BUTTEL et al., 1990, p.43ss; SCHNEIDER, 1997, p.229). Assim, vigorava a compreensão de que as populações camponesas deveriam “responder a estímulos, tais como novas tecnologias agrícolas, comunicação de massa, oportunidades educativas e ocupacionais, entre outras” (BUTTEL et al., 1990, p.44).

Estavam lançadas as bases para se propor o *continuum* entre centro e periferia, entre cidade e campo – este, fadado a ser integrado ao primeiro na perspectiva do avanço da industrialização.

Os agricultores eram vistos como os “atores de uma determinada propriedade ou comunidade local, que respondiam racionalmente aos estímulos às novas técnicas agrícolas, da *mass media* e da educação gerando novas oportunidades ocupacionais” (SCHNEIDER, 1997, p.229). Este autor aponta que esta mentalidade faz surgir o conceito de “extensionismo”, o qual vai marcar profundamente os projetos de desenvolvimento rural no Brasil. Na abordagem difusionista, o sociólogo é um misto de assistente social e extensionista.

Em *Extensão ou comunicação?* Paulo Freire analisa a palavra “extensão” e aponta para o universo de significações que esse termo abarca, concluindo que este “se encontra em relação significativa com trans-

26 O estudo de Parsons “The Structure of Social Action” teve grande impacto sobre a produção acadêmica da sociologia rural. O enfoque era de perspectiva behaviorista, visando mudança de comportamento, abrindo o mundo tradicional para a introdução de técnicas agrícolas.

missão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (FREIRE, 1983, p.22). E vaticina: “Estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de transformação do mundo” (op. cit.).

A partir dos anos 60 a teoria do difusionismo é colocada em xeque. Além da crise do padrão fordista de acumulação ocorrida durante este período, a base desta crítica foi principalmente as discussões em torno da especificidade do espaço rural em face das transformações sociais e econômicas sofridas no pós-guerra.

Para Buttel e Newby (apud SCHNEIDER, 1997, p. 236) o que está em discussão é a idéia de que não poderia existir uma definição sociológica do rural²⁷ e também não poderia haver uma teoria da sociedade rural. Empiricamente, o espaço rural se apresentava como uma expressão geográfica vazia de conteúdo conceitual.

Schneider (op.cit., p.239ss), ao analisar a crise da Sociologia Rural norte-americana dos anos 70, aponta que o conceito de rural não serve como categoria de análise, sendo, no máximo, uma noção espacial. Desta forma, a Sociologia que se ocupa com sociedades neste espaço precisam delimitar melhor o seu campo de estudo e criar um arcabouço teórico-conceitual mais amplo, capaz de dar conta das transformações que se desenham.

Estas concepções levam a interpretações que afirmam a diluição das contradições e diferenças entre o rural e o urbano (IANNI, 1997), porque o tecido urbano passa a dominar toda a sociedade. Não há mais espaços geográficos e sociais para a existência de valores e modos de vida “tradicionais”, distintos, porque este tecido urbano consumiu todos os resíduos da vida agrária (LEFEBVRE, 1999). Conseqüentemente, segundo Ianni

[...] faz tempo que a cidade não só venceu como absorveu o campo, o agrário, a sociedade rural. Acabou a contradição cidade e campo, na medida em que o modo urbano

27 A tendência que se desenha nesta época era muito mais a elaboração de uma “sociologia da agricultura” com o estudo da estrutura da agricultura a partir de uma perspectiva crítica. A que se verifica uma forte influência da tradição marxista clássica (Marx, Lênin, Kautsky) e pelos Neomarxistas a que se destaca a obra de Chayanov, traduzida nesta época do Russo. e que traz à tona um passo debate a respeito da natureza do desenvolvimento capitalista na agricultura e as razões da persistência da forma familiar de produção.

de vida, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invadem, recobrem, absorvem ou recriam o campo com outros significados (1997, p. 60).

As atividades agrícolas – e, por extensão, o mundo rural – sofreram um processo de *artificialização* e de *desnaturalização* via uma homogeneização tecno-industrial, porque “a agricultura – culturalmente distinta e identificada na superestrutura como o Outro da Natureza – torna-se agora uma indústria como qualquer outra, e os camponeses, simples operários cujo trabalho é classicamente mercantilizado em termos de equivalências de valor” (JAMESON, p. 40).²⁸

A separação e oposição entre cidade e campo – fruto da divisão social do trabalho – bloqueiam a totalidade social (LEFEBVRE, 2001, p.49), relegando um “trabalho material desprovido de inteligência” ao campo (idem, p.49). Esta separação resulta na divisão de classes e na alienação; e, conseqüentemente, deve ser superada. A superação (como fruto do processo histórico e da práxis da sociedade) desta oposição “[...] é uma das primeiras condições da comunidade” (idem, p.50).²⁹

A luta pela Educação do Campo como ressignificação do rural em campo

Como já foi exposto, a E. do C. mantém uma atitude reflexiva em sua luta para construir um pensamento contra-hegemônico, na medida em que busca alternativas aos paradigmas modernizantes que negam a especificidade de cada espaço, homogenizando cidade e campo. Neste aspecto, a discussão da Escola do Campo adquire função estratégica, pois é o ponto de partida para se pensar a produção do conhecimento

28 Jameson afirma que há um paradoxo na pós-modernidade porque a mercantilização global significa “evocar a obliteração da diferença em escala mundial e fornecer uma visão de triunfo irrevogável da homogeneidade espacial sobre quaisquer heterogeneidade que possam ainda ser imaginadas em termos de espaço global” (1997, p. 41).

29 Jameson afirma que o processo de assimilação capitalista da agricultura (e da natureza) acaba deteriorando (e não superando) o “outro termo da oposição binária”. Segundo ele, “o desaparecimento da Natureza – a mercantilização do campo e a capitalização da própria agricultura em todo o mundo – começa agora a desgastar o seu outro termo, o que antes era o urbano” (JAMESON, 1997, p. 42), provocando um processo de deterioração da vida nas cidades.

local, buscando a superação de uma ruralidade de espaços vazios, marcada pelo êxodo rural e pela condição de subalterna nos conceitos de desenvolvimento vigentes.

Se considerarmos os três principais ativos estruturantes do desenvolvimento do campo – terra, crédito e educação – veremos que este último sempre fora relegado a papel secundário pelas políticas públicas. Historicamente, o espaço rural fora marcado pela ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem a organização e funcionamento da escola neste espaço.

Até a década de 40, a escola do campo estava ligada ao patronato, modelo centrado no financiamento privado, a partir da iniciativa dos grandes proprietários de terras (ABRAÃO, 1986). As iniciativas governamentais, como as “missões rurais” e a recém criada Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), primavam por uma prática de *extensionismo*, balizadas nas perspectivas desenvolvimentistas da época, segundo as quais o subdesenvolvimento devia ser combatido pela “difusão” de matrizes tecnológicas concebidas no Primeiro Mundo.

A partir da criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61) a educação rural ficou ao encargo dos municípios, com a oferta de vagas escolares alcançando apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Os municípios, por sua vez, passaram a adotar a estratégia da nuclearização, pondo fim às escolas existentes nas comunidades rurais. A idéia de estudar se associava cada vez mais à necessidade de ir para a cidade. A juventude, ao se deslocar diariamente de ônibus para a escola no espaço urbano, passa por um processo de negação de sua referência cultural. No campo ficou um “vazio”, que se expressa não só na imagem triste do prédio em ruínas da antiga escola, mas sobretudo na ausência dos temas do campo na educação.

Salvo alguns movimentos de educação nas décadas de 60 e 70, organizados a partir da sociedade civil (como os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes – UNE, a “formação sindical” pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e federações) e do governo (como o Movimento de Educação de Base – MEB e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire), o campo só se tornou centro de atenção das políticas públicas a partir da década de 1990, com o lançamento de programas de desenvolvimento rurais sustentáveis. Tais programas, articulados em parte pelo movimento sindical, eram ainda bastante centrados no desenvolvimento econômico. Como resultado da histórica ausência de políticas públicas para o

campo, evidencia-se hoje o problema estrutural da injusta³⁰ escolarização no país.

Com a Constituição de 1988, a educação é destacada como sendo “direito de todos, dever do Estado”. Esse direito é definitivamente assegurado e regulamentado às populações do campo com a aprovação da LDB em 1996. Os artigos 23, 26 e 28 da LDB propõem uma escola específica às peculiaridades do campo, através de “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

O artigo 28 é inovador por respeitar a diversidade sociocultural, fazendo da organização escolar para as peculiaridades do contexto escolar uma questão pedagógica central. Esta especificidade ganhou em 2002 legislação específica com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo (resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de Abril de 2002). No tocante ao papel dos movimentos sociais, como bem formula Munarim, as diretrizes operacionais significaram “um ponto de inflexão [...] um ponto de chegada dos movimentos e organizações do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo” (2006, p.19).

As diretrizes, já no seu processo de formulação se subsidiaram expressivamente da *práxis* das organizações, com a realização de várias audiências públicas com a participação de diferentes instituições, organizações e movimentos sociais que atuam no campo. Como medidas para assegurar o processo de mudança da vida da escola no campo, foram implementadas a criação de Coordenadoria de E. do C.; a organização do

30 Segundo dados do IBGE (Censo de Demográfico de 2000), 29,8% da população adulta (15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto essa taxa no meio urbano é bem inferior: 10,3%. Nota-se que a capacidade de atendimento escolar próximo ao local de residência no meio rural é ideal no tocante ao ensino fundamental: 105%, ou seja, há uma sobre oferta de vagas, com taxa de 95% de crianças entre 10 a 14 anos na escola. A oferta de vagas para crianças de 4 a 6 anos (pré-escola) se limita contudo a apenas 24,9% e para faixa etária de 15 a 17 anos (ensino médio) não passa de 4,5%. Mas é no fator atraso escolar que se percebe claro o efeito das ausências de políticas públicas do passado: significativo: 72% dos alunos no campo contra 50% das crianças do meio urbano apresentam atraso escolar. Esse quadro estatístico reforça a imagem do campo como naturalmente atrasado, um espaço carente.

Grupo Permanente de Trabalho; a realização de duas Conferências Nacionais e seminários estaduais de E. do C.; a implantação do programa Saberes da Terra; a implantação dos Comitês Estaduais de E. do C. e a aprovação da Licenciatura em Educação do Campo.

A partir deste marco legal, e partindo das práticas dos Movimentos Sociais, surgem no período de 1998 a 2000 as "Articulações pela E. do C.", nos âmbitos nacional e estadual. Seu papel tem sido criar, gestar e propor política pública para a E. do C. Organizada como um coletivo de educação, as organizações e movimentos da Articulação se desafiam a construir referências para a E. do C. a partir das experiências que cada uma das entidades vinha desenvolvendo. Assim, as organizações passam a estruturar espaços e programas de formação.

Um novo olhar

A propósito da ressignificação de práticas e espaços Chauí (1970) entende que o mundo social produz cultura em conflito, através da relação desigual de poder. No capitalismo, o pedagógico da emancipação se dá a partir da rejeição da idéia de um campo cultural harmônico, produzido pelo consenso. A cultura é, portanto, o mundo transformado pelos humanos a partir da sua intervenção consciente, aguçada por um movimento permanente de crítica aos valores instituídos.

Nesta perspectiva, um novo foco sobre o espaço rural considerando as demandas dos populações camponesas baseia-se na proposição de que a modernidade e a globalização se realizam numa complexa mistura de fenômenos sociais, que não causam apenas rupturas e descontinuidades, mas também trazem à tona novas formações sociais (SAUER, 2003, p.87ss).

A E. do C., ao transcender o debate da escolarização, passa a focar o campo como um todo em um espaço pedagógico, promovendo um amplo debate acerca do desenvolvimento. Dá-se, assim, uma ressignificação do espaço social e das práticas de seus atores.

Com o intuito de dar mais visibilidade a esse processo, será apresentado nos tópicos a seguir parte de um elenco de desafios que a E. do C. tem pautado; organizados aqui na forma de 5 tópicos. Os conteúdos em boa parte são resultantes das sistematizações dos diversos encontros e debates ocorridos nos movimentos sociais, organizações não governamentais e fóruns populares. Foram analisadas atas e relatórios dos diversos momentos da "Constituição da Articulação Paranaense por uma E. do C.", bem como oficinas de formação de planejamento territorial, promovidas

pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) no Sudoeste do Paraná abrangendo o período de 2002 a 2007.³¹

Ressignificando o saber e o ser humano

Era do sistema assim como eu fui criado: ponhá primeiro o que era necessário para a sobrevivência. Porque tem hoje agricultor que vende tudo e depois tem que ir na venda comprar a semente. Eu tirava da colheita a semente, guardava, e também o que era do ano aquilo não existe para outro fim. A gente se criou com esse sistema. (Assentado, Francisco Beltrão – PR).

A E. do C. parte de uma visão de ser humano que interage com os processos naturais pelo trabalho na terra. Nessa atividade, os camponeses elaboram um saber que o insere numa totalidade, tratando-se de um “saber-fazer”. Com seu trabalho o camponês não apenas realiza a produção, mas se insere numa totalidade simbólica³². Esse saber não se restringe apenas ao mundo do trabalho no campo, mas também ao mundo das relações de sentido.

O saber do agricultor sobre solos e as plantas é visto aqui como um sistema cognitivo, em que a apreensão do real possibilita a sua constante adaptação ao meio, dando respostas a mudanças do ambiente natural e social. Como diz o poeta: *“a gente cultiva a terra e ela cultiva a gente”* (Zé Pinto). No trabalho da terra, cultivo e cultura se associam criativamente.

O avanço do capital agro-industrial impôs limites ao saber fazer dos povos do campo. Trata-se de um processo onde *fazer* é separado do *saber*, numa sistemática subordinação no trabalho, na escola, no traba-

31 Boa parte material não foi publicado. Material pesquisado nos arquivos da ONG ASSESOAR (Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural), em Francisco Beltrão, Paraná. Os fragmentos de falas e depoimentos são parte de material empírico do autor.

32 Com a noção de totalidade simbólica reporto-me à Lewis Strauss, para o qual não existe uma natureza em si, mas uma natureza cognitiva e simbolicamente apreendida. Essa apreensão se faz pelo trabalho no interior de um processo de relações sociais que transforma a natureza. Segundo Woortmann, ao trabalhar a terra, o camponês realiza outro trabalho: o da ideologia, que, juntamente com a produção de alimentos, produz categorias sociais, pois o processo de trabalho, além de ser um encadeamento de ações técnicas, é também um encadeamento de ações simbólicas, ou seja, um processo ritual.” (Woortmann e Woortmann, 1997, p.15).

lho, na vida. Aqui se dão duas formas de subordinação do campo; não só a subordinação ao modo de produção capitalista, mas a uma forma de compreensão da realidade, agora hegemonizada pela cidade. Este é o grande embate de projetos de vida do campo, não raro marcados por uma enorme fragilidade da auto-estima, especialmente entre os jovens, com um sentimento de fracasso³³ que por vezes materializa-se em auto-exclusão. Se o trabalho da terra é a realização de ações simbólicas, então a produção de conhecimento a que a E. do C. se propõe deve vincular saber e fazer.

Na perspectiva do conhecimento formulado a partir da *práxis* dos movimentos sociais populares, representa uma oposição à concepção positivista de conhecimento e firma-se a unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Há o princípio da unidade entre o que sabe e o que atua: só faz melhor quem melhor compreende e compreende não só no contexto da intervenção imediata, mas também do horizonte, sustentando projetos de longo prazo.

Centradas nas concepções pedagógicas de Paulo Freire, a E. do C. se propõe assim a superar a dimensão *propedêutica* da educação, encontrando alternativas ao saber instrumental; saber que é limitado ao ensinar habilidades para algum trabalho, mas que não potencializa sujeitos a uma leitura de seu contexto e ao pensar e construir um projeto estratégico de sociedade.

É neste contexto que o saber tradicional (do trabalho e das relações interpessoais e sociais imediatas), normalmente qualificado como inferior desde a ciência, pode se transformar em conhecimento. Nesse sentido se articulam os princípios da Educação Popular com a E. do C., isto é, quando ambas perspectivas apostam na construção de conhecimento para transformação de sujeitos e estruturas.

Duarte (2003) acrescenta aqui que o campo se *ressignifica* como es-

33 O fracasso das políticas de educação do campo, a exemplo das escolas técnicas, é explicado majoritariamente pelo fato destas não formarem os educandos para a sua viabilização nas unidades produtivas, mas formarem mão-de-obra para as empresas agropecuárias. Nesse sentido elas cumprem o que reza o preconceito, de que "se estuda para não sofrer mais na roça". Além disso os programas formativos vinculam os educandos ao projeto do agronegócio, o que, a médio prazo, se mostra projeto inviável. Em segundo lugar explica-se a incompatibilidade entre formação e estrutura disponível (crédito, terra) para implantar o projeto. Como um elemento novo percebe-se um crescimento no mercado de trabalho por técnicos com uma formação mais ampla, absorvendo os egressos dos cursos pós-medio e terra solidária nas entidades sindicais e cooperativas.

paço pedagógico. Nesse sentido é que se entende que a E. do C. é maior que a escola. No capitalismo, o saber popular, assim como a ciência (diferentes formas de conhecimento), enquanto componentes da cultura humana, impactam toda a sociedade, na medida em que são produzidos e apropriados com condicionantes e condicionam as relações de poder inclusive no viver cotidiano, na dinâmica das classes sociais. É por isso que o conhecimento é fruto dos processos sociais, sendo dirigido a partir de intencionalidades manifestas, de classe ou não.

Por isso já não se fala apenas em formação para agricultores, mas em Educação do Campo, como uma ampliação dos horizontes do projeto. Para além de capacitações técnicas reflete-se sobre a amplitude do projeto, dos campos de saberes que precisam ser articulados e do reconhecimento público, das conquistas políticas para os trabalhadores do campo.

Essa consciência não se constrói sem contradições. Os depoimentos coletados em parte apontam que ainda predomina o senso comum de que E. do C. é um instrumento para fixação das pessoas, para *"mostrar a importância de ficar no campo"*. Mesmo assim a E. do C. figura como formação para uma nova relação com seu espaço, *educação para a cidadania*. Neste sentido, observa-se que ela deve extrapolar o âmbito das atividades agropecuárias.

Partindo da ênfase aos saberes locais – *"voltado para as nossas raízes"* – deve-se buscar por uma formação ampla sobre o campo, condição para que se alcance uma vida digna. A E. do C. deve permitir que *"o campo se imagine, se pense"*, processo que é base de toda criatividade e autonomia.

Ressignificando o desenvolvimento

Sempre tivemos uma prática pautada em uma visão economicista onde o processo de desenvolvimento não passa pelo coletivo. Este processo coloca à margem as pessoas, a cultura. A monocultura é uma visão seguida pelas pessoas sem muita discussão. Por isso é preciso construir no território a idéia que os alimentos são mais importantes que o dinheiro. [...]

Quando se fala em desenvolvimento se cria uma confusão. Como pensar em desenvolvimento sem crescimento econômico? Por outro lado, este crescimento não tem trazido

desenvolvimento para todos. (Depoimentos de participantes da Oficina de Desenvolvimento Territorial de Francisco Beltrão promovidas pelo SDT/MDA).

A agricultura familiar e camponesa tem uma grande função social, que é a autonomia de produzir alimento, restabelecer a biodiversidade. No contexto dos assentamentos de reforma agrária, bem como nas comunidades de agricultores familiares, ainda se observa a predominância de relações sociais mais ou menos horizontais, não raro articuladas por laços de reciprocidade, familiarismo ou vizinhança.

Essa gama de relações ainda se distingue da impessoalidade e do caráter abstrato das relações urbanas, e é frequentemente a base subjetiva de iniciativas de cooperação. No campo econômico, a manutenção, ainda que cada vez menos representativa, de uma economia não monetarizada, centrada na subsistência articulada com a gestão de uma diversidade de iniciativas produtivas, faz de muitos atores sujeitos capazes de pensar a solução de seus problemas de forma global e integrada.

O projeto de desenvolvimento:

[...] implica em repensar a posse e uso da terra; implica em revalorizar socialmente a produção de alimentos diante do contexto da fome; em equacionar a falta de moradia; a cultura e a recuperação da memória; em democratizar o conhecimento; implica, por fim, em acessar os bens sociais do transporte, da comunicação, da informática. (Depoimentos em encontro de formação municipal).

Partindo da perspectiva das mudanças culturais, o espaço rural é redescoberto como lugar para a geração e manutenção de identidade. Já a partir da perspectiva política, o espaço rural é apresentado como lugar da ampliação de uma nova prática dos movimentos sociais, com as lutas por terra e com a promoção de uma política local mais democrática e efetiva. Prima-se então pela abordagem territorial, multidimensional e de caráter endógeno, baseada no *protagonismo* dos sujeitos locais.

Procura-se, dessa forma, evitar modelos de desenvolvimento descontínuos e marcados pela dependência, pelo clientelismo, traços típicos das políticas municipais sujeitas às constantes mudanças de mandatos.

Assim, pensar uma E. do C. é pensar o campo para além da dimensão econômica; envolvendo culturas, meio ambiente, cidadania. O campo é

entendido como o lugar para o exercício de uma dinâmica sócio-econômica e territorial³⁴, onde as pessoas, através de relações horizontais, criam diversas alternativas econômicas, exercitando uma espécie de governança a partir do local, oferecendo-lhes uma saída às pressões da globalização. Um território onde as dimensões econômicas, políticas, culturais e ambientais são consideradas de forma integrada, compondo a complexidade do desenvolvimento territorial, que se materializa na sustentabilidade e soberania alimentar e na utilização de práticas agro-ecológicas.

Entendendo-se as relações humanas mais horizontais e transparentes, a participação popular se dá tanto no processo de produção quanto na escolha de tecnologias agro-ecológicas e no desenvolvimento a partir das condições locais.

Ressignificando o meio ambiente

Bom, para quem sempre lá nos país tinha terra, e depois que casou a gente sempre viveu andando por aí à procura da terra, acho que valeu a pena. Porque ela produz, porque ela é a... vamos chamar ela de mãe, mãe terra, porque ela dá tudo, você sabendo aproveitar as coisas, ...ela te dá as ervas medicinais, sabendo usar, você tem tudo. Acho que vale a pena lutar. Valeu a pena, até hoje estar lutando... (Agricultora, assentada em Renascença – PR).

34 Uma das definições vigentes de território é a formulada pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA): “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo a cidade e o campo, caracterizado por critérios multidimensionais – tais como o **ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições** – e uma **população** com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial. Com esta abordagem territorial rural é considerada a existência de uma “nova ruralidade”, a qual envolve múltiplas articulações intersetoriais, “garantindo a produção de alimentos, a integridade territorial, a preservação da biodiversidade, a conservação dos recursos naturais, a valorização da cultura e a multiplicação de oportunidades de inclusão” (ibid, p.10). Ao colocar a agricultura familiar e a reforma agrária como elementos centrais do debate, assim como a necessidade de inclusão, o MDA reconhece as mazelas históricas da modernização da agricultura¹⁰, com a adoção de dinâmicas industriais para gerência do processo produtivo no campo acarretando o aumento da pobreza rural, paralelo aos recordes de produção e produtividade.

A experiência dos impactos da revolução verde sobre a agricultura familiar e camponesa, especialmente a exaustão dos recursos naturais, matas, água, mudanças climáticas, causados por sistemas produtivos intensivos, consolidou uma imagem nítida do que representa o desequilíbrio da natureza. Esse desequilíbrio se faz sentir pela imprevisibilidade que tem caracterizado os processos naturais e, por conseguinte, a produção agrícola.

Temperaturas atípicas, estiagens prolongadas ou inundações fazem da agricultura uma atividade cada vez mais sensível e carregada de riscos. O desequilíbrio - ainda que seja uma exteriorização de um desenvolvimento predatório, quase sempre associado à monocultura, concentração terra e de recursos naturais - não se deixa privatizar, não se limita a fronteiras nacionais ou de classe (BECK, 1986), mas afeta a todos sem distinção.

A partir dos debates da E. do C., percebe-se que os conceitos hegemônicos que há décadas têm construído o imaginário do agronegócio, tais como a noção de propriedade rural, de terra mecanizável, de unidade produtiva, de empreendimento agrícola, produção de *commodities*, vão cedendo lugar para novas representações do espaço. Especialmente no contexto das experiências agroecológicas veicula-se cada vez mais a idéia de que a terra é "*mãe generosa, capaz de nutrir seus filhos e os acolher na hora final*". A *umidade e fertilidade* da mãe³⁵ devem ser objeto de uma outra lógica, baseada na espiritualidade (mística) e na lógica do cuidado.

"A terra guarda a raiz, da planta que gera o pão, da madeira que dá o cabo, da enxada e do violão" (Zé Pinto). Essa visão holística, que inter-relaciona natureza e seres humanos de forma integradora, é caudatária de um saber-fazer agrícola também integrador. Tal visão opõe-se cada vez mais à racionalidade monológica, centrada no paradigma técnico-científico, base da revolução verde, que entende a natureza com um ativo econômico explorável.

A visão agroecológica propõe o resgate da atividade agríco-

35 Segundo Gedhini et alli (2000), "existe em muitas culturas uma conaturalidade entre a terra e o elemento feminino da vida. Em sua fertilidade, a terra se une à mulher, que foi a primeira a descobrir a possibilidade do seu cultivo, que foi a primeira a descobrir a possibilidade de seu cultivo, enquanto os homens saíam para caçar e pescar." Para Eliade (1981: 250) "Divindades telúricas e agrárias aparecem em todas as religiões (Gaia, Pachamama, Demeter, Ceres, Papa, Luminuut, Oduna, Tamaiovit, Izanagi, Firgg, Gebb...) sempre em conexão com o tema da mãe e da mulher.[...] Mãe dos viventes, dos vegetais, guardiã das crianças e sepulcro dos mortos, não cessa de gerar vida, graças à sua fecundidade mítica"

la como atividade humana em íntima cooperação com a natureza. A visão de agricultura sustentada pela E. do C. propõe o resgate e a reapropriação de antigas tradições de cultivo em harmonia com o meio ambiente, que foram reprimidas e lançadas ao esquecimento com a implantação da agricultura industrial. Tal é o exemplo das “festas das sementes”, evento baseado na antiga tradição de seleção e conservação e partilha mútua de sementes para a próxima lavoura, hoje celebrado em vários estados e ampliado também como ato político em defesa da diversidade.

Também os recentes debates e oficinas em torno da produção de energia renovável (biodigestores, captadores solares) têm promovido uma leitura do meio ambiente como intenso e delicado sistema de trocas de energia. A resignificação do meio ambiente tem sido assim um eixo estruturador dos debates da E. do C.,³⁶ construindo a noção de natureza e sociedade como uma relação de complexidade.

Ressignificando as relações cidade e campo

Quando a gente fala de organização, desenvolvimento, a gente não fala da cidade necessariamente. Estamos falando da distribuição injusta dos bens que a humanidade tem. A nossa reflexão tem mostrado que se você concentra [bens e serviços] na cidade, você racionaliza os recursos, mas de forma excludente. Porque o processo de exclusão não se resolve pela lógica só de organizar. Isso não resolve o problema do desenvolvimento. Por outro lado tem toda essa outra discussão que a reconciliação do espaço do campo tem relevância para o desenvolvimento da sociedade como um todo. E isso é como nadar contra a corrente. Estamos na contramão porque existem idéias que negam o campo como lugar possível. As pessoas pensam no máximo na cachoeira ou no lugar para passar o final de semana. Então de fato a gente tem trabalhado essa discussão do desenvolvimento que a gestão dos recursos pode ser descentrada, não precisa ser pulverizada.

36 O movimento pela Educação do Campo escolheu o girassol como símbolo. Esta flor representa a atitude de “colher o sol”, promovendo a biodinâmica dos sistemas agroecológicos ao mesmo tempo que colhe a luz, metáfora do saber.

[...] A organização que falamos tem uma lógica que admitir que comunidade local tem uma organização, um acompanhamento, uma capacidade de reflexão, planejamento e, enfim coordenação do trabalho. (Assessor de Organização Não Governamental , Francisco Beltrão, PR)

O contraste entre cidade e campo, formulado nos discursos das organizações camponesas, respondem, num primeiro momento, ao processo de formação da identidade. São discursos e representações que buscam construir uma especificidade, uma distinção. Como formula Castells, trata-se de uma “identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim trincheiras de resistências e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade” (2002, p.24).

Como “*lugar alternativo à cidade*”, aqui o espaço “roça” se diferencia claramente da cidade. As relações entre esses dois espaços são determinadas reflexivamente. O conceito “qualidade de vida e trabalho”, como o objetivo geral de diversos projetos de desenvolvimento locais³⁷, aponta para uma nova concepção de desenvolvimento, para além da produção agropecuária, com a inclusão de aspectos até então disponíveis somente na cidade, como cultura e tempo de lazer, por exemplo.

A “roça” não é lugar de trabalho penoso, nem espaço de produção cada vez intensa, a roça é, antes sim, um lugar alternativo à cidade, lugar um outro estilo de vida mais saudável e que pode incluir também outras formas de geração de renda, abrigar alternativas de lazer e de promoção da cultura camponesa.

Contudo, essa identidade por oposição é dinâmica e pode desenvolver-se em discursos e representações que apontem para projetos convergentes entre cidade e campo. Este é sem dúvida um dos impactos que a E. do C. traz para a discussão do desenvolvimento local, tendo em vista que a construção de conhecimento traz consigo necessariamente a diferenciação social e trabalha projetos de vida para além dos marcos da tradição familiar.

Assim, a E. Do C. impulsiona os sujeitos a ampliar seus marcos temporais e espaciais, pensando o desenvolvimento “da porteira para fora”;

37 Destaque aqui para o assim chamado “Projeto Vida na Roça”, coordenado pela ONG ASSESOAR.

ou seja, na busca de alternativas que se traduzem, não raro, em vincular atividades externas que, além de viabilizar o lote familiar a longo prazo, são entendidas como atividades vinculadas ao mundo de relações da agricultura familiar. *"Um projeto de vida ligado à agricultura, no sindicato, nas cooperativas de crédito solidário e de comercialização por ex. Precisamos, por um período, contribuir também para as nossas organizações"*.

Desenvolvimento "da porteira da fora" aponta assim para o conjunto de redes de informação e cooperação possíveis numa relação solidária com o meio urbano, revelando um aspecto fundamental do desenvolvimento territorial. Iniciativas no contexto da comercialização direta, feiras livres, cooperativa de crédito solidário, cooperativa de consumo cidade e campo e iniciativas dentro dos princípios da economia solidária são algumas destas iniciativas que abrigam a ampliação do território da agricultura familiar e camponesa.

O sucesso dessas estratégias e o vínculo duradouro dos jovens nas unidades produtivas dependerá, entre outros fatores, do diálogo na família em torno de um projeto comum que englobe também estratégias *campo-cidade*.

Conclusão, perspectivas

Para as Ciências Sociais coloca-se um desafio, tendo em vista a necessidade de pensar num conceito amplo de reforma agrária, de entender as sociedades camponesas e seu espaço social como objeto de uma análise multidisciplinar. Trata-se de desenvolver novos instrumentos de análise, capazes de interpretar as reviravoltas da modernidade sobre o campo. Aqui, o campo não será mais um objeto de uma análise sociológica, que só pergunte pelas condições para ampliação de modernas relações de produção. Muito pelo contrário, outros aspectos da constituição do espaço devem ser considerados.

O campo deve ser entendido, neste sentido, como o lugar onde surgem novas perspectivas de socialização. Epistemologicamente, a E. do C. traz o desafio de um conhecimento construído na senda da diversidade. Isso implica em entender o campo, ainda que construído em relação à cidade, como um "outro", como uma alteridade. Aponta-se assim para a riqueza do social, composto de diversas epistemes – formas de produzir conhecimento – que coexistem dinamicamente.

O campo nada mais é que "uma forma específica de constituir a vida social", segundo Wanderley (2000, p.130), que se defende da expansão do mundo urbano. Luta-se para que este espaço não se torne uma relíquia so-

cial. O campo não representa nenhuma ficção ou mistificação, mas é produto de uma forma social necessária e possível em meio às relações capitalistas. Por isso é que se pleiteia olhar o campo como uma *categoria de sociabilização*, que nos pode auxiliar a entender as maneiras como são classificadas, divididas e representadas as coisas sociais, grupos sociais e espaços.

A diferenciação entre cidade e campo parte então da necessidade dos atores sociais se diferenciarem entre si, como uma resposta à homogeneização dos espaços, que se dá na forma do *continuum* cidade-campo. Essa diferenciação pode ter conteúdos positivos: trata-se da demanda de cada grupo social, de participar das benesses a que os moradores da cidade há muito tem acesso. Trata-se de acentuar uma identidade que pode, em última instância, ser valiosa para as trocas entre cidade e campo (REMY, 1998, p.193).

Numa sociedade em que os espaços são constantemente redefinidos, o dualismo cidade-campo precisa ser questionado. Para entender essa constante reconstrução do espaço é necessário captar as nuances que existem entre homogeneidade e heterogeneidade, igualdade e diferença, continuidade e descontinuidade.

A determinação do espaço dá-se, por isso, tanto no contexto das características naturais de cada lugar, como também na memória de cada indivíduo que determina a percepção do lugar em que vive.

Referências Bibliográficas

ABRAÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande: Imprensa Universitária, 1986.

ARROYO, Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**: articulação nacional por uma educação básica do campo. São Paulo, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECK, Ulrich. **Risikogesellschaft: auf dem weg in eine andere moderne**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1999.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF. **Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável**. Brasília, DGF, Junho, 2003.

BÜTTEL, Frederick et al. **The sociology of the agriculture**. London: Greenwood Press, 1990.

CALDART, Roseli. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA M. e AZEVEDO DE JESUS, Sônia M. S. **Contribuições para Construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, Articulação Nacional: Ed. Campo, 2005.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAMPANHOLA, Clayton; GRAZIANO DA SILVA, José. (Orgs.). **O novo rural brasileiro**: uma análise nacional e regional. Jaguariúna: EMBRAPA e UNICAMP, 2000. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**: a era da Informação – economia, sociedade e cultura. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 2.

DUARTE, Valdir. **Escolas públicas no campo: problemática e perspectivas**. Francisco Beltrão: Ed. Grafite, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Editora Cortês, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Unesp, 1995. p.73ss.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HEREDIA, Beatriz et al. Análise dos impactos regionais da reforma agrária no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Brasília: NEAD, n. 15, 2002.

MARSCHNER, Walter. **Die Kämpfe um Mutter Erde: eine empirisch-qualitative untersuchung über soziale konflikte landloser campesinos in südbrasilien unter besonderer berücksichtigung raum- und handlungssoziologischer kategorien**. Hamburgo, 2006. Tese de Doutorado, 2006. Disponível em: <http://www.sub_hamburg.de/opus/volltexte/2005/2606/>.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível. **Tempo Social: revista de Sociologia da USP**. São Paulo: USP, v. 11, 2000.

MOLINA, Mônica; FERNANDES, Bernardo. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. **Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, Articulação Nacional: Ed. Campo, 2005.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

QUEIROZ, Maria. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Hg.): **Vida Rural e Mudança Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

REMY, Jean. **Sociologie urbaine et rurale: l'espace et l'agir**. Paris: L'Harmattan, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

SARACENO, Elena. **O conceito de ruralidade: problemas de definição em escala européia**. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/textoshtml>>. Acesso em: fev. 2005.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra**. Brasília, 2002. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2002.

SAUER, Sérgio. A luta pela terra e a construção de heterotopias. In: **Caminhos: Revista do mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás**. Goiânia: Editora da UCG, v. 1, n. 1, p. 87ss, 2003.

SCHNEIDER, Sérgio. Da crise da Sociologia Rural à emergência da Sociologia da Agricultura: reflexões a partir da Sociologia norte-americana. **Cadernos de ciência e tecnologia**. Brasília: UNB, v. 14, n. 2, 1997.

SEPULVEDA, Sérgio. **Desenvolvimento sustentável microregional: métodos para planejamento local**. Brasília: IICA, 2005.

SIQUEIRA, Deis; OSORIO, Rafael. O conceito de rural. In: GIARRACA, Norma (Org.): **Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: <http://www-.clacso.org/wwwclacso/es_panol/html/libros/rural/rural_.html>. Acesso em: fev. 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TONNIES, Ferdinand. 1991: **Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie.** 3. ed. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

VEIGA, José Eli. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento In: **Revista Estudos Avançados.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, v. 15, n. 43, p. 101ss, 2001.

VEIGA, José Eli. **Cidades imaginárias.** São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

VON ONÇAY, Solange T.; ALBA, Rogéria P. **DRS:** disciplina de desenvolvimento rural sustentável – para além da disciplina e do rural. Francisco Beltrão: Grafit, 2007.

WANDERLEY, Maria. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura.** Pernambuco: UFPB, 2000.

Docência universitária: Ensino, pesquisa e extensão tendo como eixo o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem em escolas públicas brasileiras³⁸

Roseli Rodrigues de Mello³⁹.

Amadeu José Montagnini Logarezzi

Paulo Eduardo Gomes Bento

Celso Luiz Aparecido Conti

Maria Cecília Luiz

Claudia R. Reyes

Introdução

Os últimos anos do século XX e primeiros do século XXI têm trazido transformações nas relações internas e externas nos e entre os diferentes países, quanto ao trabalho e às relações e comércio, bem como nas ações de instituições e dos sujeitos no mundo da vida. Tais transformações têm caracterizado a Sociedade da Informação, globalizada, descrita por autores da Sociologia como uma sociedade organizada em torno do acesso, da seleção e do processamento de informação. A capacidade de transformar informação em conhecimento é um desafio a enfrentar para se superar, ou se evitar, a exclusão social a que muitos grupos estão submetidos no Brasil.

Flecha, Gómez & Puigvert (2001), comparando a sociedade industrial com a Sociedade da Informação que a sucedeu, afirmam:

[...] na primeira, a chave está nos recursos materiais e, na segunda, nos recursos humanos e, em concreto, na seleção e no processamento da informação priorizada. Essa seleção e esse processamento se estabelecem com reflexões humanas freqüentemente auxiliadas por tecnologias

38 Financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

39 Professora da UFSCAR.

e que se realizam na comunicação com outras pessoas. Conseqüentemente, as teorias sociológicas atuais dão um grande papel à reflexividade (Beck) e à comunicação (HABERMAS, 1987, p. 86).

Sobre o contexto da Sociedade da Informação, Mello e Bento (2007), ao analisarem o discurso brasileiro sobre o tema, indicam que, no Brasil, no discurso governamental, mesclam-se reconhecimento do novo contexto global, e desejo de nele se inserir e participar, com o reconhecimento dos riscos postos ao país e dos desafios a enfrentar. Já no discurso científico, há elementos que coincidem com os apresentados pelos programas ou pronunciamentos governamentais, mas também há elementos que o distinguem. A diversidade e o confronto de posições, no âmbito acadêmico, parecem revelar com maior nitidez a complexidade do tema, enquanto contexto a caracterizar, a construir, a criticar ou a transformar.

Inquestionavelmente, globalização e Sociedade da Informação são termos que marcam notícias, políticas e produção sociológica, compondo um quadro que Ianni (2004) intitula de Globalismo. Enquanto globalismo, o atual contexto traz impacto tanto para o universo social como para o universo cultural, o que significa mudanças não apenas no trabalho ou na economia, mas também nas famílias, na escola, na vida pessoal e na possibilidade de participação na sociedade.

Neste contexto, a escola e os professores têm novo papel a desempenhar, assim como as universidades e seus docentes.

Na escola, o impacto de tal contexto põe o desafio de se recriar e criar a instituição, para superar o discurso nostálgico que valoriza a maneira como ela já foi (hierarquizada, indiscutível em sua autoridade, inquestionável em seu movimento homogeneizante). O discurso nostálgico nos leva ao imobilismo ou à impossibilidade e, por isso, é preciso buscar alternativas: iniciativas coletivas e de coletivização, no Brasil e em outros países, têm demonstrado que a criação é possível.

No processo de recriação e criação da escola, é importante compreendermos o contexto, partindo da visão parcial de realidade que todos e todas nós temos, constituída pela nossa vivência, movimentando-nos em direção a uma compreensão mais ampla. Paulo Freire (1997) nos ensina que esse é um movimento fundamental para tomarmos consciência de nós mesmos, de que sempre somos seres no mundo, com o mundo e com os outros.

Sobre o papel da escola de ensino básico e de seu professorado, des-

tacamos, ainda, as afirmações de uma autora e dois autores brasileiros, para reflexão. Dudziak (2003, p. 32) afirma que a escola deva ter por “[...] objetivo maior instrumentalizar e interiorizar comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida.”. Na mesma direção, Farias (2003) aponta que os professores não podem mais se comportar como única fonte de informação e de conhecimento; na sociedade da informação, os professores têm de ter uma nova postura diante de tantas fontes, fazendo, eles mesmos, uso delas. Por fim, Assman (2000) indica que a escola e o professorado, no atual contexto, não perdem sua importância, pois eles devem ajudar a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, necessário ao contexto.

Sobre o papel das Universidades, várias autoras e autores brasileiros têm se dedicado ao tema, concordando com a necessidade de inovação nas práticas das instituições e de seus agentes.

Ronca e Costa (2002) afirmam que as universidades têm de se modificar para atender às mudanças postas pelo contexto atual. Indicam o surgimento da Internet e dos sites como ampliação extraordinária de acesso à informação e de papel importante na construção do conhecimento via pesquisa. Abordam a necessidade da forte comunicação coletiva, interna, na criação da democracia cognitiva, mas também de forte articulação externa da universidade com a comunidade, através de serviços e extensão. Para os autores, isto garantirá o compromisso da universidade com o que intitulam de *democracia cognitiva*.

O movimento na direção das inovações universitárias tem ocorrido frequentemente no país. Chamlian (2003), ao relatar pesquisa desenvolvida junto à Universidade de São Paulo, e que focalizou a prática de professores inovadores na instituição, indica a busca de integração maior entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente nas disciplinas com uma interface profissionalizante. Afirma a autora que a procura por estabelecer vinculações entre a formação e o mercado de trabalho é evidente nas ações docentes desse âmbito, aproveitando-se, ainda, para “[...] prestar assistência à comunidade e utilizando-se dessa relação como fonte para a reflexão em seu campo, na tentativa de estabelecer maior articulação entre a teoria e a prática.” (CHAMLIAN, 2003, p. 57). Outro aspecto, destacado por ela, é a utilização de recursos multimídia e informática no desenvolvimento das aulas na universidade, com a finalidade de dar “[...] solução a questões de ensino particulares, como o desenvolvimento de um conteúdo

específico, e também para responder a exigências de uma população escolar cada vez mais familiarizada com esses recursos.” (CHAMLIAN, 2003, p. 58).

Em pesquisa mais ampla, com formadores de professores na área de Educação em Química, de universidades públicas e particulares, de 5 estados pertencentes a diferentes regiões geográficas e sócio-econômicas do Brasil, Guisolf (2006) identifica seis tipos de experiências formativas no exercício da docência universitária: “a) comunidade científica; b) eventos científicos; c) programas e projetos institucionais e interinstitucionais; d) publicações científicas; e) centros especializados; f) análise crítica de situações educativas.” (p. 4).

Assim, inovações na docência universitária brasileira têm ocorrido e têm procurado fortalecer o papel das universidades. Mas nesse movimento, é preciso destacar riscos e cuidados a tomar.

Assis e Castanho (2006), por exemplo, alertam para que os processos de mudança e de inovação não se estabeleçam apenas como reprodução de modelos desenvolvidos em outros países, e nem como meras alterações em aspectos periféricos das práticas educativas desenvolvidas na universidade. Para elas, efetiva-se a emergência de um novo paradigma de professor e de estudante universitários, assim,

[...] compreender estes conceitos e atuar de acordo com eles e as convicções que os permeiam é procurar melhorar não apenas a sua prática educativa enquanto professor universitário, mas também um dos ambientes que permeiam o sistema educativo. Importante repisar que para inovar é preciso mexer com as estruturas profundas do ensino e não com a periferia da aula. (ASSIS; CASTANHO, 2006, p. 14).

A partir do exposto e com base em Cunha (2004, p.12), entendemos que a inovação “[...] pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento.”.

Considerando as reflexões e indicações das autoras e autores trazidos no presente texto, sobre a escola de ensino básico e sobre a universidade, pode-se afirmar que o Brasil está inserido no globalismo e na sociedade da informação, sofrendo e produzindo exclusões, mas também criando alternativas. Pensamos que, em tal panorama, há de se potencializar e ampliar alternativas pautadas nos princípios da solidariedade e da comunicação.

É nessa direção que o presente texto está dedicado ao relato e à análise de uma experiência que articula extensão, ensino e pesquisa, desenvolvidos por equipe docente multidisciplinar, do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O NIASE, criado em 2002, dedica-se à pesquisa, ao ensino e à extensão, considerando diferentes práticas sociais e educativas. No NIASE, busca-se identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e cooperar com grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores (extensão). Trabalho, redes de solidariedade, redes informacionais, práticas educativas, escolarização e superação de desigualdades são temas que unem pesquisadoras(es) de diferentes áreas. Na extensão universitária, as ações do NIASE estão vinculadas ao Programa de Extensão “Democratização do conhecimento e do acesso à escolarização”. Ação comunicativa e dialogicidade ancoram ações sociais e educativas do NIASE. Os conhecimentos gerados nas pesquisas e nas ações de extensão enriquecem o ensino ministrado nos cursos de graduação onde atuam os(as) pesquisadores(as) do NIASE. Na pós-graduação, estas(es) pesquisadoras(es) estimulam a formação de novos investigadores e a elaboração de teses e dissertações vinculadas aos temas estudados no Núcleo.

O Núcleo conta com a presença de estudantes de graduação e de pós-graduação de diferentes cursos da UFSCar. Cooperar com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, estando em constante interlocução com os(as) pesquisadores(as) do Centro, desenvolvendo pesquisas e ações educativas em conjunto.

A experiência aqui relatada tem tido o projeto de extensão universitária “Comunidades de Aprendizagem” como disparador das ações; envolve uma disciplina (ACIEPE: Comunidades de Aprendizagem) que reúne a equipe de docentes universitários, estudantes de graduação e de pós-graduação e professoras e professores do ensino fundamental de escolas municipais da cidade de São Carlos, para formação teórico-prática, no projeto e em pesquisa. A partir da extensão, o grupo elaborou um projeto de pesquisa sobre o impacto da formação e da melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Trata-se de experiência inovadora que permite construção de conhecimento e formação profissional em processo articulador, promovendo interação sistemática entre futuros

profissionais e profissionais em exercício, entre pesquisadores experientes e pesquisadores iniciantes, e entre todos, por meio de dinâmica dialógica e reflexiva.

De 2007 a 2009, a pesquisa, articulada com ensino e com extensão, vem sendo financiada por dois órgãos públicos brasileiros de pesquisa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Tal experiência tem por objetivos:

- Promover inovação na docência universitária em trabalho multidisciplinar dedicado à articulação de ensino, pesquisa e extensão, aprofundando possibilidades de produção de conhecimento acadêmico e científico sobre trabalho, meio-ambiente; participação popular e educação escolar no contexto de globalização, em bairros periféricos brasileiros;
- Promover inovação na formação inicial e continuada de profissionais da educação, em disciplina que articula ensino, pesquisa e extensão em torno do projeto Comunidades de Aprendizagem e da Pesquisa Comunicativa-Crítica, com a presença de diferentes agentes (docentes universitários, professores e professoras do ensino fundamental, gestores e gestoras de políticas públicas, estudantes de graduação e estudantes de pós-graduação);
- Promover formação contínua da equipe de docentes universitários, pesquisadores experientes, bem como de pesquisadores iniciantes (estudantes de licenciaturas, de mestrado e de doutorado), na produção de conhecimento científico multidisciplinar e comprometido com transformação social;
- Produzir conhecimento teórico e conhecimento prático, entre diferentes agentes educacionais, considerando a complexidade da realidade de periferias urbanas brasileiras e das ações necessárias para a transformação de sua realidade social, ambiental e de escolarização;
- Formar professoras e professores de ensino fundamental para desenvolver práticas sociais e pedagógicas pautadas em Comunidades de Aprendizagem;
- Verificar o impacto das práticas de Comunidades de Aprendizagem desenvolvidas em escolas de periferia urbana em São Carlos na gestão escolar, na aprendizagem de conteúdos escolares e no convívio entre diferentes pessoas nas escolas.

Descrição do trabalho

Para apresentar e analisar a experiência desenvolvida até o momento, a seqüência do texto está organizada em quatro partes: na primeira, tratamos do projeto de ação social e educativa, Comunidades de Aprendizagem, como extensão universitária; na segunda, descrevemos o projeto de pesquisa decorrente da interação com professoras e professores da educação básica, no desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem em três escolas municipais da cidade de São Carlos; na terceira, abordamos a disciplina de integração entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvida por nós de maneira conjunta, em torno do projeto Comunidades de Aprendizagem, e, na quarta, indicamos alguns dos resultados esperados pela equipe docente universitária com a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

1. Comunidades de Aprendizagem: ação social e educativa como extensão universitária.

Elboj, Puigdemívol, Soler e Valls (2003) explicam que uma Comunidade de Aprendizagem implica uma transformação social e cultural na escola e no entorno porque demanda mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação (incluindo-se professores e professoras), alunos e alunas e de toda a comunidade, em torno da idéia de construir uma escola onde todos aprendam. Na escola, tal transformação envolve a participação dos diferentes agentes educativos (profissionais, familiares, voluntariado), por meio de diálogo igualitário, em busca de construção de consensos. O importante é que o diálogo procure as formas de superar os obstáculos à aprendizagem. Promover mudanças sociais e culturais no entorno no qual se insere a escola e nas suas relações com a instituição é, igualmente, de fundamental importância, já que no atual contexto a aprendizagem não depende apenas do que ocorre em aula, mas também do que ocorre em casa, na rua, ao que veiculam os meios de comunicação. Informação e formação advêm de diferentes locais, fazendo desaparecer as fronteiras entre o interior e o exterior da escola, que deixa de existir enquanto espaço fechado.

Participação, centralidade da aprendizagem, expectativas positivas e progresso permanente fazem parte da orientação pedagógica do projeto. Não se tratam de orientações de uma didática concreta, mas mais de bases gerais para se conseguir a igualdade de resultados educativos entre

crianças e entre jovens, para que ninguém seja excluído da Sociedade da Informação, na qual a principal exigência são a seleção e o uso da informação, para além do acesso a ela. A concretização dessa orientação se dá no decorrer do desenvolvimento do projeto (MELLO, 2002). A transformação de uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem envolve duas grandes etapas: o processo de ingresso no projeto e o processo de sua consolidação.

Nos anos de 2001 e 2002, com financiamento da FAPESP, Mello (2002) realizou seu pós-doutoramento junto ao CREA/UB, dedicando-se ao estudo do projeto. Em 2002, ao retornar ao Brasil, criou o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que coordena. O NIASE/UFSCar difunde e acompanha o projeto Comunidades de Aprendizagem desde 2003, na cidade de São Carlos. São atualmente três escolas municipais de ensino fundamental que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem (duas atendem apenas às cinco séries iniciais do ensino fundamental e outra atende a todos os ciclos deste grau de ensino). (BRAGA, 2007; MELLO, 2003).

A "Escola 1" transformou-se em Comunidades de Aprendizagem no final de 2003. Trata-se de escola de bairro periférico antigo, que conta com população de trabalhadores estáveis. Tal característica parece favorecer a participação de familiares na vida da escola. É considerada a melhor escola municipal da cidade. A busca pelo projeto se deu sob o argumento de que sempre se pode estar melhor; além disso, fazia-se referência a certa hostilidade dos estudantes de zona urbana para com os de zona rural atendidos pela escola.

A "Escola 2" ingressou no projeto no final de 2005 e início de 2006. Está localizada num dos bairros mais empobrecidos e violentos da cidade. Tem apresentado, no decorrer dos anos, baixo índice de aprendizagem por parte dos estudantes. Convivência conflituosa entre as crianças e distanciamento dos familiares foram motivos alegados pela direção, ao buscar o NIASE para conhecer o projeto – no ano de 2005, dos 272 alunos frequentes no ensino regular de 1ª. a 4ª. séries, 74,6% foram promovidos, 19,8% retidos e 5,5% evadidos; havia, ainda, 26 crianças e adolescentes multi-repetentes. A escola conta com uma sala de educação de pessoas jovens e adultas (EJA), termos I e II no período noturno.

A "Escola 3" transformou-se em Comunidade de Aprendizagem, em 2006; atende a estudantes de 6 anos até a 8ª. série regular, bem como a EJA em ensino fundamental. O principal motivo de procura pelo projeto e de nele ingressar foi a mudança sentida pelo professorado quanto à

clientela que frequenta a escola e a ruptura de passagem das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental. Também foi expressa a preocupação de o professorado de cada um dos turnos de aula não se relacionarem bem com os dos demais turnos, dando-se a impressão, muitas vezes, de se tratarem de três instituições diferentes. Também há a queixa do professorado de haver cisão entre os profissionais que atuam nos três turnos de aula (manhã, tarde e noite).

Cada uma dessas escolas vem seguindo, na implantação do projeto, a dinâmica desenvolvida pelo CREA, ou seja, os profissionais das escolas têm de assumir o projeto, por escolha própria, passando-se então à consulta aos familiares dos estudantes, que deverão fazer o mesmo. Aprovado pelos diferentes agentes educacionais daquele contexto, só então o projeto é colocado em andamento, constituindo-se no projeto político-pedagógico da escola, como forma de organizar as relações e aprendizagens. Participação, centralidade da aprendizagem, expectativas positivas e progresso permanente fazem parte da orientação pedagógica do projeto. A participação da comunidade se dá por meio de comissão gestora, comissões mistas, formação de familiares e de pessoas do entorno, e presença de familiares e pessoas do entorno em espaços de convivência e aprendizagem na escola (sala de aula, biblioteca etc.). As práticas dialógicas são intensificadas junto às crianças, aos jovens e aos adultos (grupos interativos, biblioteca tutorada, grupos intergeracionais, aulas abertas, etc.). Articular as diversas pessoas e as diferentes fontes de acesso à informação e ao conhecimento é algo buscado por todos e todas em conjunto, incluindo-se acesso a novas tecnologias de comunicação e informação. Familiares, comunidade de entorno e colaboradores na escola aportam com força a presença da diversidade como valor e como ferramenta para criar alternativas que a escola, fechada em si mesma, não conseguiria construir.

O projeto tem se configurado como uma alternativa que oferece caminhos para estimular a participação da comunidade de entorno e das famílias, tanto na gestão da escola como na busca de soluções, para intensificar a aprendizagem do alunado, num ambiente onde a diversidade é vista como positiva e necessária. Trata-se de construção da escola por meio da cidadania ativa.

O conceito de aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997) é central no projeto, envolvendo os princípios de diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O projeto Comunidades de Aprendizagem propõe-se a auxiliar na ar-

ticulação de elementos que possam transformar obstáculos e potencializar vias positivas já presentes na escolaridade. As bases teóricas do projeto tratam a escola de maneira vinculada ao contexto social e cultural mais amplo, bem como ao contexto local mais imediato.

Os membros do NIASE, no Brasil, têm sido responsáveis pela divulgação semestral do projeto de ação social e educativa, junto a gestores e professorado da educação básica. Por meio de palestras, conferências, rodas de conversa, docentes e estudantes universitários apresentam o Comunidades de Aprendizagem. Quando há interesse por parte de alguma instituição em aprofundar o conhecimento sobre o projeto, a equipe se dedica a encontros de formação, com carga horária de 30 horas, para que gestores, professorado e familiares de determinada unidade escolar possam conhecer as implicações da transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem, para, então, poder fazer sua escolha.

Antes do curso de formação, a equipe do NIASE se dedica ao estudo da realidade da instituição que receberá o grupo, levantando suas características, suas necessidades, suas potencialidades, por meio de análise documental, de entrevistas com pessoas dos diferentes segmentos que compõem a escola e seu entorno, bem como o resultado do desempenho dos estudantes em exames nacionais. Em conjunto, docentes e estudantes universitários preparam a formação em Comunidades de Aprendizagem já indicando as principais mudanças a fazer na instituição.

Caso os diferentes segmentos aprovelem a transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem, todo o processo de ingresso no projeto, como o de sua consolidação, é acompanhado por membros do NIASE. Passam a estar semanalmente na escola estudantes universitários de graduação, bolsistas da pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de São Carlos, além de estudantes de pós-graduação, que acompanham voluntariamente o processo, ou que investigam aspectos de sua implantação. Tais estudantes reúnem-se semanalmente com docentes do NIASE, expondo os relatórios de acompanhamento dos processos e recebendo orientações de como encaminhar o apoio à escola. Como os docentes universitários pertencem a diferentes departamentos da UFS-Car e possuem distintas especialidades, os problemas são analisados sob diferentes perspectivas e conhecimentos, possibilitando a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos, de maneira transversal. Tais conhecimentos geram não apenas alternativas inusitadas para a ação da escola, como redimensionam e enriquecem os conhecimentos dos docentes universitários, que passam a incorporá-los em aulas e em pesquisas.

Porém, tais conhecimentos gerados retornam às escolas como orientações a serem analisadas e refeitas a partir dos conhecimentos contextuais dos profissionais, familiares e estudantes da unidade escolar. O conhecimento assim transformado volta aos docentes e aos estudantes universitários, num ciclo permanente de diálogo entre sujeitos, contextos e conhecimentos.

2. A pesquisa como decorrência da extensão universitária.

Entendendo que o projeto traz benefícios evidentes às escolas, mas que é necessário identificar os processos que ele promove e comprovar sua eficácia, tanto a equipe do NIASE como as equipes das três escolas de São Carlos, que se transformaram em *Comunidades de Aprendizagem*, construíram uma proposta de pesquisa, a ser desenvolvida em conjunto.

Em reuniões e conversas entre profissionais das escolas e do NIASE, num processo que teve início em junho de 2006, a proposta de pesquisa foi se delineando, tendo sua redação finalizada em março de 2007. Após obter assinatura de concordância da Secretaria de Educação do Município de São Carlos, e das diretoras das três escolas envolvidas, a proposta de pesquisa foi submetida a dois órgãos financiadores (FAPESP e CNPq), que o aprovaram, liberando verbas para sua realização.

A partir de setembro de 2007, a equipe de investigação, composta por professores universitários, técnicos de informática, profissionais da educação - incluindo-se professoras das três escolas focalizadas - e estudantes de doutorado, de mestrado e de graduação, deu início a um processo de estudo de referencial teórico e metodológico para desenvolvimento da pesquisa, que vem ainda se realizando. Neste mesmo período, além da necessária formação para a pesquisa, o grupo vem elaborando instrumentos de coleta de dados em conjunto. Também se deu início à construção de um Sistema de Informação Computacional, no qual dados quantitativos serão ingressados para seu tratamento estatístico. Ao final da pesquisa, tal Sistema de Informação (o suporte sem os dados) será disponibilizado gratuitamente à Secretaria Municipal de Educação para uso e seu desenvolvimento e tornado público em página web do NIASE.

Em abril de 2008, findou-se o primeiro momento de formação de toda a equipe na metodologia de pesquisa a ser utilizada, a metodologia crítico comunicativa.

Em tal metodologia, parte-se do princípio de que é possível conhecer cientificamente a realidade social de maneira objetiva, ou seja, entende-

se que ela existe e que é possível conhecê-la cientificamente, tratando-a com objetividade. É importante esclarecer que a realidade é entendida, nesta perspectiva, como sendo composta por três mundos: pelo mundo objetivo, “[...] definido como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou serem produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo” (HABERMAS, 1987, p. 125); pelo mundo social, que “[...] consta de um contexto normativo que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas” (HABERMAS, 1987, p. 128), e pelo mundo subjetivo, que é caracterizado como a “[...] totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais” (HABERMAS, 1987, p. 132). Assim, ao posicionar-se ou expressar-se sobre um tema, um sujeito o faz dentro das fronteiras do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo (este último constituído a partir dos outros dois). Considerando o indicado por Habermas (1987), a pesquisa comunicativa implica uma postura realizativa do/a pesquisador/a e a desapareição do pressuposto de hierarquia interpretativa: os processos de entendimento mediante argumentações amparadas por pretensões de validade é que guiam a interlocução e a interpretação nos processos de pesquisa; trata-se de uma objetividade intersubjetiva das pretensões de validade.

De Freire (1995), utiliza-se a perspectiva dialógica de aproximação do objeto investigado, que implica tomar distância epistemológica do que se investiga. Isto implica conhecer os sujeitos por meio de suas relações com os outros, captando suas interpretações em contextos habituais e refletindo sobre elas. É uma postura em que coleta e análise de dados se dão conjuntamente em vários momentos, através do diálogo crítico:

O diálogo comporta uma postura crítica para a qual é fundamental a construção da curiosidade epistemológica. Quando, por meio do diálogo, põem-se em dúvida questões que até o momento considerávamos válidas, vemo-nos obrigados a utilizar processos dialógicos para compreender as interpretações dos outros e buscar argumentos para refutar, afirmar ou reformular a situação. Por meio deste processo chegamos a interpretações consensuadas. (CREA, apud. MELLO, 2006).

Recusando a perspectiva de que as pessoas não são conscientes de suas ações e de suas motivações, adotada por muitas abordagens de

pesquisa nas ciências humanas, Flecha, Gómez e Puigvert (2001, 154) afirmam que a questão que deve guiar a atuação das ciências sociais no presente século é: “[...] em função de que fatores as pessoas e os grupos se aproximam ou se afastam mais de suas intenções?”. Em outras palavras, afirmam que se há de buscar clarificar quais esforços levam a atingir mais objetivos perseguidos e quais levam os grupos a deles se distanciarem. Trata-se de descrever os obstáculos e os elementos transformadores já presentes na atual sociedade. Além disso, tal busca deve ser feita diretamente com os participantes da pesquisa, sujeitos capazes de linguagem e ação.

Quanto às técnicas de investigação utilizadas na pesquisa crítico-comunicativa, há combinação de técnicas quantitativas e qualitativas (a escolha é feita tendo em vista o que se investiga). Como técnicas quantitativas, podem ser utilizados, por exemplo, questionários e entrevistas rápidas. Sobre as técnicas qualitativas de investigação tem-se: grupos de discussão, relatos de vida cotidiana, entrevista qualitativa em profundidade, observação comunicativa (GÓMEZ; LATORRE; SANCHES; FLECHA, 2006).

De posse da compreensão básica da metodologia crítico-comunicativa de investigação, tanto docentes e estudantes universitários, como professorado das escolas de ensino básico, que estão participando da pesquisa como pesquisadoras e pesquisadores, realizarão a coleta de dados quantitativos e qualitativos, inserindo-os no sistema de informação especialmente criado para o estudo em desenvolvimento. Também se dedicarão ao tratamento e à análise dos dados, produzindo relatórios com os resultados das análises.

A pesquisa vem focalizando: a) a aprendizagem da leitura e da escrita em uma sala de cada série do primeiro ciclo do ensino fundamental das três escolas; b) as práticas de aprendizagem dialógica (grupos interativos, biblioteca tutorada, formação de familiares e pessoas da comunidade e tertúlias literárias dialógicas) como promotoras do valor da diversidade; c) situações de participação da comunidade nas decisões das escolas (conselho de escola, comissão gestora, comissões mistas) e d) a caracterização de necessidades formativas e potencialidades educativas da população de entorno e dos familiares dos estudantes, canalizando-as para a interlocução entre escolas e comunidade de entorno.

A articulação entre a extensão e a pesquisa, tendo por eixo Comunidades de Aprendizagem, vem sendo viabilizada, principalmente, por meio de uma atividade curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE). Criada pelas pró-reitorias da Universidade Federal de São

Carlos, em 2003, a ACIEPE nasceu da idéia de possibilitar, institucionalmente, o encontro entre estudantes da universidade com profissionais atuantes em diferentes áreas de formação, conjugando a formação básica à formação continuada. Pretendia-se, também, que fosse um espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão, tornando sua relação mais orgânica na construção do conhecimento. A cada semestre, um(a) docente ou um grupo pode oferecer tal atividade, que comporta a matrícula de estudantes de graduação, bem como sua realização, em caráter de extensão, por estudantes da pós-graduação e por profissionais que já estão no mercado de trabalho.

O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, em 2007, já tinha experiência de oferta de tal tipo de atividade, já que oferecera, de 2003 a 2007, em todos os semestres, ACIEPEs voltadas para a formação de educadores(as) de educação de pessoas jovens e adultas. Portanto, o Núcleo conhecia o potencial integrativo da atividade e vislumbrou-a como espaço de fortalecimento do projeto Comunidades de Aprendizagem.

3. Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE).

Em 2006, ao mesmo tempo em que surgia a idéia de desenvolvimento de uma pesquisa conjunta, professoras e gestoras das três escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem, em São Carlos, reivindicaram ao NIASE um espaço sistemático para aprofundamento teórico sobre o projeto, bem como de diálogo e de reflexão sobre as vivências da prática. Assim, docentes universitários do NIASE criaram uma ACIEPE com esse intuito, a ACIEPE: Comunidades de Aprendizagem.

Estreitaram-se os laços de construção de conhecimento, de tomada de decisões e de formação profissional entre docentes e estudantes universitários e professorado das escolas de ensino básico. Planejamento e escolha dos conteúdos a serem abordados nos encontros semanais, e forma de desenvolvê-los passaram a ser consensuados pelo grupo. Para estudantes universitários, criou-se, junto às escolas, espaço de estágio em atividades do projeto Comunidades de Aprendizagem, para que se pudesse compreender, “de corpo inteiro”, o que estava sendo estudado e discutido nas aulas da universidade.

Logo de início, agregou-se, aos espaços presenciais da ACIEPE: Comunidades de Aprendizagem, um ambiente virtual no sistema Moodle, com textos, atividades, fotos, filmes, espaço para recados e debates so-

bre os temas. Com isso, dinamizou-se a comunicação e a circulação de informações no grupo, criando-se, ao mesmo tempo, possibilidade de apropriação, pelo professorado das escolas básicas, do uso da tecnologia nos processos de aprendizagem.

No segundo semestre de 2007, com o financiamento da pesquisa conjunta aprovado, o planejamento foi mais uma vez elaborado entre todos.

Em encontros semanais da ACIEPE na universidade, continuaram a ser estudadas as bases teóricas e metodológicas do projeto Comunidades de Aprendizagem, e passou-se a incorporar, também, o estudo da metodologia de pesquisa utilizada na investigação. O objetivo havia se ampliado: além de formar os profissionais da rede para serem os difusores de Comunidades de Aprendizagem para outras escolas, pretende-se, também, que dominem processos de coleta e de análise de dados, que os ajudem a acompanhar a qualidade do trabalho realizado pela escola e de desenvolver pesquisa educacional.

Além dos encontros na ACIEPE, vale ressaltar que há outros quatro tipos de atividades que implicam docentes e estudantes universitários e profissionais da rede municipal de ensino, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, na experiência aqui relatada:

- Reuniões específicas sobre o andamento da fase de pesquisa em questão: para preparar instrumentos de coleta; para receber orientações sobre a coleta de dados; para organização dos dados coletados; para análise conjunta dos dados, para orientação de elaboração de relatórios pessoais.
- Estudantes de Doutorado, de Mestrado e de Graduação acompanham processos de coleta de dados na escola, junto aos professores da rede municipal em práticas de Comunidades de Aprendizagem.
- Orientações e realização de banco de dados sobre a caracterização socioeconômica do alunado, sobre as necessidades formativas dos familiares, sobre as necessidades de educação ambiental do entorno e sobre o desempenho das crianças em escrita e leitura.
- Está prevista a organização de dois Seminários acadêmicos, um em 2008, e outro em 2009, para a discussão das práticas de ensino, de formação, de pesquisa e de gestão, envolvidas no trabalho relatado, com a participação de docentes e estudantes universitários, bem como de professorado das escolas de ensino

básico. Serão convidados a debater e avaliar o trabalho pesquisadores e professorado de instituições de outros países e de outros estados brasileiros.

4. Resultados esperados com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Após relatar o processo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, vale indicar os resultados esperados pelas autoras e autores, pesquisadores e pesquisadores vinculados à universidade. Vislumbram-se, cinco grupos de resultados.

4.1. Quanto à construção e à utilização do banco de dados sobre a caracterização de condições de vida dos estudantes das escolas e de suas famílias, bem como das condições ambientais do bairro onde moram:

a) nas escolas: além de produzir informações que dêem base para planejar ações de articulação entre escola, estudantes, familiares e entorno, dar condições (materiais e formativas) para que a equipe gestora e professorado as utilizem e incorporem em suas práticas para desenvolver acompanhamento de suas ações para a permanente melhoria de seus processos e resultados;

b) âmbito de maior escala: desenvolver e disponibilizar (no site do projeto) instrumento que possa servir de base para o desenvolvimento de banco de dados em outras escolas da cidade e do estado.

4.2. Quanto à construção, à aplicação e à análise de instrumento para acompanhar a aprendizagem sobre leitura e escrita:

a) nas escolas: potencializar a formação das (os) professoras (es) no desenvolvimento de instrumentos de avaliação e de parâmetros de expectativa de aprendizagem em escolas públicas, bem como apoiar a prática de discussão entre docentes sobre as altas expectativas que devem ter para se proporcionar ensino de alta qualidade para os estudantes e articular ações para conseguir seus objetivos;

b) âmbito de maior escala: desenvolver e disponibilizar, para a rede

municipal de ensino, parâmetros de aprendizagem da leitura e da escrita para as 5 séries iniciais do ensino fundamental;

4.3. Quanto aos processos de gestão democrática e participação:

a) nas escolas: fortalecer o valor da gestão democrática na construção de uma escola para todos e todas, com igualdade de aprendizagem e de respeito à diversidade; dar a conhecer e fortalecer os processos de participação dos profissionais nos âmbitos gestores e que podem apoiar e fortalecer os processos de participação dos estudantes, familiares e pessoas do entorno na gestão e na transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem;

b) âmbito de maior escala: difundir práticas e resultados por elas produzidos na democratização da gestão da escola com ampla participação também da comunidade não-profissional em Comunidades de Aprendizagem;

4.4. Quanto aos processos de aprendizagem dialógica:

a) nas escolas: favorecer a formação e a prática dos profissionais e de pessoas da comunidade não-profissional da escola na aprendizagem dialógica, por meio de atividades de Comunidades de Aprendizagem, desenvolvendo e/ou fortalecendo a diversidade como valor positivo da aprendizagem e do convívio humano. Processos de condução de reuniões, interlocução dialógica e racionalidade comunicativa serão eixos desse fortalecimento/desenvolvimento.

b) âmbito de maior escala: difundir práticas e resultados por elas produzidos na aprendizagem dialógica nos âmbitos de gestão e de realização pedagógica com ampla participação também da comunidade não-profissional em Comunidades de Aprendizagem.

4.5. Quanto à formação inicial e continuada de profissionais:

Há a necessidade de se dar significância ao conhecimento acadêmico (sociologia, psicologia, lingüística, pedagogia, metodologia) a partir da avaliação prática de sua existência, ou seja, sua validade e sua eficiência devem ser medidas pela potencialidade que têm para atender aos anseios

e necessidades dos atores que constroem cotidianamente a escola. Tal significância não se estabelece de maneira solitária e, por isso, a riqueza de se fazer encontrar, em mesmos espaços, profissionais, cada qual dizendo sua palavra, educadores e educadoras já diplomados e em processo de graduação, e pesquisadoras e pesquisadores, todos nós, em processo de formação. A formação básica e continuada e a atuação profissional, na relação com a prática, ultrapassa, na nossa perspectiva, o mero território da profissionalidade - onde a ação é sempre estratégica e dada por um único agente, fazendo da interação um pretexto para se chegar ao fim determinado pelo profissional. Para nós, o formar-se deve ocorrer como efetivo espaço de comunicação e de dialogicidade, na construção do conhecimento.

Após apresentar o desenvolvimento da experiência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como os resultados esperados com ela, vemos, como autoras e autores do presente texto, a necessidade de tecer algumas conclusões, retomando elementos que por nós foram indicados na introdução, para avaliar a construção de uma docência universitária atenta ao contexto e às necessidades atuais, principalmente à necessidade de superação de desigualdades sociais e educativas. É o que pretendemos abordar no item final.

Conclusões

Ao reconhecer o contexto atual como sociedade da informação, inserida num globalismo que tem alterado não apenas o trabalho ou as relações econômicas, mas também as relações na família, na escola, na vida pessoal e na participação social, é preciso afirmar tanto o papel da escola como das universidades, bem como do estreitamento das relações entre elas, na formação de professores.

No processo de recriação e criação das escolas, o projeto Comunidades de Aprendizagem vem se confirmando como alternativa. A maneira metódica que o projeto supõe de fazer as aproximações entre a escola e a comunidade de entorno, democratizando a gestão da instituição, as relações entre os diferentes agentes educativos, e tomando a diversidade como valor positivo, tem despertado seus profissionais para desenvolver e interiorizar comportamentos que envolvem postura investigativa, crítica, de aprendizado independente, como defende Dudziak (2003). Também tem possibilitado a incorporação de novas fontes de conheci-

mento a suas práticas de ensino – o uso do ambiente virtual Moodle, na ACIEPE, é prova disto.

A existência de equipe universitária multidisciplinar, em interação direta e permanente, há vários anos, com profissionais das escolas básicas, tem sido a fonte de inovação nas práticas das instituições envolvidas (escolas e universidade) e de seus agentes. Reconhecem-se, também, nas práticas do NIASE em torno do projeto Comunidades de Aprendizagem, características que Ronca e Costa (2002) apontam como fundamentais para a criação da democracia cognitiva: forte comunicação coletiva interna, mas também forte articulação externa da universidade com a comunidade, através de extensão universitária. Ainda é possível identificar no trabalho o movimento na direção das inovações universitárias apontadas por Chamlian (2003) busca de integração maior entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente nas disciplinas com uma interface profissionalizante (caso da ACIEPE); procura por estabelecer vinculações entre a formação e o mercado de trabalho, e prestação de assistência à comunidade, utilizando-se dessa relação como fonte de reflexão no campo de atuação e de pesquisa, na tentativa de estabelecer maior articulação entre a teoria e a prática.

Tomando-se as contribuições de Guisolf (2006) como parâmetro, percebem-se, na experiência aqui relatada, as seis ocasiões formativas que a autora menciona. O trabalho tem permitido à equipe docente universitária constituir-se enquanto comunidade científica (a); a participação em e a organização de eventos científicos, previstas pelo grupo, buscam a interlocução ampla sobre o trabalho (b); a equipe do NIASE, na dinâmica estabelecida de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e entre formação básica e formação continuada de profissionais e pesquisadores, vem fortalecendo programas e projetos da própria Universidade Federal de São Carlos; ao manter permanente comunicação com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Exclusão também fortalece as relações interinstitucionais (c); quanto às publicações científicas, a equipe vem publicando em diferentes suportes os resultados de seu trabalho, bem como se mantendo atualizada por meio de revisão de literatura sobre temas vinculados à sua atuação (contexto atual, educação e trabalho, educação ambiental, formação escolar, relação escola e comunidade de entorno, processos de ensino e de aprendizagem, gestão educacional, formação de professores) – (d); pode-se dizer que, pouco a pouco, o NIASE tem se tornado referência para outros grupos da universidade que o procuram frequentemente para solicitar orientações e interlocuções sobre a

articulação entre ensino, pesquisa e extensão (e), e por fim, as práticas do Núcleo têm contemplado a análise crítica permanente das situações educativas nas quais seus membros estão envolvidos (f).

Retomando as palavras de Cunha (2004) - inovação envolve mudança na forma de entender o conhecimento - reafirmamos a experiência relatada como experiência inovadora. Ela tem permitido a construção de conhecimento e a formação profissional em processo articulado, promovendo interação sistemática entre futuros profissionais e profissionais em exercício, entre pesquisadores experientes e pesquisadores iniciantes, e entre todos, por meio de dinâmica dialógica e reflexiva.

Tratando-se de âmbito que faz encontrar cultura popular e cultura acadêmica, saber e trabalho, ação no mundo e transformação, a união de docentes e estudantes universitários, e professorado da educação fundamental, em experiência multidisciplinar, coloca desafios não apenas na atuação prática, mas também na escolha de teorias que permitam analisar os condicionantes sociais e históricos limitantes das ações, mas, também, gerar novas alternativas. É assim que entendemos o referencial dialógico comunicativo por nós assumido.

Vale por fim explicitar que o conhecimento acadêmico (baseado na ação teleológica e estratégica) já constituído (no caso, o conhecimento pedagógico, o conhecimento sobre participação social e o conhecimento sobre formação de professores) é fundamental. No entanto, ele não pode ser tomado como bom em si mesmo, o que levaria a assumi-lo como prescritivo, e a avaliá-lo apenas com parâmetro interno. Frente ao tema que articula ensino, pesquisa e extensão, na experiência aqui relatada, o conhecimento constituído tem importância na relação com a realidade e com os contextos sociais e culturais onde atuamos e, portanto, devem estar em constante verificação em processos de ação comunicativa com diferentes sujeitos sociais. É a isso que temos nos dedicado no trabalho realizado pelo NIASE.

Bibliografia

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação [online]**, v. 29, n. 2, p. 07-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 de maio 2008.

ASSIS, A. Q.; CASTANHO, M. M. Educação, Inovação e o professor Universitário. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 27 jan. 2008.

BRAGA, F. M. **Comunidades de aprendizagem**: comparando contextos de seu desenvolvimento – Brasil e Espanha. São Carlos, 2007. Tese (Doutorado em Desenvolvimento – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: USP, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 de maio 2008.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender da Universidade. In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: A questão social no novo milênio, 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 05 jan. 2008.

DUDZIAK, E. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação [online]**, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 de maio 2008.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2003.

FARIAS, I. Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. CD-ROM.
FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GALVÃO, M; BORGES, P. Ciência da informação: ciência recursiva no contexto da sociedade da informação. **Ciência da Informação [online]**, v. 29, n. 3, p. 40-49, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 de maio 2008.

GUISOLF, R. M. Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29., 2006. **Anais...** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT082>. Acesso em: 01 de maio 2008.

GÓMEZ, J. LATORRE; A., SANCHÉS, M.; FLECHA, R. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure – Ciência, 2006.

HABERMAS. Racionalidad de la acción y racionalización social. In: **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987 (p.o. en 1981). v. 1.

_____. Crítica de la razón funcionalista. In: **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987 (p.o. en 1981). v. 2.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MELLO, R. R. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. Barcelona, 2002. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) junto ao Centro de Investigação Social e Educativa – CREA, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2002.

_____. Comunidades de aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003. **Anais...** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26ra/trabalhos/trabalho/GT082>. Acesso em: 01 de maio 2008.

MELLO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29. **Anais...** 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08>. Acesso em: 01 de maio 2008.

MELLO, R. R.; BENTO, P. G. Brazil: the scientific discourse about the Information Society. In KUHN, M. (Ed.). **New society models for a new millennium: the learning society in Europe and beyond**. New York: Peter Lang, 2007. p. 575-609.

RONCA, A.; COSTA, R. A construção de uma democracia cognitiva. **São Paulo em Perspectiva [online]**, v. 16, n. 4, p. 24-29, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 de maio 2008.

VALLS, M. R. **Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información**. Barcelona, 2000. Tese. (Doutorado em Pedagogía Social y Políticas Sociales – Departamento de Teoría e Historia de la Educación), Universidad de Barcelona, 2000.

Desenvolvimento local em contexto rural: Representações, Práticas e Contradições

Fernando Ilídio Ferreira⁴⁰

Ao longo dos dois últimos séculos, e de um modo específico mas não menos intenso nas três últimas décadas, foi-se naturalizando a ideia de que os problemas da pobreza, do desemprego e da exclusão de pessoas e territórios são males necessários à “modernização”. Consequentemente, foram-se gerando representações sobre o mundo rural em termos de “carência” e de “défice”: défice de produtividade, défice cultural, etc. Este texto tem como principal objectivo analisar e reflectir sobre estas e outras representações sobre as regiões e as populações rurais, a partir da descrição e interpretação de dois tipos de dinâmicas locais, o primeiro de carácter mais institucional e instrumental e o outro de natureza mais comunitária e emancipadora.

O texto baseia-se em trabalhos de investigação realizados num município rural do Norte de Portugal, na área da educação e da acção social e comunitária (FERREIRA, 2005). Não sendo possível apresentar esses trabalhos na totalidade, apresentam-se aqui dois exemplos para ilustrar a diversidade de representações sobre o Desenvolvimento Local. Apesar das semelhanças identificadas ao nível do discurso e das intenções, eles revelam concepções e sugerem práticas muito diversas sobre o Desenvolvimento Local em meio rural. O primeiro exemplo refere-se a um “Estudo de Oportunidades de Desenvolvimento, Investimento e Emprego para o concelho de Paredes de Coura”, que foi realizado por uma empresa de consultoria, nos finais dos anos 90, por encomenda da Câmara Municipal, o qual é aqui analisado criticamente no que respeita às suas visões negativas sobre a população rural. O segundo exemplo consiste numa síntese de um estudo de caso etnográfico realizado no âmbito do referido doutoramento, o qual teve como foco o “OUSAM”: uma associação/instituição de solidariedade social fundada nos anos 80, em Paredes de Coura, na sequência de um de projecto iniciado pelo Centro de Saúde local.

40 Universidade do Minho – Portugal.

Postos em confronto, estes dois exemplos evidenciam concepções muito diferentes do “desenvolvimento local”, não apenas no que concerne às perspectivas dos actores locais, mas também aos pressupostos da investigação e às crenças dos investigadores. Ao mesmo tempo, sublinha-se, neste texto, a importância dos estudos etnográficos para uma compreensão mais aprofundada e valorizada das populações rurais e dos seus quotidianos sócio-culturais, concebendo a cidadania como a principal dimensão do desenvolvimento humano.

1. Uma análise crítica de um “Estudo de Oportunidades de Desenvolvimento, Investimento e Emprego para o concelho de Paredes de Coura”

O mito do produtivismo, o mito da cidade, o mito do poder da tecnologia, o mito da quantidade, o mito do individualismo, a ideia de homogeneização (ou seja, da intolerância à diversidade, quer do ponto de vista social e cultural, quer do ponto de vista biológico), o mito do racionalismo como critério de aferição do conhecimento, etc. (AMARO, 1996) têm levado muitas pessoas a confundir o desenvolvimento com o mero crescimento económico, gerando, em consequência, uma imagem do mundo rural em termos de “défice”, isto é, uma imagem associada às ideias de pobreza e de baixa produção, de baixos índices culturais dos seus habitantes, etc. À luz desta concepção de desenvolvimento, as zonas rurais tendem a ser encaradas como “desertos de ideias, de realizações, de projectos, de instituições” (CANÁRIO, 1998, p. 38).

Torna-se, pois, necessário exercer uma vigilância crítica em relação aos processos que se dizem orientados para o “desenvolvimento local”, mas que nos seus princípios e propostas reproduzem as lógicas do modelo dominante: o modelo urbano-industrial, produtivista e mercantilista. É nesta perspectiva crítica que a seguir se analisa um estudo realizado em Paredes de Coura, em finais da década de 90, por encomenda da Câmara Municipal a uma empresa de consultoria, o qual tem como título “Estudo de Oportunidades de Desenvolvimento, Investimento e Emprego para o concelho de Paredes de Coura” (Câmara Municipal de Paredes de Coura, 1999). Este estudo assumiu como objectivos “criar condições para que o concelho de Paredes de Coura afirme uma postura activa e inovadora junto das autoridades centrais e do próprio Governo”; “assegurar uma nova visibilidade do concelho junto das diferentes sedes de decisão”; “desenvolver um plano de acção que tenha efeitos de demonstração junto de outros

concelhos interiores”; “encontrar elementos de compensação e atenuação para os factores de debilitação do concelho gerados a partir da perda generalizada do sector agro-florestal, da perda demográfica, do isolamento passado e da interioridade” (1999, p. 11-13).

Os autores deste estudo dão grande destaque a uma lógica de “contratualização”, de “parceria” e de “trabalho em rede”, argumentando que há “um conjunto de domínios de intervenção e de problemas que transcendem a acção exclusivamente municipal e que necessitam de um maior envolvimento e contratualização entre entidades públicas e privadas, a nível local, regional e sectorial, que urge dinamizar e estruturar através do estabelecimento de esquemas de parceria adequados” (1999, p.68). Nesse sentido, fazem apelo a uma “lógica de trabalho em rede e contratualizado” (1999, p. 97). Entre outras recomendações, afirmam que “a política da parceria deve ser activada por parte da Autarquia” (p. 99), designadamente o “fomento de parcerias com o tecido empresarial” (1999, p. 96) e a “criação de parcerias com o tecido escolar envolvente” (1999, p. 96). Apontam ainda para a “valorização de parcerias capazes de valorizar alguns recursos endógenos do concelho” (1999, p. 40) e para o “reforço das parcerias e das redes locais em prol da resolução dos problemas” (1999, p. 94).

Uma leitura atenta do estudo permite identificar, no entanto, uma visão urbanocêntrica de desenvolvimento, pressupondo, por um lado, que o desenvolvimento do concelho passa sobretudo pela “visita” e pela compra e recuperação de habitações para férias e fins-de-semana por parte de pessoas que vivem nas grandes cidades, como Porto e Braga, e, por outro, que as populações locais não têm um papel activo como cidadãos e agentes do seu próprio desenvolvimento. Embora um dos propósitos do estudo tenha sido contribuir para “um nível mais elevado de auto-estima da população local” (1999, p. 16), algumas descrições que ele apresenta revelam uma visão desvalorizada das populações locais, podendo, pois, ao contrário, contribuir para a diminuição da sua auto-estima. Por exemplo, o concelho é descrito como “carente de dinâmica e de iniciativa” (1999, p. 43) e as populações são caracterizadas em termos de “indiferença, resignação, apatia” (1999, p. 11).

Neste e noutros aspectos, o estudo revela visões negativas e até moralizantes do mundo rural e dos seus habitantes, nomeadamente em relação às pessoas idosas. O isolamento em que estas pessoas se encontram é justificado pelos autores com base em atributos pessoais e em características negativas, como o “individualismo”, a “avareza”, a “falta de hábitos de limpeza e de higiene pessoal”, a “intolerância”, a “desconfian-

ça”, a “resistência à mudança”. O estudo parece ignorar, assim, o carácter estrutural dos problemas, como a solidão e a pobreza, que afectam as populações idosas nos meios rurais. O estudo não tem em conta, por exemplo, que o considera “apego” ao dinheiro é em grande medida fruto dos rendimentos extremamente diminutos que as pessoas idosas auferem em zonas rurais como esta.

São diversas as expressões que ilustram estas representações negativas e moralizantes sobre a população idosa. É afirmado que as pessoas se tornam “muito individualistas e vivem em termos de representações sociais com um constante medo da morte e da desapossessão material” (1999, p. 89); que vão “amealhando poupanças avidamente” (1999, p. 89); que revelam um “apego excessivo à casa e à terra; falta de hábitos de limpeza e de higiene pessoal; inexistência de participação cívica e retracção perante as redes de convivialidade, e ainda, intolerância e desconfiança face a toda e qualquer intervenção que não se confine à sua casa e aos seus ‘domínios habituais’” (1999, p. 90). É dito ainda que “as resistências dos idosos à inovação e mudança são muito elevadas” (1999, p. 90); que se verifica uma “forte implantação dos hábitos de poupança e de ‘apego’ ao dinheiro” (p. 90); que “dado o seu individualismo e resistência à mudança, os centros de dia são muito pouco frequentados de forma voluntária e participada por parte do idoso” (1999, p. 90); que “o facto de viverem habituados a uma situação de pauperismo, de contenção de gastos em bens alimentares ou noutro tipo de consumos, isso faz parte da sua identidade e memória vivencial” (1999, p. 90).

Para além desta visão desvalorizada das populações locais, o estudo exprime igualmente uma visão mercadorizada do mundo rural, tendendo a valorizar apenas a vertente do património (natural, paisagístico, arquitectónico) e a possibilidade de ele ser usufruído pelas populações urbanas nos seus lares e a ignorar as pessoas que lá vivem e trabalham, considerando-as “resistentes à mudança”. Neste sentido, parece não ser aventado outro futuro para o mundo rural que não passe pela sua transformação num “museu”. Com efeito, o estudo propõe para o concelho de Paredes de Coura, em termos de “oportunidades de desenvolvimento”, a criação de um “Centro Rural”, considerando que ele deverá contemplar uma “componente museológica baseada na ilustração das actividades tradicionais do mundo rural do Alto-Minho utilizando-se para o efeito quadros ‘vivos’ (com manequins animados e som)” (1999, p. 59). Os autores argumentam que isso permitiria ao turista apreciar “como se praticava a agro-pecuária, tendo presente todo o esquema de funcionamento do ponto de vista da ecologia

rural, das quintas na era pré-adubos, pré-fitofármacos, pré-plantas híbridas provenientes do melhoramento genético e também na pré-mecanização mecanizada” (1999, p. 59).

Estas concepções do desenvolvimento rural estão associadas a um conjunto de fenómenos contemporâneos, como a mercantilização das paisagens, a procura de autenticidade, a ideia de “viver no campo” e de ter uma “vida saudável”, a emergência de novos estilos de vida, a conservação e protecção da natureza, a valorização do típico, enfim, o entendimento de que o futuro das zonas rurais passa essencialmente pela procura urbana. Em grande medida, trata-se de uma concepção do espaço rural alimentada por uma quasi-mitologia da “ruralidade” e do “retorno à natureza” que consubstancia uma tendência para o espaço rural se constituir em objecto de consumo e mercadoria (PINTO, 1985). Deste modo, como sustenta Madureira Pinto, “o espaço rural acaba por se inserir nas estratégias de hegemonização ideológica do bloco do poder, quer ‘recuperando’ as componentes anti-capitalistas de posições ideológicas ecologistas e anti-urbanas, quer propondo às classes exploradas dos campos uma imagem eufemizada das suas próprias condições de existência” (PINTO, 1985, p. 84). No mesmo sentido, Carminda Cavaco (1994) argumenta que conceitos como “o rústico” e “o típico” estão carregados de valores ingénuos, passadistas e retrógrados e, como tal, deverão ser profundamente controlados para não se correr o risco de tornar os espaços rurais em locais de romagem em memória de um passado. Alberto Melo (2000) acrescenta ainda que esta concepção de desenvolvimento, ao definir o mundo rural em termos passadistas e exóticos – o ‘very typical’ do turista – selecciona, simplificando, os elementos menos inovadores, como o folclore ou o património imobilizado, e, ao mesmo tempo, desvaloriza e desqualifica as populações locais enquanto sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

As ideias de que as populações locais resistem à mudança e de que o mundo rural se traduz essencialmente no “very typical” do turista estão associadas a uma representação urbano-industrial do desenvolvimento e a uma lógica de mercadorização dos espaços rurais. O estudo que temos vindo a analisar parece basear-se na ideia de que o mundo rural caminha inevitavelmente para a extinção e de que a sua possível sobrevivência passa pela aplicação, como remédio, do modelo urbano-industrial. Por exemplo, os autores apontam para a necessidade de um “concelho *ainda* eminentemente rural, equilibrar e compatibilizar as necessidades de ocupação das pessoas ao longo do ano, designadamente das que vivem nas freguesias rurais mais afastadas, com o desenvolvimento industrial” (1999, p. 70). Referem,

também, a “inexistência de relações inter-empresariais e insuficiência de ‘tradição industrial’ típica de um meio sócio-cultural *ainda* pouco adaptado à mudança e inovação empresarial e à ‘cultura de profissionalismo no trabalho’” (1999, p. 66)⁴¹. Consideram, igualmente, que “qualquer tentativa de identificação de oportunidades de desenvolvimento nestes contextos não pode arvorar-se a pretensão de se substituir à dinâmica real de mercado, que é afinal o lugar último em que as oportunidades de investimento devem ser sentidas, formuladas e aproveitadas” (1999, p. 14).

Em suma, o estudo em questão mostra que as representações sobre o desenvolvimento – e especificamente sobre o desenvolvimento local – se mantêm muito vinculadas a um modelo urbano-industrial, produtivista e mercantilista. À luz deste modelo, a agricultura tradicional é considerada arcaica, de muito baixa qualidade e não lucrativa e os agricultores são frequentemente considerados conservadores e obstáculos aos designados processos de “modernização”. Assim, termos como crise, declínio, atraso, degradação, empobrecimento, envelhecimento, isolamento, êxodo, abandono, desertificação, desvitalização, perda, desaparecimento, etc. têm sido frequentemente utilizados nas descrições sobre o mundo rural, revelando uma visão “pela negativa”, carencialista e desvalorizada dos territórios e das populações rurais.

As ideias de “crise” e “declínio” resultam do facto de a emigração e o êxodo das populações rurais para as cidades e vilas do litoral ter afectado significativamente a população activa agrícola e o mundo rural em geral. Como diz Carminda Cavaco (1994), o abandono dos campos teve implicações em termos de abandono de terras e lugares, da saída de jovens e adultos, de degradação do ambiente e da paisagem, de incêndios florestais, de abandono do património edificado, de perdas de saberes-fazer e de patrimónios culturais, do desaparecimento de culturas e identidades, da diminuição da população, de despovoamento, de desertificação humana, de dificuldade de reposição de gerações, de perdas de capacidade de trabalho. Esta autora lembra, no entanto, que as acções de intervenção no mundo rural tendem a assumir apenas como objectivos a preservação e a conservação. Embora não desvalorizando este tipo de acções, chama a atenção para a necessidade de se evitar a criação de “reservas”, pois isso seria condenar as populações

41 A escrita em itálico da palavra “ainda” é da nossa responsabilidade e pretende dar conta de uma representação bastante enraizada de que é inevitável a passagem do “rural”, no que este representa em termos de estilos de vida, práticas culturais, formas de sociabilidade, organização do trabalho, etc., para um modelo de mercado baseado na competição e no lucro.

a viveram desenquadradas do seu tempo. Por exemplo, afirma que seria uma violência não permitir instalações sanitárias ou acessos aos meios de comunicação contemporâneos, como as tecnologias da informação e da comunicação, em nome da pureza de um bucolismo fantasmagórico.

Ferreira de Almeida (1998) reforça a ideia de que o mundo rural é um sistema aberto, inter-relacionado, e não um resíduo preservável ou descartável. Este autor considera necessário romper com o pensamento sobre o mundo rural e a sua componente agrícola em termos de competitividade e de vantagens comparativas, explicando que nas zonas rurais a agricultura constitui, por um lado, uma reserva estratégica de produção irrenunciável em colectivos sociais de uma certa dimensão e, por outro, ela tem de continuar a cumprir – embora com lógicas e protagonistas parcialmente novos – a velha função de proteger e reproduzir a natureza e a paisagem. Como tal, é necessário encarar o trabalho dos agricultores, para além da sua função tradicional, como um serviço prestado à colectividade, em termos de “jardinagem da natureza” (ALMEIDA, 1998, p. 30). No mesmo sentido, Rui Canário (1998, p. 35) afirma que a “sobrevivência do mundo rural e dos seus habitantes como os nossos ‘guardadores de paisagens’ configura-se não como a preservação do passado, mas sim como a salvaguarda do futuro”. Em suma, para que as pessoas que vivem nas regiões rurais possuam condições de vida dignas, é necessário pensar o mundo rural em termos de futuro, considerando-o não apenas “visitável”, mas também “habitável” (REIS, 1998).

2. Contributos da investigação etnográfica para o conhecimento e valorização do mundo rural: o caso do OUSAM

Embora algumas das características que permitem distinguir a pesquisa etnográfica de outros métodos de investigação decorram do facto de envolver um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, as maiores diferenças são de ordem paradigmática. Contrariamente ao paradigma positivista em que assenta a investigação do tipo estatístico-experimental, o paradigma interpretativo, em que se insere a investigação etnográfica, não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades. Enquanto o paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento, o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais.

Deste modo, o rigor não é sinónimo de objectividade, neutralidade e distanciamento, conforme são definidos à luz do paradigma positivista; a sociabilidade e a familiaridade são também condições da realização deste tipo de investigação que, ao implicar a presença prolongada do investigador no terreno da pesquisa, envolve diversas situações de interacção, faz apelo a uma atitude empática, de abertura aos pontos de vista dos outros, e a uma grande sensibilidade em relação ao contexto.

O que distingue mais especificamente a etnografia de outras práticas de investigação é a “descrição densa” (GEERTZ, 1973) ou a “análise narrativa” (BECKER, 1992). Como sustenta Geertz, a prática da etnografia tem a ver principalmente com a possibilidade de se proceder à “descrição densa” e com o tipo de esforço intelectual que ela representa. Embora a teoria tenha lugar na pesquisa etnográfica, ela assume um papel diferente do que assume no paradigma positivista. A tarefa essencial da construção teórica não é codificar regularidades abstractas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, isto é, não tem em vista generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles. O objectivo é tirar grandes conclusões a partir de factos pequenos mas densamente entrelaçados.

A prática da etnografia pode ser considerada igualmente uma “análise narrativa” (BECKER, 1992). Considerando a importância do “processo” e a correspondente dimensão temporal, o analista social tem sempre uma “história” para contar. É, pois, na forma de narrativa que se apresenta a seguir uma síntese de um estudo de caso etnográfico realizado em Paredes de Coura, entre 1999 e 2002 (FERREIRA, 2003), o qual teve como foco o OUSAM – uma associação/instituição de solidariedade social, fundada em Paredes de Coura nos anos 80, na sequência de um projecto iniciado pelo Centro de Saúde local, e que tem vindo desde então a realizar actividades com as crianças, as famílias e as comunidades, nas freguesias mais isoladas deste concelho rural.

2.1. A génese do OUSAM como Projecto: “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”

A sigla OUSAM significa Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo; porém, como nos foi dito por alguns dos seus fundadores, houve uma intenção, na escolha do nome, de fazer um trocadilho com o verbo “ousar”. A equipa que iniciou, na primeira metade da década de 80, a dinâmica que viria a dar origem ao OUSAM era constituída por um casal de médicos, o António e a Maria José, e uma enfermeira, a Elsa, ligados ao Centro de

Saúde local, e ainda por uma educadora de infância, a Ana Isabel, todos eles acabados de chegar ao concelho de Paredes de Coura. Até então nenhum deles vivera ou tivera qualquer contacto com a realidade local do concelho. Os dois médicos tinham terminado o curso de Medicina em Lisboa, em 1971/72, e participado também em diversas experiências de trabalho no terreno, entre finais dos anos 60 e princípios de 70, designadamente no campo da alfabetização de adultos, com fortes influências do pensamento de Paulo Freire⁴². Na altura em que os dois terminaram o curso tinha sido publicada legislação criando os Centros de Saúde e estava a iniciar-se, no campo da Saúde Pública, um processo em que se valorizava “uma dinâmica de interacção com a comunidade”.

O então Director Geral de Saúde, o Professor Sampaio, pai do Jorge e do Daniel Sampaio, era um dos grandes animadores desse processo. Era uma pessoa de referência, juntamente com uma equipa que pretendia que os Centros de Saúde a desenvolver no país tivessem uma dinâmica de interacção com a comunidade. (Entrevista, António, 2000)

Antes de chegarem a Paredes de Coura – a Maria José em 1981 e o António em 1982 – estes médicos já tinham, entretanto, realizado um trabalho de “interacção com a comunidade”, entre 1975 e 1981, com base na “co-operação intersectorial” e em formas de “integração de serviços locais”, a partir do Centro de Saúde de Aljustrel, “prestando atenção aos grupos mais

42 Num número da revista Educação, Sociedade & Culturas dedicado a Paulo Freire, o António declara o seguinte: “Paulo Freire entrou na minha vida quando eu tinha vinte anos, trazido por gente com quem entrelacei uma amizade cimentada pela partilha de experiências, de ideias e de afectos. Mas veio sobretudo ligado ao desafio concreto de viver processos de conscientização através da alfabetização de adultos, numa sociedade hostil ao esforço de libertação dos pobres e oprimidos. [...] Entretanto, eu estudava Medicina em Lisboa e começava a questionar-me sobre o modelo hospitalar, cuja prática impositiva olhava o doente desinserido da sua realidade, a qual, aliás, pouco interessava aos doutores. A necessidade de contribuir como técnico de saúde para o desenvolvimento das pessoas e comunidades levou-me à escolha da carreira de Saúde Pública e à opção, dentro desta carreira, pelo trabalho no terreno, com comunidades predominantemente rurais. Não tenho dúvidas que então Paulo Freire e Arnaldo Sampaio (na altura, Director Geral de Saúde) influenciaram fortemente estas minhas escolhas” (António Cardoso Ferreira, 1998, O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. Educação, Sociedade & Culturas, 10: 164-167).

vulneráveis”. Consideram, hoje, que esse trabalho de cooperação e integração dos diversos serviços locais, ligados à Saúde, à Educação, à Autarquia, ao Serviço Social, ao Emprego, foi pioneiro, quer para eles próprios quer para o sector da Saúde Pública, “porque se ensaiaram formas de trabalho em equipa e de cooperação entre cidadãos, técnicos e grupos, com base na participação das pessoas em cada freguesia”⁴³.

Quando decidiram ir para Paredes de Coura, convidaram a enfermeira Elsa, que trabalhara com eles em Aljustrel no âmbito do estágio do curso de enfermagem, para os acompanhar. A Elsa vai logo no início, em 1981, juntamente com a Maria José. Na altura em que lhe é feito o convite, estava a trabalhar num Projecto, em Coimbra, desde 1977, no Graal, um Movimento Internacional de Mulheres Cristãs orientado para a intervenção sócio-cultural, designadamente no campo da alfabetização⁴⁴.

O primeiro ano de trabalho em Paredes de Coura foi dedicado, essencialmente, pela Maria José e pela Elsa, à organização do Centro de Saúde, cujo próprio edifício acabara de ser construído. Para além disso, deram início a um trabalho no terreno, incluindo, entre outras actividades, o Programa de Saúde Escolar. Em 1982, já com a presença do António e com os três a trabalhar em conjunto, iniciaram um Plano de Actividades do Centro de Saúde, após um trabalho de discussão com “pessoas de outros sectores, nomeadamente com párocos e com professores e educadores de infância e autarcas”⁴⁵.

Por esta altura, veio juntar-se à equipa uma educadora de infância que vivia e trabalhava em Lisboa, a Ana Isabel, conhecida dos restantes três elementos da equipa e com experiência, também, no âmbito da intervenção social e comunitária. Esta educadora de infância terminou o Curso em Lisboa, em 1976, mas um ano antes, no período de estágio, já criara, com uma Comissão de Moradores, o Jardim-de-infância da Freguesia dos Anjos – o JIFA – que ainda hoje está em funcionamento como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Com a sua chegada a Paredes de Coura, inicia um primeiro contacto com o terreno, de modo a responder ao “desafio” que lhe fora colocado pelos restantes membros da equipa: tentar perceber as razões por que uma criança – a Fátima de Castanheira – se recusava a ir à escola.

Havia uma situação de mal-estar relativamente aos índices de insucesso escolar. Havia, nomeadamente, uma jovem, a

43 Entrevista, António e Maria José, 2000.

44 Entrevista, Elsa, 2002.

45 Entrevista, António e Maria José, 2000.

Fátima de Castanheira, que se recusava peremptoriamente a ir à escola. Portanto, o desafio que me é colocado enquanto lá estou é tentar perceber porque é que aquela criança não vai à escola. Mantém-se fechada sobre si mesma, não fala com ninguém, só com a família. Então, vou algumas tardes falar com ela, ao campo onde ela está com o gado, levo plasticinas para os irmãos mais novos e começa por aqui uma brincadeira que rapidamente se transforma em conversas à hora de jantar, com a Zé, com o António, com a Elsa. (Entrevista, Ana Isabel, 2000)

Constitui-se, assim, o embrião do Projecto. Porém, este primeiro período de permanência da Ana Isabel em Paredes de Coura foi curto. Ela regressa a Lisboa, continuando, no entanto, a manter contactos com a equipa do Centro de Saúde, procurando em conjunto encontrar soluções para os problemas que os preocupavam. Foi então que surgiu a ideia de a Ana Isabel ir mais tempo para Paredes de Coura. Ela considerava que era necessário fazer um "levantamento das comunidades" onde existisse um maior número de crianças que não conseguiam completar o quarto ano de escolaridade e, dentro dessas comunidades, realizar um trabalho "de prevenção" através da educação pré-escolar⁴⁶. Resolveu, então, pedir seis meses de licença sem vencimento na instituição onde trabalhava, em Lisboa, e partiu de novo para Paredes de Coura com a "ideia do projecto".

A ideia inicial do projecto era organizar uma "equipa multidisciplinar" que, através de um trabalho de animação com crianças, em articulação com as famílias e as comunidades, pudesse fazer face aos problemas identificados. Nessa altura, poucas crianças no concelho tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão das localidades e os difíceis acessos às mesmas. A ideia passava, então, pela criação de um "grupo animador" que, "em articulação com as famílias e os serviços da comunidade" juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas "actividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento"⁴⁷. A equipa procura, assim, pôr em prática um dispositivo adequado às condições daquele meio rural, reconhecendo, que nos moldes tradicionais tal tarefa não se revelava possível,

46 Entrevista, Ana Isabel, 2000

47 António Ferreira, 2000, "De como as ideias se vão construindo" (135-138), in Lígia Gomes, *Animação*, palavra-chave. Gouveia: GAF.

entre outras razões, porque a dispersão das localidades era grande e porque a própria população não estava sensibilizada para essa necessidade. O Projecto tinha em vista, por isso, encontrar uma “alternativa às vias institucionalizadas” e assumia como essencial a “conjugação de esforços” de técnicos e serviços para uma intervenção integrada de acompanhamento das crianças nas áreas da educação, da saúde e da acção social.

Em 1985 inicia-se, assim, um trabalho sistemático, no terreno, com as crianças, as escolas, as famílias, as comunidades locais, numa perspectiva de trabalho comunitário⁴⁸. No início, o Centro de Saúde disponibiliza uma carrinha, a UNICEF concede algumas verbas, com as quais é comprado material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian adere também ao Projecto apoiando-o financeiramente, incluindo, logo na fase inicial, a cedência de uma viatura que estivera antes ao serviço do “Projecto Alcácer”⁴⁹. Numa fase embrionária, a intervenção realiza-se na freguesia de Cunha, pois fora aí, como dizem, que encontraram os professores do ensino primário – em cunha de Baixo, a Rosa, e em Cunha de Cima, o Monteiro – que mais interessados se mostraram em colaborar.

Em simultâneo com a preparação deste Projecto, forma-se em 1985 a associação OUSAM, porque quando a equipa do Projecto começa a procurar alguns apoios, verifica, após alguns contactos, que era necessário haver uma associação local de suporte. Surge, então, com um papel activo de alguns funcionários administrativos e auxiliares do Centro de Saúde, a proposta de criação de uma instituição local de solidariedade social. Tendo sido convidado para integrar o grupo dinamizador da associação, o António propõe que esta patrocinasse o Projecto que estavam a iniciar. Houve como que um “casamento entre o projecto e associação”. Aos poucos, o nome “OUSAM” começou até a identificar-se mais com o Projecto do que com a própria Associação⁵⁰.

O Projecto é formulado em Abril de 1985 e é logo a seguir, no mês de Junho, que têm início as actividades, numa freguesia do concelho, com crianças em idade pré-escolar, duas vezes por semana. No mês de Agosto entra também para a equipa uma técnica de serviço social – a Dora – e nos

48 Entrevista, António e Maria José, 2000.

49 Sobre o Projecto Alcácer, ver, entre outros trabalhos, Campos, Bártolo Paiva et. al. (1982). Projecto Alcácer: desenvolvimento da criança em comunidade rural. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

50 António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lúcia Gomes, Animação, palavra-chave. Gouveia: GAF.

dois meses seguintes inicia-se a intervenção em mais três freguesias. Com a entrada da técnica de serviço social, o trabalho diário no terreno passa a ser realizado por esta e pela educadora de infância e, muitas vezes, também, com a enfermeira Elsa, nas visitas domiciliárias. Tem, assim, início um trabalho de contacto, família a família, casa a casa, tendo em vista sensibilizar as famílias e as populações e aumentar o número de crianças a participar nas actividades.

Neste primeiro ano lectivo são envolvidas nas actividades do Projecto 130 crianças. As actividades eram as mais diversas, mas baseavam-se em comum no princípio da “valorização do meio” e do “reaproveitamento de aspectos culturais”⁵¹. A equipa procurava, sem levar “soluções no bolso”, “descobrir alternativas”, “valorizando os recursos do meio”⁵². Para a realização das actividades, a equipa foi “descobrimdo” “espaços comunitários” e “formas itinerantes de trabalho”, de modo a adequar a intervenção às particularidades locais, não reproduzindo a “forma institucional” dos jardins-de-infância⁵³.

Cerca de dois anos depois, em Maio de 1987, o Projecto é alvo de uma transformação, passando então a designar-se “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”. O objectivo do Projecto, que fora anteriormente definido em termos de “redução do insucesso escolar”, passa agora a realçar a ideia de “construção da comunidade”. É assumido como “objectivo geral” “contribuir para o desenvolvimento global da criança, numa interacção Família/Escola/Comunidade”. O Projecto exprime, a partir de então, uma “dinâmica de maior atenção à comunidade, de envolvimento da comunidade, e corresponde ao momento de entrada da Fundação Aga Khan”⁵⁴. Esta mudança de perspectiva fica a dever-se igualmente à “experiência” entretanto adquirida num “trabalho de equipa” que já contava, de uma forma sistemática, com dois anos de intervenção e avaliação permanentes, os quais tinham provocado “uma consciência gradual” de que o trabalho que estavam a desenvolver era um trabalho de intervenção junto da “Comunidade como um todo”⁵⁵. Fruto da avaliação

51 Documento, OUSAM, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

52 Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988.

53 Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

54 Entrevista, António e Maria José, 2000.

55 Documento, OUSAM, Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade

que faziam sistematicamente do seu trabalho, chegaram à conclusão de que “o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar”, mas antes o “desenvolvimento das potencialidades da comunidade”. Deste modo, o novo projecto passa a considerar mais explicitamente “a criança como pólo dinamizador das acções a desenvolver na Comunidade”⁵⁶. Ele é assumido, então, mais claramente, como uma “dinâmica comunitária”. Isto é, as iniciativas desenvolvidas “a partir da criança” têm em vista alargar a participação dos pais e “fundir” as “comunidades adultas com a população infantil”, num processo de “desenvolvimento comunitário”⁵⁷.

2.2. A continuidade do projecto nos anos 90

O Projecto fora concebido para quatro anos, mas em 1987 os dois médios, o António e a Maria José, deixam o concelho para irem morar e trabalhar para outro lugar. A Ana Isabel e a Elsa continuam, no entanto, a trabalhar no Projecto, a primeira até 1989 e a segunda até 1990.

O António e a Zé saem em primeiro lugar. Eu penso que muita gente pensou que o Projecto acabava nesse dia, que já não teria continuidade. Depois a Ana Isabel sai e terão pensado ‘talvez seja agora’. Depois, quando eu saio, as coisas já são mais óbvias. O Projecto não desapareceu, alterou-se, modificou-se. [...] O projecto já estava com os seus próprios meios. Só que temos que desaparecer para isso se tornar claro. E quando digo ‘temos’, honestamente, eu acho que é o António e a Ana Isabel. Eu penso que somos todos reconhecidos enquanto OUSAM, mas eles os dois são as figuras que levavam as pessoas a pensar ‘talvez com a saída deles isto tudo acabe’. Mas nessa altura já há gente que está capaz de assumir o Projecto. O Monteiro está completamente na dinâmica, a Rosa Nogueira também. E há inclusivamente uma direcção do OUSAM que acompanha este processo. (Entrevista, Elsa, 2002)

no Meio Rural”, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 1988.

56 Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural”, Maio de 1987.

57 Idem.

Entre as pessoas que já tinham “assumido” o Projecto incluía-se o Monteiro, um professor do 1º ciclo do ensino básico que é o actual presidente da direcção do OUSAM, mas que já leccionava, em 1985, numa das duas primeiras escolas que colaborara no Projecto. Quando o Projecto chega ao seu término, em 1989, as actividades do OUSAM já abrangiam, no total de 8 freguesias, 321 crianças (159 crianças em idade pré-escolar e 162 em idade escolar, em actividades de animação de tempos livres). A questão da continuidade, que fizera parte das preocupações da equipa do Projecto desde o início, era, portanto, essencial. O Monteiro estava em condições de assegurar essa continuidade, em termos de coordenação da equipa, fruto da experiência de trabalho no terreno que entretanto adquirira. Com a saída das pessoas que o Monteiro designa pelos “mentores”, fica ele a assegurar a coordenação da equipa, cabendo-lhe, também, o trabalho de animação comunitária: “um trabalho efectivo de animação de adultos, partindo do trabalho com as crianças”⁵⁸.

Tendo iniciado o seu percurso profissional em Setúbal, onde leccionou durante dois anos, o Monteiro vai para Paredes de Coura, onde passou a trabalhar e a residir, até hoje. É aqui que, no início dos anos 80, no contexto do trabalho escolar com as crianças, dá corpo, como diz, a “alguma experiência didáctica, educativa e de intervenção comunitária”, numa perspectiva de “valorização cultural da comunidade”.

O que eu fazia em termos de escola tinha despertado algum interesse na forma como animava, como tinha o trabalho... sei lá, o facto de fazermos a desfolhada, de irmos cozer a broa a casa, o facto de ter uma galinha com ovos na sala, que era dos miúdos. Portanto, tinha a ver com a valorização cultural da comunidade. Embora o meu trabalho fosse muito mais, ainda, centrado no trabalho das crianças. Se calhar podemos dizer que utilizava mais o potencial cultural da comunidade em função dos interesses da escola do que propriamente uma perspectiva de intervenção junto de adultos, embora já houvesse alguma actividade, como festas. (Entrevista, Monteiro, 2002)

Hoje, a enfermeira Elsa recorda: “O Monteiro ficou famoso porque tinha cordéis onde pendurava com molas os trabalhos das crianças.

58 Entrevista, Monteiro, 2002.

Quando conhecemos o Monteiro era aquilo que trabalhava na escola dele que achámos óptimo. E o Monteiro tinha uma mala enorme onde tinha a roupa para os meninos mudarem quando vinham molhados” (Entrevista, Elsa, 2002).

Estando ligado ao Projecto através de destacamento que o Ministério da Educação concedera pela primeira vez no ano lectivo de 1988/89, o Monteiro passa a assumir um papel importante no período de transição que o OUSAM estava a viver. O Projecto chegara ao fim dos quatro anos, os elementos da equipa que o lançaram tinham saído do concelho e, como tal, o Monteiro, dado o seu já grande envolvimento, era uma das pessoas que poderia dar continuidade ao trabalho no terreno.

Terminada a fase de projecto, o OUSAM celebra um acordo com a Segurança Social, permitindo a continuidade do trabalho com crianças mas não o trabalho de animação comunitária. Tal situação provocou mudanças significativas no funcionamento do OUSAM ao longo da década de 90. À pergunta que colocámos ao Monteiro, que é, como se disse, o actual presidente da direcção, se fazia sentido falar, hoje, em “animação infantil e comunitária” para caracterizar a actividade do OUSAM e o trabalho das educadoras de infância, ele responde que o que caracteriza actualmente o OUSAM é a sua intervenção em termos de “educação pré-escolar” e de “acção social” e não tanto, como acontecia na década de 80, em termos de animação comunitária. Embora hoje o OUSAM preste um “serviço” com diferentes valências, há uma separação entre as actividades de “educação pré-escolar”, que envolvem crianças, e uma “acção social”, que envolve sobretudo as famílias.

Porém, ainda hoje o OUSAM possui bastantes particularidades. Embora a sede da instituição esteja localizada na Vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas, com recurso a um dispositivo itinerante de recolha e entrega das crianças que os intervenientes designam “a volta”. O OUSAM nasceu e desenvolveu-se como alternativa ao “modelo” oficial do jardim-de-infância, considerando a “actividade com a criança uma forma de mediação com os adultos, com os pais, com a comunidade” (Entrevista, Monteiro, 2002). Para além disso, as crianças, embora sejam reunidas em cinco espaços próprios, que são actualmente salas devolutas de edifícios de escolas primárias, continuam a ser recolhidas e entregues nas suas próprias casas, com recurso a um sistema de transportes, em que a educadora de infância realiza o percurso com as crianças. No total, são abrangidas actualmente 13 freguesias do concelho situadas nos locais mais afastados da Vila.

2.3. A “volta” como processo de desenvolvimento social e comunitário

Quisemos saber se actualmente faz sentido para as educadoras de infância caracterizar o seu trabalho em termos de “animação infantil e comunitária”, como era caracterizada a actividade do OUSAM na fase inicial. Confrontada com a pergunta, a educadora mais “antiga”, que desempenha hoje funções de coordenação, considera que “actualmente faz mais sentido falar em educação pré-escolar”. Uma das educadoras mais “novas” considera também que agora só faz sentido falar em “jardim infantil”, afirmando que “embora se vá um pouco à casa das pessoas, falar com as pessoas, fazer a ‘volta’, é só isso, porque depois as crianças “entram no nosso mundo, no jardim” (Entrevista, Raquel, 2000). Inclusivamente, uma educadora afirma que hoje a “ideia inicial da ‘volta’” – o percurso que fazem em carrinhas para a recolha e entrega das crianças – “não faz muito sentido”, face à “pressão de chegar à sala” (Entrevista, Liliana, educadora de infância, 2000). Outras educadoras consideram que faz sentido, mas as justificações que apresentam revelam, no entanto, o já referido entendimento de que a “animação infantil e comunitária” se reduz a um trabalho de relação com os pais, em que estes são meramente informados sobre o trabalho desenvolvido na “sala” do jardim-de-infância (Entrevista, Filipa, educadora de infância, 2000).

A “minha escola”, a “minha sala”, os “meus alunos”, a “minha rotina” são noções que integram, hoje, o vocabulário profissional das educadoras de infância e têm vindo a tornar-se referências do seu trabalho e das suas identidades profissionais. Há, pois, uma tensão, que tem vindo a acentuar-se no trabalho quotidiano das educadoras de infância do OUSAM, entre uma orientação para a “sala” e uma orientação para a “comunidade”. Porém, há alguns factores que têm impedido o aprisionamento das actividades no espaço da “sala” e contribuído para a continuidade de um trabalho social e comunitário.

Com efeito, um dos traços mais distintivos do OUSAM, que ainda hoje mantém, é o facto de realizar as suas actividades no interior das “pequenas comunidades” dispersas pelo concelho. Embora a sede da instituição esteja localizada na Vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas, com recurso a um sistema de transportes. O trabalho itinerante é, pois, ainda hoje, um elemento que faz parte do quotidiano da instituição e do trabalho das educadoras. Fruto desta particularidade e de outros factores, a “comunidade” constitui-se como um elemento essencial da acção

educativa. Por um lado, há o elemento histórico, que faz parte da cultura da instituição e que vem frequentemente à superfície, por outro, as “salas” estão dispersas pelos locais mais isolados do concelho e o percurso de recolha e entrega das crianças, que as educadoras chamam a “volta”, aproxima o seu trabalho das famílias e das comunidades onde as crianças vivem.

Estes percursos são realizados pelas crianças, juntamente com a educadora de infância e uma auxiliar, em “carrinhas”. A duração aproximada de cada “volta” é variável, chegando em alguns casos a atingir uma hora. No entanto, o transporte é encarado não apenas como um “apoio logístico à recolha/entrega das crianças”, mas também como uma forma de manter o “contacto permanente com a família”, “quebrar a situação de isolamento” das educadoras e criar “momentos de animação conjunta envolvendo grupos de crianças de outras comunidades”⁵⁹.

Face à importância da “volta” neste dispositivo de educação de infância, quisemos acompanhar e “sentir” o desenrolar dos acontecimentos durante um dia completo. Fizemos “voltas” em dias diferentes, mas relataremos aqui apenas alguns fragmentos de uma “volta” feita em Fevereiro de 2000 – a “volta” da Inês.

A Inês já me tinha dito que a volta começaria cedo, às 8:30, e demoraria um pouco mais de uma hora. Esta volta é longa porque a carrinha tem de se deslocar para ir recolher e entregar as crianças em locais muito dispersos e por caminhos estreitos, alguns em terra batida, pela montanha, perto do “Corno de Bico” (Área de Paisagem Protegida). Em certos locais não é possível um carro cruzar-se com outro. No percurso, ora apareciam as mães ora os avós com os meninos em direcção à carrinha. “Logo levamos lá o bolo de aniversário”, informou uma mãe de uma menina, no momento que a entregava à Inês. Algumas crianças aparecem sozinhas, pois só têm que percorrer uns metros até à carrinha, que pára junto ao portão das suas casas, e são eles próprios que sobem para a carrinha, fazendo questão em demonstrar que já o conseguem fazer sem a ajuda dos adultos. No total são catorze meninos, com idades compreendidas entre os dois (o mais novo ainda não completou três anos) e os cinco anos.

59 Documento, OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992

O grupo vai-se constituindo lentamente. Quando entram na carrinha deparam comigo e escondem a cara. Alguns demoram algum tempo a encarar-me, outros fazem-no rapidamente. Quando uma menina entrou na carrinha a Inês disse-me que ela iria chorar quando me visse entrar na sala e assim aconteceu. Mas a Inês ia tornando o ambiente mais familiar, quer na carrinha quer na sala:

"Quem é este senhor? Que vem fazer à nossa escolinha?"

"É o Fernando", diziam em coro.

Pelo caminho a Inês ia dando informações sobre as crianças e as famílias, reportando-se a assuntos que tinham sido abordados em reuniões anteriores. A viagem pelo interior do concelho permite ver que as Juntas de Freguesia tem novos e bons edifícios como Sede e permite constatar em concreto a ruralidade do concelho: os campos, as vacas, as cabras.

Mal chegámos ao Jardim de Infância, todos vestiram as batas (os meninos, a auxiliar e a educadora) e cantaram a canção do "bom dia", na qual fui envolvido pela educadora e pelos meninos cantando "bom dia Fernando ...".

"Vamos lá trabalhar", "O Sr. Fernando vem ver como vocês trabalham bem", ia dizendo a Inês. "Que mais gostam de fazer?" Perguntou aos meninos. Resposta dos meninos: "de trabalhaaaar". Pergunta da educadora: "e que mais?" Silêncio. Nova pergunta da educadora: "Que é que vocês gostam tanto de fazer e que faziam o dia todo se nós deixássemos?" Resposta dos meninos: "de brincaaaaar".

À hora do almoço as crianças reúnem-se com as da escola primária, num átrio de reduzidas dimensões do próprio edifício. Na viagem de regresso, os meninos passam grande parte do tempo a cantar e a falar. "Quem sai agora?" "É o "José". "Quem é a seguir?" "É o "Tiago". A Inês ia assim animando a "volta". (Notas de campo, 28/2/2000)

As educadoras trabalham em locais diferentes, realizam percursos diferentes e têm, também, opiniões diferentes sobre a "volta". Estas opiniões tendem, contudo, a reconhecer a sua importância, apesar de em alguns casos serem consideradas bastante longas: "a minha volta é enorme; a da Alexandrina também. Isto é duro" (Entrevista, Raquel, 2000). Algumas educadoras reconhecem que tiveram inicialmente algumas di-

ficuldades e receios em fazer a “volta”, não apenas devido à distância a percorrer, mas também, porque não se sentiam à-vontade nem preparadas para estabelecer esses contactos com as famílias. Porém, de um modo geral, as educadoras são de opinião de que a “volta” torna o trabalho mais “activo e dinâmico”, permitindo estabelecer uma relação de “confiança” com as famílias, através dos contactos diários com as pessoas. No próprio trabalho com as crianças, a “rotina” começa na própria carrinha.

A “volta” corresponde, pois, ao momento de acolhimento das crianças, à possibilidade de contacto diário com a família e as populações locais e de obtenção da sua confiança. Para além disso, o facto de as educadoras circularem diariamente pelas freguesias do concelho permite-lhes terem um conhecimento mais próximo dos mundos de vida das crianças que de outro modo não teriam. E o concelho é certamente diferente para quem o conhece de “passagem”, muitas vezes em passeio turístico para apreciar o aspecto rústico dos meios rurais, do que para quem penetra no seu interior, como acontece com as educadoras, diariamente, na sua actividade profissional.

Existem diversos “interiores” dentro do “interior”, isto é, lugares mais escondidos e silenciosos. Ora, o movimento das carrinhas do OUSAM, que transportam as educadoras de infância, as auxiliares de acção educativa e os grupos de crianças, é praticamente o único que lá se faz sentir, tornando essas localidades interiores menos “invisíveis”. Na sua acção quotidiana, estas profissionais dão “visibilidade” a essas localidades, não apenas porque lá passam e comunicam com as populações, mas também porque convocam para as reuniões da equipa diversos assuntos relacionados com a habitação, a saúde, a pobreza, as condições de vida das populações dessas localidades. Da equipa fazem parte, também, uma educadora social e uma técnica de serviço social, que exercem um trabalho directo com as famílias e um papel de mediação com outras entidades locais, designadamente, a Segurança Social, a Autarquia, o Centro de Saúde, o Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social, no sentido de contribuírem para a resolução de problemas identificados.

Dadas as particularidades do próprio dispositivo itinerante de intervenção no terreno, as educadoras de infância mantêm ainda uma forte ligação às populações locais. A “volta” proporciona-lhes um contacto diário com as realidades das diversas freguesias do concelho e um conhecimento dos problemas locais que não seria proporcionado em condições típicas de funcionamento de jardim-de-infância. Este dispositivo permite que as educadoras assumam um papel vigilante relativamente a esses problemas e contribuam para a sua resolução, quer através de uma acção directa, quer

através da articulação com outros serviços e instituições locais. Na sua essência, as educadoras de infância desenvolvem, portanto, um trabalho social e comunitário que ultrapassa o domínio da “sala” de jardim-de-infância. O trabalho desenvolvido com as crianças é parte integrante de um processo de mediação com os adultos; um elo de processos globalizados de educação e de desenvolvimento comunitário, que envolvem as próprias crianças, os profissionais e dirigentes da instituição, as famílias, as populações e outros projectos e instituições locais. O OUSAM tem desempenhado, assim, um importante papel de mediação social, nomeadamente através da relação com a Segurança Social, quando há situações que envolvem beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido; com o Projecto de Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social “Terras de Coya” quando o problema concerne, por exemplo, à habitação; com o Centro de Saúde, quando os problemas dizem respeito à saúde, etc.

Em síntese, as condições específicas do meio local levaram o OUSAM, desde a sua génese, a inventar modalidades de trabalho mais adequadas e um dispositivo mais flexível de funcionamento. As localidades onde pretendiam intervir não tinham um número suficiente de crianças em cada uma que garantisse a criação de vários jardins-de-infância no formato “oficial”. O objectivo principal do projecto era promover actividades educativas com crianças, com envolvimento das famílias e das comunidades, pois nessa altura poucas tinham acesso à educação pré-escolar, principalmente as que viviam nas localidades mais isoladas. Assim, o que à primeira vista era considerado um obstáculo e que ainda hoje é visto por algumas pessoas como uma solução precária, de recurso, “pré-moderna”, traduziu-se num processo de desenvolvimento social e comunitário pleno de actualidade. Envolvendo crianças, idosos, famílias e populações, promovendo relações intergeracionais, fazendo da escola ou do jardim-de-infância não um mundo à parte mas um elo de políticas sociais e de acções integradas de desenvolvimento comunitário, este tipo de dispositivos revela potencialidades que não se restringem às zonas rurais, pois nas sociedades contemporâneas a complexidade dos problemas com que nos deparamos faz apelo, cada vez mais, a lógicas de integração de políticas, serviços e projectos de educação e bem-estar social.

Conclusão

Em Paredes de Coura, como noutras zonas rurais, observam-se hoje sinais de “modernidade” que se misturam com sinais de “pré-modernidade” e de

“pós-modernidade”. Muitos municípios têm vindo a desenvolver um trabalho de criação de infra-estruturas – luz eléctrica, água e saneamento, estradas, pólos industriais, centros culturais, etc. – tendo em vista a criação de condições de modernidade nos seus concelhos. Mas quem observa estas regiões “por dentro”, em processos de investigação etnográfica, depara-se com profundos contrastes. Por exemplo, as casas das aldeias compradas e recuperadas por pessoas das grandes cidades para passarem férias e fins-de-semana – um sinal dos novos estilos de vida da “pós-modernidade” – situam-se paredes-meias com habitações sem casa de banho, sem água e saneamento, sem luz eléctrica, com o piso interior da habitação em terra batida, com o frio e a chuva a cair dentro de casa, numa demonstração viva de “pré-modernidade”. As escolas também espelham estes contrastes. Estão equipadas com computador e com ligação à Internet, vivendo no entanto ao seu redor muitas pessoas, sobretudo idosas, que não sabem ler nem escrever.

Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 1985, 2000), muitos dos problemas que enfrentamos hoje são caracteristicamente modernos, mas não há para os mesmos soluções modernas. Todavia, os discursos sobre o mundo rural – e mesmo alguns programas e políticas, ditos de desenvolvimento social e comunitário – continuam a ser muito dominados por uma ideologia da modernização que desvaloriza e desqualifica práticas e experiências que não se encaixam no padrão de “desenvolvimento” definido por aqueles discursos, programas e políticas. Em consequência, as regiões e populações rurais tendem a ser descritas em termos de crise, declínio, atraso, degradação, empobrecimento, envelhecimento, isolamento, abandono, desertificação, desvitalização e perda, revelando uma leitura “pela negativa”, carencialista e desvalorizada e, muitas vezes, moralista, dos territórios e populações rurais.

Com esta ideologia da modernização, que se acentuou nas décadas de 80 e 90 do século XX em torno das ideias de eficácia, eficiência, qualidade, produtividade, competitividade, etc., convivem outras concepções e políticas de desenvolvimento rural, assentes, por exemplo, nas ideias de “conservação” e de “preservação”. Embora assumam em alguns casos grande importância, em termos de defesa do património, por exemplo, estas concepções tendem a produzir representações sobre o mundo rural mais orientadas para o passado do que para o futuro. Por exemplo, o “rústico” e o “típico” têm vindo a ser valorizados como características importantes das zonas rurais, mas numa perspectiva em que estas são frequentemente consideradas meros apêndices dos novos estilos de vida urbanos.

A perspectiva que se defende nesta comunicação é, ao contrário,

a de que a transformação dos espaços rurais em meras “reservas” ou “museus”, para corresponder a uma paixão bucólica de fim-de-semana das gentes das cidades, não constitui um factor de desenvolvimento rural, pois desse modo tende a ser negado às populações locais o estatuto de cidadãos activos e sujeitos do seu próprio desenvolvimento. Ademais, uma ideia do mundo rural orientada apenas para o passado pode condenar as populações rurais a viverem à margem do seu tempo, sem condições habitacionais, de trabalho, de comunicação, de cultura e de lazer.

Como revelou o estudo do OUSAM – um exemplo de um projecto assente na participação das pessoas e das comunidades e, como tal, no eixo desenvolvimento-cidadania – os processos sócio-educativos que por vezes são encarados como soluções de recurso, precárias e, portanto, “pouco modernas”, correspondem afinal a processos de desenvolvimento social e humano com os quais temos muito a aprender e que podem revelar-se fecundos para os nossos dias.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. F. A agricultura nos processos de desenvolvimento. In: PINTO, J. M.; DORNELAS, A. (Coord.). **Perspectivas de desenvolvimento do interior**: colóquio promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade. Lisboa: INCM, 1998. p. 23-30.

AMARO, R. R. Descentralização e desenvolvimento em Portugal: algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In: BARROSO, J.; PINHAL, J. (Orgs.). **A administração da educação**: os caminhos da descentralização. Lisboa: Edições Colibri, 1996. P. 15-24.

BECKER, H. S. Cases, causes, conjunctures, stories and imagery. In: RAGIN, C. C.; BECKER, H. S. (Ed.). **What is a Case?** exploring the Foundations of Social Inquiry. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PORTUGAL. Câmara Municipal de Paredes de Coura. **Estudo de Oportunidades de desenvolvimento, investimento e emprego para o concelho**. Paredes de Coura: CMPC, 1999.

CAMPOS, B. P. **Projecto Alcácer**: desenvolvimento da criança em comunidade rural. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

CANÁRIO, R. Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”. In: PINTO, J. M.; DORNELAS, A. (Coord.). **perspectivas de desenvolvimento do interior**: colóquio promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade. Lisboa: INCM, 1999. p. 31-45.

CAVACO, C. (Dir.). **Do despovoamento rural ao desenvolvimento local**. Lisboa: PAOT-DGDR, 1994.

FERREIRA, A. C. O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. **Educação, Sociedade e Culturas**. Portugal: CIEE, n. 10, p. 164-167, 1998.

FERREIRA, A. C. De como as ideias se vão construindo. In: GOMES, L. Animação, palavra-chave. Gouveia: GAF, 2000. P. 135-138.

FERREIRA, F. I. **O local em educação**: animação, gestão e parceria. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973/1989.

MELO, A. Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local. In: LIMA, L. C. (Org.). **Educação de Adultos**: forum II. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 2000. p. 17-28.

PINTO, J. M. **Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos**: elementos de teoria e de pesquisa empírica. Porto: Afrontamento, 1985.

REIS, J. Interior, desenvolvimento e território. In: PINTO, J. M.; DORNELAS, A. (Coord.). **Perspectivas de desenvolvimento do interior**: colóquio promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade. Lisboa: INCM, 1998. p. 77-86.

SANTOS, B. S. Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. **Análise Social**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. v. 87/88/89, 1985.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SEGUNDA PARTE

Relações de gênero
e movimentos sociais:
A efetivação de rupturas possíveis



Foto do período de acampamento das famílias
do Sul Bonito.

O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas: Uma ferramenta necessária

Losandro Antonio Tedeschi⁶⁰

1 - A categoria gênero e a historiografia.

Michelle Perrot afirma que muitas dificuldades se apresentam para quem ousa enveredar pelos estudos das mulheres, pois se trata de terreno “minado de incertezas, saturado de controvérsias moveidias, pontuado de ambigüidades sutis”. Ao referir-se aos estudos relativos à temática feminina e à história das mulheres nas sociedades ocidentais, afirma que

[...] não existiram para o espaço público [...] As mulheres agricultoras ou de artesãos, cujo papel econômico era considerável, não são recenseadas, e seu trabalho, confundido com as tarefas domésticas e auxiliares, torna-se assim invisível. Em suma, as mulheres “não contam”. E existe aí muito mais do que uma simples advertência. (PERROT, 2005, p.11)

Foi considerando as incertezas, controvérsias e ambigüidades acima mencionadas, que julgo importante dedicar este espaço à discussão teórica de alguns aspectos relativos ao estudo da participação das mulheres camponesas nos espaços públicos como protagonistas de sua história.

A primeira dificuldade que o historiador precisa enfrentar, quando se dedica ao estudo da história das mulheres, decorre do que se pode denominar de “natureza masculina” ou androcentrismo da História,

60 Doutor em História Latino – Americana, pesquisador em História das Mulheres, Relações de Gênero e Representações sociais, membro da REPEM – Red Educación Popular entre Mujeres en la América Latina e professor da Faculdade de Ciências Humanas – FCH/UFMG, coordenador do núcleo de assessoria e estudos interculturais - NAEI

que tem levado ao ocultamento do papel desempenhado pelas mulheres na sociedade.

São muitos os autores que têm salientado a invisibilidade na história imposta às mulheres. George Duby e Michelle Perrot, por exemplo, perguntam:

Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Voltadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história? (DUBY; PERROT, 1990, p.7)

As contribuições que os estudos de gênero nos últimos tempos têm dado a historiografia contemporânea são inquestionáveis, pois, além de tirarem as mulheres da invisibilidade no passado, colocam um conjunto de questões-reflexões metodológicas importantes. Por exemplo, as universalidades do discurso historiográfico, que possibilitam o crescimento da história das diferenças e a valorização do relacional na análise. Essas pesquisas também apontam à necessidade de se historicizar os conceitos e categorias analíticas, aceitando a sua própria instabilidade como aliada na subjetividade crítica do historiador, levando-o a enfrentar o desafio de captar as transições do individual para a subjetividade como experiência social frente à presença de práticas culturais vinculados à masculinidade hegemônica.

O uso do gênero enquanto categoria de análise na historiografia é recente e tenta estabelecer compreensões teóricas acerca dos questionamentos que emergem das esteiras das práticas políticas que marcam o percurso de alguns movimentos sociais, sobretudo o feminista, trazendo para a cena política um amplo questionamento e debates sobre posturas e comportamentos que, tradicionalmente, vinham sendo adotados como explicações “naturais” para atitudes discriminadoras e práticas políticas de dominação e submissão. Como define Scott, o gênero é empregado para designar as relações sociais entre os sexos:

Uma maneira de indicar ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. (DUBY; PERROT, 1990, p.7)

Essa compreensão de gênero como uma construção tem como base aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, psicológicos, ampliando as possibilidades das abordagens históricas, trazendo para a discussão dois aspectos importantes: um deles, a íntima vinculação do gênero com as relações de poder, e o outro, a definição de gênero enquanto representação, que servirá como ferramenta de análise. Tanto um como o outro não podem ser admitidos ou mensurados como elementos separados, estanques, divorciados, mas constitutivos de realidades e eventos historicamente situados.

O gênero é então um meio de decodificar o sentido de compreender as relações complexas entre as diversas formas de interação humana. Quando as (os) historiadoras (es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais elas (eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

No que se refere a esse aspecto, não é diferente o posicionamento de Gisela Bock:

A percepção do gênero como uma relação complexa e sociocultural implica que a ação de rastrear as mulheres na História não é simplesmente uma busca de certo aspecto antes esquecido; é mais um problema de relações entre seres e grupos humanos que antes haviam sido omitidas. (BOCK, 1991, p. 68)

Outro aspecto salientado por Scott é que o uso da categoria “gênero” também indica a rejeição às explicações a partir do “determinismo biológico implícito, no uso dos termos sexo ou diferença sexual” e introduz a idéia de que a desigualdade entre homens e mulheres é “socialmente construída” através da atribuição, a ambos, de papéis diferenciados e hierarquizados.⁶¹

Sua definição de “gênero” compõe-se de alguns elementos que, segundo ela, estão ligados entre si, mas deveriam ser distinguidos na análise:

O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento

61 Cf. SCOTT, Joan. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica.** Revista *Educação e Realidade*. Vol. 20, UFRGS, jul – dez, 1995, p. 13.

constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre dois sexos e um primeiro modo de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p.14).

Scott afirma que as mudanças na organização das relações sociais sempre influenciaram as relações de poder, mas essas mudanças não seguem um único sentido. Para ela, como elemento constitutivo das relações sociais, fundadas sobre diferenças percebidas, o “gênero” implica quatro elementos:

1. Os símbolos culturalmente disponíveis evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolo da mulher
2. Os conceitos normativos põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas.
3. O desafio da nova pesquisa histórica é fazer explodir essa noção de fixidez e descobrir a natureza do debate que produzem a aparência de uma permanência eterna na representação binária de gênero.
4. As (os) historiadoras (es) [...] devem examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas. (SCOTT, 1995, p. 14-15)

Scott, na mesma direção de Bourdieu, adverte para a necessidade de se considerar a existência de uma história a ser escrita, que aborde a noção de representação e dominação, do poder desigual da história dada pela dominação masculina. São os homens que formulam as regras, que organizam a sociedade, que estabelecem territórios e fronteiras.

O uso da categoria de análise “gênero” na narrativa histórica passou a permitir que as pesquisadoras e os pesquisadores focalizassem as relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e entre mulheres, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos foram produtores do gênero. Joan Scott fundamenta suas abordagens nos seguintes eixos teóricos:

a. As relações de gênero possuem uma dinâmica própria, mas também se articulam com outras formas de dominação e desigualdades sociais (raça, etnia, classe).

b. A perspectiva de gênero permite entender as relações sociais entre homens e mulheres, o que pressupõe mudanças e permanências,

desconstruções, reconstrução de elemento simbólicos, imagens, práticas, comportamentos, normas, valores e representações.

c. A categoria gênero reforça o estudo da história social, ao mostrar que as relações afetivas, amorosas e sexuais não se constituem realidades naturais.

d. A condição de gênero legitimada socialmente se constitui em construções, imagens, referências de que as pessoas dispõem, de maneira particular, em suas relações concretas com o mundo. Homens e mulheres elaboram combinações e arranjos de acordo com as necessidades concretas de suas vidas.

e. As relações de gênero, como relações de poder, são marcadas por hierarquias, obediências e desigualdades. Estão presentes os conflitos, tensões, negociações, alianças, seja através da manutenção dos poderes masculinos, seja na luta das mulheres pela ampliação e busca do poder.

Uma história que reconhece a autenticidade das estruturas sociais como *lôcus* de construção das relações homem/mulher, também considera que a subjetividade – não vista como essencialista, ou pertencente ao universo da natureza feminina, ligada ao corpo, à natureza, à reprodução, à maternidade, mas criada para as mulheres, em um contexto específico da história, da cultura, da política.

A incorporação da categoria gênero na historiografia possibilitou entender que as relações de poder, justificaram a desigualdade entre homens e mulheres, como oriunda de relações de dominação e subordinação. Scott já chamara atenção para o fato de que o poder das mulheres tende sempre a ser percebido como manipulador, como disruptor das relações sociais, como ilegítimo, como fora do lugar e como pouco importante, no sentido de inferiorizar sua atuação no conjunto da sociedade.

A construção do conceito de poder⁶² na História das Mulheres está

62 Compartilho do conceito de poder explicitado por Michel Foucault, em que “o poder é uma relação de forças, só pode existir na relação entre seu exercício e a resistência a ele, em contínua tensão. O poder constitui, atravessa, produz os sujeitos [...]. As relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência [...] As relações de poder existem um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e a criança, na família. Queria fazer aparecer que essas relações de poder utilizam métodos e técnicas muito, muito diferentes uma das outras, segundo a época e segundo os níveis”. FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos (IV), Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 p. 231-232.

diretamente vinculada a uma representação masculina sobre o mesmo. As mulheres sempre foram representadas como portadoras de “poderes” restritos ao campo da vida privada, cujo significado desses poderes esteve associado aos seus atributos biológicos.

Na acepção foucaultiana, o poder não só não é imposto de cima para baixo como também é algo complexo, difuso. Em se tratando de uma relação de poder - como nas relações de gênero no meio rural - pode ser observada em dois sentidos: a sua capacidade de afetar – exercício do poder – e sua capacidade de ser afetado – provocando resistência. Resistência e relações de poder estão implicados em uma relação dialética, na qual um é o outro necessário da relação. Segundo Foucault⁶³, a resistência é a força superior às demais, já que são os seus efeitos que provocam mudanças nas relações de poder.

Estas relações de poder, presentes na história das mulheres camponesas, emergem da vida cotidiana categorizando as mulheres e impondo-lhes um regime de verdade. O poder só existe quando colocado em ação e seus efeitos definem a ação do outro. O exercício do poder não é, em si mesmo, violência ou consentimento; pode ser sedutor, facilitador, indutor, de modo a guiar a possibilidade de conduta⁶⁴.

Analisando as relações de poder entre mulheres e homens em comunidades camponesas, podemos observar que a categoria não tem uma única fonte nem uma única manifestação; ao contrário, tem uma extensa gama de forma e natureza. Quando as mulheres rurais foram capazes de apoderar-se dos mecanismos que regulam uma dessas manifestações de poder através do seu movimento social, coloca-o a seu serviço.

Quando analisamos as histórias de trabalho das mulheres no campo, compreendemos que ele possui um significado ativo de esforço afirmado e desejado, para a realização de objetivos. Trabalho é o esforço e seu resultado. O trabalho aparece cada vez mais nítido quanto mais claro for a sua intenção e a divisão de seu esforço.

Hannah Arendt, analisando o sentido do termo *labor*,⁶⁵ salienta que

63 FOUCAULT, Michel. Op. Cit., p.234.

64 MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981, p.190

65 Labor é aquele trabalho do corpo humano pela sobrevivência, o processo biológico do corpo humano. A condição humana do labor é a própria vida: como exemplo de labor, temos o camponês sobre o arado, no trabalho da terra, ou o da mulher no parto. Segundo Hannah Arendt, há uma dose de passividade nessa atividade humana: a submissão aos ritmos da na-

a divisão do *labor* acabou criando espaços de não-resistência entre o privado e o político. O mundo privado, da família, não construiu o acesso ao político, perdendo a capacidade de ação e de discurso. Isso levou a uma desnaturalização da concepção de *labor* visto como não-dinâmico, do esforço rotineiro e cansativo, tendo como o único objetivo a sobrevivência. Em sua argumentação, faz uma distinção entre trabalho (que acrescenta objetos duráveis ao artifício humano), que é próprio ao *homo faber*, e *labor* (tarefas que cuidam da reprodução da vida e que não deixam vestígios), atividade do animal *laborans*.

A tradição ocidental judaico-cristã incorpora essa concepção e o trabalho feminino (doméstico = privado) passa a ser entendido como labor da/na casa, o serviço da família, que se realiza exclusivamente no âmbito privado e como esforço isolado, condição da “natureza”, como não-produtivo.

A análise de Badinter⁶⁶ vai ao encontro dessa concepção, quando refere que a afirmação dessa compreensão de trabalho ocorre a partir da distinção de papéis sexuais e da divisão sexual de tarefas na família nuclear. A mulher é responsável pela vida doméstica, poupando o homem dos problemas presentes no cotidiano familiar. E o homem, com a vida voltada para o mundo público, deve proteger a mulher dos “complicados” problemas do mundo fora de casa, dos bancos, do empréstimo para a lavoura, da cooperativa, para que ela possa ter melhor desempenho em seu trabalho no lar.

A argumentação que usa a “natureza” para justificar a divisão sexual do trabalho traz implícita uma diferenciação que está na formação cultural de homens e mulheres, nas representações, nas imagens que se fazem do masculino e feminino. A imagem do feminino está ligada aos afazeres domésticos, sem visibilidade, enquanto que aos homens são destinadas funções mais qualificadas e mais valorizadas no espaço público.

Além de tais tarefas, as mulheres também são responsáveis pela formação de uma nova geração de trabalhadores, que garantirá a reprodução do modo de produção⁶⁷. Essa atribuição do sexo feminino inclui a gravidez,

tureza, às forças incontroláveis da biologia. Ver: ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense, 1989. p.213.

66 BADINTER, Elizabeth. **Um é o outro**: relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p.273.

67 Entendo modo de produção como “a produção da vida material que determina o caráter geral do processo da vida social, política e espiritual [...] O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade – a base real sobre a qual se ergue a

o parto e a amamentação, funções para as quais a mulher está biologicamente preparada. A essas funções biológicas, acrescentam-se tarefas que são culturalmente impostas, mas que são encaradas como exclusivas do sexo feminino. Aí se incluem o preparo dos alimentos, a limpeza da casa, o cuidado com as roupas e a proteção dos filhos.⁶⁸ Tais tarefas são definidas pela psicóloga norte-americana Nancy Chodorow⁶⁹ como “maternagem” e são resultados de imposições culturais.

Essas tarefas executadas pelas mulheres foram na história pouco valorizadas e permaneceram quase invisíveis⁷⁰. Estudos realizados por Joan W. Scott comprovaram que os membros da família, no decorrer da história, tinham tarefas definidas de acordo com a idade, sexo ou posição na estrutura familiar. As representações construídas por essa definição de trabalho, a partir da modernidade, provocaram “uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certas atividades, colocando-as sempre abaixo na hierarquia profissional e estabelecendo salários a níveis insuficientes para sua subsistência”.⁷¹

O imaginário social tornou a divisão do trabalho natural e a explicou como decorrente das características biológicas de cada sexo. Além disso, fez com que a “casa, unidade natural de produção e consumo, e a família, grupo de pessoas ligadas por laços afetivos e psicológicos, passassem a significar a mesma coisa”.⁷² Tanto homens como mulheres foram convencidos de que aos primeiros cabia prover a existência natural da família e, às segundas, “devido à sua natureza”, deviam

*superestrutura jurídica e política e à qual se correspondem determinadas formas de consciência social”. Ver: MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política de 1859**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 26.*

68 BRUSCHINI, M. Cristina e ROSEMBERG, Fúlvia. **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 9.

69 CHODOROW, Nancy. **Estrutura familiar e personalidade feminina**. In: ROSALDO, M.Z e LAMPHERE, L. (Orgs). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

70 Ver Hannah Arendt em “*A Condição Humana*” quando afirma, que “o poder só é efetivado quando a palavra e o ato não se divorciam; é com as palavras e os atos que nos tornamos visíveis na esfera pública, no mundo humano”. Por isso, o trabalho feminino “portas adentro” não expressa essa unidade do discurso e do ato; não se tornando visível, não existe. Op. Cit. p. 212.

71 SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: BURKE, Peter (Org) *A escrita da história*. São Paulo: Novas perspectivas, UNESP, 1992, p.73

72 BRUSCHINI, M. Cristina e ROSEMBERG, Fúlvia. Op. Cit., p. 10.

gerar filhos, cuidá-los ao longo da vida e encarregar-se das diferentes tarefas domésticas.

A divisão sexual do trabalho condiciona formas diferenciadas de inserção social para homens e mulheres, existindo uma identificação cultural entre atividades e papéis para cada um dos sexos. Às mulheres correspondem atividades de reprodução social da família; aos homens corresponde a função de provedor das necessidades materiais do grupo. Numa sociedade onde prevalecem a ordem mercantil e a cultura patriarcal definidora dos papéis de gênero, a identidade feminina supõe uma posição subordinada e dependente em relação ao homem, obedecendo à hierarquia de poder estabelecida. Além disso, os espaços a serem ocupados por cada um também são definidos a partir disso, correspondendo ao homem o local público e de produção; à mulher a esfera privada ou doméstica.

A figura do pai como representação principal na história das mulheres camponesas reflete a cultura que secularmente elegeu o masculino como responsável pelo exercício das atividades desenvolvidas “fora do espaço da casa”, uma vez que o âmbito de trabalho “da casa” é o “lugar da mulher”. No geral, essa prática existe, mesmo quando a participação da mulher no mundo do trabalho é cada vez mais crescente, porém invisibilizada por essas representações. Tudo isso reafirma a tradicional divisão sexual do trabalho, delegando a mulher papéis culturais específicos: servir, cuidar e nutrir.

2 - A Família e as atribuições das mulheres na historiografia camponesa: maternidade e domesticidade

Segundo Anderson e Zinsser,⁷³ até aproximadamente o final do século XVIII, 90% das mulheres européias viviam no campo, atreladas ao lar, aos afazeres domésticos, obedientes ao marido e à Igreja. Mesmo com as mudanças que ocorriam nas relações de trabalho e na vida social, devido à Revolução Industrial, as funções e papéis sociais impostos às mulheres camponesas continuavam intocáveis.

O núcleo familiar camponês – a sua institucionalização – ocorria a partir do casamento. A mulher passava então a desempenhar suas funções de mãe e trabalhadora ao lado do marido. A sua força de trabalho

73 ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith. **História de las mujeres**. Una história própria. Vol 1. Barcelona: Crítica, 2000, p.112.

não era reconhecida como geradora de renda – por mais que muitas vezes mantivesse o núcleo familiar, mas somente como trabalho complementar do marido.⁷⁴

É interessante notar que no contexto da Revolução Industrial europeia, houve uma migração do trabalho braçal masculino para as cidades, deixando aos cuidados das mulheres a manutenção da propriedade, o trabalho da terra e quase a totalidade das obrigações domésticas, acarretando a troca de papéis na família.⁷⁵ A história do trabalho feminino é inseparável da história da família, das relações entre os sexos e de seus papéis sociais.

A família, mais do que o trabalho que ela condiciona, é a verdadeira ancoragem da existência das mulheres e de suas lutas, o freio ou o motor de sua mudança. O trabalho por si só não pode libertá-las, ainda que possa contribuir para isto. (PERROT, 2005, p.244)

A moral cristã e o discurso da Igreja obrigaram e limitaram a mulher a “ser para” e “através dos” outros, negando-lhe a possibilidade de ser ela mesma. Deste modo, portanto, as mulheres continuam no mundo privado, sendo consideradas socialmente subalternas e ausentes do espaço público.

A “naturalização” do privado⁷⁶, do doméstico, limitou a mulher ao lar, mas outorgou a ela uma nova forma de poder, não sobre o espaço público, mas sobre o privado. O significado da maternidade, conferido pelo discurso moral católico, apesar de ser simbólico, não foi menos opressivo,⁷⁷ elevando a mulher à condição de “rainha do lar” e atribuindo-lhe funções,

74 As representações sociais sobre os papéis femininos perpassaram séculos e ainda estão presentes no meio rural em relação às atividades femininas. Ver: TEDESCHI, Losandro Antonio.

Do silêncio à palavra: construções e perspectivas em gênero no meio rural do noroeste do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado: São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

75 DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das mulheres.** Do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Afrontamento, 1991, Vol 3, p. 83.

76 A mulher limitada ao espaço privado, como um espaço natural, significou a privação dela das relações com os outros, da construção do mundo, da existência política. Assim, a interação com o mundo torna-se limitada, e, ao mesmo tempo, dependente de outras pessoas, como, por exemplo, o marido e os filhos. Cf. ARENDT, Hannah. **A condição Humana.** São Paulo: Forense, 1981, p.19.

77 BOURDIEU. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 78.

sejam elas fisiológicas ou familiares, transformando o espaço doméstico num local de controle do discurso masculino (medicina, psiquiatria, pedagogia, religião) ⁷⁸.

A construção do discurso da Igreja sobre o papel da “natureza”⁷⁹ femi-

78 O discurso da Igreja cria certezas, concepções e um imaginário social sobre as mulheres, levando a própria Igreja a viver de recusas sobre a convivência com as mulheres, impondo um estatuto de celibato e castidade a seus clérigos. A identidade feminina gestada pela Igreja impôs um vasto ‘corpo’ de modelos de comportamento, exortando-as à prática da virtude, à obediência ao silêncio e à imobilidade em nome de uma ética católica muito parcial. Entender as práticas e os discursos femininos de hoje em certos grupos, como, por exemplo, entre as mulheres rurais, é nada mais do que buscar entender essas estratégias concretas que se inscreveram, pela moral católica, no imaginário feminino. O destino biológico das mulheres, fundamentado pela tradição judaico-cristã vai marcar decisivamente um pensamento e uma prática voltados à inferiorização da mulher. Ver: KRISTEVA, Julia; CLEMENT, Catherine. **O feminino e o sagrado**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

79 Examinando essa definição podemos entender que, no decorrer da história, houve um processo de naturalização do comportamento, das idéias, dos valores, das formas de agir e viver da mulher, subordinando-a a uma idéia de natureza como algo universal, intemporal e existente em si e por si mesma, sem mobilidade, estagnada. O discurso filosófico, preocupando-se com a origem dos homens e da diferença sexual, construiu uma teoria sobre o corpo feminino delimitando às mulheres o espaço reprodutivo. A idéia de que o masculino era o responsável pela geração produziu uma “verdade” que estabeleceu a inferioridade da mulher como algo inato. A mulher, então, passa a ser descrita a partir de sua constituição biológica. A matriz explicativa dessa constituição provinha da crença de que as mulheres eram “frias” e “úmidas” e os homens “quentes” e “secos”, originária da teoria de Hipócrates. A teoria do *Corpus Hippocraticum* afirmava que, no “conjunto o útero era um animal, dentro de um animal, porque vagava por todo o corpo, mas podia ser atraído a um lugar adequado”. Em todo o período clássico o símbolo do órgão sexual masculino significou sorte e se colocava em lugares destacados, como em jardins e ambientes específicos; por outro lado, o símbolo dos genitais femininos servia para identificar os bordéis e os ambientes sem moral. Essas representações sobre as diferentes funções da anatomia humana, como a concepção de que se constitui o “útero como um animal dentro de um animal” contribuíram para reduzir, afirmar e denegrir o papel das mulheres no tocante à reprodução, à concepção, criando uma espécie de teoria da reprodução feminina. Esse discurso, oriundo da filosofia e da medicina, reforçará a natureza da identidade feminina. Ver: LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2002; E também: SISSA, Giulia. **Filosofias do gênero**: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos. In: DUBY, Georges e PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente*. A Antiguidade. Vol. 1. Porto: Afrontamento, 1993.

nina irá gerar práticas culturais que garantirão a continuidade da mulher no lar, tornando-a um “ser para os outros”. O marido torna-se, por definição, a presença mais importante no universo feminino, representando a autoridade moral, como também é em torno dele que gira o poder de enunciar as representações sobre a mulher.⁸⁰

Esse controle, exercido por um “olhar imperial”⁸¹, irá reforçar a imagem feminina como um ser doce, sensato e maternal. Badinter⁸² assinala que a afirmação dessa identidade tornou o espaço doméstico (concretizado através do casamento) o local criado por Deus para a felicidade, o amor e a procriação. A maternidade passa, então, a povoar o imaginário feminino e faz com que a mulher busque-a como um refúgio. Os limites do lar e da maternidade, que deveriam relativizar as preocupações da Igreja, acabaram por gerar outras preocupações. Isto porque a mãe, que passa a gerar os filhos, possui em suas mãos o “poder” de educar as novas gerações.

A maternidade, na modernidade, ganha um caráter mais amplo, além do servir, cuidar e nutrir, que é a tarefa de educar os filhos. O poder do discurso sobre o “sublime” papel feminino de criar o adulto do amanhã vai dar a ela um *status* especial.

O patriarcado⁸³ dá à mulher um tipo de poder que não gera visibili-

80 CASAGRANDE, Carla. *A mulher sob custódia*. In: DUBY, Georges; PERROT, Michele (Orgs). Op.cit. p. 149.

81 Segundo Pratt, “é pelo olhar que o homem transforma a mulher em objeto, sem ação, sem repostas; O “olhar imperial”, que soberanamente tudo abarca, tudo descortina e desnuda, expressa o domínio cruel de um colonizador. O olhar, em relação com a representação, expressa uma forma de poder. Muitas das operações de poder se efetivam pelo olhar. O olhar do filósofo sobre o feminino, o olhar do sacerdote, o olhar do médico sobre a paciente que a congela, racionaliza, como objeto do conhecimento. O olhar total, da consciência, aquele olhar que tudo sabe e vê, é a expressão de um controle e poder que, devido à sua profundidade e eficácia, dispõe da força e da violência”. PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**. Relatos de viagem e transculturação. São Paulo: EDUSC, 1999, p.17.

82 BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987, p. 175.

83 As relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder, contaminam toda a sociedade, pois o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna o Estado. É uma ideologia que tornou natural a dominação-exploração, através do direito patriarcal sobre as mulheres. SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 56. Sobre o conceito ver também: PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

dade e *status* social, mantendo-a ligada ao espaço doméstico. O papel da mãe passa, então, a ser determinante para a atuação boa ou má de seus filhos. E a função materna passa a ser normatizada pelos modelos, olhares e práticas discursivas do patriarcado. Esse “modelo”, com ênfase na maternidade, acabou também por excluí-la da política,⁸⁴ levando-a a ser,

Corpos consignados à Igreja e à família: virgens não maculadas completamente dedicadas à vida da alma, mulheres fecundas que garantem a continuidade do núcleo familiar, viúvas capazes de esquecerem as exigências causais para viverem a vida do espírito. (CASAGRANDE, 1989, p.116)

No período moderno, a casa passa a ser o espaço privado de fato da mulher e, desta forma, é afastada da vida pública e da comunidade. Para a mulher que se mantém nos limites da casa, sua vida passa a ser o cumprimento de tarefas e compromissos exigidos pela sociedade.

O consentimento feminino reforça a construção deste espaço interno, fechado, vigiado, em contraposição a um espaço aberto, externo, no qual o homem se coloca livremente. Estabelecem então duas atividades fundamentais: a produção, tarefa do homem, e a conservação, tarefa tipicamente feminina, levando o homem e a mulher do campo a desempenharem papéis “naturais”, tendo em vista o bem comum.⁸⁵

No mundo do lar, da casa, a mulher fia, tece, trata e limpa, ocupa-se dos animais domésticos, assume os deveres da hospitalidade, do acolhimento, dos amigos do marido, o zelo dos filhos.

Mas, mesmo os afazeres da casa não são para a mulher uma “atividade” que ela possa desenvolver com autonomia. Uma das matrizes desse discurso, que invisibiliza o trabalho da mulher, reside na fundamentação filosófica⁸⁶ que legitimou, no decorrer da história, a “natureza” do trabalho feminino.

84 A luta pelo reconhecimento dos papéis sociais que a maternidade desempenha na sociedade foi uma das primeiras ferramentas de reivindicação à cidadania pelas feministas na história. Ver SCOTT, Joan. **Cidadã paradoxal**. As feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002, p. 70-71.

85 Nas atividades econômicas da mulher rural, a permanência dessa desvalorização da mão-de-obra feminina é nítida, manifestando-se no entendimento coletivo como uma “ajuda” ao marido.

86 O discurso filosófico argumentava que a “natureza” do trabalho feminino estava relacionada ao corpo físico da mulher, sua menstruação, seu útero e sua capacidade para a reprodução

Excluída da possibilidade de estabelecer contratos e de movimentar o dinheiro do marido, as funções femininas são reduzidas apenas à criação do necessário à subsistência do núcleo familiar. A casa não será apenas o lugar onde ela desenvolve seu trabalho, mas será também o espaço moral. Conforme Vecchio, trata-se de um

Espaço altamente simbólico, [...] estar em casa para a mulher casada como para a mulher virgem, quer dizer estar ao abrigo dos perigos, mas também manifestar aquelas virtudes mais aptas para tranquilizar o marido: fidelidade, continência, vergonha. Ao mesmo tempo, para a mulher casada, a casa é também um espaço a custodiar; a esposa incapaz de gerir e necessitada de custódia e de orientação moral do marido torna-se quase contraditoriamente, a responsável pelo comportamento de toda a família. (VECCHIO, 1989, p.170).

Roger Chartier⁸⁷ aponta as representações sociais como formadoras de entendimento do mundo que, adotadas pelos indivíduos e grupos, lhes conferem uma dada identidade. Através das representações coletivas é possível entender como, dentro de uma sociedade, se constituem diferentes leituras do mundo; como essas leituras representam e incorporam socialmente os diferentes grupos; e, assim, legitimam e reproduzem relações sociais.

Nessas representações, Chartier explica, que estão implícitas escolhas simbólicas e, para compreendê-las, é preciso, na medida do possível, captar as significações que carregam. Próximo a Chartier, Bazcko analisa

eram características que a excluía da lei, do governo, da guerra e também da religião. A persistência dessas crenças denegriu aqueles processos biológicos exclusivos das mulheres, justificando sua inferioridade. A anatomia e o estudo dos corpos afirmavam a diferença sexual como necessária e imutável, hierarquizando os sexos. Foi nesses espaços da arte, da retórica, que se constituiu a hierarquização, e onde o olhar masculino sobre os corpos ditou - pelo poder das representações - suas funções. HUNT. Lynn. **Revolução Francesa e vida privada**. In: ARIËS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da revolução Francesa à 1ª Guerra*. São Paulo: Cia das Letras, Vol.4, 1997, p. 50. Também: ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2001, Volume II A 32/3 983.31 a 32, p. 15.

87 CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1990.

também as maneiras como os imaginários sociais fornecem sistemas de orientações, informações e valores que operam por meio de simbolismos fortemente estruturados e construídos a partir de desejos, aspirações, motivações e da experiência de agentes sociais, constituindo potenciais unificadores das ações de agentes sociais. Esse teórico ressalta que, através dos imaginários, as sociedades estabelecem e distribuem papéis e posições sociais, exprimem e impõem crenças, regras de conduta, constroem códigos de comportamento, produzindo representações de si próprias, nas quais as pessoas encontram um lugar, uma identidade e uma razão de ser.

Cada sociedade produz um sistema de representações entre as quais ocupam um importante lugar os símbolos e as imagens veiculadas através da artes, os signos visíveis de uma cultura, como expressão formal de conteúdos ideológicos ou estéticos, que originam imagens sobre grupos, classes, partidos políticos ou instituições. (LAQUEUR, 1992, p.38)

Assim sendo as representações podem ser concebidas como algumas das respostas que as coletividades dão aos seus conflitos, divisão, violências reais ou potenciais, consentimentos nas ações, constituindo uma força reguladora da vida cotidiana e coletiva, pois é no centro das representações, dos imaginários que o problema da legitimação do poder se encontra. E como nenhum poder advém de qualquer principio universal, físico, biológico ou espiritual, para se impor ele precisa ser legitimado por um conjunto de relações de sentido. Por isso o imaginário social torna-se inteligível e comunicável por meio da produção de discursos. Baczkó acrescenta ainda que a fusão entre as informações e valores faz com que os imaginários sociais se constituam numa força unificadora que suscita a adesão dos indivíduos a um sistema de valores, de praticas discursivas, intervindo nos processos de interiorização e, muitas vezes, levando-os a uma ação comum.

As mulheres do campo mantiveram-se fiéis à fé e a esses papéis a elas destinados desde há muito tempo. No início do século XX, as mulheres camponesas continuaram indo à Igreja e tomavam parte no ritual porque o Cristianismo parecia conceder um valor, um significado espiritual às suas condições de vida.

Bonnie Anderson e Judith Zinsser observam, em um texto de orações

de 1946, que se reporta às obrigações da esposa quando, no confessional, devia examinar as premissas delegadas pela Igreja: "1- Estimar su esposo; 2- Respetarlo como tú director; 3- Obedecerle como un superior; 4- Responderle con humildad; 5- Ayudarte con diligência".⁸⁸

Na sociedade camponesa, o desvio feminino desse ideal de comportamento outorgava ao marido o dever de castigá-la. No decorrer da História, a maioria das mulheres camponesas aceitou as circunstâncias, as atitudes, impostas pela força das representações, internalizando no inconsciente coletivo como papéis naturais, dispensando a reflexão e produzindo, assim, legitimidade social. O poder simbólico do patriarcalismo de dizer e fazer crer sobre o mundo feminino teve o controle da vida social e expressou sua supremacia, estabelecendo valores e normas aos papéis sociais das mulheres.

No reduto do lar, as mulheres camponesas trataram de adaptar-se e acomodar-se, numa relação de subordinação ao homem: "O casamento como mecanismo de ordenamento social, e a família, como palco para uma revolução silenciosa de comportamento, fechavam-se em torno da mulher, impondo-lhe apenas e lentamente o papel de mãe devotada e recolhida",⁸⁹ o que podemos constatar ainda na atualidade, pelo seguinte depoimento:

Nunca tive vez de dar uma opinião no casamento, nunca via dinheiro [...]. Ele dizia que não era assunto para mulher [...]; acho que ele pensava que só serviço era assunto de mulher⁹⁰

A depoente expressa toda uma prática social incorporada pelas mulheres, como resultado das representações construídas historicamente pelo discurso religioso presente no meio rural. O que fica aí explicitada é a força das representações sociais na construção de identidades e, consequentemente, na definição dos papéis dos indivíduos na sociedade.

O patriarcalismo constrói leituras particulares do mundo, concebendo, para si e para os outros, identidades que atendam a seus interesses.

88 ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith. **Mujeres campesinas**. Sosteniendo a las generaciones In: História de las mujeres. Una história própria. Vol I. Instituto de Investigaciones Feministas. Madrid: Crítica, 2000, p.174.

89 DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**. Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993, p. 133.

90 Depoimento de E. B, 52 anos, comunidade de Rincão dos Dambrós, Catuípe: agosto de 1999. In: TEDESCHI, Losandro Antonio. **Do silêncio à palavra**: construções e perspectivas em gênero na região noroeste do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

Para reforçar essa afirmação, Chartier aponta a relação entre representação, identidade social e mundo material quando

Pensa a construção das identidades sociais como resultado de uma relação de força entre representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou resistência, que cada comunidade produz de si mesma. (CHARTIER, 1990, p.183).

Ou como afirma Baczko:

O imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo à ação, um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias e, em casos de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. (BACZKO, 1982, p.411).

É assim que, com os papéis de mãe e educadora, se consolida o discurso da “natureza feminina” - frágil, emotiva, dependente, instintivamente maternal e sexualmente passiva, instalando-se o “papel feminino” de esposa e mãe centrado no espaço doméstico.

O que podemos notar é que o desenvolvimento da sociedade industrial começou a redefinir não só relações sociais entre as classes, mas também as relações de gênero, em que os papéis femininos vão perdendo suas funções produtivas e, de acordo com o capitalismo industrial, produtivas passam a ser apenas as relações exercidas no mundo do trabalho assalariado.

Reforça-se, assim, um mundo feminino, privado, da casa, que se coloca como oposto ao mundo público, da rua, tornando-se na vida social um mundo exclusivamente masculino. Nesse novo contexto, em que as novas relações de trabalho se afirmavam, excluiu-se a mulher do espaço público.

Elas passaram a ser definidas socialmente segundo os requisitos de um mundo público ao qual não tinham acesso, porque seu lugar era numa esfera privada definida pelos

princípios particularistas e hierárquicos das relações atribuídas com certos homens, como filhas e esposas, e não numa esfera pública definida pelos princípios universalistas e igualitários do mercado e, mais tarde, da cidadania. (VAITSMAN, 1994, p.30).

É assim que o trabalho doméstico da dona-de-casa, seu valor e esforço, sua contribuição ao bem-estar social, não é reconhecido como trabalho e não se reveste, portanto, de prestígio social. A economia do sistema capitalista trata de desconhecer esta economia paralela, que surge e se constrói dentro do sistema familiar de produção.

As mulheres, portanto, donas de casa, passam a ser, além de mães e educadoras, trabalhadoras que demorarão a conhecer os benefícios que aos poucos a sociedade capitalista nascente vai outorgando a outros trabalhadores: salário, descanso, férias, limite de jornada, a não ser de forma indireta, através de quem dependem. Além disso, o trabalho doméstico isola as mulheres no âmbito da unidade familiar, onde realiza sua tarefa de forma individual, sem integração com outras pessoas, afastando-se assim, cada vez mais, do mundo público. Elas passam a ser e viver para os outros e não para si mesmas, sua afirmação pessoal consiste precisamente em negar-se como sujeito autônomo, livre.⁹¹.

É nesse sentido que podemos afirmar que os mecanismos de naturalização da desigualdade entre os gêneros na sociedade camponesa se inscrevem em um processo mais amplo de naturalização, referente à divisão do mundo público e privado. Estes espaços passam a operar a partir de racionalidades opostas, produzindo uma divisão da sociedade em duas modalidades sociais, regidas por pensamentos diferentes, a partir das quais seus espaços, produções e atores ficam enredados em uma lógica que subordina uma racionalidade à outra, um espaço ao outro.

Desta forma, o discurso da “natureza” feminina, os mitos da maternidade, da mulher educadora, o discurso heróico do amor materno vão trabalhar eficazmente na produção de um imaginário social que garantirá à mulher camponesa a permanência no espaço do lar, definindo-a como um “ser para os outros”.

Uma das raízes desses papéis está ancorado na formação da célula

91 HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil (1850 – 1940). Florianópolis: Ed. Mulheres – EDUNISC, 2003, p. 238-240.

patriarcal brasileira centrada na figura do “pater” encarregada de toda a funcionalidade da vida colonial, desde a produção, a justiça, a defesa, o poder sobre os escravos, a reprodução dos costumes... Tudo isso, de uma certa maneira, legitimado pelo Estado.

O patriarcalismo na vida rural brasileira foi responsável pela continuidade do estereótipo das representações sobre o feminino que, na Europa, a cultura familiar tinha na época. No Brasil colônia, por exemplo, o comportamento da mulher variava conforme a classe social ou o grupo étnico. As mulheres indígenas, negras e mestiças trabalhavam arduamente e, nas classes mais elitizadas, “nem todas as mulheres eram confinadas à esfera privada do lar e excluídas da esfera pública, entregue aos homens, como nos casos da viúvas que até administravam fazendas”.⁹²

Para Mary Del Priore,

O casamento como mecanismo de ordenamento social, e a família, como palco para uma revolução silenciosa de comportamento, fechavam-se em torno da mulher, impondo-lhe apenas e lentamente o papel de mãe devotada e recolhida. (PRIORE, 1993, p.133).

Dessa forma, o patriarcalismo se afirma num instrumento de controle social sobre a família em território colonial, exercido pelo Estado e pela Igreja, estes agindo mutuamente sob o imaginário social do período.

Encarada por este prisma, a família pode ser vista como uma das instâncias de controle da população, visto que

Muito pouco na colônia se referia ao indivíduo como pessoa isolada – é pela e para a família que todos os aspectos da vida cotidiana, pública ou privada, se originam ou convergem. Podemos ir mais além e afirmar que a família confere ao indivíduo estabilidade ou movimento, influenciando no status e na classificação social. (FARIA, 1997, p.21).

O que se reproduz, no Brasil, pela estrutura familiar, são práticas sociais ancoradas nas representações sobre a maternidade e a domesticidade.

92 PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993, p.43.

dade. A estrutura familiar camponesa brasileira não pode ser imaginada sem a figura da mãe protetora, acolhedora, dócil, que está sempre pronta para o refúgio dos filhos; reproduzindo, assim, a figura feminina criada pela moral católica.

Assim, a imagem da mulher veiculada pela Igreja será o fator determinante para a implantação dos modelos de representação e de identidade feminina a serem seguidos pelas mulheres. São construções sociais, onde a religião assume um papel particularmente importante, devido seu poder de dar sentido à vida. Por isso sua ação foi fundamental na perpetuação de desigualdades associadas ao gênero e “a par de um discurso histórico factual, foi-se desenvolvendo uma argumentação teológica de suporte deste processo”.⁹³

O mundo camponês no Brasil, em meados do século XIX, foi marcado intensamente por um novo fator: a vinda do emigrante, que se estendeu até o início do século XX. Pretendendo trazer pequenos proprietários, com vistas a povoar regiões do Sudeste e Sul do país, através das companhias colonizadoras, o Estado passa a incentivar e apoiar políticas de apoio à imigração, porém, mantendo a política fundiária caracterizada pela grande propriedade e pela monocultura de exportação.

É importante salientar que os primeiros núcleos coloniais de imigrantes que chegam ao Brasil irão reproduzir as representações sobre os papéis da mulher, presentes no imaginário europeu, caracterizadas pela atuação no interior da casa, junto aos seus filhos e dependentes.

A legitimidade dessa ligação com a casa, com o espaço doméstico, estava relacionada às leis seculares moralísticas,⁹⁴ que mantinham os

93 KRISTEVA, Julia; CLEMENT, Catherine. **O feminino e o sagrado**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001, p. 29.

94 É necessário entender o modo como a mulher se percebe e é percebida nos nossos dias como o resultado de um *continuum histórico* em que as concepções tradicionais do feminino continuam a ter influência capital na sociedade contemporânea. Dentre essas concepções, destacam-se os modelos e padrões do feminino veiculados pelos documentos oficiais da Igreja Católica e pela exegese bíblica, que fornecem protótipos de comportamento destinados às mulheres e à sociedade em geral. Uma leitura dos mecanismos de recepção das representações do feminino veiculadas pela moral cristã poderia levar-nos a refletir apenas sobre o modo como se determinam as práticas sociais perpetuadoras da dominação masculina, negligenciando a importância da auto-percepção feminina e da incorporação de estruturas inconscientes como disciplinadoras do lugar social da mulher. Neste âmbito, o aprofundamento da dominação masculina tem sido destacado por Bourdieu: “Nós incorporamos, sob a forma de esquemas

papéis femininos ligados ao marido, com funções de zelo pelo patrimônio doméstico, de organização da produção econômica da casa. Essas atribuições, construídas pelo imaginário social,⁹⁵ levaram à funcionalidade do espaço doméstico como suporte de infra-estrutura para o funcionamento do sistema econômico de todas as propriedades no Brasil.

A mulher camponesa, juntamente com o marido, desenvolve a tarefa de colonizar áreas inóspitas e produzir para o consumo, assumindo uma responsabilidade imensa: solteiras ou casadas, com filhos menores ou não, foram sobrecarregadas com a tarefa de prover os velhos, organizar o trabalho doméstico e manter a coesão familiar⁹⁶.

O casamento, tanto no aspecto das famílias camponesas, quanto no das relações do mundo urbano no Brasil, será a forma da conduta “decente” para os promotores da moral e da nova ordem. Porém, o clima de mudanças que ocorre no final do século XIX, com a industrialização, a formação de pequenas cidades no interior, resultante da imigração, passará a colocar em xeque as velhas regras e as normas morais de condutas dos sexos.

Diante de questões “perigosas”, geradas pela influência do ambiente urbano, o lar e a família, então, passam a ser palco dos discursos da moral cristã:

A esposa, a boa dona de casa, sabe perfeitamente quais os gostos do marido, seus pratos preferidos e a maneira pela qual os quer arranjados. Ela sabe tudo: o lugar que o

inconscientes de percepção e de avaliação, as estruturas históricas da ordem masculina”. Ver: BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p.11. Esse capital simbólico da religião sobre o feminino ainda possui uma influência determinante e pode ser visualizado entre o público feminino do meio rural, no qual os papéis formulados pela religião e o patriarcado determinam, em pleno século XXI, a identidade feminina. TEDESCHI, Losandro. **Do silêncio à palavra**: Construções e perspectivas em gênero no Noroeste do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Dissertação de Mestrado, Unisinos, 2001.

95 É no campo do imaginário social que a sociedade informa aos sujeitos históricos os seus papéis incorporando ou excluindo indivíduos ou grupos. Podemos, assim, considerar que dentro desse campo simbólico, são travados combates pela legitimação de representações que justificam uma dada ordem social. PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47.

96 FAVARO, Eulalia Cleci. **Imagens femininas**: contradições, ambivalências, violências. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica – PUC. Porto Alegre, 1995.

marido mais gosta de estar, a cadeira escolhida, o descanso para os pés [...] Quando o marido lê não o interrompe, nem deixa perturbá-lo sem motivo. Mas se ele lhe fala do que a leitura sugere, a esposa mostra-se interessada - ou procura interessar-se pelo assunto - porque em tudo quer ser agradável ao marido, e isso lhe agrada sem dúvida. Tudo isso, são pequeninos nada. Pois esses pequeninos nada é que têm a maior importância na vida. (MALUF, 1998, p.389).

Regras passam, então, a normatizar o perfil da família brasileira em construção. A mulher deveria, nesse sistema, ser o ajuste e o espaço das concessões para preservar a pureza e a submissão, combinadas com as novas expectativas da sociedade burguesa capitalista em ascensão, e gerenciar eficientemente o lar.

Se, no mundo urbano, os papéis, os modelos defendidos eram esses, no meio rural brasileiro, no início do século XX, os padrões não eram muito diferentes. A força da modernidade⁹⁷ continuará perpetuando esses modelos. O referencial da “dona de casa” estava presente nos grupos domésticos, caracterizados a um espaço (roçado) e uma casa, onde cada membro da família estava ligado à sua posição em relação aos papéis

97 Para Pateman, o casamento, na modernidade, difere das demais relações contratuais, porque participam de seu contrato um “indivíduo” e um subordinado natural, e não dois “indivíduos”. A questão da individualidade nas relações familiares e a questão dos papéis do homem e da mulher são encaradas, nesse período, por um contrato que define, através de atos, o que o indivíduo pode fazer ou não. A criação dos espaços políticos é vista como uma ação masculina, reforçando, por sua vez, nas mulheres, suas aptidões no mundo doméstico. A legitimidade do papel da mulher como reprodutora do núcleo familiar e de mantenedora da família passa a ser entendida, pelo direito patriarcal, como uma das expressões fundadas na natureza. Quando o poder paterno é tomado como paradigma da sujeição natural, questionamentos sobre a designação dos papéis e das relações conjugais e sexuais como naturais são facilmente desconsiderados. Todas as diferenças estão sintetizadas nas características “naturais” do nascimento. Desde a construção judaico-cristã e filosófica sobre o corpo da mulher, o nascimento biológico expressa um símbolo, uma representação de tudo aquilo que a torna um ser incapaz de entrar na sociedade, no espaço público, e de se transformar em um indivíduo civil, ou seja, numa cidadã. *“As mulheres estão privadas tanto de força quanto de capacidade num sentido geral; mas elas são, por natureza, deficientes quanto à capacidade especificamente política, do espaço público, de criar e manter atos e ações políticas”*. PATEMAN, Carole. O contrato sexual. Trad. Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 140-142.

sociais atribuídos a cada sexo. Segundo Ciro Flamarion Cardoso, toda a estrutura familiar dependia do trabalho dos seus membros na roça,⁹⁸ identificada do ponto de vista econômico, sobretudo por quatro características:

- 1) acesso estável à terra, seja em forma de propriedade, seja mediante algum tipo de usufruto; 2) trabalho predominantemente familiar; 3) economia fundamentalmente de subsistência, sem excluir por isto a vinculação eventual ou puramente com o mercado; 4) certo grau de autonomia na gestão das atividades agrícolas, ou seja, nas decisões essenciais sobre o que plantar, e de que maneira, como dispor do excedente. (CARDOSO, 2002, p.20).

A consequência para a história rural, da produção da roça ser responsável pelo consumo familiar e por oposição as atividades desempenhadas no âmbito da casa, será a desvalorização de uma das atividades. É nesse contexto que, a partir da formação de uma nova prática cultural e social com a vinda dos imigrantes, que os papéis do homem e da mulher no meio rural passam a ganhar reforços e diferenças. A responsabilidade sobre o sustento da casa, o consumo familiar, pertence ao pequeno agricultor, na qualidade de pai de família, sendo ele o responsável, encarando a produção na roça como um trabalho dele; nesta ótica, os filhos e a esposa, mesmo desempenhando as mesmas atividades, passam a prestar-lhe apenas uma “ajuda”.

Inserido na estrutura patriarcal, o papel da mulher foi visto como o de dependência e de submissão em relação ao homem. Dados censitários da década de 1950 mostram que a escolaridade feminina no meio rural no Rio Grande do Sul, mesmo sendo superior à masculina, não modificava os papéis sociais entre os gêneros, fato que se confirma em pesquisa aplicada em regiões deste estado naquele período,⁹⁹ revelan-

98 Os colonos continuam cultivando como seus antepassados, ou seja, das primeiras famílias de emigrantes. Deles receberam também o nome dessa prática, a *Roça* (de que tiraram o verbo “*rosen*”, preparar a terra dessa maneira) e os de suas diversas operações. ROCHE, Jean. A colonização Alemã e o Rio Grande do Sul. Tradução de Emery Ruas. Porto Alegre: Editora Globo, 1969, p.286. Entende-se comumente por roça, uma parcela de terra, na qual se realiza o cultivo próprio da pequena produção e através desse espaço é que as famílias obtêm os meios necessários à subsistência.

99 SZMRECSÁNYI, Tamás, e QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. São Paulo:

do que cabia ao homem a chefia da família, sendo por ele tomadas as decisões mais importantes.

É pertinente salientar que, na coleta de depoimentos¹⁰⁰, constatou-se que, na vida de um casal com um período de vida conjugal maior de 40 anos, predominavam representações sobre a importância econômica do trabalho masculino e, por sua vez, o consentimento feminino dessa valorização; porém, a desigualdade entre os sexos acerca do trabalho na unidade familiar não era sentida pelas mulheres, conforme denota-se deste depoimento:

Tinha que ir para a roça igual ao marido, trabalhar no duro, e depois fazer tudo em casa, não tinha ajuda de ninguém, mas gostava de trabalhar assim, levava as crianças junto na roça, era sofrido mas era divertido no fundo, quando precisava a gente até carpir por dia nos vizinhos, e eu ia junto [...] e depois que o meu marido me deixou, eu tive que trabalhar sozinha, as crianças eram pequenas, eu tinha que fazer tudo sozinha, e não me arrependo.¹⁰¹

O não-reconhecimento da dupla jornada do trabalho feminino na roça se manifesta por um conjunto de representações sociais que estabelecem esse discurso como legítimo, fazendo com que, em sua imensa maioria, as mulheres acabem interiorizando e incorporando, por meio de um processo sutil, o “consentimento”, estabelecendo assim a cumplicidade com o poder masculino.

O social produz-se através de uma rede de sentidos, de marcas de referências simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, se dotam de uma identidade coletiva e designam as suas relações com as instituições políticas. A vida social é produtora de valores e normas e, ao mesmo tempo, de sistemas de representações que os fixam e traduzem. (BACZKO, 1982, p.303).

Companhia Editora Nacional, 1973, p.76.

100 TEDESCHI, Antônio Losandro. **Mulheres camponesas da região noroeste do Rio Grande do Sul: identidades e representações sociais (1970 – 1990)**. Tese de doutoramento. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

101 Depoimento de E. P., 56 anos, Augusto Pestana/RS, setembro de 1999. In: TEDESCHI, Losandro Antonio. Do silêncio à palavra: construções e perspectivas em gênero no meio rural da região noroeste do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p.78

O significado do que é trabalho, legítima e dá sentido à divisão de tarefas por sexo, aprofundando a oposição entre masculino e feminino.

Embora as atividades que se realizam no roçado sejam consideradas trabalho por oposição às atividades próprias da casa, dentro das atividades agrícolas há algumas tarefas que são especificamente femininas, tais como a semeadura ou a limpeza da horta, tarefas estas, realizadas pelas mulheres perdem o caráter de trabalho e passam a ser denominadas de ajuda. (HEREDIA,1984, p.30).

Esta se constituiu em uma das formas de excluir as mulheres do espaço público, desqualificando sua força de trabalho, atribuindo-lhes um significado secundário, inibindo sua presença na esfera extradoméstica. Essa desqualificação trazia uma conotação de inferioridade e segregação social, cultural e econômica, sugerindo que, de certa forma, as mulheres agricultoras não possuíam condições de realizar trabalho produtivo, o que não é verdade, dada a intensa atividade econômica exercida pelas mulheres, muitas vezes, provedoras da renda familiar.

As identidades e papéis sociais no mundo camponês, e também em outros espaços, ocorrem em um contexto de relações de poder, de negociações culturais entre os vários atores sociais com expectativas e identidades diferentes, reproduzindo práticas culturais baseadas em princípios de desigualdade de gênero.

O lugar socialmente destinado às mulheres agricultoras continua sendo a família: é na privacidade do lar que, prioritariamente, elas encontram a realização pessoal. E a maternidade, hoje aparentemente opcional, constitui ainda o componente central, definidor da identidade feminina. Condicionada, desde a infância, para os seus tradicionais papéis, todo o seu desenvolvimento é norteador por esse condicionamento, mesmo que ela nunca chegue a ser mãe ou que opte por sair do campo e morar na cidade, como é o caso do grande número das filhas das agricultoras.

As dimensões sociais e culturais que envolvem as mulheres agricultoras na atualidade são árvores que brotam de raízes seculares. Ao longo dos séculos, essas raízes têm sido regadas com diferentes arranjos visando manter uma certa organização em prol do poder vigente. A literatura, as fontes documentais dão testemunho disso.

As representações socioculturais a respeito da maternidade e dos papéis de dona-de-casa são a forma como o imaginário social configura

determinados aspectos da realidade das mulheres, a ponto de que muitas dessas crenças que cercam os tradicionais papéis femininos – servir, cuidar e nutrir – tem se transformado numa verdade imutável. Muitas vezes as mulheres agricultoras omitem seu próprio cotidiano e suas histórias pessoais e até deslocam para um segundo plano seus interesses individuais, pela necessidade de reproduzir ou ajustar-se às identidades construídas pelas representações sociais.

A esse respeito às práticas escolares contribuem para reforçar certos papéis sexuais calcados numa suposta “natureza” feminina e masculina. Daí se poder inferir que as muitas técnicas utilizadas pelas diferentes instituições sejam elas a mídia, a escola, a família ou a igreja, normatizam, disciplinam, regulam e controlam os corpos, constituindo neles comportamentos, posturas, verdades e saberes que incidem na formação das identidades de gênero.

Ao mesmo tempo em que nossos modos de subjetivação, de identificações são históricos e culturais, eles são filtrados e selecionados dentro de inúmeras práticas que nos apresentam como sujeitos assujeitados. De tal maneira, se pode afirmar que as subjetivações identitárias são construídas social e culturalmente e se caracterizam por sua fluidez, instabilidade e transformações.

Há, como ensina Foucault, uma estreita relação entre poder e corpo, entre poder e sexualidade, entre poder e subjetividade, conseqüentemente se pode dizer, entre poder e identidade. E, “num tempo como este, em que se elege o corpo como lugar de todas [as subjetividades], não há como ignorar que a história da desigualdade nas relações entre homens e mulheres constitui profundamente não só o corpo feminino como também as [subjetividades] de gênero”.¹⁰²

3 - (In) Conclusões

O que podemos verificar, portanto, é que nada autoriza a afirmar que a mulher agricultora é uma categoria definida por uma série de atributos; e o mesmo vale para os homens. As mobilizações sociais em que as mulheres desempenham um papel central não visam substituir a dominação masculina por uma dominação feminina, mas tampouco fazer

102 FISCHER, Rosa M. B. **Mídia e educação da mulher:** uma discussão teórica sobre os modos de enunciar o feminino na TV. *Revistas de Estudos Feministas*. Santa Catarina: UFSC/CCE, 2001.p.592

triumfar o espírito de consumo no qual todas as relações de dominação se dissolveriam.

As mulheres exercem micropoderes nas práticas sociais, individuais e nas formas de resistência no cotidiano. Neste sentido, ocorrem algumas rupturas com as estruturas estabelecidas e em casos extremos elas chegam mesmo a abandonar a agricultura pelo urbano. Outro poder bem subjetivo das mulheres diz respeito à capacidade de articulação das atividades relacionadas a reprodução e, de certa forma, à produção. De forma quase silenciosa, elas articulam estes espaços e a administração dos conflitos familiares.

As mulheres rurais, embora enfraquecidas por uma situação de dependência, são as principais agentes da manutenção da vida na comunidade rural. Existe uma realidade evidente que ninguém contesta: sim, os homens têm o poder e o dinheiro, mas as mulheres já têm o sentido das situações vividas e a capacidade de formulá-las. Já é muito mais fácil fazer as mulheres falarem das mulheres do que os homens falarem dos homens. As mulheres rurais, constituídas e definidas por sua inferioridade, procuram não inverter as relações de poder no mundo rural, mas “ultrapassá-las”, de maneira a fazer desaparecer a lógica que determinava sua inferiorização.

As mulheres, todavia, sempre influenciaram na esfera pública – culturalmente masculina – através dos mecanismos de poder informais criados a partir de suas potencialidades. Por outro lado, o engajamento efetivo das mulheres na esfera pública produtiva contribuiu para minimizar sua situação de pobreza observada no desenvolvimento humano, embora disputem das mesmas oportunidades e escolhas dos homens, e da mesma valorização.

As mulheres rurais de hoje pensam cada vez menos em termos históricos, sobretudo após o processo de mobilização que levou-as aos direitos sociais. A superação da polarização as leva não a rejeitar, mas a interpretar seu confinamento no âmbito “privado”. Sem dúvida, elas trabalham e, salvo casos particulares, com o recurso do salário maternidade, conservam e querem conservar a superioridade que lhes é conferida pelo poder de dar à luz. A família, para a mulher rural, é uma fonte de poder, e é muito raro que o pai tenha uma relação tão profícua com ela.

O que significa que a aceitação pelas mulheres camponesas de determinados cânones não significa, apenas, vergarem-se a uma submissão alienante, mas, igualmente, construir um recurso que lhes permitam deslocar ou subverter a relação de dominação, como próprio Chartier (1990) nos afirma. As fissuras à dominação masculina não assumem, via de re-

gra, a forma de rupturas radicais, nem se expressam sempre num discurso de recusa ou rejeição. Definir os poderes femininos permitidos por uma situação de sujeição e de inferioridade significa entendê-los como uma reapropriação e um desvio dos instrumentos simbólicos que instituem a dominação masculina, contra as próprias formas de dominação.

São as mulheres rurais que conduzem e sustentam as transformações culturais atuais no mundo rural. Já as mulheres, quando se tornam dominantes, afirmam a própria superioridade por sua complexidade, por sua capacidade de resolver diversas tarefas ao mesmo tempo. As evidências caminham no sentido do estabelecimento da construção de um poder compartilhado de papéis sociais diferentes no meio rural, e, espero que esse estudo possa trazer alguma contribuição para todos aqueles que realmente desejam a transformação das relações de gênero e poder em vista de uma valorização da diferença.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith. **História de las mujeres:** una história própria. Barcelona: Crítica, 2000. Instituto de Investigaciones Feministas. v. 1.

_____. Mujeres campesinas: sosteniendo a las generaciones In: **História de las mujeres:** una história própria. Madrid: Crítica, 2000. Instituto de Investigaciones Feministas. v. 1.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** São Paulo: Forense, 1989.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Tradução Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 201. v. II.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Eunaldi**, v. 5. Antropos, 1982.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

_____. **Um é o outro:** relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BOCK, Gisela. **La historia de las mujeres y la historia de género:** aspectos de un debate internacional – História Social. Barcelona, 1991. P. 55-77.

BOURDIEU. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRUSCHINI, M. Cristina; ROSEMBERG, Fúlvia. **Trabalhadoras do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARDOSO, Flamarion Ciro. Camponês, campesinato: questões acadêmicas, questões políticas. In: CHEVITARESE, Leonardo André (Org.). **O campesinato na história.** Rio de Janeiro: Relume Dumará-Faperj, 2002.

CASAGRANDE, Carla. Da natureza feminina: as normas de controle. In: DUBY, George e PERROT, Michelle. **História das mulheres:** a Idade Média. Porto: Afrontamento, 1989. v. II.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL-Bertrand Brasil, 1990.

CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M. Z;

LAMPHERE, L. (Orgs). **A mulher, a cultura e a sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente:** a Antiguidade. Porto: Edições Afrontamento, 1990. v. 1.

_____. **História das mulheres:** do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Afrontamento, 1991. v. 3.

FARIA, Sheila de Castro. História da família e demografia histórica. In: CARDOS; VAINFAS (Orgs.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FAVARO, Eulalia Cleci. **Imagens femininas**: contradições, ambivalências, violências. Porto Alegre, 1995. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica – PUC, 1995.

FISCHER, Rosa B. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre os modos de enunciar o feminino na TV. **Revistas de Estudos Feministas**. Santa Catarina: UFSC/CCE, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Coleção Ditos e Escritos. v. IV.

HAHNER, June Edith. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil – 1850/1940. Florianópolis: Ed. Mulheres-EDUNISC, 2003.

HEREDIA, Beatriz. O lugar da mulher em unidades domésticas camponesas na América Latina. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Mulheres e força de trabalho na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**: da Revolução Francesa à 1ª Guerra. São Paulo: Cia das Letras, 1997. v. 4.

KRISTEVA, Julia; CLEMENT, Catherine. **O feminino e o sagrado**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MALUF, Marina; MOTT, Lúcia Maria. Recônditos do mundo feminino: o menu do meu marido, 1920. In: NOVAIS, A. Fernando; SEVECENKO, Nicolau (Orgs.). **História da vida privada no Brasil v. 3**: república da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARX, Karl. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política de 1859**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Tradução Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: EDUSC, 2005. Col. História.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. São Paulo: EDUSC, 1999.

PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Tradução Emery Ruas. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, jul./dez. 1995

_____. **Cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Editora Mulheres, 2002.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**. São Paulo: Novas Perspectivas-UNESP, 1992.

SISSA, Giulia. Filosofias do gênero: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**: a Antiguidade. Porto: Afrontamento, 1993. v. 1.

SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

TEDESCHI, Antônio Losandro. **Mulheres camponesas da região noroeste do Rio Grande do Sul:** identidades e representações sociais – 1970/1990. São Leopoldo, 2007. Tese de Doutorado, UNISINOS, 2007.

_____. **Do silêncio à palavra:** construções e perspectivas em gênero no meio rural do noroeste do Rio Grande do Sul. São Leopoldo, 2002. Dissertação de Mestrado, UNISINOS, 2002.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e plurais:** identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VECCHIO, Silvana. A boa esposa. In: DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das mulheres:** a Idade Média. Porto: Edições Afrontamento, 1990. v. 2.

Poderes e resistências de mulheres na região sul de Mato Grosso no início do século XX

Simone Becker¹⁰³

O presente ensaio resultou do diálogo com alguns documentos coletados no trabalho de campo de um projeto de pesquisa/convênio, ainda em desenvolvimento, estabelecido entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) voltado à delimitação e/ou identificação de terras quilombolas em Mato Grosso do Sul¹⁰⁴. Neste sentido, cabe pontuar que explorarei ao longo deste singelo trabalho impressões analíticas que dizem respeito à condição de determinadas mulheres no final do século XIX e início do XX, bem como, à própria contextualização da região do Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) no tocante à sua ocupação/ "colonização".

Assim, em um primeiro momento trarei ao leitor o breve retrospecto sócio histórico do então Mato Grosso, mais precisamente da região sul (dentre eles Maracaju, Rio Brilhante e Dourados). A partir deste retrospecto, localizarei o lugar que comumente as mulheres ocupavam, em especial sob a perspectiva de "discursos de autoridade" (BOURDIEU, 1998), tais como, o Código Civil de 1916¹⁰⁵ e as Ordenações Filipinas.

Em um segundo momento, abordarei a importância do conceito de

103 Coordenadora do curso de Direito e docente com Dedicção Exclusiva da Faculdade de Direito na Universidade Federal da Grande Dourados/MS. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Pesquisadora dos grupos de pesquisa NEXUM/UFGD, Margens/UFSC e Nur/UFSC.

104 - A parte do projeto ou comunidade na qual e com a qual pesquisa é coordenada pela Profa. Dra. Cíntia Beatriz Müller (UFGD/FCH).

105 - Este Código foi o responsável por "ordenar" as relações sociais caras ao universo jurídico da vida privada (propriedade, posse, casamento, filiação, capacidade civil, etc.) até 2003, quando então entrou em vigor no Brasil o Novo Código Civil, cuja formulação e debates remontam à década de 70 do século passado. Um dos motivos pelos quais a referida legislação é considerada como desatualizada em muitos de seus aspectos desde a sua aprovação.

“gênero” face à abordagem de temáticas que concernem às histórias das mulheres em suas relações com os homens. No caso em tela, não se pode esquecer que estou evocando a questão da negritude via categoria “quilombola”, isto é, as mulheres que trago à cena para o palco desta discussão não são apenas brancas, mas são negras. Por conseguinte, uma suposta “dupla exclusão”, ora pela cor, ora pelo sexo, não pode ser esquecida.

Finalmente, encerro minha incursão trazendo o “estudo de caso” de Maria Thereza de Jesus, que me foi apresentada em meio ao mergulho que estou fazendo através de documentos que remontam ao contexto mato-grossense (atual MS) do final do século XIX e início do XX, quando o assunto é “posse” e “propriedade”¹⁰⁶ de terras.

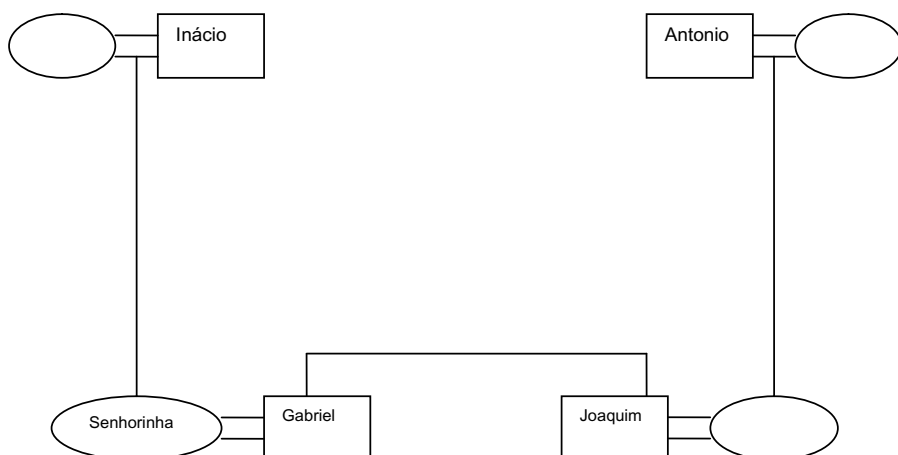
I. Considerações introdutórias

A ocupação da região do sul do então estado do Mato Grosso é remontada, nas poucas produções existentes, à chegada de Antônio Gonçalves Barbosa (FACHOLLI et al, 1991). Nascido em Sabará, Minas Gerais, Antônio G. Barbosa veio para a região Centro-Oeste em meados da década de trinta do século XIX. Nas terras de Boa Vista, nome atribuído à primeira posse fundada na hoje conhecida Rio Brilhante, pertencente à época à província de Campo Grande, Antônio e seus familiares se estabeleceram, incluindo seu irmão Inácio Gonçalves Barbosa, bem como, sua filha, Senhorinha, casada com Gabriel Francisco Lopes.

Ressalte-se que Senhorinha e seu marido já haviam fundado a posse denominada de Monjolinho. E mais: Joaquim Francisco Lopes, irmão de Gabriel Francisco Lopes, genro de Antônio Gonçalves Barbosa, em 1848 e 1849 percorreu a região de Mato Grosso com o intuito de adquirir terras para Barão de Antonina.

Assim, algumas das relações de afinidade e de parentesco do núcleo familiar de Antônio Gonçalves Barbosa podem ser figuradas da forma que segue:

106 - Estes dois termos jurídicos estão entre aspas para evocar a distinção entre eles. De maneira sucinta, pode-se dizer que a propriedade engloba a posse, pois, o proprietário de um dado bem “imóvel” pode dispor do mesmo, ou seja, pode vendê-lo.



Como estou falando do contexto histórico social de 1.850, um dos discursos de autoridade que deve ser evocado é o da “Lei de Terras”. Quanto ao seu objeto, destaco as justificativas constantes na mesma, aprovada no dia 18 de setembro sob o n. 601:

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte [...] (LEI DE TERRAS, 2008).

Vê-se que as terras devolutas são aquelas terras não concedidas em forma de sesmarias (concessões do Governo), não possuídas de forma “mansa e pacífica” e que não são de uso público, isto é, de uso nacional, municipal e/ou provincial. Conseqüentemente, tudo o que não se encaixava nestas

ressalvas, poderia ser negociado mediante compra e venda sob a insígnia de terras devolutas com o próprio Império, mas, antes, porém, deveria ser medido para fins de processamento da Colonização do território brasileiro.

A Lei nº 601 de 1850 (ou Lei de Terras, como ficou conhecida) definiu o que seriam **terras devolutas**: ***"aquelas que não estão sob domínio dos particulares, sob qualquer título legítimo, nem aplicadas a algum uso público federal, estadual ou municipal"***. E estabeleceu as regras para a revalidação de sesmarias e outras concessões do Governo, proibindo, a partir daí, toda e qualquer ***aquisição de terras devolutas que não fosse por compra***. Quanto às posses mansas e pacíficas, adquiridas por ocupação primária ou havidas de primeiro ocupante - e que se enquadrassem nos critérios de ***cultura efetiva e morada habitual*** - a mesma lei estabeleceu as regras para sua legitimação e registro (AZANHA, 2008, s/p).

No tocante à legitimação e ao registro das "posses¹⁰⁷" e sua conversão para domínio e/ou "propriedade", com o advento da Lei de Terras, há que se sublinhar que pesquisas apontam as ilegalidades e/ou as estratégias e táticas utilizadas por determinados sujeitos que para o Mato Grosso se deslocavam com o intuito de adquiriram grandes porções de territórios. Neste viés, torna-se importante considerarmos que o lapso temporal voltado à colonização do território nacional estendeu-se até pós era Vargas e suas medidas governamentais. Para tanto, remeto-me aos dizeres de Alcir Lenharo em relação a algumas vicissitudes apontadas nas negociações e "demarcações" de terras no então Mato Grosso (incluindo a atual região de Dourados), com, por exemplo, a criação das Colônias Agrícolas Nacionais. Antes, porém, o historiador aponta os motivos que levaram o governo federal ao enfrentamento dos arrendamentos cedidos à Cia. Matte Larangeiras:

O confronto do governo federal com a Cia. Matte Larangeiras, por sua vez, é também importante nessa ordem

107 - A distinção entre posse e propriedade é marcante para o Direito, como antes expus. O Código Civil de 1916 tem como uma de suas principais características evocar e resguardar a "propriedade privada" como um de seus "princípios" maiores.

de considerações. Essa companhia ocupava grandes e ricas extensões de terras no sul do estado, a maior parte delas arrendadas, e impunha as condições de trabalho que quisesse, conhecidamente escorchantes. O sul do estado mais parecia um território ocupado, e servia como um muro de proteção à chegada de migrantes vindos do sul do país, o que dificultava a colonização dessa parte do estado. O fim dos arrendamentos com a Matte mudou significativamente o panorama, mas do modo que a política governamental queria (LENHARO, 1986, p. 1-2).

A preferência quanto aos migrantes foi dada aos de origem européia e branca, uma vez que os colonos do sul do país já teriam passado pelo processo de colonização. Mesmo porque, o regime disciplinar da criação das Colônias Agrícolas impunha ônus aos futuros posseiros caso quisessem nesta região permanecer. Se não, vejamos:

Seria desempossado do lote o colono que deixasse de cultivá-lo, ou o desvalorizasse, e o que “por sua má conduta tornar-se elemento de perturbação para a Colônia”. O controle disciplinar, diz uma fonte oficial, inspirava-se em Pedras, do coronel Delmiro Gouveia, na qual “o pé descalço, a camisa fora da calça, cachimbo de barro, o aguardentismo, o jogo, foram coisas banidas (LENHARO, 1986, p.50)”.

Para além, dos contornos impressos pelas políticas do Estado Novo, somavam-se para desespero das minorias de acessos a direitos (migrantes trabalhadores, trabalhadores locais de diferentes etnias, sujeitos (ou asujeitados) libertos, alforriados ou ainda escravizados, etc.), as brechas que a legislação de terras e o projeto de Colonização abriam para a intervenção dos governos estaduais, por exemplo, a cobrança de taxas para a manutenção de posse e posterior aquisição do domínio.

Em Bela Vista, o governo estadual intercedeu na devolução para os posseiros das terras da fazenda Pedra, através da permuta com os proprietários. Já em outubro de 47, o mesmo governador apresentou à Assembléia Legislativa um projeto de lei que criava uma taxa sobre a ocupação de terras devolutas no estado. Os posseiros ficariam sujeitos ao

pagamento anual de 2% sobre o valor venal das terras, fixado sobre o pagamento do imposto territorial. Atente-se para o objetivo da medida: ficava assegurado ao posseiro a preferência na compra da terra ocupada, se estivesse quites com o fisco. Mais importante do que o aumento da arrecadação com a nova terra, visava-se estimular o posseiro a comprar a terra; a arrecadação seria ainda maior e os possíveis litígios de terras seriam afastados (LENHARO, 1986, p.51-52).

Troca de favores entre personagens inseridos em relações de poder centrais (cargos políticos), através de doações de terras ou negociações privilegiadas; imprecisões por parte dos “agrimensores” que eram figuras-chaves na delimitação das terras, dentre outras “ilegalidades” podem ser assim lidas nos escritos de Lenharo, quando o mesmo aborda os sinais de corrupção irrompidos entre os anos de 1950 e 1954 no sul do Mato Grosso. Passo a eles:

Doação, concessão, venda, enfim, uma orgia de transações imobiliárias, que fazem milionário da noite para o dia, beneficiam “tubarões” de todos os matizes, parentes, amigos, afilhados políticos. A colonização, esta só existe para figurar nos contratos, para que a lei e a Constituição possam ser burladas mais livremente (LENHARO, 1986, p.54).

Praticados os meus escusáveis cometimentos históricos, face ao zigzague por entre muitos fatos oficiais e extra-oficiais que recompõem nosso “passado”, peço ao leitor que retorne ao gráfico no qual lancei algumas das relações de parentesco via consangüinidade e/ou afinidade do desbravador Antônio Gonçalves Barbosa. Propositadamente omite as mulheres, exceto Senhorinha que casou com Gabriel Francisco Lopes e cuja aliança culminou na união das famílias Lopes e Barbosa, bem como, na forma como se deu a apropriação local de terras.

II. A invisibilidade das mulheres no início do século XX

Ao falar da visibilidade e invisibilidade das mulheres ao longo da “história oficial”, recaio na categoria “gênero”. Mas o que podemos de forma sintética e geral entender por gênero?

A partir da década de 80 do século passado, as teóricas de diferen-

tes campos do conhecimento que estudavam as mulheres, e os processos sociais e históricos que perpetuavam (e perpetuam) a desigualdade entre os sexos, cunharam a tais estudos o rótulo de teorias de “gênero”. Diga-se de passagem, também por uma questão ESTRATÉGICA, uma vez que as pré-concepções em relação aos estudiosos de questões voltadas às desigualdades entre homens e mulheres não angariavam adesões acadêmicas.

Assim, se em um primeiro momento falar de gênero soava como sinônimo do estudo da “história das mulheres”, com o intuito de desconstruir a invisibilidade da “história oficial”, após três décadas, ao utilizarmos a categoria gênero, sua aplicação segundo Joan Scott:

[...] rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação, no fato de que as mulheres têm as crianças e que os homens têm uma força muscular superior. **O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais”- criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. [...]. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.** (SCOTT, 2009, s/p) ¹⁰⁸. **(Negritos meus).**

Neste sentido, não podemos perder de vista três elementos constitutivos deste conceito. No que diz respeito ao primeiro elemento, produzimos representações sobre o corpo biológico ou sexuado por meio de **simbologias**. Isto é, as representações sobre o corpo sexuado que produzimos são contextualizadas e eminentemente sociais. Trata-se de convenções sociais. Ou ainda: quem disse que cor de menino é azul e de menina é rosa? Quem disse que menino brinca de bola e menina de boneca? Sempre foi assim e sempre será? Não, trata-se de convenções sociais, bem localizadas e contextualizadas.

Quanto ao segundo elemento, destaca-se que estas simbologias estão ligadas a significados produzidos pelos diferentes discursos que nos

108 - O artigo de Joan Scott denominado de “Gênero uma categoria útil para a análise histórica”, foi originariamente publicado na língua portuguesa no início da década de noventa do século passado, pela revista Educação e Realidade. Entretanto, faço menção à sua versão disponível na internet, frente ao fato de seu acesso se tornar mais facilitado por parte do público em geral.

constituem enquanto sujeitos sociais. Destaco alguns destes **poderosos discursos** que nos fazem apreender certos significados culturais como sendo “naturalizados”. São eles: educacional; religioso; científico (incluindo o médico) e o jurídico.

Finalmente, no tocante ao terceiro elemento, um dos grandes desafios contemporâneos para os estudiosos do gênero baseia-se na explosão das dicotomias subentendidas e “naturalizadas” a partir da matriz sexual. Em outros dizeres, no rompimento da existência de um sujeito como pautado apenas e tão somente na dicotomia que se perfaz pela oposição à outra possibilidade de existência. Ou se é homem, ou se é mulher.

Todavia, neste momento cabe retomar as representações das mulheres na virada do século XIX para o XX, em especial na região do então Mato Grosso, sem deixar de considerar o evento “escravidão” em nossa sociedade. Para tanto, remeto-me à pesquisa desenvolvida por Maria Adenir Peraro (2000), no período de 1853 a 1870, junto aos arquivos referentes às certidões de batismos de filhos tidos socialmente e legalmente como ilegítimos.

Mulheres negras escravas e indígenas, consideradas objeto de desejo sexual dos homens brancos, não eram distinguidas com o casamento. Nem mesmo quando geravam filhos de seus senhores mereciam tratamento diferenciado, pois sua sexualidade não estava a serviço da procriação e da reprodução, tal como as mulheres brancas (Giacomini, 1988:65). No universo social marcado pela escravidão, a situação da escrava, enquanto mãe, não acarretava qualquer regalia. O privilégio se dava mais pelo que ela poderia produzir em termos de trabalho e menos pelo caráter de reprodutora (PERARO, 2000, p.52).

Ainda em relação à sua pesquisa, mas agora trazendo o vínculo com a religiosidade, a sua historiografia corrobora outras feitas sobre os sobrenomes destas mulheres/mães que davam à luz a crianças ilegítimas.

Através dos sobrenomes substitutivos aos de família podemos captar alguns matizes do perfil socioeconômico das mulheres que registravam o batismo dos filhos naturais, na paróquia Senhor Bom Jesus. Ao longo das décadas de 1850 a 1880, vários foram os sobrenomes encontrados nas atas, com destaque para os que seguem: “de Jesus”, “de

Tal", "do Sacramento", "da Conceição", "dos Prazeres", "da Purificação", "da Cruz", "da Paixão", "da Guia", "do Espírito Santo", "do Nascimento", "de Deus", "da Ressurreição", "dos Santos", "das Dores", "dos Anjos", "da Luz", "de Sant'Anna", "do Bom Despacho", "das Mercês", "dos Reis", "da Boa Morte", "da Encarnação".

Para Burmester, "estes novos sobrenomes, usados pelas mulheres, substituem o nome da família e revelam um costume notado em Curitiba, também encontrado em São Paulo no século XVIII como homenagem aos santos" (Burmester, 1974:38). São nomes sobre os quais certamente se colocava alguma expectativa. Possivelmente alguma crença de bênção divina, alguma esperança de mudança de vida ou algo em que valesse a pena acreditar. Podiam igualmente expressar a condição de vida de algumas dessas mulheres, a exemplo das que usavam o sobrenome *dos Prazeres* (PERARO, 2000, p.53).

No tocante à condição da mulher junto às principais legislações que eram responsáveis pela regulamentação da maioria das relações sociais da vida privada, algumas considerações valem ser destacadas.

Perante as Ordenações Filipinas, conjunto de regras importadas de Portugal, a inferioridade feminina era visível, pois, dentre outros direitos o homem/marido, por exemplo, poderia aplicar castigos corporais em sua esposa e filhos, sem que para tanto sofresse qualquer tipo de punição. Tal direito de praticar contra a mulher castigos corporais somente foi retirado do corpo de normas jurídicas em 1890, com o advento do decreto n.181.

Quanto ao Código Civil de 1916 que vigorou entre nós até 2002, destaco determinados artigos ou itens contidos na citada lei, por meio dos quais podemos observar o "poder patriarcal" exercido ora pelo pai ora pelo marido ("cônjuge varão") sobre as filhas e esposas.

O Código Civil de 1916 sustentou os princípios conservadores mantendo o homem como chefe da sociedade conjugal limitando a capacidade da mulher a determinados atos como por exemplo a emancipação que será concedida pelo pai, ou, pela mãe apenas no caso do pai estar morto. Vai mais além o Código Civil quando prevê, no artigo 186, que em havendo discordância entre os cônjuges prevalecerá

a vontade paterna. Ainda, o artigo 380 do mesmo código dá ao homem o exercício do pátrio poder permitindo tal exercício a mulher apenas na falta ou impedimento do marido. Segue as discriminações do diploma no artigo 385 que dá ao pai a administração dos bens do filho e à mãe, somente na falta do cônjuge varão. Quer nos parecer que a discriminação do código culminou com o artigo 240 que definitivamente colocou a mulher em situação hierárquica completamente inferior ao homem quando dizia: A mulher assume, pelo casamento, com os apelidos do marido, a condição de sua companheira, consorte e auxiliar nos encargos da família.

Observa-se, ainda, o artigo 242 que restringia a prática de determinados atos da mulher sem a autorização do marido.

Art. 242 - A mulher não pode, sem o consentimento do marido:

I. Praticar atos que este não poderia sem o consentimento da mulher.

II. Alienar, ou gravar de ônus real, os imóveis do seu domínio particular, qualquer que seja o regime dos bens.

III. Alienar os seus direitos reais sobre imóveis de outrem.

IV. Aceitar ou repudiar herança ou legado.

V. Aceitar tutela, curatela ou outro múnus públicos.

VI. Litigar em juízo civil ou comercial, a não ser nos casos indicados nos arts. 248 e 251.

VII. Exercer profissão.

VIII. Contrair obrigações, que possam importar em alheação de bens do casal.

IX. Aceitar mandato.

Os artigos citados deixam indubitável a rejeição da mulher ao segundo plano. (DA SILVA, 2009, s/p).

À luz destas transcrições, nota-se o quanto as mulheres, independentemente de sua etnia, sofriam uma série de restrições em suas relações sociais, e, se acrescentarmos a isto o vetor etnia, penso que uma dupla exclusão deve ser notabilizada, a saber: por ser mulher e negra, ou por ser mulher e indígena. Ambas, negras e indígenas, em sua maioria pertencente à classe social não abastada.

III. Rumo às considerações finais: o caso de "Maria Thereza de Jesus"

Muito embora a historiografia voltada a Cuiabá antes da virada do século XIX para o XX aponte, tal como Maria Adenir Peraro o faz, para o fato, por exemplo, dos sobrenomes "de Jesus" significarem a devoção à crença católica e à esperança de que muitas mulheres mudariam de condição de vida e social, apresentarei aos leitores, Maria Thereza de Jesus. Trata-se de uma mulher que conheci em meio à pesquisa que realizo em co-autoria com demais pesquisadoras da UFGD, nas "aldeias-arquivos" de algumas instituições do atual Mato Grosso do Sul. Mais especificamente, a conheci em uma certidão de registro de escritura de compra e venda de uma fazenda localizada no sul do atual MS, na qual a referida mulher consta como tendo adquirido o título originário de sua posse e posteriormente vendido a mesma. A data da aquisição do título originário remonta a 1914 e sua venda a 1917.

Enquanto dados complementares, a mencionada certidão faz referência às primeiras e segundas núpcias que Maria Thereza de Jesus contraiu, respectivamente, com Joaquim José Barbosa de Macedo e João Carlos da Costa.

Assim, retomando as informações por mim ventiladas nos dois itens anteriores do presente trabalho, resta uma possível questão, a saber: como uma mulher poderia ser considerada como possuidora originária ou mesmo proprietária, tendo o direito de negociar sua venda, nos idos de 1914?

Sem tecer maiores conjecturas, ater-me-ei à categoria analítica da "honra" junto a algumas etnografias contemporâneas e clássicas, sem deixar de vinculá-las aos estudos de gênero.

A honra pode ser considerada como o código de pertencimento de homens e mulheres nos seus mais diversos grupos sociais. Neste sentido, as pesquisas realizadas por Pitt-Rivers a partir da década de 1950 na região mediterrânea, com maior ênfase na Espanha, trouxeram à tona questões imprescindíveis à melhor compreensão da honra. Entre elas, destacam-se duas pontuações que reputo como importantes. Vamos a elas:

- 1ª) o fato da honra não ser mais uma questão relacionada apenas à aristocracia, ou ainda, reduzida à sinonímia de nobreza (DE SAINT-MARTIN, 1992, p.151), mas de encontrar-se "lá onde as pessoas estão fora e não necessariamente acima de uma lei central" (FONSECA, 2000, p. 15).

E, finalmente,

- 2ª) por ser uma temática que difere de sociedade para sociedade, apesar de constante em todas (sob terminologias distintas), Pitt-Rivers, depreende dos casos particulares um conceito antropológico e analítico para a honra. O autor afirma que através desta categoria analítica torna-se possível, por exemplo, a aproximação de cristãos e muçulmanos, tão diferentes em outros valores, mas próximos no tocante à honra enquanto

valor de una persona para sí misma, pero también para la sociedad. Es su opinión sobre su propio valor, su reclamación del orgullo, pero también es la aceptación de esa reclamación, su excelencia reconocida por la sociedad, su derecho al orgullo (PITT-RIVERS, 1979, p.21).

Na esteira dos estudos de Pitt-Rivers, destaco a pesquisa antes citada e realizada por Cláudia Fonseca. A contribuição trazida pela antropóloga está justamente no fato da mesma sugerir que a honra feminina no bairro porto-alegrense onde pesquisou ancora-se no casamento. Eis o ponto aonde desejo chegar e rumar para a finalização deste ensaio.

Maria Thereza de Jesus aparece ao longo de alguns documentos enquanto a primeira possuidora de aproximados quarenta mil hectares de terras no sul do atual Mato Grosso do Sul. Ao mesmo tempo, apesar das mulheres à época não poderem dispor de bens, pois presumivelmente elas não os detinham em seus nomes, mesmo após a morte dos genitores e maridos, o fato é que Maria Thereza de Jesus aponta para a exceção a esta regra posta no sistema de normas legais.

Neste sentido, a categoria da honra torna-se pertinente para observarmos que diferentemente de outras mulheres nesta região que foram casadas de “papel passado” e, não tiveram prestígio ou honra suficientes para manterem-se na posse de “suas terras”, após o falecimento de seus maridos, Maria Thereza de Jesus fora casada com dois homens cujos sobrenomes sugerem poder e prestígio local. Então, seus sobrenomes sugerem a extensão de suas honras à própria esposa, ou simplesmente estes casamentos com estes homens sugerem a extensão da honra à Maria Thereza de Jesus.

Desta forma, duas considerações imbricadas entre si podem ser apontadas a partir destes poucos dados ofertados em relação à idade, à

etnia e à filiação de Maria Thereza de Jesus. A primeira é a de que na região do sul do então Mato Grosso e atual Mato Grosso do Sul, as relações de pertencimento podem apontar para a proeminência de determinadas famílias, que foram - segundo algumas historiografias - responsáveis pela colonização e territorialização da região. A segunda é a de que este mesmo pertencimento pode assinalar para a proeminência social de determinadas mulheres graças às relações de casamento e de afinidade que elas mantinham com determinados homens.

Referências Bibliográficas

AZANHA, Gilberto. **A lei de terras de 1850 e as terras dos índios.** Disponível em: <www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/terra.pdf>. Acesso em: ago. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998.

DA SILVA, Raquel Marques. **Evolução histórica da mulher na legislação civil.** Disponível em: <<http://www.pailegal.net/chicus.asp?rvTextoId=-499837583>>. Acesso em: mar. 2009.

DE SAINT MARTIN, Monique. A nobreza em França: a tradição como crença. In: **RBCS**, n.20, ano 7, 1992.

FACHOLLI, Cleunice Batista; DOERZBACHER, Sirley. **Rio Brilhante:** sua terra, sua gente – diretrizes básicas para o estudo de História e Geografia, 3ª série, 1º grau. Cascavel: Assoeste, 1991.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra:** etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da Universidade RS, 2000.

BRASIL. Lei de Terras. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: out. 2008.

LENHARO, Alcir. A terra para quem nela não trabalha: especulações com a terra no oeste brasileiro nos anos 50. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: Editora Marco Zero, n. 12, 1986.

PERARO, Maria Adenir. Mulheres de Jesus no universo dos ilegítimos. **Revista Diálogos**. Maringá: DHI/UEM, v. 4, n. 4, 2000.

PITT-RIVERS, Julian. **Antropologia del honor**: o politica de los sexos – ensayos de antropologia mediterránea, editorial crítica. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo, 1979.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil para a análise histórica**. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em: jan. 2009.

Ambiguidades na vida das famílias nos espaços de reforma agrária

Giana Amaral Yamin¹⁰⁹

Marisa de Fátima Lomba de Farias¹¹⁰

O estado de Mato Grosso do Sul conquistou importantes avanços em relação à redistribuição de suas extensas áreas, considerando o quantitativo de assentamentos implantados¹¹¹. Embora a realidade não contemple as metas estabelecidas pelos movimentos sociais, ela promoveu a inclusão social de aproximadamente 31.472 famílias, que buscam construir uma unidade familiar, gerenciando seu tempo de trabalho, de lazer e de festa, outrora controlados pelo patrão.

A política de reforma agrária no Brasil pode ser avaliada a partir da concretização das metas impostas pelas esferas governamentais, entre elas, destaca-se o apoio às populações rurais, garantindo-lhes renda e cidadania, oferecendo-lhes assistência técnica, crédito, educação e possibilitando a comercialização dos seus produtos (BRASIL, 2006).

Somado a isso, acreditamos que a qualidade de vida das famílias também precisa considerar os *sentidos* que tal política assume para cada uma delas, pois eles são subjetivos e estão ligados aos aspectos do seu cotidiano, nos diferentes momentos históricos de suas vidas (LEONTIEV, s. d). Nesse contexto, os *sentidos da terra* acabam sendo permanentemente (re)construídos e permeados por ambiguidades, decorrentes das suas condições econômicas, estruturais, sociais e de suas expectativas/sonhos.

Vivenciando o cotidiano dos assentamentos, nossas pesquisas constataram dois pontos. Inicialmente, verificamos que a política de reforma agrária pode gerar *perdas* às famílias. Tais perdas são incoerentes ao *significado* idealizado/difundido para ela neste país, já que o significado possui diferentes profundidades e graus de generalização (VIGOTSKI, 2004; 2000).

109 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

110 Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

111 Até o início do ano de 2009, conforme dados do INCRA de MS, já haviam sido implantados 172 assentamentos no estado de Mato Grosso do Sul.

Isso ocorre porque, ao invés de contar com a proteção governamental, algumas têm suas vidas permeadas por ausências que lhes impedem a construção de uma vida melhor do que a outrora. Contraditoriamente, ao mesmo tempo, as vozes dos homens e das mulheres nos revelaram contentamento pelo fato de estarem assentadas. Diante disso, descreveremos, neste texto, os *motivos* que desencadeiam tais ambiguidades nos seus *sentidos da terra*, desocultando suas condições de existência.

Essa discussão é resultante do desenvolvimento de pesquisas no sul do estado de Mato Grosso do Sul¹¹² e objetiva desmistificar discursos preconceituosos, calcados em sentidos pejorativos, que atribuem às classes populares a responsabilidade pelas suas dificuldades e ainda desqualificam seus sonhos e as isolam das determinações históricas que condicionam suas vidas.

Quem são as famílias assentadas?

Muitos/as brasileiros/as desconhecem as normas que regem a redistribuição das terras no nosso país por meio da reforma agrária¹¹³. As famílias entrevistadas ressaltam que, além de terem passado por dificuldades e sofrimentos, depois de assentadas, elas saldaram a dívida contraída com a sociedade, demonstrando a necessidade de fortalecer a legitimidade de sua propriedade.

112 O presente artigo resulta dos seguintes projetos: *Assentamentos rurais no sul de Mato Grosso do Sul*: um estudo das mudanças no meio rural (FUNDECT/em andamento, CNPq/concluído), *Crianças com-terra*: (re) construção de sentidos da infância na reforma agrária (FUNDECT, 2006) e *Vidas de crianças em espaços de reforma agrária no estado de Mato Grosso do Sul* (FUNDECT, em andamento). As discussões baseiam-se na análise dos dados dos assentamentos de Nova Alvorada e Nova Alvorada do Sul PAN e PANA (Nova Alvorada do Sul), Taquaral (Corumbá), Capão Bonito II e São Pedro (Sidrolândia), Boa Sorte, Guaçu, Santa Rosa, Aliança (Itaquiraí), Fortaleza e Bom Sucesso (Rio Brilhante) e São Sebastião (Ivinhema). No desenvolvimento desses projetos, realizamos as entrevistas, a observação e o registro de imagens. Destacamos a importância da observação ocorrida durante o convívio com os grupos nas situações de festas e reuniões, e também em conversas informais nos bares, nas estradas e nas escolas por terem se constituído como oportunidades valiosas nas quais as pessoas demonstraram liberdade para falar, sem sentirem-se inibidas pela presença de instrumentos.

113 As famílias pagam pela terra. Os juros cobrados são abaixo dos veiculados pelo mercado, cujas parcelas são amortizadas em longo prazo. Também existem situações nas quais o governo define políticas de abatimento, objetivando amenizar dificuldades, a exemplo do que ocorreu no ano de 2008, no momento da epidemia da febre aftosa.

[...] Nada cai do céu, nada é de graça! [...] Tudo é feito em cima de um preço. Os hectares são pagos a preços do dia em que é comprado. Não tem desconto nenhum (R., Assentamento São Pedro).

Para muitas famílias, a consolidação desse compromisso gera o enfrentamento de outra luta: a manutenção da terra conquistada. Por isso, temem pelo futuro. Acreditam que “[...] se não houver nenhuma mudança, até a época de vir essas parcelas de pagamento [...] o que pode acontecer é que isso vai acabando indo pra dívida ativa da União e isso aí vai ter uma cobrança extrajudicial: ou paga ou desocupe o lote (R., Assentamento São Pedro).

Esforçando-se para obter a posse e, posteriormente, para se manter no sítio¹¹⁴, as famílias vislumbram, na reforma agrária, a possibilidade de superação dos tempos de incertezas das constantes migrações – quando viviam como bóias-frias, arrendatárias, meeiras, ou desempregadas. Cada qual possui sua especificidade. Não podem ser enquadradas em esquemas explicativos que impediriam o afloramento das suas ambiguidades, angústias e incertezas.

Contudo, apesar das origens díspares, elas possuem um vínculo com a terra de trabalho – seja como pequeno produtor, como Fátima, que “[...] arrendava a terra, plantava, mas dava mais nada” (Assentamento PANA), seja por meio de uma atividade empregatícia ou da história de outra geração. Essas famílias foram vítimas da divisão da terra no Brasil como renda capitalizada e fugiram do trabalho alienado. Ingressaram em um acampamento sem-terra ou adquiriram um lote após a desapropriação de uma área improdutiva. Buscaram a posse da “terra prometida”, envolvida por um imaginário social de direito costumeiro, de legitimidade de acesso a uma terra, considerando-a como um direito de todas as pessoas, a exemplo do Sr. Francisco, que tinha “[...] a esperança de conseguir ser agraciado com um pedaço de terra – que sempre é o sonho do trabalhador” (Assentamento São Pedro).

Apoiados por um movimento social no estado de Mato Grosso do Sul, as famílias, que participaram dos nossos estudos, lutaram contra as determinações impostas pelas consequências históricas das ações da

114 No decorrer das pesquisas, a denominações para a *terra* foram observadas: lote, parcela e sítio. Neste momento, utilizaremos a nomenclatura sítio, por ter sido a caracterização mais frequente entre as famílias investigadas.

consolidação da grande propriedade e dos programas de colonização. Queriam mudar sua história, deixar de criar seus filhos “[...] trabalhando de empregado, vivendo de diarista, em cima de caminhão de bóia fria” (S., Assentamento PANA). Almejavam se afastar das ausências de emprego, de escola e de terra.

Atualmente, elas trabalham com a pequena propriedade, numa área de quatorze ha. em média. O tamanho do lote – que rapidamente se transforma em sítio – depende da qualidade do solo ou da presença de uma reserva. A lida com o gado ou com a lavoura envolve, quando possível, e em diferentes graus, as pessoas que nele residem. Diferentemente dos grandes proprietários, as tarefas são divididas entre os homens, as mulheres, os/as jovens e as crianças.

Apesar dessa conquista, ser um assentado da reforma agrária as aproximou de novas preocupações: saldar a dívida no banco, frutificar a terra e garantir a permanência dos filhos no campo, cujo enfrentamento é permeado por conflitos. As obrigações de um proprietário não são fáceis de serem cumpridas no mundo capitalista. Assim, a avaliação das famílias com-terra em relação às suas vidas determinou que analisássemos seu cotidiano como uma trajetória marcada por idas/vindas, conquistas/retrocessos. Essa trajetória está ligada aos lucros/prejuízos obtidos, às políticas públicas e às suas expectativas passadas e presentes, entre outros condicionantes.

Conquistas das famílias com-terra no espaço dos sítios

Mesmo que enfrentem muitas dificuldades, a maioria das famílias assentadas avaliou positivamente sua vida no campo. Essa situação é esclarecida quando resgatamos a difícil condição de existência nas quais elas viviam no seu passado sem-terra, atuando como trabalhadores/as sazonais, sem salário fixo, despossuídos de uma terra para abrigar os/as filhos/as e para criar seus animais.

A vida hoje é melhor porque na cidade gastava mais. Paga-va água e no assentamento tenho tudo de melhor: verdura, gado leite (D., Assentamento São Pedro)

Antes a gente arrendava a terra dos outros e plantava. E aí, ultimamente, não dava mais nada. Aí, ficou trabalhando de diarista e arrumou um emprego [...]. Aí, ganhava muito

pouco e surgiu essa oportunidade e nós viemos para cá (F., Assentamento Nova Alvorada do Sul).

As famílias viviam em uma condição insegura, se submetiam ao trabalho precário e desqualificado. Atuavam em empresas que aprofundaram a exclusão social, explorando “[...] um grupo enorme de trabalhadores não-qualificados, mal remunerados e legalmente sem privilégio algum” (STINCHOMBE, 1976, p. 52).

Era a mesma coisa que antes, era a mesma merda. Eu trabalhava de empregado e hoje não (Assentamento São Pedro).

Essa condição, construída historicamente no campo brasileiro, atualmente é (re) construída com novos *sentidos*. Tais formas de dominação e exploração se recompõem nos períodos históricos com outras estruturas. Hoje, apesar de mais voláteis, exigem o mesmo poder de submissão da classe trabalhadora, marcando uma fase hegemônica do capitalismo atual, o neoliberalismo. Este, além de negar a cidadania à maioria da população, fortalece valores de distanciamento, como também incentiva o individualismo e fragiliza processos de sociabilidade que deveriam estar pautados na solidariedade, na dignidade e na ética (MENEGAT, 2006).

Pelo o que eu tenho conhecimento até hoje dentro da reforma agrária, [...] as famílias que de lá saíram estão pior do que no assentamento porque aqui, mesmo no município, eu me deparo com pessoas que lá viviam. Tinham a sua galinha, seu gado, tinha a mandioca, uma abobrinha. Tinha a sua mistura, assim vamos assim dizer. E hoje eu vejo eles catando papelão, catando latinha e são esses degradantes. [...] outros estão no setor canavieiro: homens, mulheres, filhos cortando cana. Então está pior; se for considerar dessa maneira digo que hoje eles estão pior (R., Assentamento São Pedro).

O imaginário pode explicar o posicionamento positivo dos/as assentados/as em relação à vida no seu assentamento por corresponder a uma representação criadora e poética das experiências que marcam suas memórias e permitem a recriação de um modo de vida, porém também orientado por indefinições e ambiguidades de sentimentos e avaliações do viver na terra.

As ambiguidades – entre o estar bem, com esperanças e, ao mesmo tempo, sentir frustração – revelam um jogo de sentimentos dispersos que esclarecem a possibilidade de estar na terra e de depender dela para viver, uma posição não favorecida pela vida passada, marcada por incertezas. É possível perceber, por meio do “trabalho da memória”, os caminhos e os descaminhos das lembranças que permitem aflorar as concepções dos atores sociais entrecortadas por conquistas e pela falta de oportunidades seguras.

Afirmações como “[...] ganhava muito pouco... surgiu essa oportunidade” nos trazem uma dúvida: se essas famílias tivessem alternativa como um emprego melhor e não um “empreguinho”, elas seguiriam os caminhos da reforma agrária? Ao apresentarmos este questionamento, esperamos demonstrar que, para a construção de uma análise dos assentamentos rurais, é mister analisar essas lembranças entrelaçadas de dúvidas. Por isso, não concebemos, diante dos resultados de nossas pesquisas, o campo como um lugar idílico, nem, tampouco, como um lugar atrasado. Assim como a própria vida “difícil de ser vivida”, os sítios originários da reforma agrária são novos lugares possíveis de concretização de um futuro digno para as famílias, com muitas indagações, mas, também, com inúmeras construções de sentidos.

Valeu (a pena) porque a condição de onde nós vivia era, trabalhava na diária, né? Em cima de caminhão de bóia fria. [...] nós saía era duas horas da madrugada em cima de um caminhão eu e 08 filhos, 06 filhos que era os mais velhos. Quando nós ia retornar em casa nós era 6 horas da tarde e acabava deixava a criação amarrada, a mulher tava dando água naquele sufoco e uma hora não dormia bem, outra hora tava dormindo quando pensava via nego passando a cavalo e o camarada já ia pra ver o que tava levando, né? É, na cidade é atropelada. Aqui não, aqui o camarada chega e diz solta aí o gado no pasto, vai dormir tranqüilo se ver um cachorro latir já abre uma o compadre dele que tá entrando aqui. E na cidade não é assim, na cidade é corrido (O., Assentamento PANA).

Outra avaliação positiva desse novo lugar da reforma agrária refere-se à qualidade de vida que o espaço do campo pode propiciar aos filhos e às filhas. De forma particular, os adultos acreditam serem eles os beneficiados diretos por morarem no campo, por ser este um ambiente que os protege dos riscos

do mundo urbano. Acreditam que, caso residissem na cidade, seus cotidianos seriam permeados de atividades nocivas para seu crescimento.

[...] é dez vezes melhor do que estar vivendo lá na periferia da cidade, essa bandidagem (F,. Assentamento PANA).

Hoje a infância da cidade grande hoje é só bagunça. A criançada que é criada na cidade hoje vai para a escola e chega e não tem o que inventar (O,. Assentamento PANA).

Prefiro o sítio, mil vez. Você controla mais, n/e? Porque, sempre assim, você tem serviço. E na cidade não. É vinte e quatro horas numa bicicletinha, na rua. Ali apronta tudo (L,. Assentamento PANA).

Além disso, os posicionamentos dos adultos vinculam os afazeres realizados pelas crianças com a aprendizagem de um ofício referente a uma vida anterior e a uma memória orientadora das identidades fortalecidas ou (re)estabelecidas nessa nova condição, quando as famílias precisam viver na terra e dela retirar os frutos necessários à sobrevivência.

Sempre tinha aquele sonho de um filho meu dizer: vou para a mangueira com papai para tirar leite. Toda vida eu tive esse sonho de sair mais os moleques, incentivar o filho, amanhã ou depois, a não querer pegar no leite. E a pessoa que não der valor (ao trabalho), amanhã ou depois o filho dá para ladrão (I,. Assentamento PANA).

Outras vidas nos assentamentos...

Apesar da satisfação de terem se afastado do tempo de sem-terra, explicitado anteriormente, as famílias assentadas, em determinados momentos, externalizaram sentidos de desesperança, tristeza e desilusão. Foram sentimentos negativos que se mesclaram e se alteraram com os positivos, demonstrando que a avaliação que nos fizeram no momento da entrevista é mutável.

A vida antes era melhor porque ganhava 05 salários mínimos, mais comissão e salário da esposa. Depois que eu

vim pra cá eu fiquei mais pobre, mas estou lutando. Esse ano só não fui embora porque o preço do produto subiu (P., Assentamento São Pedro).

Valeu a pena porque a gente está aqui, está lutando e o interesse da gente é ver se consegue melhorar mais alguma coisa [...] Faria de novo, valeu... (O., Assentamento São Pedro).

Mas, o que gera sentimentos tão conflituosos? Quais os motivos que levam as famílias a (re)construírem continuamente seus sentidos da terra? Para respondermos a estas indagações, retomamos suas histórias de vida passada e elucidamos sua condição atual como com-terra. Sabemos que as mesmas não poderão ser totalmente elucidadas, considerando as múltiplas possibilidades de análises e a conflituosidade do real, que, segundo Rosa (2001, p. 80), “[...] não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. A vida nos assentamentos é marcada por idas e vindas, por situações inusitadas que são concebidas e resolvidas de acordo com as alternativas materiais e simbólicas das famílias. Esta é a condição humana e foi incluída nesta análise.

Observamos que, embora a maioria das famílias tenha uma origem rural, grande parte somente trabalhou como bóias-fria, cujas características não lhes proporcionaram as ferramentas administrativas necessárias à sua sobrevivência no mundo capitalista no qual predominam formas economicistas de produção voltadas ao mercado e à concentração de renda. Somado a isso, ser proprietário de um sítio exige conhecimentos técnicos e administrativos, que muitas delas não os possuem. O desconhecimento e a falta de tais ferramentas e conhecimentos interferem negativamente na produção agropecuária, gerando *sentidos da terra* de improdutividade¹¹⁵.

115 Essa situação foi muito comum. No Projeto Nova Alvorada do Sul, as famílias fizeram ‘escolhas erradas’ quando a inexperience as impediu perceberem as “orientações questionáveis” de técnicos que as induziram a comprar gado de qualidade inferior (em troca de propinas de fazendeiros) ou quando compraram eucalipto para abastecer as áreas de preservação. Da mesma forma, devido à distância da cidade para solicitar a presença de um veterinário, os próprios assentados se responsabilizam pelos cuidados com a saúde animal, resultando em intervenções nem sempre satisfatórias. O desconhecimento dos meandros da piscicultura também impediu que um assentado percebesse a compra indevida de alevinos, incentivada por um vendedor desonesto, trazendo-lhes prejuízos. Em igual situação, seu vizinho trocou sua casa na agrovila

Além disso, contatamos que, nos períodos de liberação de financiamentos, as empresas realizam propagandas e visitas aos assentamentos com o objetivo de lhes oferecer produtos – nem sempre necessários naquele momento – criando-lhes desejos e pseudonecessidades. Nesse sentido, os prejuízos poderiam ter sido minimizados se as famílias contassem com o apoio técnico do governo e dos movimentos sociais, o que ocorreu com pouca eficiência.

No tempo atual, a **assistência técnica** ineficaz e irregular gerou reclamações de muitas famílias¹¹⁶. Em alguns assentamentos, os homens e as mulheres reclamaram das condições da assistência oferecida pelos órgãos governamentais que, por dificuldades financeiras, somente realizam atendimentos na cidade – aumentando os custos com o deslocamento. Nos espaços dos lotes, as visitas são esporádicas ou via solicitação.

Tais conflitos resultam da inexistência de uma relação dialógica entre os gestores da reforma agrária, dentre eles, os técnicos agrícolas, que estão – ou deveriam estar – em contato direto e constante com as famílias. Os saberes chocam-se e não se complementam. Os técnicos não compreendem o saber-fazer das famílias e estas, por sua vez, duvidam dos conhecimentos científicos por eles apresentados. Não podemos, portanto, ocultar a responsabilidade do Estado e a fragilidade da política de reforma agrária, cujas ações são direcionadas de modo homogêneo aos trabalhadores/às assentados/as, negligenciando suas especificidades e necessidades especialmente o seu modo de vida.

Da mesma forma, observamos que os ensinamentos veiculados no tempo de acampamento, principalmente, por meio da intervenção dos

por uma camionete, na esperança de melhorar a produção, Outros bovinocultores realizaram investimentos equivocados, pois “ao invés de escolherem umas vacas boas, compraram duas vacas ruins, no valor de R\$ 200,00”. Em outras ocasiões, encontramos famílias investindo no plantio de mudas inadequadas para o solo, o clima, o mercado disponível e o escoamento da produção. Esse é o caso das culturas de algodão ou de soja, prejudicadas pela escassez de investimento e pela competição com a grande propriedade.

116 As vozes das famílias do Assentamento São Sebastião confirmaram a necessidade de um apoio técnico permanente para orientá-las. O mesmo ocorreu no Tamakavi, quando um assentado lamentou de apenas poder contar com a colaboração de alunos recém formados na escola agrícola local. Em tal afirmação, percebemos a existência de outra ambiguidade: ao mesmo tempo em que há um distanciamento entre técnicos agrícolas, gestores da reforma agrária e as famílias, essas últimas ainda acreditam na possível contribuição dos primeiros para o “sucesso” de sua produção.

movimentos sociais, são insuficientes para transmitir-lhes os aprendizados necessários à lida rural, fundamentais quando se tornarem um com-terra. Por outro lado, os movimentos sociais se afastam dos assentamentos após a desapropriação das áreas. Sozinhas, as famílias, antes fortalecidas pelos sentidos de coletividade e transformação social, isolam-se no seu núcleo familiar, cercam seus lotes e contam somente com o parente próximo ou aquele que reside sob o mesmo teto para lhes ajudar na lida diária ou, ainda, têm ajuda de algum vizinho. Porém, esses laços nem sempre são sólidos.

Nesse contexto, essas famílias enfrentam outros percalços ligados às regras para a aquisição de financiamentos e aos atrasos quando eles são liberados. Assim, mesmo que a terra tenha qualidade, em muitos casos, a produção é afetada por situações diferenciadas, como as elencadas a seguir:

- A existência de lotes em situação irregular que, por estarem no nome do antigo proprietário, impedem que o atual dono tenha acesso aos financiamentos¹¹⁷;
- Famílias inseridas na reforma agrária por meio de financiamentos coletivos que estão impedidas terem acesso aos financiamentos por causa da inadimplência de algum membro do grupo, que, às vezes, já repassou o lote a outro proprietário.
- Os impedimentos gerados pela inadimplência individual;
- A perda de produção gerada por fatores climáticos, resultando na impossibilidade de pagamento da dívida, fator impeditivo para a aquisição de novos financiamentos;
- O atraso para a liberação dos recursos governamentais impede a preparação da terra e do plantio em tempo hábil;
- A inexistência de uma política de subsídio que valorize o assentado.

Outros desafios se apresentam para os assentados, tais como a qualidade do solo, as condições de comercialização e a aquisição de equipamentos.

A **qualidade do solo** é apontada por muitas famílias como um fator agravante que impede o frutificar da terra conquistada. Muitos possuem sítios com um solo extremamente arenoso, alguns deteriorados pela pro-

117 Apesar de não ser uma negociação permitida pelo INCRA, encontramos muitos assentados que compraram e venderam seus lotes. Há, ainda, situações de trocas que, embora sejam legais, geram morosidade para a legalização.

dução canavieira existente antes da desapropriação. Tal degradação se acentua no momento atual pela inexistência de um planejamento para as áreas de preservação e pela escassez de água.

Vale ressaltar que muitos assentamentos foram efetivados sob uma terra desmatada, uma ação efetivada pelo antigo proprietário (latifundiário) que utilizou a “renda da terra” para a exploração da madeira, a criação de gado ou, simplesmente, deixando-a valorizar, esperando capitalização. Na terra improdutiva – característica mais comum nos lotes da reforma agrária –, por exemplo, não há alimento suficiente para o gado, de modo que este precisa ser levado para pastar às margens de rodovias. Como consequência, a renda não cobre as despesas fixas e os animais, enfraquecidos pela falta de nutrientes e de remédios, reduzem a produção de leite.

No estado de Mato Grosso do Sul, em especial nos assentamentos rurais, a criação de gado é a atividade predominante, negando em grande parte o imaginário que impulsionou várias famílias para o ingresso na luta pela terra. Elas esperavam uma terra de fartura, como o aconchego da mãe geradora de flores e frutos, mas encontraram “uma terra orvalhada de ruim”¹¹⁸. Portanto, em alguns casos, a atividade com o gado não foi uma escolha, mas as famílias foram escolhidas por ela.

Além do solo arenoso, as famílias são afetadas pelas **condições de comercialização**. O leite é pago pelos laticínios com dois meses retroativos, cujo valor é desconhecido pelas famílias, o que inviabiliza o planejamento de custos e lucros. Por causa disso, a parca renda os obriga a realizar suas compras em estabelecimentos que lhes oferecem “crédito” antecipado.

Os prejuízos são agravados no período de seca, quando a produção leiteira é reduzida sobremaneira. Dessa forma, as despesas são complementadas com o trabalho artesanal das mulheres ou com o assalariamento fora do lote. Constatamos, ainda, que possuir uma renda fixa (programas sociais, aposentadoria, atividades temporárias ou públicas) tem garantido a sobrevivência de muitas famílias no campo.

As **difficultades para a aquisição de equipamentos** são apontadas como outras ausências na vida das famílias. A maioria depende de instrumentos de trabalho de outrem, alugados da prefeitura ou de um vizinho, fator que dificulta o plantio ou a colheita, quando esta é uma atividade predominante nos lotes.

118 Frase de um assentado marcada na memória de uma das autoras em outra pesquisa.

Todos esses problemas se agravam pela **distância entre o assentamento e a cidade e também pela falta de mecanismos de escoamento da produção**, responsabilidade repassada a um “atravesador”, que fica com parte do lucro. Os *sentidos da terra* se alteram, portanto, entre os sonhos e a realidade, entre a luta pela conquista da terra e os projetos do Estado e dos movimentos sociais.

Outro ponto observado refere-se à **ação individual** como um motor a dirigir o trabalho nos sítios. Essa postura é adotada pela maioria das famílias após a conquista da terra, movida pela necessidade de organizar a propriedade. A ansiedade pela sobrevivência impulsiona nos núcleos familiares uma tensão entre os ensinamentos veiculados pelos movimentos sociais, a união construída nos acampamentos e a necessidade emergente de cercar o sítio, de organizar a plantação e de saldar as dívidas. Desse modo, os problemas gerados no processo de permanência na terra fogem ao controle das famílias, mesmo considerando as variadas alternativas de produção e os projetos para a organização do novo espaço social, discutidos no tempo de acampamento.

Nos assentamentos, as famílias afastam-se dos princípios orientadores de uma ação coletiva, que antes era um dos principais objetivos entre as pessoas acampadas. Estas viviam em um tempo, cuja única certeza era a existência de outras pessoas na mesma situação. Esse sentimento permitia a construção de sentidos coletivos de viver. Geravam sociabilidades de pertencimento, solidariedade e companheirismo. Ninguém era dono de nada. Traziam necessidades e angústias, mas compartilhavam sonhos e projetos.

[...] na época do acampamento todos sabem que precisam estar unidos pra conquistar área [...] e então quando se pega um lote todo mundo acha que ele já é dono das próprias terras, quando não é verdade [...] e as pessoas se sentem com proprietários e acham que nem precisa do vizinho nem da direita, nem da esquerda, nem da frente. É ele, pronto, acabou [...] quando o assentado vai para seus lotes e eles se sentem proprietários, fazendeiros e dizem “é agora que peguei minha terra não preciso de mais ninguém, não preciso do sindicato. Não preciso de associação. Não preciso de mais nada!” E ele se acha determinado fazer tudo sozinho. E é uma coisa errada que não traz sucesso. Porque a hora que precisa estar trabalhando em conjuntos na questão da organização de compras de insumos, produção e comer-

cialização pra gente ter uma comunidade forte, estabelecida e que tenha a sustentabilidade pra ter uma vida digna com as famílias (R., Assentamento São Pedro).

Por outro lado, na condição de assentadas, as famílias passam a ser proprietárias da terra e os sentimentos de união se transformam diante da **ausência de mediadores e de apoio técnico**. Essa presença poderia amenizar os dilemas de permanência nesse lugar, tanto no que tange à produção agropecuária, quanto à criação e recriação de laços de solidariedade e de princípios coletivos para a edificação de relações possíveis, talvez nunca vividas – como a experiência do trabalho coletivo, o sistema de mutirão, a troca de dias de trabalho, situações raras vezes observadas. Assim, poderiam criar mecanismos para questionar a ordem econômica que lhe é imposta.

Vale sinalizar uma contradição: o afastamento da ação coletiva almejada no tempo da lona deixa de ser um objetivo exatamente porque o sujeito se “torna um com-terra”. Nesse processo, ele “conquista a terra”, mas perde a união estabelecida com seus pares. Entre os motivos, isso ocorre porque o sentido de liberdade vai de encontro à ideia de um trabalho coletivo, que demanda um cumprimento de regras impeditivas de escolhas individuais (horários de trabalho, liberdade para receber visitas e tomar decisões, autonomia para a divisão dos afazeres). Isso parece reproduzir uma ideia que as afasta do sentido de propriedade, já que “Você é não dono de nada”.

As famílias assentadas vivem um dilema entre o viver coletivo e o viver individual. Esse sentimento é ambíguo, pois, mesmo conhecendo as vantagens do trabalho em grupo – principalmente para ampliar a produção e aumentar os lucros –, elas não conseguem atuar coletivamente. Como resultado, a inserção no mundo mercantil se torna mais difícil. Consequentemente, a permanência na terra pode gerar desilusões.

Segundo os depoimentos, esse dilema poderia ser amenizado com a atuação constante dos movimentos sociais nos assentamentos, cujos princípios poderiam consolidar os ensinamentos coletivizados nos tempos das lonas. Isso nos leva a concluir sobre a importância dos mesmos para a permanência das famílias na terra.

Mas, antes de acatarmos isoladamente tal hipótese, é importante analisar que, ao lutar pela reforma agrária, na década de 1990, os movimentos sociais almejavam a divisão social da terra como a geradora de transformação social. Tal premissa era, contudo, incompatível com os

sentidos da terra de alguns dos acampados, que evidenciavam a reforma agrária como uma alternativa à situação de desemprego enfrentada, distantes do princípio de efetivação de outro projeto de sociedade.

Isso foi comprovado também quando percebemos o desconhecimento de muitas famílias sobre a reforma agrária. Algumas, inclusive, mostraram-se contrárias à ocupação de terra, denominando o ato como invasão, pois acreditavam no respeito à propriedade de outrem. Essas famílias estavam pautadas na falta de informação acerca das práticas excludentes de ocupação histórica do território brasileiro.

Muitas famílias foram para o acampamento por estarem à margem do processo produtivo e também por receberem salários inferiores ao necessário para a sobrevivência. Os registros trazem um índice abaixo do salário mínimo – ou por estarem desempregadas, seja por pouco ou longo tempo. Apresentavam-se ainda excluídas dos direitos sociais básicos, como habitação, saúde e educação.

Em tempos atuais, na posição de proprietárias, elas sofrem novas rupturas e são obrigadas a reconstruírem suas identidades. Por isso, sua avaliação de *sentidos da terra* é movida por dois eixos: o primeiro de ganhos (que as aproximaram do campo), e o segundo, contraditório, de perdas e ausências, excludentes, à medida que oferecem empecilhos para a permanência na terra.

Apesar do exposto, salientamos a diferença dos sentidos da terra para as famílias assentadas e para os latifundiários – que vislumbram, na/com a terra, a possibilidade de enriquecimento. Esse sentido não é um princípio orientador das famílias da reforma agrária. Elas afirmam que na terra “ninguém vai enriquecer”. Esperam, sim, nela alcançar uma qualidade de vida superior àquela do passado, por meio da terra de trabalho.

Nesse contexto socioeconômico, novas ausências são evidenciadas, desencadeando preocupações, como a de Fátima, do Assentamento PANA, que nos indagou: “Qual vai ser a saída dos nossos filhos?”. Percebemos que, com o passar do tempo, o sítio, antes comemorado como vitória, adquire o sentido de perda, devido à sua extensão. A renda obtida não abarca as necessidades de consumo dos jovens e a sobrevivência das famílias que serão por eles constituídas. Com isso, a terra é significada como um espaço restrito, desagregador e que os impulsiona à migração para lugares distintos de socialização, especialmente para a cidade, na qual esperam encontrar emprego e oportunidade de consumo.

Há casos nos quais a inserção em um acampamento é a alternativa escolhida pelos jovens. Esta pode ser compreendida como a mais viável,

ao ser visualizada como um “porto seguro” – não isento de perdas e ausências – quase sempre inexistente no mundo urbano ou, então, mais difícil¹¹⁹.

[...] o filho do parceleiro está sem condição [...] você tem o seu pai que tem lote, mas você é rapaz e a sua vida tem que ser começada. E pra isso você tinha que ter um trabalho e isso é uma coisa que tomasse seu tempo no trabalho. E você vai estudar e vai fazer esse curso. Você pode até ganhar a tua bolsa da tua faculdade, mas as suas despesas particular tem que pagar. Se você não tem um trabalho não interessa. É o pai que tem fazer isso e está difícil. E não são todos que têm condição de fazer (Sr. C. Assentamento São Pedro).

Essa problemática relaciona-se aos *sentidos da escola*, quando o insucesso na trajetória escolar impõe a ela o sentido de ser uma opção desacreditada e fortalece nos jovens a busca por uma oportunidade de futuro no mundo do trabalho ou na luta nos movimentos sociais.

Considerações finais

“Eu não tinha nada, eu tinha o dia e a noite. Ganhava meio salário mínimo, não me mantinha nem na escola” (C., Assentamento PANA).

Apesar do exposto e, considerando as histórias de vida das famílias assentadas, envoltas por dificuldades e por conquistas, elas não podem ser caracterizadas como vencidas ou vencedoras. Elas enfrentam a estrutura capitalista na qual estão inseridas. Vivem uma vida-travessia, “[...] não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – [...] vão sempre mudando. Afinam ou desafinam [...]” (ROSA, 2001, p. 39).

Por meio das pesquisas, constatamos as revelações de sentidos evidenciadas pelas famílias abarcando seu percurso histórico de vida anterior

119 Na trajetória de pesquisa, observamos muitos jovens retornando aos movimentos sociais e participando de acampamentos com o intuito de conquistar uma terra para si. Alguns com famílias, outros sozinhos. Isso amplia uma rede familiar nos assentamentos próximos ou distantes daqueles de origem.

e posterior ao Assentamento. Essa afirmação pode ser apresentada de outra forma: “No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. [...] viver é muito perigoso” (ROSA, 2001, p. 101).

Suas vozes indicam pontos antagônicos em relação à reforma agrária: de um lado, revelam a inconsistência dos projetos elaborados pelo Governo Federal, por não materializarem ações que alteram efetivamente a qualidade de suas vidas. Tal descompasso, entre o seu desejo e a realidade por elas vivida, gera dificuldades para a permanência na terra, a serem superadas para resultar em uma aproximação entre os sentidos familiares da reforma agrária e os significados atribuídos a ela pelos seus idealizadores. De outro lado, as análises mostram aspectos justificadores da viabilidade de tal política pública para as famílias economicamente desfavorecidas, já que suas vidas no espaço dos assentamentos possuem qualidade ampliada, mesmo diante dos obstáculos.

Como consequência, seus *sentidos da terra* têm sido reconstruídos e se evidenciam com posturas contraditórias. A primeira passa pela organização da produção e pela perspectiva de possuir um teto para abrigar a família. Isso representa *sentidos* de pertencimento a um lugar conquistado após anos de esforços e de organização, o lugar da semeadura de futuro que não lhes será tomado. Portanto, apesar dos desafios, as famílias reconhecem, nessa trajetória, muitos aspectos positivos, resultantes da possibilidade de fortalecer sua dignidade: “Hoje eu compro fiado. A coisa melhor do mundo que o homem deve carregar é a confiança” (I., Assentamento PANA).

A segunda contradição diante dessa satisfação está na condição vivida pelas famílias, que, ao serem subjugadas por um contexto maior, precisam encontrar alternativas. Por isso, seus sentidos da terra atestam dúvidas, incertezas, cansaços e desmotivações. São sentimentos conflituosos, alternando-se a partir das políticas públicas, do tempo da seca, da falta de experiência, da exploração. Como afirma Rosa (2001, p. 100): “Tem horas em que a gente carecia, de repente, de acordar de alguma espécie de encanto. As pessoas, e as coisas, não são de verdade.”

Para as famílias, os *sentidos da liberdade na terra* são reais somente quando eles amenizam as perdas e as ausências vivenciadas no seu passado sem-terra. Ser assentado/a só tem sentido de “liberdade” quando o trabalho no sítio favorece o controle do tempo, quando oferece autonomia e o gerenciamento do trabalho, e representa sentidos de lazer e de festa. A terra proporciona sentidos positivos quando permite o regresso para casa, e ainda quando protege do frio e da chuva, quando a fruta é colhida

no pomar, ou seja, quando a vida é de fartura e de comida boa. A terra tem gosto de liberdade a partir do momento que ela afasta as famílias da obrigação de atender às ordens do patrão e ao relógio do capitalismo.

Contudo, quando as perdas e as ausências imperam, os sentidos da terra passam a ser movidos pela dependência dos laticínios, como também pelo atraso dos financiamentos, pela seca, pela qualidade da terra, assim como pela fome dos filhos e pelo esfacelamento da família. Ao vivenciar essa corrente, elas rememoram os mesmos sentidos vividos quando eram trabalhadores volantes.

A reversão dessa situação dependeria do estabelecimento de relações sociais entre as famílias e o Estado, se este promovesse sua reintegração respeitando seu modo de vida. Mas, enquanto essa premissa não é consolidada, as famílias não permanecem estáticas, esforçam-se, continuamente, para mudar sua configuração de vida. Essa resistência é constante e penosa e esclarece porque seu Osvaldo (Assentamento PANA) afirma que “O caboclo aqui só pára a luta desse mundo quando morre. Mas, enquanto ele estiver mexendo com as pestanas dos olhos ele está lutando direto”.

Para as mulheres e para os homens dos assentamentos, o real e as condições materiais de existência favorecem ou impedem as possibilidades de superação da realidade atual, vislumbrando um futuro diferente. Mesmo que a transformação da realidade objetiva seja social e histórica, ela não é livre de conflitos. Isso demanda um esforço durável para a permanência na terra, transformando-a cada vez mais em um lugar melhor para se viver com sentidos e significados que vão (re)compondo-se nas relações tecidas no dia-a-dia do trabalho na terra.

Os assentamentos rurais significam um período novo e difícil em suas vidas. Incluem as conquistas e as perdas, o conhecido e o desconhecido, o existente e o devir, como se as famílias esperassem “chegar setembro para a boa nova entrar nos campos¹²⁰”.

As famílias só avaliarão positivamente a reforma agrária se esta construir sentidos de liberdade e de união familiar. Com isso, apontamos para a urgência de reavaliarmos os projetos agrários em vigor, por estarem direcionados às mulheres e aos homens, pessoas do campo e da cidade, caminhantes que aspiram uma vida de fartura, de sossego e de reconhecimento da sua humanidade em trajetórias de vida marcadas por idas e vindas, cuja terra se coloca como um horizonte possível.

120 Trecho da música “Sol de Primavera” de Beto Guedes e Ronaldo Bastos.

Com tudo isso, ainda foi possível identificar, aos olhos das famílias, a positividade da vida atual frente a um tempo de andanças sem rumo. Mesmo diante das perdas e das ausências, elas encontram explicações e reconstróem os sentidos de *estar* e de *ser* da terra: uma terra acolhedora, que, apesar de dar frutos, necessita de cuidados, que o Estado não quer compreender. Por fim, concluímos com a sabedoria e a poesia de Guimarães Rosa, quando diz:

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo!
– só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa: mas vai dar na outra banda é um ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 2001, p. 51)

A vida nos assentamentos de reforma agrária é uma travessia, na qual as famílias estão constantemente procurando uma margem melhor do rio para alcançar. Um lugar bom para se viver, para “fincarem raízes”, como o frondoso jequitibá, que permanece no campo, como se estivesse a cuidar do lugar, das pessoas e dos animais.

Referências Bibliográficas

AZANHA, Gilberto. **A lei de terras de 1850 e as terras dos índios.** Disponível em: <www.trabalhoindigenista.org.br/Docs/terra.pdf>. Acesso em: ago. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998.

DA SILVA, Raquel Marques. **Evolução histórica da mulher na legislação civil.** Disponível em: <<http://www.pailegal.net/chicus.asp?rvTextoId=-499837583>>. Acesso em: mar. 2009.

DE SAINT MARTIN, Monique. A nobreza em França: a tradição como crença. In: **RBCS**, n.20, ano 7, 1992.

FACHOLLI, Cleunice Batista; DOERZBACHER, Sirley. **Rio Brilhante: sua terra, sua gente** – diretrizes básicas para o estudo de História e Geografia, 3ª série, 1º grau. Cascavel: Assoeste, 1991.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da Universidade RS, 2000.

BRASIL. Lei de Terras. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: out. 2008.

LENHARO, Alcir. A terra para quem nela não trabalha: especulações com a terra no oeste brasileiro nos anos 50. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Editora Marco Zero, n. 12, 1986.

PERARO, Maria Adenir. Mulheres de Jesus no universo dos ilegítimos. **Revista Diálogos**. Maringá: DHI/UEM, v. 4, n. 4, 2000.

PITT-RIVERS, Julian. **Antropologia del honor: o politica de los sexos** – ensayos de antropologia mediterránea, editorial crítica. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo, 1979.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil para a análise histórica**. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em: jan. 2009.

Mulheres assentadas abrem novas portas. Quais as portas?

Alzira Salete Menegat ¹²¹

Neste estudo, procuramos refletir sobre a vida de mulheres assentadas, tentando compreender os espaços sociais que ocupam e, especialmente, aqueles que produziram a partir da chegada nos lotes de terras nos assentamentos Taquaral¹²² e Sul Bonito. Buscamos observar em que sentido o viver em assentamentos rurais, espaços possíveis na realidade brasileira desde meados da década de 1980, quando foram efetivadas as políticas de reforma agrária, produziu mudanças para suas vidas em termos de transformar sua condição de trabalho, de participação social, conquistando maior poder nas decisões e no construir de novos projetos, com novas visões de mundo diante da nova realidade, tornando-se, elas próprias, novos sujeitos sociais.

Para a compreensão da vida das mulheres nos assentamentos, realizamos entrevistas e produzimos imagens a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido pela equipe do Laboratório de Estudos de Fronteira (LEF)¹²³, entre os anos de 2005 a 2007, fomentado pela Fundação de Apoio

121 Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Araraquara, e Professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Desenvolve pesquisas em áreas de assentamentos rurais com apoio da FUNDECT e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

122 O presente estudo, resultado de projeto de pesquisa, representou nosso segundo retorno para investigações no Taquaral, uma vez que lá desenvolvemos nossa pesquisa de doutoramento, defendida em 2003, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da UNESP, Câmpus de Araraquara, intitulada “No Coração do Pantanal”. O segundo retorno foi possível pelos resultados da pesquisa anterior, quando sentimos a necessidade de maiores investigações, e mesmo pelo desejo em estabelecer comparações entre dois assentamentos de Mato Grosso do Sul, que estivessem localizados em regiões com características diferenciadas, como explicaremos ao longo do trabalho.

123 No LEF, um dos laboratórios da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados, instituição da qual participo como professora/pesquisadora, estamos

ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), intitulado "Retratos da vida nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito: as fotografias como instrumentos reveladores da (re) construção de novos lugares"¹²⁴.

No levantamento dos dados,¹²⁵ fizemos uso da História Oral por entender que é uma metodologia que permite reconstruir histórias por meio das narrativas dos sujeitos que as produzem. Assim, nos foi possível recuperar histórias não-conhecidas, publicizadas no diálogo com as pessoas, num fazer histórico, construído a partir de suas próprias histórias (POLAK, 1992). Nesse processo, tivemos a preocupação com os aspectos envolvidos à memória das mulheres, assegurando as vantagens apontadas por Demartini (1994), quando diz que o trabalho de pesquisa com a perspectiva da memória torna possível a construção de documentos partindo das pessoas e de suas visões de mundo.

Nessa construção, estabelecemos pontos de contacto entre a memória individual e a memória coletiva, cuidado que Pollak (1989) chama a atenção, quando diz que são exatamente esses pontos que viabilizam a reconstrução das lembranças sobre uma base comum. Por isso, nas

desenvolvendo diversos estudos relacionados às sociedades rurais, com ênfase na temática de assentamentos rurais, congregando pesquisadores/as interinstitucionais e interdisciplinares, especialmente da UFGD e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que vêm pesquisando as formas produtivas e sociais, as relações de gênero, a religiosidade e outros elementos presentes nos assentamentos de Mato Grosso do Sul.

124 No projeto de Pesquisa "Retratos da vida nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito: as fotografias como instrumentos reveladores da (re) construção de novos lugares", nosso objetivo foi o de investigar como as famílias organizam seus espaços sociais no interior dos assentamentos Taquaral e Sul Bonito, lugares diferenciados no que se refere à efetivação da infra-estrutura, observando o que tais diferenças provocaram e ainda provocam no processo de instalação e de permanência das famílias nesses lugares. Observamos as diferentes estratégias criadas para o enraizamento, bem como a relação existente entre elas e os mediadores, compreendendo, assim, o sentido que assume aquele lugar para as pessoas lá assentadas. Para este trabalho, optamos por analisar os aspectos concernentes ao viver das mulheres.

125 Para o levantamento dos dados, participaram os/as professores/as - pesquisadores/as da UFGD: Alzira Salete Menegat, Eudes Fernando Leite, João Carlos de Souza, Marisa de Fátima Lomba de Farias. Da UEMS: Giana Amaral Yamin, Lourenço Alves da Silva Filho, Paulo Sérgio Gomes Soares, Maria Cristina Ruiz Benito. Da ANHANGUERA: Tereza Bressan de Souza. Participaram também os/as acadêmicos/as: Eunice Ferreira Carnaúba da Silva, Jaqueline da Silva Camargo, Milene dos Santos, Vanessa Santos da Silva e Kátia Aline da Costa.

análises da vida de mulheres assentadas, seguimos pelas formulações de Pollak (1992), ao vislumbrar a memória como elemento construído pelo sentimento individual e pelo sentimento coletivo, podendo servir de fonte para a reconstrução do perfil de uma pessoa ou de um grupo.

Durante as entrevistas, fizemos o registro das narrativas do cotidiano das mulheres e buscamos também registros fotográficos por entendê-los como guardiões da memória, que retém frações dos tempos, como mostra Le Goff (1992). As imagens também são entendidas como fonte histórica, partindo da concepção de Chartier (1990), uma vez que são “representações da realidade”, utilizadas para a compreensão da história. Por meio delas, associadas às narrativas que obtivemos nos diálogos que mantivemos com mulheres, nos foi possível estabelecer um constante vai e vem entre tempos remotos com os tempos presentes, como recomenda Lucena (1994). Com este procedimento, objetivamos compreender quais as mudanças projetadas pelas mulheres sobre seus cotidianos nas diferentes esferas de que participam, enquanto mulheres, mães, companheiras, trabalhadoras e figuras políticas.

O uso das imagens na pesquisa, entendidas como técnica, seguiu três momentos distintos, mas que se complementaram. No primeiro, resgatamos a trajetória dos homens e das mulheres até serem assentadas/os no Taquaral e no Sul Bonito, partindo de seus relatos e das imagens que eles/as produziram durante a trajetória. No segundo momento, trabalhamos com o nosso olhar, de pesquisadores/as, sobre o espaço social fabricado pelas famílias nos assentamentos, registrando como estas organizam as suas moradias, a produção, a sociabilidade e outros elementos preponderantes para o entendimento da atual organização, bem como as estratégias criadas nos novos lugares. O terceiro momento possibilitou registrar o olhar das pessoas assentadas, que nos informaram o que consideravam como elementos significativos de seus lotes, que davam importância em suas vidas e que desejavam reter com o registro fotográfico. Com este procedimento, foi possível compreender diversos enovelamentos vivenciados pelas famílias, que, no presente trabalho, nos interessa discutir aqueles relacionados às mulheres. Dessa forma, asseguramos a recomendação de Silva (1999), quando diz que o trabalho com imagens requer analisá-las enquanto suportes, no entendimento dos diversos significados que marcam a vida de pessoas. Tratam-se de elementos complementares da pesquisa, que atribuem movimento, e oportunizam vida às reflexões, como procuraremos demonstrar com as imagens apresentadas ao longo deste trabalho.

Na trajetória de pesquisas com mulheres e homens nos assentamentos, observamos a presença de diferentes relações, participações e de enfrentamentos, que se efetivaram no percurso de conquista pela terra, configuradas especialmente nos momentos do acampamento e do assentamento definitivo¹²⁶. Nessa trajetória, foi possível ouvir pessoas, gravar narrativas e observar que a realidade vivida encontra-se envolta a contradições, a continuidades, a descontinuidades e a incertezas, que se fazem presentes tanto nos acampamentos como no momento do assentamento, e que atravessam seus cotidianos.

Por isso, em nossas análises, procuramos entender o cotidiano na premissa apontada por Martins, isto é, como lugar de importantes estudos, uma vez que, conforme o autor, “é no pequeno mundo de todos os dias que está também o tempo e o lugar das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais” (MARTINS, 2000, p. 57).

Seguimos pela indicação de Martins, procurando mostrar o cotidiano das mulheres, associando-o ao processo histórico que o produziu. Para isso, necessário se faz iniciarmos o presente estudo apresentando os lugares e os cotidianos que as mulheres vivenciam, o que assegura melhor compreensão do movimento desses novos lugares e de que sentido potencializaram em suas vidas, observando quais as portas que abriram e o que estas projetaram no viver delas.

As mulheres que estudamos vivem em dois assentamentos de Mato Grosso do Sul, o Taquaral e o Sul Bonito, distintos em diversos aspectos: localizados geograficamente em diferentes regiões do Estado, estando o Taquaral instalado no município de Corumbá e o Sul Bonito, em Itaquiraí. Estes lugares são diferenciados também quanto ao clima, à qualidade do solo, à oferta de água, ao transporte e a outros elementos que os tornam

126 Diversas são as pesquisas concluídas e em andamento que o grupo do Laboratório de Estudos de Fronteira, da Faculdade de Ciências Humanas/UFGD, da qual faço parte, vem desenvolvendo junto às comunidades de assentamentos de reforma agrária em Mato Grosso do Sul, Brasil. Parte delas desenvolvidas com incentivos oferecidos pela - FUNDECT e pelo CNPq, dentre elas destacamos as seguintes: “Assentamentos rurais no sul de Mato Grosso do Sul: estudos econômicos e sociais das mudanças no meio rural”; “Sociedades e culturas nas fronteiras de Mato Grosso do Sul”, “Mulheres: relações de gênero e de trabalho nos assentamentos de reforma agrária Guaçu e Santa Rosa, no município de Itaquiraí-MS”, “Retratos da vida nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito: as fotografias como instrumentos reveladores da (re) construção de novos lugares” e “Vida de mulheres em assentamentos de reforma agrária no município de Itaquiraí-MS”.

lugares opostos especialmente no que diz respeito ao aspecto produtivo¹²⁷. São assentamentos implantados entre os anos de 1986 a 1999, já com alguns anos de instalação, fato que oferece condições para análises das estratégias produzidas pelas famílias para a fixação, bem como a compreensão de seus resultados.

Entendemos os lugares de nossas pesquisas na dimensão de novos lugares, pois exigem das pessoas, que lá vivem, múltiplas estratégias para sobrevivência e, por isso, acreditamos que produzem novos sujeitos representados pelas pessoas que neles imprimem vida¹²⁸. O novo se expressa enquanto lugares onde ocorre a conjugação de dimensões físicas e sociais. Em decorrência disso, compartilhamos da definição apresentada por Neves, ao dizer que o assentamento deve ser analisado “como uma unidade espacial que guarda especificidades, sendo um território de investimentos orientados pela aplicação de projetos concorrentes de reforma agrária ou de redistribuição fundiária” (NEVES, 1999, p. 3).

Na conceituação de Neves, assentamento emerge em decorrência das políticas públicas em favor de famílias marginalizadas socialmente, e que possui, em seu interior, especificidades orientadas pelos projetos que nele são desenvolvidos. Por isso, deve ser analisado também como unidade de relações sociais, na qual são construídos os mais diversos significados, dentre eles, o pertencimento a um lugar, o que gera e recria, no cotidiano do assentamento, diferentes formas organizativas voltadas à produção e à vida, numa dinâmica de impasses e de enfrentamentos (ZIMMERMANN, 1994; NEVES, 1999).

As pessoas assentadas são as que constituem os assentamentos, que passam a dar vida a esses novos espaços, entendidas, neste estudo, como novos sujeitos. As denominações “assentado/a” e “parceleiro/a” são termos criados pelo projeto de colonização, que antecedeu o projeto de reforma agrária. Tratam-se de referências que, conforme Neves, “indicam

127 No projeto de Pesquisa “Retratos da vida nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito: as fotografias como instrumentos reveladores da (re) construção de novos lugares”, procuramos observar em que sentido essas diferenças são produzidas e contribuem para o sucesso ou insucesso das famílias nos pequenos lotes, levando à criação de estratégias diferenciadas para a estruturação da vida, ou mesmo ao abandono da terra.

128 A respeito do sentido do novo em relação aos assentamentos e às pessoas que os constituem ver “*No coração do Pantanal: assentados na lama e na areia*”, tese de doutorado, defendida em 2003, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNESP, Câmpus de Araraquara, publicada no formato de livro em 2009, pelas editoras da UFGD e da UEMS.

modalidades de relação provisória ou precária com a terra, mediada pelos programas respectivos e pelas instituições que participam de sua objetivação” (1997, p. 72).

Contudo, para as famílias, que efetivam a conquista de lotes de terras em assentamentos, essas denominações expressam também a conquista de uma autonomia, relativa, com respeito à terra, aos meios de produção e ao uso da força de trabalho. O que não acontece com o termo bóia-fria que indica, de forma pejorativa, a condição de dependência do trabalhador rural em relação ao assalariamento.

No entanto, reconhecemos que o sentido do novo reside, especialmente, na capacidade de as pessoas se adaptarem a situações adversas e criarem diferentes estratégias de sobrevivência nos novos lugares. Para isso, estabelecem relações de solidariedade com a vizinhança e mesmo com a comunidade urbana e, principalmente, com as novas formas de produzir, como ocorreu no Taquaral em virtude dos elementos que lá encontraram como, por exemplo, o tipo de solo e as condições ambientais da região que não favoreceram a continuidade de plantios. Para permanecer, tiveram de mudar a relação com a terra e apreender as técnicas de criação de gado leiteiro. Vejamos algumas imagens do Taquaral e do Sul Bonito.



FOTO 01: Lote no Assentamento Sul Bonito. Imagem que mostra a organização do lote, com terras que permitem plantio de diferentes culturas agrícolas. Além disso, o assentamento margeia o Rio Paraná, fato que favorece condições favoráveis para o abastecimento de água e mesmo a possibilidade para a construção de poços no sistema tradicional. Foto produzida pela equipe do LEF, em 2005.



FOTO 02: Lote no Assentamento Taquaral.

No Taquaral, as famílias tiveram de refazer o diálogo com a terra: iniciaram na agricultura, mas tiveram que se dedicar à pecuária, produzindo diferentes paisagens e diálogos com a terra. Hoje predominam as imagens de terras para criação de gado. Foto produzida pela equipe do LEF, em 2006.

Pelas diferenças regionais, que separam os lugares de onde as famílias vieram para aqueles em que hoje se encontram assentadas, para o processo de enraizamento neles, receberam e modificaram hábitos vigentes, seja na linguagem, nos produtos cultivados, na maneira de trabalhar o espaço de seus lotes e mesmo na forma de comercializarem seus produtos. Fortaleceram, criaram e/ou recriaram uma nova relação com a terra que pode projetar uma nova identidade enquanto sujeitos sociais. No caso do Taquaral, de agricultores para pastores, numa mudança conflituosa, porém necessária para a efetivação no processo de enraizamento.

As novas identidades foram gestadas porque os assentamentos não estão isentos de problemas, dificuldades e conflitos, seja no aspecto produtivo, seja na divisão do espaço e no próprio sentido do pertencimento que as pessoas constroem (FARIAS, 2002). Nesse sentido, sentimos a necessidade de trabalharmos com o conceito de identidade compreendida, por Pollak (1989, 1992), como um construto que ocorre tanto no plano individual, com marcas íntimas daqueles/as que vivem a própria história, quanto no plano grupal, marcado por experiências coletivas adquiridas no processo social em constante transformação e que mesmo passando por alterações ao longo da vida, quando recebe um suporte da memória, lida com situações de conflito.

Nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito, que representam novos lugares, as pessoas assentadas reconstruíram o processo identitário, conforme a

situação de vida que lá encontraram, nem sempre desejada. Nesse sentido, reside a importância em se considerar o lugar de origem, como também o grupo a que pertenciam no momento anterior ao assentamento. Esses elementos de análise permitem maior entendimento da aceitação até para o projeto aplicado pelo Estado e para os elementos que produziram na permanência.

Observamos que as trajetórias das famílias as orientam na formação de uma rede de relações com a vizinhança, bem como a incorporação de novos saberes e a aceitação de projetos de reintegração social. Assim, no estudo com assentamentos, devemos seguir pela indicação assinalada por Silva (2005, p. 296), entendendo-os como “recriação de experiências, de ressocialização e que envolve passado, presente e futuro. Nesse formato, o desenvolvimento das famílias é um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”.

Seguindo essa lógica, Farias (2002) define a trajetória para a conquista das terras do Sul Bonito enquanto *travessia*, categoria que traduz o enovelamento de situações conflituosas, de expectativas, de encantamentos e desencantamentos vividos pelas famílias, que a configuram num campo de luta e de permanentes reconstruções entre os projetos familiares, as imposições do Estado, as necessidades da região e as expectativas da sociedade.

Considerando os múltiplos elementos partilhados durante a travessia, é possível perceber que a terra recebe diferentes significados e que na “peleja para ficar na terra”¹²⁹, as famílias tiveram de reelaborar antigos projetos e, por vezes, contar com o auxílio divino, uma vez que o Estado não lhes forneceu todas as condições. As famílias do Taquaral vivenciam esse conflito, pois para continuar tiveram de reelaborar projetos, e de agricultores tornaram-se pastores. Já no Sul Bonito, lugar de terras propícias às atividades agrícolas, as famílias enfrentam dificuldades relacionadas à comercialização, já que a região não consome tudo o que lá produzem. A realidade vivida pelas famílias em ambos os assentamentos demonstra contradições presentes na instalação delas, que revelam a dinâmica da construção do novo modo de vida, que aponta novas contradições e exige novas respostas e, até mesmo, rupturas com projetos formulados enquanto as pessoas apenas sonhavam com terra, ou enquanto se colocavam como demandantes. Na compreensão das múltiplas situações vividas pelas famílias no Taquaral e no Sul Bonito, surgiu o interesse em analisar a participação das mulheres, por observarmos que elas tiveram um papel efetivo na luta. No período do acampamento, como se pode ver nas imagens, fizeram-se presentes às reuniões, às passeatas, às ocupações de prédios e a outras ações para viabilizar o assentamento na terra.

129 Referência utilizada por SILVA (2005, p. 308).



FOTO 03 – Reunião de pessoas assentadas no Taquaral. Imagem, registrada por representantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no ano de 1990, que mostra uma reunião na qual os/as assentados/as objetivavam organizar uma associação. Na fotografia, podemos observar a presença significativa de mulheres. Foto cedida pela CPT de Corumbá.



FOTO 04. Reunião de pessoas acampadas em área do Sul Bonito. Reunião de famílias hoje assentadas no Sul Bonito, no momento do acampamento, entre os anos de 1994 e 1995. Essa reunião contou com a participação de figuras da política brasileira, como o ex-deputado José Dirceu e o Padre e ex-deputado Roque Zimmermann. Foto cedida por uma assentada.

A presença expressiva de mulheres nos diferentes momentos de mobilizações e ações de demandas pode ser percebida em ambas as

imagens e que se efetivou tanto no período do acampamento, quanto nos primeiros anos de assentadas. Neste último momento, foi preciso continuar na organização para a busca de estrutura básica, como abastecimento de água, abertura de estradas vicinais, construção de escolas, posto de saúde e transporte. Suas atuações foram decisivas para “abrir portas”, como seus companheiros são unânimes em afirmar, já que elas, em suas reivindicações, movimentavam a maioria da “mulherada”, assim como os demais membros das famílias em torno de diversas ações. Foram importantes sujeitos na luta pela conquista da terra e hoje pela permanência, desempenhando “papel agregador”, como definido por Bereta da Silva (2004), no que diz respeito à participação delas na luta e na conjugação da família.

No caso do Taquaral, o assalariamento das mulheres, no espaço doméstico na cidade de Corumbá, foi o carro chefe para a permanência, e com ele se estabeleceu uma nova situação familiar, uma vez que até então, em períodos de dificuldades, era sempre o homem quem saía para buscar prover a sobrevivência. A mulher e os filhos eram parte da força de trabalho que o homem oferecia, apareciam enquanto conjunto, como suportes para assegurar a entrada dele nos trabalhos de bóia-fria e no assalariamento. Em Corumbá, essa situação mudou e a mulher se tornou uma assalariada individual, assumindo o papel de provedora da família.

É nesse sentido que emerge nosso interesse em investigar as mudanças projetadas pelo viver nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito, porque observamos que o dia-a-dia das mulheres não se restringiu às esferas do trabalho no lote, mas algumas se revelaram e se revelam como figuras marcantes em outros espaços. Isso aconteceu num movimento contraditório, ou seja, no princípio, nas lutas pela conquista da terra, liderando ocupações até chegarem ao assentamento definitivo. No assentamento definitivo, nos primeiros anos, organizaram e lideraram mobilizações para viabilizar uma estrutura básica para as moradias, a instalação de escolas, o transporte e o atendimento à saúde.

A contradição está no fato de que as mulheres, mesmo as mais atuantes durante o acampamento e nos primeiros anos de assentadas, passadas estas fases, acabaram sendo alçadas pelas armadilhas da família, como na definição de Sarti (1996), ao afirmar que são os interesses da família que sempre prevalecem, em nome de uma moral que é familiar, e não de sujeitos isolados. Ao receberem os lotes, realizaram mobilizações para infra-estrutura básica, e quando a

conseguiram, abandonaram ou mesmo suspenderam temporariamente suas atuações coletivas, quando então se voltaram às unidades produtivas. Esse movimento pareceu negar suas atuações anteriores, em outras esferas, como aqueles das mobilizações e das reuniões. Fecharam portas.

Quando do processo para a chegada às terras, abriram novas portas, que as projetaram para espaços de maior visibilidade. Nesse momento, reconheceram-se e foram reconhecidas neles, enquanto sujeitos atuantes especialmente pelos companheiros e pela sociedade local. As mulheres, principalmente, aquelas do Taquaral, eram tidas como “grupo do barulho”, num reconhecimento à coragem, ao demonstrarem as dificuldades que viviam, e que por meio de suas múltiplas ações, com participação em passeatas, pedágios e outras atuações, publicizavam as privações intentando superá-las.

Passado o momento de maior dificuldade, ocorreu um recrudescimento da atuação delas nos aspectos associativos: no Sul Bonito, elas se restringiram às unidades individuais; no Taquaral, assumiram jornadas interpenetradas, a casa, o lote, o assalariamento doméstico urbano e/ou a feira, duplas ou triplas jornadas que reduziram o tempo para atuações em outras demandas que se referiam ao viver na terra. Assim, em ambos os lugares, as mulheres parece ter fechado as portas que haviam aberto no que diz respeito às atuações políticas, ao encaminhamento de demandas diversas e mesmo de visibilidades delas enquanto mulheres trabalhadoras do campo e de sujeitos políticos. As atuações de maior representação, enquanto espaço social e de poder, passou para a esfera masculina. Os homens, em sua maioria, assumiram os trabalhos junto à assistência técnica, nos encaminhamentos de fomentos nas agências bancárias e mesmo na representação do lote junto ao INCRA, mesmo quando este era de representação jurídica da mulher. É nesse sentido que desponta o seguinte questionamento: quais as portas que as mulheres abriram e se foi possível mantê-las abertas?

Os dados coletados na trajetória da pesquisa demonstram que as mulheres vivenciam enovelamentos diversos e que devem ser observados considerando as relações que foram sendo tecidas no momento do acampamento e de como se consolidaram no assentamento. Em ambos os espaços, ocorreu diferentes relações de poder e de pertencimento, mesmo que neles estiveram presentes os mesmos sujeitos. Nesse sentido, é preciso tecer considerações sobre os dois tempos: o do acampamento e o do assentamento. O tempo do acampamento é por

nós definido como o tempo da “provisoriedade do barraco”, e o tempo do assentamento é entendido como o tempo da “centralidade da casa”. Expliquemos melhor: iniciemos analisando o tempo da “provisoriedade do barraco”, período do acampamento quando as atuações das mulheres foram mais expressivas. Nesse tempo, que perdurou numa média de cinco anos, no lugar da casa, existia o barraco e com ele um conjunto de simbologias que fizeram com que o viver, naquele momento, fosse um viver provisório e em muitos aspectos: enquanto lugar, espaço de morada e de relações de poder.

O provisório, enquanto lugar, explicado na localização do acampamento, comprimido entre a beira da estrada e as áreas de fazendas, o que provocava a inexistência dele enquanto um possível espaço físico. Nele, não havia condições de construção efetiva de um espaço social, uma vez que tudo era provisório, passageiro, até mesmo o espaço físico era inexistente, já que as faixas que margeiam as rodovias não podem ser ocupadas com nenhuma edificação. A organização do acampamento era possível (nelas) nas rodovias, por serem de domínio do Estado, e isso imprimiu ao acampamento outro sentido, o de lugar estratégico para publicizarem as situações de precariedade vividas pelas famílias, às quais o Estado não dava conta de atender.

Quanto ao provisório, no que se refere ao barraco, este era estruturado em condições precárias, servindo para abrigar famílias na lona preta, a qual não permitia condições saudáveis: deixava entrever o frio, o calor, a chuva, sendo projetado apenas para durar por algum tempo. Pela sua fragilidade, enquanto edificação, e pelos poucos utensílios guardados em seu interior, pouco tempo exigia com os cuidados para sua limpeza e manutenção. Os mesmos elementos se faziam presentes também nos arredores do barraco, já que o espaço entre os diversos barracos, quase inexistia, o que reduzia a necessidade nos cuidados diários que as mulheres destinavam também às atividades de limpeza e de cuidados diversos. Como resultado disso, a produção de tempo livre. Na dimensão do barraco, não havia a plenitude do “cuidar” (seja internamente, como em seu entorno), sempre restrito às mulheres, o que possibilitou a participação delas nas ações de luta.

No que diz respeito às relações de poder, no período do acampamento, estas eram também provisórias tendo em vista que todos/as, homens, mulheres, jovens e crianças, deveriam participar da luta, unir forças e criar múltiplas estratégias, o que tornaria possível a passagem do viver provisório para o viver definitivo e sossegado. Por isso,

acreditamos que a atuação das mulheres, no período do acampamento, motivou-se pela inexistência da “centralidade da casa”, conforme modelo tradicional rural, que envolve o interior dela e de seus arredores, onde podem ser encontradas as pequenas criações, associadas ao lugar da horta e do pomar, espaços cuidados pelas mulheres, os quais ocupam boa parte do dia-a-dia delas. Isso possibilitou a produção de tempo disponível para a participação social e colocou homens e mulheres numa posição social de iguais. Quando as famílias efetivaram a passagem do barraco para os lotes em assentamentos de reforma agrária, já no assentamento definitivo, as mulheres reassumiram o papel tradicional na esfera da casa e seu entorno, bem como da roça. É o novo tempo, é o tempo da “centralidade da casa”, que suplanta aquele do barraco e recria velhas posições. As presenças mais efetivas das mulheres nas associações, nas cooperativas, nas reuniões técnicas e nas representações outras dos lotes, diminuíram. Fecharam portas.

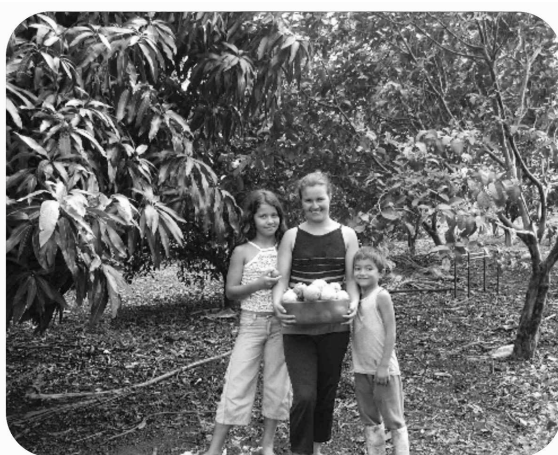
No Taquaral, durante os primeiros anos de assentadas, como dissemos, ainda permaneceram na luta por infra-estrutura básica. No entanto, a partir do momento que foram atendidas em suas necessidades (água, estradas e escolas), o movimento coletivo enfraqueceu e ali emergiu o isolamento que requer a produção no lote. Com isso, passaram a participar pouco do trabalho grupal e das múltiplas atuações públicas.

A “centralidade da casa”, na passagem do acampamento para o assentamento, é entendida sob a lógica dos enovelamentos tradicionais, tecidos por todos os membros das unidades familiares, especialmente, pelas mulheres, enredando estas na condição de sujeitos centrais para a fixação no espaço dos lotes, o que fez ressurgir o “modelo da casa”. Importa salientar que nesse modelo as mulheres se reconhecem enquanto construtoras e mantenedoras de um lugar que parece mítico, que segue um modelo que, por vezes, compõe suas memórias, de lugares outros que vivenciaram como assalariadas e bóia-frias, alguns envolvidos a cenários constituídos pela casa, pomar, horta, criações (pequenas e grandes), e que intentaram instalar no viver do assentamento.

Observamos expressão de contentamento nas mulheres quando falavam dos resultados advindos das horas de trabalhos que investiram nos arredores das casas, como nas imagens, a seguir, nas quais elas apresentam produtos retirados da horta e do pomar de lotes nas terras do Sul Bonito. É preciso dizer que esta não é a realidade do Taquaral, que pela qualidade das terras, impróprias para cultivos agrícolas, tais imagens não são possíveis de serem recriadas.



FOTOS 05: Mulher assentada no Sul Bonito mostrando cebolas que produziu na horta de seu lote. Foto produzida pela equipe do LEF, em 2006.



FOTOS 06: Mulher assentada no Sul Bonio, juntamente com os/as filhos/as, expõe goiabas que colheu da goiabeira que ela mesma plantou em seu lote. Foto produzida pela equipe do LEF, em 2006.

O fato de as mulheres desejarem uma casa organizada numa estrutura tradicional de edificação e de entorno não significa dizer que desejem manter nela as relações históricas, no que diz respeito ao poder tradicional solidificado “sô paron”¹³⁰, mostrado na obra de Giron (2008), expressão

130 Na obra de Giron (2008), intitulada “Dominação e subordinação: mulher e trabalho na

que traduz a existência de pertencimentos e atuações diferenciados para homens e mulheres, presentes ainda hoje na vida de mulheres do campo, e que podem ser encontrados na sociedade como um todo.

Nos lugares que pesquisamos, observamos tais diferenças estabelecendo poderes desiguais sobre determinados espaços. Contudo, observamos que são poderes questionados por elas, principalmente, os que se referem à divisão do trabalho entre homens e mulheres nos espaços da roça e da casa, atribuindo a elas duplas jornadas: a casa, a roça e, por vezes, a feira. Esta divisão recria o sentido da “ajuda”. A mulher ajuda quando está na roça e o homem ajuda quando participa dos trabalhos na casa.

Nesse sentido, o modelo da casa, (re)criado nos lotes, deve ser analisado sob a lógica das exigências familiares, tendo como fio condutor a tríade: casa, família, trabalho. Os aspectos que o constituem, historicamente, são de responsabilidade delas, evidenciados nas falas das mulheres do Taquaral e do Sul Bonito: quando perguntávamos, a elas e a seus companheiros, o que desejavam ainda construir nos lotes, elas, em sua maioria, falaram do desejo de construir uma casa confortável e, algumas vezes, na vontade de adquirirem animais, como vaquinhas de leite¹³¹. Já os homens expressaram a vontade pela melhoria dos cultivos existentes na roça, bem como a melhoria das criações e das construções utilizadas na lida com o gado especialmente o curral. Ambos os olhares demonstram referências e responsabilidades que são históricas: os homens falaram da produção; as mulheres falaram da reprodução. Isso indica a existência de referências herdadas e que serviram de suporte para ambos se construir enquanto sujeitos sociais.

pequena propriedade”, a autora utiliza a expressão “sô paron” (seu patrão), como referência ao poder que homens exerciam sobre suas companheiras, nas relações existentes entre homens e mulheres nas pequenas propriedades da região de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul.

131 Segundo Farias (2002), o sentido das vaquinhas de leite não oferece o valor do enriquecimento, como é a conotação que se dá aos grandes pecuaristas. No Taquaral, as vaquinhas de leite representam o produto possível e que tem viabilizado a permanência das famílias naquele lugar. Lá não foi possível plantar o feijão, o arroz, o milho; por isso, os assentados passaram a criar as vaquinhas de leite. Com a renda auferida na pecuária, por meio da venda do leite, do queijo, do requeijão e do doce de leite, compram o arroz, o feijão, o milho, enfim, boa parte do que precisam para a manutenção. Com as vaquinhas de leite, as famílias adquirem senão todos, mas parte dos bens de que necessitam para a reprodução e, assim, vão construindo as condições necessárias para a sobrevivência, mesmo que seja para uma difícil sobrevivência, criando novas relações e firmando raízes.

No entanto, é preciso reconhecer que, em algumas casas, especialmente do Taquaral, lugar onde as mulheres assumiram espaços outros, como o assalariamento e a comercialização de produtos nas feiras, o reconhecimento das casas enquanto espaços delas não se efetiva de maneira harmoniosa, mas vem acompanhado de um estranhamento, que parece indicar distanciamentos do modelo tradicional – mulher-casa-filhos. Isso porque elas assumiram outros espaços e neles conseguem obter rendimentos e por meio deles sustentam famílias no assentamento. Como resultado, lá ocorre o empoderamento que as tem levado a exigir um partilhar nas atividades domésticas: os companheiros participam na efetivação de muitas das atividades que anteriormente eram de exclusiva função de mulher, como cozinhar, cuidar de filhos/as pequenos/as e lavar roupas. Além disso, elas conseguem autonomia no encaminhamento do uso de seus rendimentos, utilizando-o, em partes, para adquirir vestimentas para elas e os/as filhos/as, além de cosméticos, produtos que são possíveis pela autonomia financeira.

Observou-se, na fala das mulheres, tanto no Taquaral como no Sul Bonito, o sentido de cativo no trabalho doméstico, sendo sequencial, inacabado e desvalorizado e daí o desejo de que seja dividido com os homens, para que assim seja assegurada a sua valorização e não apenas a valorização do trabalho da roça.

Mesmo diante das mudanças efetivadas, principalmente, em relação à condição de trabalho entre homens e mulheres do Taquaral, observamos que, no dia-a-dia das mulheres de ambos os assentamentos, existem diferentes espaços de vida e de trabalho, dentre eles o espaço da roça e o espaço da casa. O espaço da roça é o que denota maior importância, posto que é visto como produtivo, pois gera visibilidade e trabalho efetivo, mas ainda é o espaço comandado pelo homem. Já o espaço da casa representa o da reprodução no qual é consumido o lucro advindo do trabalho da roça e, por isso, mesmo visto como de valor nulo, se analisado sob a lógica capitalista, porque não gera lucro¹³².

É nesse sentido que o espaço da casa passa a ser o lugar do não trabalho, representando “ajuda”, onde se dá a existência apenas do “serviço”, sendo este o espaço da mulher. É preciso dizer que a denominação “serviço” aponta para diversas atividades, geralmente, consideradas leves, como as relativas ao trabalho de lavar, passar, limpar a casa, os arredores, cozinhar, cortar e carregar lenha, cuidar de animais domésticos, da horta e

132 A esse respeito, ver o estudo de FARIAS (1983).

do pomar, das crianças, tarefas nada leves, sendo rotineiras, que requerem um fazer e refazer constante.¹³³

Não existe o sentido de leveza no serviço desempenhado pelas mulheres do campo, funcionando como mentira necessária, uma vez que, ao ser considerado leve, passa para o desempenho de quem é considerado frágil, às mulheres. Esse fato faz com que a atuação delas no espaço da roça tenha um sentido de “ajuda”, pois a roça é o espaço do homem, mesmo que os dois tenham nela uma mesma jornada de trabalho¹³⁴.

Diversos são os estudos que evidenciam tais análises, da mulher subordinada ao papel social de mãe, de companheira, de dona de casa. Segundo esses estudos, as tarefas domésticas e o cuidar dos/as filhos/as são atribuições “óbvias” delas, mesmo quando participam concomitantemente do espaço da roça, dentre eles citamos os de Brumer (1996), Bergamasco (1996) e Farias (2002). Tais estudos mostram que esses múltiplos papéis levam as mulheres a assumirem duplas ou triplas jornadas de trabalho. É isso que as mulheres de nosso estudo intentam modificar, mas observamos considerações que sinalizam para a existência de uma estrutura social que ainda guarda hierarquias de poder, com importância social diferenciada entre homens e mulheres. Entendemos que no meio rural essa hierarquia parece ter um ritmo mais lento para sua superação, o que leva as mulheres a participarem de novos espaços por via da negociação com os homens e não de um partilhar nas posições que ambos ocupam. Quando isso ocorre pela negociação, não se efetiva a igualdade, já que a negociação requer concessões e nem sempre elas são igualitárias entre as partes envolvidas, algumas são até tristes porque para se efetivarem partem da vontade de apenas um lado, negando o outro.

Acreditamos que essa negociação resulta no que Saffiotti (1987, p. 8) ressalta ao apontar que “a sociedade delimita com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”. Assim sendo, a identidade social de homens e mulheres é construída conforme essa atribuição de papéis, que são decorrentes de uma rede de significados sociais. Por isso, nas pesquisas no Taquaral e no Sul Bonito e em outros assentamentos

133 Tais aspectos compuseram parte do último capítulo de minha tese de doutorado, defendida em 2003, junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNESP, Câmpus de Araraquara, intitulada “*No coração do Pantanal: assentados na lama e na areia*”.

134 Diversos são os estudos que procuram analisar o sentido da “ajuda” da mulher nos espaços da roça, dentre eles: NORONHA (1986) e FARIAS (2002).

da região sul de Mato Grosso do Sul, com mulheres de assentamentos de reforma agrária, observamos os elementos resultantes dessa socialização, como a preocupação de que “mulher não procure ser mais alta (sentido de posição social) do que o homem”, conforme a fala de uma assentada. Isso poderia causar constrangimento ao homem e produzir conflitos domésticos.

Entendemos que a existência das relações de desigualdade entre homens e mulheres no campo dificulta o empoderamento delas. Verificamos que o empoderamento dessas mulheres não é fácil e nem mesmo definitivo, já que “a subordinação da mulher parece normal dentro da ideologia patriarcal. É difícil que a mudança entre em erupção espontaneamente da condição de subordinação. O empoderamento deve ser induzido primeiro pela criação de uma consciência da discriminação de gênero” (DEERE e LEÓN, 2002, p, 55).

No estudo com mulheres do Taquaral e do Sul Bonito, refletimos sobre o empoderamento de mulheres tendo como fio condutor a concepção de Deere e León, que o definem enquanto processo que requer uma “transformação no acesso da mulher tanto aos bens quanto ao poder [...] Ao mesmo tempo, o empoderamento da mulher transforma relações de gênero e é, portanto, uma précondição para a obtenção da igualdade entre homens e mulheres” (DEERE e LEÓN, 2002, p, 52).

No entanto, reconhecemos que o empoderamento não é fácil de ser construído especialmente quando analisamos a trajetória das mulheres do Taquaral, que parecem ter vivido (algumas ainda mantêm) jornadas combinadas: quando estão no lote, com a jornada fora do lote, no emprego doméstico ou na feira. Neste caso, ainda há uma continuidade do trabalho, ou seja, no momento que expõem e vendem seu produto, tornando-o mercadoria. Nessas jornadas, elas conciliam o papel da mulher, que sai de casa para vender sua força de trabalho e seus produtos na feira, com o da mulher tradicional, a que cuida, zela, lava, passa e usa seus saberes tradicionais para auferir renda. Contraditoriamente, o fato de assumirem jornadas divididas entre diferentes espaços, nas suas casas, no meio urbano e na comercialização na feira, despertou questionamentos em relação à organização que vivenciam na própria casa e do que vem a ser “serviço de mulher”. Isso gerou diálogos, conflitos e partilha dos trabalhos domésticos, mesmo que uma partilha às avessas, ou seja, sem uma divisão igualitária.

É preciso destacar que o empoderamento pode ser mais rápido quando induzido juridicamente e, por isso, damos ênfase às mudanças

na condição das mulheres do campo, projetadas por elas nas décadas de 1980 e 1990, momentos em que construíram e fortaleceram o movimento de mulheres camponesas, intensificando as discussões ligadas às suas condições de vida, intentando não só o reconhecimento legal, mas especialmente o reconhecimento social de sua situação enquanto trabalhadoras. Com suas mobilizações, conseguiram potencializar direitos jurídicos e, assim, levaram para o campo direitos antes exclusivos dos/as trabalhadores/as urbanos/as, como, por exemplo, ter acesso ao crédito rural, ao salário maternidade, à aposentadoria e a outros benefícios que as colocaram em posições de visibilidade social e produtiva. Tudo isso, levou ao fortalecimento do empoderamento delas, principalmente, no possuir “o meu ganho”, como nos disse uma assentada, referindo-se à aposentadoria que recebe (GRAZYBOWSKI, 1987).

No entanto, diversos são os estudos que nos mostram que as conquistas das mulheres do campo foram além de questões relativas à terra, ao salário e à produção, uma vez que em suas discussões incorporaram a categoria gênero, que passou a compor suas discussões e que propiciou novos elementos de percepção e de questionamentos em relação aos espaços produtivos, sociais, culturais e simbólicos existentes entre homens e mulheres. Nesse sentido, destacamos os trabalhos de Grazybowski (1987) e Lavinas (1991), os quais mostraram que além das demandas por direitos, o movimento de mulheres passou a discutir temas voltados às relações de gênero, violência contra mulheres e produção sustentável.

Nos assentamentos Taquaral e Sul Bonito, especialmente do Taquaral, parte das mulheres participou do período em que ocorreram as grandes mobilizações para a conquista de seguridade social para mulheres do campo, e isso, segundo uma assentada do Taquaral, “fez bem até para a minha saúde”, já que foi um tempo em que elas conquistaram visibilidade como sujeitos centrais das demandas objetivadas. Hoje, em ambos os assentamentos da presente pesquisa, e mesmo em assentamentos outros, onde desenvolvemos pesquisas citadas em nota anterior¹³⁵, a maioria com mais de oito anos de implantação, observamos que passada a fase em que cada família compreende como fundamental a presença das mulheres nas unidades produtivas, para o sucesso na estruturação das mesmas, no que denominamos de tempo da “centrali-

135 São 32 os assentamentos da região sul de Mato Grosso do Sul que estão sendo estudados com os projetos de pesquisa citados na nota 3.

dade da casa”, percebemos, agora, um novo movimento organizativo das mulheres. Elas, especialmente aquelas assentadas no Sul Bonito, encontram-se organizadas em grupos, constituídos por mulheres de diversos assentamentos instalados em Itaquiraí. Nesses grupos, encontram-se para recriar o trabalho grupal, muitas vezes movido pelas necessidades econômicas que vivenciam nas unidades.

Na fase atual, de participação coletiva, o que motiva as mulheres para uma nova organização de grupo, com trabalhos coletivos e que mais lembram os antigos clubes de mães, inspirada, muitas vezes, pela assistência social da prefeitura e/ou pela extensão rural, são as dificuldades econômicas que cada uma vivencia no lote. São, inicialmente, as dificuldades que vivenciam que as têm impulsionado a buscarem, novamente, alternativas outras para a superação. Nesse sentido, a formação de grupos coletivos, numa maneira ideal para a soma dos esforços, e que envolvem parcerias com instituições diversas, dentre elas o SEBRAE, as Secretarias das prefeituras e as Universidades¹³⁶.

Nos novos grupos, as mulheres propõem demandas, com discussões que vão desde conhecimentos ou técnicas sobre assuntos diversos, transmitidos nas comunidades em que vivem nos assentamentos, e/ou mesmo em espaços urbanos. São cursos técnicos para habilitá-las na fabricação de produtos diversos, como artesanato, pintura, fabricação de queijo, doce de leite e pão. Há, ainda, discussões outras, tratadas nas palestras que organizam sobre trabalho associativo e cooperativo.

O trabalho, enquanto grupo organizado daquelas mulheres, lhes possibilitou, por dois anos consecutivos, 2006 e 2007, novas frentes de atuação, com a contratação de seus trabalhos para serem desenvolvidos na comunidade urbana do município. Foram requisitadas pela Prefeitura de Itaquiraí para que realizassem a decoração natalina das ruas da cidade, fazendo uso das técnicas artesanais que apreenderam. Assim, confeccionaram personagens que constituem o tema natalino, a partir de produtos retirados das comunidades, especialmente a fibra da bananeira, que, após ser trabalhada, resultou em material apropriado para a fabricação de imagens do tema natalino, que vemos nas fotografias que seguem:

136 A Universidade Federal da Grande Dourados, por solicitação das mulheres assentadas, iniciou trabalhos junto a um grupo de mulheres de assentamentos de Itaquiraí, formado por mulheres de diversos assentamentos desse município, para nele atuar com conhecimentos voltados a atividades que envolvam a Economia Solidária Social.



FOTO 07: Grupo de mulheres assentadas do município de Itaquiraí-MS.

Mulheres trabalhando na produção da fibra da bananeira, material que utilizam para a confecção de figuras que constituem o tema natalino, expostas nas ruas da cidade de Itaquiraí, em 2006 e 2007. Foto produzida pela equipe do LEF, em 2006.



FOTO 08 – Decoração natalina exposta nas ruas de Itaquiraí, produzida pelas mulheres de assentamentos daquele município. Foto produzida pela equipe do LEF, em 2006.

Observamos que no novo envolvimento coletivo das mulheres, mesmo que a princípio tenha sido motivado pela busca de alternativas para complemento de renda das unidades, este foi transformado pelas mulhe-

res em um momento no qual puderam potencializar novas oportunidades em relação a outras necessidades que sentem. Assim, diversas tem sido as reuniões que organizam com objetivo de reflexão, por meio de palestrantes convidados/as, que versam sobre assuntos relacionados à saúde da mulher, à medicina alternativa, à organização cooperativa e a outros que revelam os diversos interesses delas em analisarem suas vidas enquanto mulheres e enquanto mulheres assentadas. Estão (re) abrindo novas portas, relacionadas ao sentido do SER MULHER, num contexto de assentamentos rurais, lugares sociais e não apenas privados.

Durante o processo de pesquisa, pudemos participar de alguns desses momentos de reuniões, dentre eles um no qual estavam reunidas mulheres para produzirem o artesanato para a decoração natalina da cidade de Itaquiraí, mostrado na imagem anterior. Nele percebemos o ânimo que as movia no trabalho em grupo, e que não se configurava apenas em uma reunião motivada para a obtenção de ganho financeiro com a fabricação de produtos. Lá vimos um trabalho exaustivo para o processo de feitura da fibra, para tornar possível a produção das imagens natalinas que publicizariam na decoração das ruas de Itaquiraí. Observamos que aqueles não se configuravam apenas como espaços de trabalho, mas vinham acompanhados de conversas animadas sobre assuntos diversos. Falaram da vida sexual, dos desejos, dos sonhos, das dificuldades, o que parecia imprimir leveza no que realizavam. Naquele espaço de produção e de descontração, estavam os/as filhos/as menores, que, em meio ao trabalho das mães, brincavam, dormiam e choravam. Notamos uma mistura de trabalho com lazer, transformando momentos de encontros para o trabalho, em momentos de bate-papo e de sociabilidade. Pareceu-nos que aquelas são oportunidades em que conseguem analisar o que vivem em seus sentidos mais diversos, em relação a papéis que desempenham cotidianamente, como cuidado com os/as filhos/as, relações com os companheiros, participação, contentamento e desencanto com a produção nos assentamentos, preocupações com a própria saúde e nos desejos, especialmente com a beleza. Esta última, que nos parecia distanciada de suas vidas, uma vez que as demandas econômicas eram as que tomavam o centro dos diálogos que mantivemos nos assentamentos, justificadas pelos múltiplos conflitos que vivem, pareceu surgir com muita força. Observamos que há uma preocupação com a beleza, sendo uma simbologia cultivada pelas mulheres quando falam da satisfação em cuidarem das unhas, usarem água de cheiro, roupas

novas, e em proporem cursos que as habilite a confeccionarem vestimentas que as embelezem.¹³⁷

Por isso, na fala das mulheres dos assentamentos, é possível perceber o quanto o aspecto SER MULHER vem imbricado em outros papéis: mãe, companheira, trabalhadora, mulher. A trajetória da pesquisa nos tem mostrado que falar das mulheres assentadas é falar sobre todas essas outras coisas, que fazem parte de seus cotidianos. As mulheres, tanto do Taquaral como do Sul Bonito, por caminhos diferentes, estão descobrindo novas organizações para reunir a “mulherada” e de uma maneira que potencializem sonhos e forças enquanto mulheres e mulheres de assentamentos. Há uma estreita relação entre todos esses papéis, e isso faz com que o SER MULHER nem sempre venha em primeiro lugar ou venha sozinho, pois, constantemente, aparece interpenetrado com outros papéis, o que demonstra ser este um processo em constante negociação para que assim seja possível sua construção.

Enfim, podemos afirmar que em suas práticas cotidianas, as mulheres estão se redescobrando, reabrindo portas, tornando o tempo presente possível, de que fala Martins¹³⁸, quando diz que é no fragmento de tempo, do processo repetitivo do cotidiano, lugar das contradições, que se tem o tempo do possível. As mulheres assentadas buscam, na prática cotidiana, de avanços e recuos, de abrir, fechar e reabrir portas, as condições para se construírem enquanto mulheres e mulheres assentadas e, assim, transformar relações, especialmente aquelas entre homens e mulheres. Questionam papéis na relação com os homens e com elas mesmas, transformando o que parece impossível, em possível. É isso que vem pos-

137 Em visita ao assentamento Colorado, um dos assentamentos de nossas pesquisas no LEF, nos chamou a atenção a maneira como uma assentada daquele lugar nos falou a respeito da beleza pessoal. Ao chegarmos a sua residência, sem tê-la comunicado, ela nos recebeu e foi logo pedindo desculpas por nos receber calçando botas, maneira incorreta de receber visitantes, segundo ela, mas como não sabia de nossa chegada, assim o fez. Foi logo dizendo que calçava botas porque estava na lida, em atividade com a terra e como as terras de seu lote são muito vermelhas, protegia seus pés com botas, pois gostava de, ao final de um dia de trabalho, tomar banho e sentar-se no sofá da sala de estar, para assistir TV, momento em que olhava para si, especialmente para seus pés e gostava de vê-los limpos, sem a coloração provocada pela terra vermelha. Para ela, as mulheres devem pensar nos cuidados pessoais, porque assim asseguram valorização enquanto mulheres do campo, e “não andarem como roceiras maltratadas, como as pessoas da cidade pensam que nós somos”, no dizer dela.

138 MARTINS (2000).

sibilitando o reabrir de portas que pareciam fechadas, mas que estavam apenas em estado de calmaria, de descanso.

Isso revela a existência de uma dinâmica conflituosa na construção de um novo modo de vida, que por vezes parece consolidar recuos e, por isso, que entendemos as conquistas das mulheres como processos que não são fáceis e nem mesmo definitivas, uma vez que elas precisam lidar com estruturas que são seculares, dentre elas os poderes institucionalizados, como o poder do patriarcado, e com outros aspectos ainda presentes nos assentamentos e na sociedade em geral.

No entanto, é preciso acentuar que as conquistas das mulheres do campo, que num primeiro olhar parecem mais visíveis nos aspectos econômicos e jurídicos, especialmente na inclusão dos nomes delas nas notas produtoras ou na conquista por seguridade social, representam o iniciar de seu empoderamento e com ele a desmistificação da idéia natural de que a mulher do campo é feita para atuar na cozinha e na horta, porque é assim mesmo que tem de ser, e sempre foi assim. As mulheres assentadas questionam a construção social, baseada na desigualdade entre homens e mulheres, e estão tornando-se elas próprias novas mulheres.

Referências Bibliográficas

BERETA DA SILVA, Cristiani. **Homens e mulheres em movimento:** relações de gênero e subjetividade no MST. Florianópolis: Momento atual, 2004.

BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. A família nos assentamentos rurais: trajetórias e conquistas. In: Almeida, C. P. F.; ALMEIDA, Joaquim (Orgs.). **Mulher, família e desenvolvimento rural.** Santa Maria: UFSM, 1996. p. 75-91.

BRUMER, Anita. Mulher e desenvolvimento rural. In: PRESVELOU, Clio; ALMEIDA, Francesca; ALMEIDA, Joaquim Anécio (Orgs.). **Mulher, família e desenvolvimento rural.** Santa Maria: UFSM, 1996. p. 39-58.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens:** a fotografia como fonte histórica – Rio de Janeiro, 1990/1930. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEERE, Carmen Dian; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 52.

DEMARTINE, Zelia de Brito. Relatos orais: a participação dos sujeitos na pesquisa histórico-sociológica. **Cadernos CERU**. São Paulo, n. 5, série 2, p. 61-68, 1994.

FARIAS, Marisa de Fátima. **Assentamento Sul Bonito: as incertezas da travessia na luta pela terra**. Araraquara, 2002. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

FARIAS, Zaíra Ary. **Domesticidade: "cativeiro" feminino?** Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

FERRANTE, Vera Lúcia. Diretrizes políticas dos mediadores: reflexões de uma pesquisa. In: MEDEIROS, Leonilde et. al. **Assentamentos Rurais: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: UNESP, 1994. p. 127-144.

GRAZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes-Fase, 1987.

GIRON, Loraine. **Dominação e Subordinação: mulher e trabalho na pequena propriedade**. Porto Alegre: EST Edições-Suliani/ Letra Vida, 2008.

LAVINAS, Lena. Produtoras rurais: a novidade dos anos 90. **Reforma Agrária**. São Paulo: ABRA, v. 21, n. 2, p. 4-9, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2 ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

LUCENA, Célia. Tempo e espaço nas imagens das lembranças. In: **Os desafios contemporâneos da história oral**. 1994. p. 223-240

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MENEGAT, Alzira Salete. A situação das mulheres na sociedade brasileira. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados: UNIGRAN, v. 2, n. 3, p.129 - 152, jan./jul. 2000.

MENEGAT, Alzira Salete. A situação das mulheres do campo. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados: UNIGRAN, v. 4, n.7, p. 173-175, jan./jul. 2002.

_____. Mulheres assentadas e suas lutas. In: Almeida, Rosemeire Aparecida (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: UFGD, 2008. p. 227-257.

_____. **No coração do Pantanal: assentados na lama e na areia**. Dourados: UFGD e UEMS, 2009.

NEVES, Delma Pessanha. **Assentamento rural: reforma agrária em migalhas – estudo do processo de mudança da posição social de assalariados rurais para produtores agrícolas mercantis**. Niterói: EDUFF, 1997.

_____. Assentamento rural: confluência de formas de inserção social. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA: A SOCIOLOGIA PARA O SÉCULO XXI, 1999, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1999.

NORONHA, Olinda Maria. **De camponesa à madame**. São Paulo: Edições Loyola, 1986;

PENA, Maura. **O que faz ser nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SILVA, Maria Aparecida. **Errantes do fim do século**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **A luta pela terra: experiência e memória**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Memória de caminhantes em busca de terra. In: BERGAMASCO, Sonia Maria; AUBRÉE Marion; FERRANTE, Vera Lúcia. **Dinâmicas familiares, produtivas e cultura nos assentamentos rurais de São Paulo**. Campinas-Araraquara-São Paulo: FEAGRI/UNICAMP: INIARA: INCRA. p. 19 - 45

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. **Os filhos da lona preta: identidade e cotidiano em acampamentos do MST**. São Paulo: Alameda, 2005.

ZIMMERMANN, Neusa de Castro. Os desafios de uma organização interna de um assentamento rural. In: Leonilde Medeiros et. al. **Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: UNESP, 1994. p. 205-224.

Violência, gênero e direitos humanos: Desafios teóricos e práticos

André Luiz Faisting¹³⁹

Da violência em geral à violência de gênero na sociedade contemporânea

Refletir sobre um fenômeno tão amplo e complexo como o da violência na sociedade contemporânea não se traduz numa tarefa fácil. Mesmo na condição de observadores interessados na realidade social, analisar as causas e as conseqüências da violência em todas as suas dimensões torna-se um grande desafio, pois dificilmente conseguimos manter a distância necessária das experiências e valores pessoais bem como das imagens produzidas e reproduzidas cotidianamente pela mídia, que certamente influenciam nossas próprias representações sociais desse fenômeno. Por esta razão, sempre corremos o risco de cometer algum “reducionismo” na tentativa de analisar a violência. Esse risco se explica, entre outras razões, porque normalmente reproduzimos, conscientemente ou não, a lógica daquilo que a antropóloga Teresa Caldeira (2000) caracteriza como a “*fala do crime*”.¹⁴⁰

Diante desse quadro de desafios teóricos e conceituais para se pensar

139 Professor da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

140 Para a autora, “a fala do crime – ou seja, todos os tipos de conversas, comentários, narrativas, piadas, debates e brincadeiras que tem o crime e o medo como tema – é contagiante [...] A fala do crime é também fragmentada e repetitiva. Elas surgem nas mais variadas interações, pontuando-as, repetindo a mesma história ou variações da mesma história, comumente usando apenas alguns recursos narrativos [...] Assim, a fala do crime alimenta um círculo em que o medo é trabalhado e reproduzido, e no qual a violência é a um só tempo combatida e ampliada [...] A fala e o medo organizam as estratégias cotidianas de proteção e reação que totem os movimentos das pessoas e restringem seu universo de interações. Além disso, a fala do crime também ajuda a violência a proliferar ao legitimar reações privadas ou ilegais – como contratar guardas particulares ou apoiar esquadrões da morte ou justiceiros –, num contexto em que as instituições da ordem parecem falhar” (Caldeira, 2000, p. 27).

o significado da violência na contemporaneidade, uma das contribuições que a Sociologia pode oferecer está justamente na desmistificação da violência como fenômeno associado apenas ao comportamento individual, muitas vezes descontextualizado. Ou seja, “desnaturalizar” a violência e compreendê-la em termos de sua construção social, apontando para tendências coletivas de comportamento e considerando os valores sociais associados a ela, parece ser uma das tarefas da abordagem sociológica da violência. Daí a importância em considerar, para além das taxas de criminalidade e das diferentes manifestações do comportamento agressivo, as crenças, os valores e o significado das imagens produzidas e reproduzidas pelas representações sociais da violência.

Esse recorte – via representações sociais – permite compreender, também, a própria idéia de fragmentação social associada ao fenômeno da violência, na medida em que a fragmentação ocorre não apenas em termos das desigualdades socioeconômicas, por mais importantes que elas sejam, mas também em termos da diversidade cultural e de valores, característica que tem sido muito difundida nas reflexões sobre a sociedade contemporânea. Considerando, portanto, que as representações sociais da violência são passíveis de distinções, em função dos múltiplos pertencimentos socioeconômicos e culturais nos quais os indivíduos e/ou grupos de indivíduos se inserem,

A perspectiva analítica centrada nas representações sociais permite captar os sentidos que os atores (protagonistas ou vítimas da violência) atribuem às suas representações e às suas práticas, sem secundarizar o sistema (ambiente, contexto, situação, estruturas) no qual esses atores agem e onde ações violentas são praticadas. Privilegia a subjetividade das representações sabendo, no entanto, que elas só se constroem em relação a um dado contexto ou ambiente objetivamente dado (PORTO, 2006, p. 264).

O importante a ressaltar como justificava para o uso das representações sociais na compreensão da violência é que elas podem, em última instância, interferir na própria realidade da violência, ou seja,

É possível supor que existam, por um lado, contextos (objetivos) mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento da violência, e que por outro, o que é representado como

violência (dimensão subjetiva) “participe” igualmente da realidade da violência. Se determinados contextos favorecem o desenvolvimento de manifestações de violência, esta, uma vez posta em ação, manifesta aos atores o poder de sua utilização. Neste sentido, uma violência que inicialmente se constitui a partir de um contexto propício produz, ou pode produzir, a violência como lógica de intervenção (PORTO, 2006, p. 265).

Assim, definir algo ou alguém como violento implica captar as relações entre objetividade e subjetividade da violência, estratégia que o enfoque das representações sociais parece possibilitar. Importa dizer, ainda, que da mesma forma como justificam e orientam as práticas dos atores sociais acerca da violência, as representações sociais podem também justificar e orientar as políticas públicas de combate e prevenção à violência.

Essa perspectiva também nos permite compreender a freqüente tentativa de resgate dos valores constitutivos de nossa herança autoritária quando o assunto é explicar os altos índices de criminalidade e violência. Acrescentaria, por outro lado, a existência também de valores que tentam explicar a violência a partir da tradicional concepção de luta de classes como forma histórica de emancipação social, na qual a violência é, de certa forma, positivada. O importante a ressaltar nesse debate é que tanto num extremo como no outro não se explica, suficientemente, o fenômeno da violência contemporânea, mas apenas reforça valores ideológicos e limita, assim, o alcance da visão sobre a complexidade desse fenômeno.

Tal dificuldade, contudo, não deve nos impedir de buscar os caracteres comuns nas diferentes concepções da violência no sentido de encontrarmos, também, a fundamentação para as formas de intervenção e de políticas que visem coibir a prática e a cultura da violência em suas mais diversas manifestações.

O termo violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou de recursos do corpo para exercer sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica (ZALUAR, 2004). Na tradição marxista, há a ligação do fenômeno da violência com o exercício do poder de uma classe social sobre a outra, consequência de uma desigual distribuição da riqueza. A violência seria, nesse caso, uma maneira de manter esse estado de coisas de forma institucionalizada e referendada pelo Estado.

Outra face da violência é aquela relacionada à manifestação de fúria, na qual a pessoa, ao perder o equilíbrio emocional, comete atos de extrema violência. Para Hannah Arendt, isso acontece devido a injustiças e desesperanças em relação ao futuro imediato, ou seja, só manifestamos uma reação de fúria quando nosso senso de justiça é injuriado (ALMENDRA e BAIERL, 2007, p. 268).

O que se pode destacar como algo comum nessas breves conceituações da violência é que elas sempre aparecem associadas a um limite na interação entre pessoas, caracterizado pelo *sofrimento* que provoca. Portanto, algo que pode *evitado*. Por essa razão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza a violência como uma patologia social, entendida como “a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento **evitáveis**”. Como fenômeno evitável, portanto, é preciso pensar, também, nas possibilidades de políticas de controle e combate à toda forma de violência. Daí decorre que, na comunidade internacional dos direitos humanos, a violência é compreendida como todas as violações dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Minayo & Souza (1997/1998) ofereceram uma síntese das teorias que tentam explicar o comportamento violento. Para as autoras, de um lado se situam as teorias que sustentam a própria naturalização da violência, considerando a agressividade humana uma característica inata, própria do instinto de sobrevivência. Assim, subordinam o social ao biológico. De outro lado, estão os que explicam a violência como fenômeno de causalidade apenas social, provocada pela dissolução da ordem, pela ‘vingança’ dos oprimidos ou pela fraqueza do Estado. Nessa mesma linha de pensamento, poderíamos dizer, de forma bastante simplificada e sem prejuízo de outras classificações, que há pelo menos três concepções que apontam para causas e efeitos distintos da violência contemporânea, quais sejam, a existência de uma *subcultura da violência*, na qual as ações violentas seriam orientadas pelo meio social onde vítima e agressor convivem; a *condição socioeconômica*, na qual as agressões seriam oriundas da desigualdade de acesso aos bens materiais e culturais; e a *ausência do poder estatal*, que estaria associada à crise de autoridade dos agentes de controle social, gerando, assim, uma sensação de impunidade.

Com efeito, todas estas vertentes oferecem elementos importantes para a compreensão da violência, podendo ser consideradas de forma isolada ou combinada. Por exemplo, as duas últimas vertentes relacionadas – *condição socioeconômica* e *ausência do poder estatal* – se constituem em importante modelo para explicar grande parte da violên-

cia no Brasil, na medida em que a falta de perspectiva dos mais pobres associada à ausência de controle social por parte do Estado pode criar as condições favoráveis à prática crescente do crime violento. E da mesma forma, a vertente que parte da existência de uma *subcultura da violência* tem igual importância em suas correlações com as demais, na medida em que as atitudes que implicam práticas violentas podem ser vistas como o resultado de um encontro entre as necessidades sociais e a recusa das normas sociais. E assim como no caso anterior, ela também está associada à ausência de controle estatal, já que tal encontro só é possível quando as forças institucionais de controle tornam-se incapazes de lidar com a violência (FAISTING, 2009, p. 50-51)

Ressalta-se que a grande polêmica entre os estudiosos das manifestações sociais da violência continua sendo, na verdade, sobre o quanto a pobreza influi na explosão dos atos violentos. Outro aspecto extremamente importante, que apenas recentemente vem sendo considerado entre os estudiosos do tema, é que o foco não deve ser apenas nos agentes da violência, mas também nas vítimas, ou seja, o reconhecimento de que a violência produz vítimas que, muitas vezes, não aparecem nas estatísticas criminais. Trata-se, também, de vítimas indiretas da violência, por exemplo, pessoas que perderam entes queridos por quem tinham afeto. Tal constatação tem estimulado muitos estudiosos a desenvolverem pesquisas sobre vitimização.

Diante destes vários aspectos que devem ser considerados no estudo e na conceituação do fenômeno da violência na sociedade contemporânea, reafirmamos a importância em compreender como se manifestam as diferentes representações sobre esse fenômeno. Importa dizer que estas representações também disputam a hegemonia quando a questão é explicar os altos índices de violência e criminalidade. Vários trabalhos têm ressaltado que as preocupações públicas apontam para a emergência de um novo enfoque no estudo da violência, que vai além do crime em si e se refere à mudança de hábitos cotidianos que estão marcados por novos conflitos sociais. Esse novo enfoque se sustenta no fato de que, quando se examinam os valores, o comportamento e as normas culturais em relação à violência, verifica-se que ela não se explica apenas pelas variáveis estruturais, mas também pela presença e difusão de um outro conjunto de normas e valores que favorece a ocorrência de comportamentos agressivos (ADORNO, 1996).

Em síntese, o importante a destacar é que as causas da violência não podem ser reduzidas a uma única explicação. É neste sentido que

Adorno (2002a) destaca três grupos característicos do comportamento violento na contemporaneidade. O primeiro se refere ao crime organizado, principalmente o relacionado aos seqüestros e ao tráfico de drogas; o segundo é o bloco que envolve ameaças aos direitos humanos como linchamentos, extermínios e violência policial; o terceiro refere-se aos crimes praticados nas relações interpessoais, como nas brigas de vizinhos e de casais. Embora esteja se referindo aos homicídios, e portanto, aos crimes mais graves e de “grande potencial ofensivo”, o autor ressalta a importância deste último tipo de conflitualidade social, ou seja, aquela relativa aos crimes provocados por tensões nas relações interpessoais:

Trata-se de um infindável número de situações, em geral envolvendo conflitos entre pessoas conhecidas, cujo desfecho acaba, muitas vezes até acidental e inesperadamente, na morte de um dos contendores. Compreendem conflitos entre companheiros e suas companheiras, entre parentes, entre vizinhos, entre amigos, entre colegas de trabalho, entre conhecidos que freqüentam os mesmos espaços de lazer, entre pessoas que se cruzam diariamente nas vias públicas, entre patrões e empregados, entre comerciantes e seus clientes. Resultam, em não poucas circunstâncias, de desentendimentos variados acerca da posse ou propriedade de algum bem, acerca de paixões não correspondidas, acerca de compromissos não saldados, acerca de reciprocidades rompidas, acerca de expectativas não preenchidas quanto ao desempenho convencional de papéis como os de pai, mãe, mulher, filho, estudante, trabalhador, provedor do lar, etc (ADORNO, 2002b, p. 318).

Dentro dessa categoria de crimes que envolvem as relações interpessoais inclui-se desde os delitos mais graves, como os homicídios, até os crimes de lesões corporais consideradas “leves”. Isso significa que, dependendo do potencial ofensivo, eles são tratados de maneira diferenciada pelo sistema de justiça. Assim, um dos problemas que se coloca é sobre a eficácia do tratamento dos crimes considerados menores. Como vimos, tais comportamentos se constituem em sua maioria em delitos que envolvem relações pessoais de proximidade, como relações conjugais, de familiares, vizinhos etc., sendo os mais comuns aqueles relativos à violên-

cia doméstica. Esse tipo de crime, que do ponto de vista jurídico também se enquadra na categoria de “crime violento contra a pessoa”, representa um tipo de crime de difícil prevenção, ou seja,

Esses comportamentos geralmente não são premeditados; resultam de sentimentos ‘irracionais’, paixões, medo. Muitas das pessoas que os executam nunca estiveram envolvidas em crimes anteriormente e não se apercebem a si mesmas como criminosas. Além disso, os crimes violentos contra a pessoa raramente refletem atividades de grupo, ou seja, a violência é dirigida pelo agente contra uma vítima específica (SCURO NETO, 2000, p. 107).

Se a relação íntima que caracteriza esse tipo de crime permite identificar com facilidade o seu autor, por outro lado dificulta o controle preventivo porque ele tem como motivações sentimentos que envolvem relações afetivas e de pessoas que se conhecem há muito tempo, pressupondo, assim, relações continuadas. Este, aliás, é o principal argumento de muitos operadores do direito para justificar o tratamento específico à violência doméstica. Ou seja, para esses profissionais a lógica da conciliação entre as partes seria ideal para os casos que envolvem relações continuadas, como no caso de relações conjugais e familiares, em que na maioria das vezes as relações permanecem mesmo após os conflitos.

Outro problema relativo à compreensão da violência doméstica e familiar diz respeito à distinção entre a esfera do público e a do privado. Como sempre se considerou a família pertencente à esfera privada, também se demorou muito tempo até que a violência praticada contra membros da família se tornasse crime. Portanto, é muito recente a disposição de reverter a aceitação social deste tipo de violência, tornando-a um delito contra o interesse jurídico da coletividade. Por essa razão, muitos autores argumentam que ainda não se avançou o suficiente nesse campo, pois as representações sobre a distinção entre homens e mulheres, por exemplo, ainda correspondem a valores que se sustentam numa relação desigual de poder e dominação.

No que se refere à violência doméstica como uma das dimensões fundamentais da violência como fenômeno social vemos, portanto, que o recorte via representações sociais também se justifica na medida em que a violência de gênero se fundamenta muito mais nos aspectos relativos à

cultura e à tradição de sociedades fundamentadas no patriarcalismo, ou outras formas de dominação masculina, por exemplo, do que em comportamentos isolados e descontextualizados. Tal constatação nos leva a discutir, ainda que brevemente, as recentes medidas implementadas para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, associadas ao conceito de gênero como categoria de análise. Trata-se, portanto, de avaliarmos os impactos da Lei Maria da Penha sobre os conflitos e a violência de gênero, que vem se desenvolvendo de forma polêmica tanto entre os operadores do direito quanto entre os estudiosos do sistema de justiça e das relações de gênero.

A violência de gênero e o debate em torno da efetividade da Lei Maria da Penha

Tanto no cenário acadêmico internacional como no nacional, os estudos das questões de gênero têm despontado cada vez mais como uma das formas de compreender os mais variados aspectos da realidade social.

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e é um conceito relacional, compreendendo a idéia de que não é possível analisar homens e mulheres em separado, já que um se define em relação ao outro [...] Como decorrência de relações sociais históricas, gênero é uma categoria de análise histórica, porque exige a análise da relação entre as experiências masculinas e femininas do passado e a ligação entre essa história e as práticas atuais. Nesse sentido, ela (a categoria de gênero) pode explicar as continuidades e descontinuidades na organização social (COULOURIS, 2004, p. 61-62).

Entre os vários aspectos que perpassam as relações de gênero ontem e hoje, a luta contra a violência doméstica vem se constituindo, nas últimas décadas, uma das principais bandeiras do movimento feminista, ganhando espaço na agenda e nas políticas públicas de diversas sociedades. Além disso, a luta da mulher contra a violência foi longa e sua conquista reconhecida internacionalmente por várias convenções e declarações, que foram sendo inseridos na legislação interna de vários países. Assim, a proteção da mulher passou a ser um dos objetivos a ser alcançado pelo poder público.

Tendo como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher (1980 e 1984), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1995), entre outros documentos¹⁴¹, e após receber recomendação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA no sentido da sensibilização com respeito à gravidade e às consequências penais da violência contra a mulher, criou-se, no Brasil, em agosto de 2006, a Lei 11.340, que teve como objetivo combater a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Com a referida Lei, criou-se um conjunto de regras penais e extrapenais, princípios, objetivos e diretrizes com vistas à prevenção da violência doméstica e familiar, buscando proteger especialmente a mulher, na medida em que delimitou as formas de violência doméstica e familiar como sendo “qualquer ação ou omissão baseada no *gênero* que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (art. 5º). Assim, apresenta as seguintes formas de violência contra a mulher (art. 7º):

a) *Física*: quando o agressor ofende a integridade ou a saúde corporal da mulher. Ainda que a agressão não deixe marcas aparentes, o uso da força física que ofenda o corpo ou a saúde da mulher constituiu violência física;

b) *Psicológica*: quando a agressão causa dano emocional, diminuição da auto-estima, prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

c) *sexual*: quando o agressor constrange a mulher a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimi-

141 De acordo com a art. 5º, § 2º, da Constituição Federal, “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federação do Brasil seja parte” Diz ainda o § 3º, da CF: “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”.

dação, ameaça, coação ou uso da força; induza a comercialização ou a utilização, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force a matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

d) *patrimonial*: quando o agressor retém, subtrai, destrói parcial ou total seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

e) *moral*: quando o agressor ofende a honra da mulher (calúnia, difamação ou injúria).

Apesar do inegável avanço e da amplitude da Lei Maria da Penha em relação às legislações anteriores, que não consideravam de forma específica todos esses aspectos, o fato é que as recentes discussões sobre a Lei 11.340/2006 tem girado em torno da eficácia ou não da referida Lei para reduzir os índices deste tipo de violência, bem como sobre a constitucionalidade ou não da mesma. Com relação à constitucionalidade da Lei Maria da Penha, de forma geral pode-se dizer que são duas as vertentes que a consideram inconstitucional: uma que discute o tratamento diferenciado entre homens e mulheres, e outra que discute o endurecimento das penas em contraste com as diretrizes internacionais sobre encarceramento e ressocialização.

No primeiro caso, o argumento que defende a inconstitucionalidade se fundamenta no fato de que, se por um lado a medida reconhece a existência de um tipo específico de crime entre pares que mantêm relação de afetividade, conjugalidade ou coabitação, por outro ela abre questionamentos sobre a universalidade da lei, já que excluiu a possibilidade de se entender os homens como possíveis sujeitos das relações violentas (ROMEIRO, 2007). Esse argumento fundamenta-se no artigo 5º, inciso I, da Constituição Federal de 1988 que diz:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta constituição.

Por outro lado, os que defendem a constitucionalidade da lei apontam o artigo 226 da mesma Constituição como uma diretriz a ser seguida pelo Estado, determinada pelo legislador constituinte e que foi consubstanciada na Lei Maria da Penha. O artigo 226 da Constituição Federal trata da proteção à família, delegando ao Estado a obrigação de prestação de assistência com a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica.

Art. 226 - A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Argumentam, ainda, os defensores da Lei Maria da Penha, que o objetivo foi por em prática o princípio da constitucionalidade da igualdade substancial, que permite que sejam tratados desigualmente os desiguais (BELLOQUE, 2006, p. 86). Além disso, ao questionar que a Lei é discriminatória, argumenta-se:

Nenhum questionamento desta ordem foi suscitado com relação ao Estatuto da Infância e da Juventude e ao Estatuto do Idoso, microsistemas que também amparam segmentos sociais, resguardando direitos de quem se encontra em situação de vulnerabilidade. Leis voltadas a parcelas da população merecedoras de especial proteção procuram igualar quem é desigual, o que nem de longe infringe o princípio isonômico (DIAS, 2007, p. 54).

Nesse sentido, a Lei Maria da Penha criou um microsistema que se identifica pelo gênero da vítima, assegurando à mulher o direito à sua integridade física, psíquica, sexual, moral e patrimonial.

A segunda vertente que defende a inconstitucionalidade da Lei Maria da Penha aponta para o retrocesso penal instaurado pela mesma que, ao afastar o processo criminal do âmbito do Juizado Especial Criminal, além de burocratizar a demanda judicial, retomou o modelo inquisitorial e a penalização pela via do encarceramento, medida combatida pelos organismos internacionais que defendem os direitos humanos diante da falência do sistema prisional. Ou seja, de acordo com esse argumento, estaria se

vivenciando, com a Lei Maria da Penha, um conflito em torno dos direitos humanos, ou seja, se de um lado combate-se a violência contra a mulher, as medidas oriundas deste objetivo mitigam a luta, também internacional, pela instituição de um direito penal menos repressor e que se utilize do encarceramento como a última possibilidade. Tal questionamento nos remete à necessidade não apenas de compreender melhor o significado dos direitos humanos na sociedade contemporânea, mas também à importância dos diversos Tratados e Convenções Internacionais de Direitos Humanos que incorporam a questão de gênero em seus documentos.

A violência de gênero como uma violação aos direitos humanos da mulher

Antes de tratar da importância das Convenções Internacionais sobre gênero, das quais o Brasil é signatário, faz-se necessário, ainda que de forma breve, contextualizar a violência contra a mulher no desenvolvimento daquilo que convencionalmente se chama de “gerações” dos direitos humanos, ou, em outros termos, daquilo que Comparato (1999) designa como “afirmação histórica dos direitos humanos”. Essa perspectiva histórica nos permite constatar o quanto a questão de gênero se fez presente, ainda que muitas vezes não mencionadas ou registradas nos documentos, quando o que estava em discussão eram os direitos fundamentais.

Historicamente, tem sido comum, para se referir ao desenvolvimento da cidadania no mundo moderno, recorrer à chamada “evolução de direitos” para identificar a natureza de muitos dos direitos humanos, assim como as lutas sociais que garantiram sua conquista. Os chamados direitos da primeira geração, que tiveram origem no século XVIII, desenvolveram-se no palco das conquistas sociais dos *direitos civis* (liberdade de expressão, pensamento e religião). Ao longo do século XIX houve a efetivação dos *direitos políticos* dos cidadãos por meio da extensão do voto direto a diversos grupos sociais. Fazem parte destes direitos a liberdade de associação, reunião, organização política e sindical, participação política e eleitoral. A manifestação maior desta geração de direitos (civis e políticos) foi a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789 no contexto da Revolução Francesa.

Os *direitos sociais*, caracterizados como de segunda geração, desenvolveram-se a partir do século XIX no contexto do processo de consolidação da Revolução Industrial que, em suas dimensões sociais, foi marcado por profundas desigualdades socioeconômicas. Com isso,

na primeira metade do século XX as esferas do social e do econômico passam a incorporar a noção de cidadania na medida em que os padrões básicos de educação, saúde, bem estar e segurança são reconhecidos como fundamentais para o exercício das dimensões civil e política da cidadania.

Contudo, é a partir do final da 2ª Guerra Mundial, no contexto do combate à ideologia nazista, que se iniciaram as conquistas da chamada terceira geração de direitos, constitutiva dos *direitos coletivos e humanitários*, relacionada ao direito de autodeterminação dos povos, de desenvolvimento e paz, de um meio ambiente sadio, além dos chamados direitos difusos (consumidor, idosos, minorias étnicas, crianças, mulheres etc.). A manifestação maior desta geração foi, sem dúvida, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela ONU em 1948.

Para completar esta “evolução” de direitos, fala-se hoje, no limiar século XXI marcado pelas novas tecnologias e pela sociedade da informação, em direitos da bioética como sendo os de quarta geração, relativos, por exemplo, às definições quanto à proteção da vida frente às ameaças de intervenções indevidas nas estruturas vitais, quanto à criação de novas formas de vida por engenharia genética, ou mesmo quanto a modificações transgênicas etc.¹⁴²

Mesmo considerando que tal classificação em termos de “gerações” de direitos pode suscitar muitas controvérsias, ela é útil por permitir pensar nos obstáculos às garantias de muitos dos direitos fundamentais que ainda não foram superados, principalmente os da segunda e terceira gerações, ao mesmo tempo em que aponta para os desafios e novas dimensões que se colocam hoje para se pensar os direitos humanos no contexto do

142 O desenvolvimento científico e tecnológico no campo da biologia, da medicina, da genética, bem como a necessidade de oferecer orientação ética e legal para prevenir abusos e assegurar que este progresso esteja a serviço da humanidade e não viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais levaram também ao desenvolvimento da bioética, fundamentada, entre outros, no artigo 7º do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos que diz o seguinte: “ninguém poderá ser submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. Em particular, ninguém poderá ser submetido, sem o livre consentimento, a experiências médicas ou científicas”. No mesmo sentido, os avanços gigantescos e acelerados da biotecnologia e da engenharia genética, algumas vezes classificados como pré-requisito para uma “terceira revolução industrial”, causam profundo impacto sobre os direitos humanos, provocando um intenso debate legal e ético sobre suas conseqüências, determinadas, muitas vezes, por tradições culturais e religiosas que diferem de país para país (Symonides, 2003 pp-44-51).

processo de globalização, intensificado, também, pelas novas tecnologias de comunicação e informação.¹⁴³

No que se refere à violência de gênero como uma violação aos direitos humanos das mulheres, e na tentativa de enquadrar essa questão nas várias gerações de direitos resumidas acima, pode-se dizer que a violência contra a mulher, associada à condição a que essa foi historicamente submetida, representa uma violação ao direito de *liberdade*, sendo esse direito reconhecido como pertencente à primeira geração de direitos – os direitos civis e políticos. Com relação à segunda geração de direitos – os direitos sociais e econômicos – pode-se afirmar também a explícita condição de desvalorização a que a mulher tem sido constantemente submetida, por exemplo, no mercado de trabalho, normalmente recebendo salários inferiores aos homens ainda que ocupe as mesmas funções e tenha as mesmas responsabilidades que estes. Da mesma forma, quando se trata da solidariedade e do respeito à diversidade como sendo as tônicas dos direitos da terceira “geração”, é flagrante o grau em que a condição da mulher ainda é pressuposto para diversas formas de discriminação. Destaca-se, aqui, a violência doméstica e familiar como um indicador privilegiado desta violação, na medida em que a violência se sustenta, na maioria das vezes, numa cultura patriarcal e de dominação masculina. Finalmente, mesmo na chamada quarta “geração” de direitos – direitos da bioética – pode-se também destacar a questão de gênero como estando intrinsecamente ligada a algumas das violações dos direitos humanos nesse campo. Trata-se, por exemplo, do direito a autodeterminação do corpo diante das novas tecnologias ligadas à engenharia genética.

Se, por um lado, pode-se perceber a condição da mulher como pas-

143 As novas tecnologias de informação e comunicação aumentam intensamente a capacidade de armazenamento, recuperação e transmissão rápida, por longas distâncias, de grandes quantidades de informação: textos, imagens e sons. O elemento principal desta revolução na comunicação é o computador aliado à televisão e às telecomunicações que, juntos, deram origem à internet. É evidente que esta nova tecnologia, ao facilitar o acesso a informação, tem impacto positivo sobre os direitos humanos, principalmente no campo da educação e da cultura. Por outro lado, tal tecnologia só produz resultados positivos quando são acessíveis, e as diferenças e desigualdades entre países neste campo apontam atualmente para um novo tipo de exclusão: a exclusão da informação. Além disso, outra consequência deste fenômeno para os direitos humanos, ameaçados no ciberespaço, estão no campo do direito à privacidade, da proteção dos interesses morais e materiais, bem como na possibilidade do uso da internet para disseminação de pedofilia, racismo, xenofobia e violência em geral (Symonides, 2003 pp-51-54).

sível de violação dos direitos humanos em todas essas “gerações” de direitos, por outro é preciso admitir que o reconhecimento desses direitos à mulher através dos Tratados Internacionais é bastante recente, se considerarmos a histórica condição de vulnerabilidade a que a mulher sempre esteve submetida. Contudo, várias Convenções Internacionais, sobretudo a partir da terceira geração de direitos humanos, deram destaque a questão de gênero.¹⁴⁴

Em 1975 foi realizada, no México, a *I Conferência Mundial sobre a Mulher* e, em 1979, a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*, entrando em vigor em 1981. Nessa Convenção foram propostas políticas de ação afirmativa em áreas como trabalho, saúde, educação, direitos civis e políticos, estereótipos sexuais, prostituição e família, mas não foi incorporado, nesse documento, a questão da violência contra a mulher.

No que se refere especificamente a essa questão, somente na *Conferência das Nações Unidas de Viena*, em 1993, a violência de gênero foi formalmente reconhecida como uma violação aos direitos humanos, mais tarde proclamada pela *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Doméstica*, em 1994 – conhecida como a Convenção de Belém do Pará. Essa Convenção foi ratificada pelo Brasil em 1995 e é mencionada na ementa da Lei Maria da Penha, na qual se evidencia, no artigo 6º, o propósito de preservar os direitos humanos das mulheres. O documento conceitua a violência contra a mulher como “qualquer ação ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (DIAS, 2007, p. 29).

Desde então, o Brasil também sempre esteve diante do desafio de incorporar à legislação brasileira medidas no sentido de prevenir e coibir a violência de gênero. Contudo, apesar de ser um dos primeiros países a adotar as recomendações da Conferência Mundial de Viena (1993) através do lançamento, em 1996, do Plano Nacional de Direitos Humanos, apenas em 2006 foi promulgada a Lei Maria da Penha que, além de proclamar a natureza da violência doméstica como violadora dos direitos humanos, impôs a adoção de políticas públicas para resguardar os direitos das mu-

144 Com a descoberta das violações aos direitos fundamentais pelo regime nazista, ganhou força a idéia dos que viam a garantia dos direitos humanos fundamentados no direito internacional, demonstrando-se a necessidade de os Estados terem suas ações, neste campo, controladas por regras internacionais (Vedovato, 2004:246).

lheres. Está previsto na referida Lei, ainda, a necessidade de se inserir nos currículos escolares de todos os níveis de ensino conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia, bem como os problemas da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Tal recomendação nos remete a importância de outro documento nacional no campo dos direitos humanos, qual seja, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, que conta com um Comitê Nacional de Educação e está em consonância com a Conferência Mundial de Viena, que considera a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos essencial para promover relações harmoniosas entre as comunidades e para impulsionar a compreensão mútua, a tolerância, a paz e o respeito à diversidade. A importância deste plano está em aplicar programas de forma ininterrupta e de longo prazo, garantindo êxito na transformação da cultura para as gerações vindouras. Para muitos especialistas e educadores, um dos caminhos para implementar tais políticas públicas seria justamente a educação específica em direitos humanos em todos os níveis de educação.

Em síntese, o importante a ressaltar é que os desafios no sentido de prevenir e coibir a violação dos direitos humanos, em geral, e a violência de gênero, em especial, certamente refletem diretamente no campo da educação, especialmente numa educação em e para os direitos humanos.

Bibliografia

ADORNO, S. Crime, justiça penal e desigualdade jurídica: as mortes que se contam no Tribunal do Júri. In: SOUTO, Cláudio; FALCÃO, Joaquim. **Sociologia e Direito**, 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 27 jan. 2002. Mais Crimes, Caderno A.

ADORNO, S. **A gestão urbana do medo e da insegurança**: violência, crime e justiça penal na sociedade brasileira contemporânea. São Paulo, 1996. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, 1996.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BELLOQUE, J. Lei Maria da Penha: pontos polêmicos e em discussão no movimento de mulheres. In Kato, S. L. (Coord.). **Manual de capacitação multidisciplinar**. Tribunal do Estado do Mato Grosso, 2006.

CALDEIRA, T. P. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2000.

CHARTIER, R. O Mundo como representação. **Estudos avançados**. São Paulo: USP, n. 11, 1991.

COMPARATO, F. K. **Afirmção histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

COULOURIS, D. G. Gênero e discurso jurídico: possibilidades para uma análise sociológica. In: Carvalho, M. J.; ROCHA, C. M. (Orgs.). **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

DALLARI, D. A. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 1999.

DIAS, M. B. **A Lei Maria da Penha e a Justiça**. São Paulo: Editora Revista Tribunais, 2007.

FAISTING, A. L. As instituições jurídicas na análise sociológica das instituições sociais. In: Monsma, K. (Org.). Estrutura e ação na teoria social contemporânea. **Revista Teoria e Pesquisa** São Carlos: UFSCar, n. 38/39, jul.-dez. 2001.

FAISTING, A. L. O dilema da dupla institucionalização do Poder Judiciário: o caso do Juizado Especial de Pequenas Causas. In: SADEK, M. T. (Org.). **O sistema de Justiça**. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

_____. **Representações da violência e da punição na justiça informal criminal**. Dourados: UFGD, 2009.

FALCÃO, J. (Org.). **Sociologia e Direito**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FARIA, J. E. Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça. São Paulo: Malheiros, 2002.

GARLAND, D. **Punishment and modern society: a study in Social Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, L.; PIOVESAN, F. **O sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos e o Direito brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

LOCHE, A et al. **Sociologia Jurídica: estudos de Sociologia, Direito e sociedade**. Porto Alegre: Síntese, 1999.

MARQUES, J. B. Democracia, violência e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 1987.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional internacional**. São Paulo: Limonad, 2002.

_____. **Direitos Humanos, globalização econômica e integração regional**. SP: Limonad, 2002.

PORTO, M. S. Crenças, valores e representações da violência. **Sociologias**, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006.

REVISTA USP 37. **Dossiê Direitos Humanos no limiar do século XXI**, São Paulo: USP, 1998.

ROMEIRO, J. F. **A institucionalização das políticas de combate à violência conjugal no Brasil: inovações e controvérsias**. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SADEK, M. T (Org.). **Justiça e cidadania no Brasil**. São Paulo: Ed. Sumaré, 2000.

SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. V. (Org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCURO NETO, P. **Manual de Sociologia Geral e Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2000.

SIRVINSKAS, L. P. **Aspectos polêmicos sobre a Lei 11.340**, de 7 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Conteúdo eletrônico.

SOUTO, C.; FALCÃO, J. (Orgs.) **Sociologia e Direito**: textos básicos para a disciplina de Sociologia Jurídica. São Paulo: Pioneira, 1999.

SYMONEDES, J. (Org.). **Direitos Humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: Unesco/ Secretaria Especial de Direitos Humanos/ Ministério da Justiça, 2003.

TRINDADE, J. D. **História social dos Direitos Humanos**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.

VALÊNCIO, N. (Org.). **Caminhos da cidadania**: um percurso universitário em prol dos Direitos Humanos. São Carlos: UFSCar, 2001.

VARGAS, J. D. **Crimes sexuais e sistema de justiça**. São Paulo: IBCCRIM, 2000.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.

WEIS, C. **Direitos Humanos contemporâneos**. São Paulo: Malheiros, 1999.

Perú: Feminismo y movimiento sociales

Gaby Cevalco¹⁴⁵

La acción y la teoría feministas son una respuesta a una situación de permanente conflicto: la desigualdad de las mujeres; un problema estructural que se remonta a los orígenes de la construcción de las relaciones sociales de la humanidad. Según Levi-Strauss, las mujeres eran objeto de intercambio, y aun cuando señala su carácter de “bien fundamental” (1985, p. 105) ellas eran dadas y recibidas por los hombres como regalo, tributo o intercambio, sin que tuvieran libertad para decidir. A su vez, esta situación de permanente conflicto está atravesada por conflictos temporales que son acciones concretas con objetivos determinados que tienen que ver con distintos ámbitos del sistema y del contexto y que forman parte de la lucha de las mujeres. Lucha compleja no solo porque tiene que ver con la erradicación de la opresión de las mujeres, sino también con la supresión de las “sexualidades y roles sexuales obligatorios” (GAYLE RUBIN, 1998, p. 63). Toda esta situación demanda del feminismo una lucha cultural de transformación de imaginarios y de estructuras sociales, pues lo que se propone es cambiar los sistemas de género que no solo asignan roles sociales a partir de la división sexual, sino que constituyen “medios de conceptualización cultural y de organización social” (CONWAY; BOURQUE; SCOTT, 1998, p. 177).

El feminismo peruano forma parte de esta lucha global. Con sus propias características, prioridades y estrategias busca responder a un contexto que tiene que ver con la propia historia del país y con la condición y posición de las mujeres en él.

145 Gaby Cevalco es periodista y escritora, con estudios de maestría en Filosofía. Coordinadora del Programa Estudios y Debate Feminista del Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, en este sentido trabaja todo lo que es la teoría feminista, especialmente en relación a la literatura, la filosofía y al movimiento social de mujeres.

Ha publicado los libros de cuento *Sombras y rumores* 1992 y *Detrás de los postigos* (2000). Sus cuentos han sido publicados en distintas antologías del Perú, Argentina, Bolivia, Estados Unidos y Canadá (en estas dos últimas traducida al inglés). Igualmente su cuentística ha sido comentada en distintas revistas especializadas.

Aproximación histórica

Según la historiadora María Rostworowski, en el incario la situación de las mujeres variaba de acuerdo al nivel social al que pertenecían; las que formaban parte de las clases dirigentes gozaban de los privilegios del poder. Con la llegada de los españoles esta clase fue exterminada y las mujeres de las élites se convirtieron en mancebas de los conquistadores, a diferencia de las mujeres de los ayllus que tuvieron más posibilidades de sobrevivir en sus unidades económicas, formando parte de las familias extendidas (1986, p. 83). En esto, las guerras de la conquista española no se diferenciaron de experiencias similares en las que las mujeres eran víctimas del rapto y violación. Esto continúa en los conflictos armados modernos, tal como lo demuestra el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú (CVR), elaborado luego del proceso de terrorismo vivido en el país en la década de los ochenta y en parte de la de los noventa.

Los españoles trasladaron a sus colonias el modelo de familia patriarcal ibérica, estructurada jerárquicamente. Las mujeres eran consideradas inferiores que los hombres en términos mentales y morales, lo que las llevaba a vivir bajo la tutela masculina. Este modelo sentó las bases de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en el país, condición que no se superó con la declaración de la independencia ni con el nacimiento de la nueva república. Los conventos y algunos colegios de caridad eran los centros en los que se instruía a las mujeres para los quehaceres domésticos y una vida religiosa devota. Recién en 1855 los espacios para su formación se harían permanentes “a pesar de las turbulencias políticas y de las dificultades propias del ambiente capitalino”, como señala el historiador Jorge Basadre (1969, t. V:11). A partir de 1866, la educación primaria será obligatoria tanto para niños como para niñas.

Los cambios significativos para las mujeres se dan entre los siglos XVIII y XIX, los que coinciden con transformaciones fundamentales en la ciudad capital y algunas urbes de provincias. La luz a gas dio paso a la luz eléctrica y con esta las calles se hicieron luminosas y acogedoras para las mujeres, las que empezaron a mostrar más sus cuerpos: exhiben cuellos y nucas y los vestidos se hacen claros y ligeros. Ellas comenzaron a apropiarse del espacio público a través del arte y del trabajo. La historiadora María Emma Mannarelli escribe: “Las escritoras, igual que los médicos, aunque desde una sensibilidad diferente, aportaron decididamente a la ampliación de los espacios públicos [...]” (1999, p. 38). Es decir, las mu-

jeses comenzaron a vivir y a pensar con más libertad y autonomía. Los salones literarios son un antecedente importante de su quehacer político a fines del siglo XVIII. La literatura y el periodismo fueron, preferentemente, sus medios de expresión.

En este contexto empiezan a darse las primeras manifestaciones de demandas de las mujeres, como el acceso a la educación y a mayores derechos (décadas 1870, 1890), pero sin cuestionar la estructura patriarcal y de clase de la sociedad. Las mujeres continuaron sintiéndose y siendo vistas como las guardianas del hogar, de la familia, al mismo tiempo que se resaltaba su rol patriótico y su aporte a la regeneración del ser humano. Sin embargo, algunas intelectuales, como Mercedes Cabello de Carbonera, ya percibían la importancia femenina en el desarrollo del país y la relación entre la situación de las mujeres y el grado de civilización de una sociedad: "Los progresos de la inteligencia humana y el pobre desarrollo del pensamiento tendrán siempre un fatal contrapeso, mientras la mujer permanezca estacionaria y no preste su poderosa influencia en bien del progreso social [...]"¹⁴⁶.

A comienzos del siglo XX por primera vez las mujeres se identifican como feministas, pero sin variar mucho sus demandas sociales. En la conferencia "El feminismo", María Jesús Alvarado¹⁴⁷ sostiene "que la pretendida inferioridad de la mujer y las leyes que como a tal la consideran, no se fundan en ningún principio científico, en ninguna verdad real, sino simplemente en inveterados hábitos, en injustos prejuicios sociales" (1912, p. 12), y que "el principio fundamental del Feminismo es la igualdad de la potencialidad mental y de la habilidad para el trabajo del hombre y la mujer..." (1912, p. 7). Adelantándose a su tiempo, plantea la coeducación, pues ve "la sistemática separación en que se pretende mantener a los sexos" (1912, p. 20) como una de las causas del "sentimentalismo" en las relaciones entre hombres y mujeres. También demanda que se conceda el derecho al voto a las mujeres, el que recién les fue otorgado en 1955 y que ejercerán por primera vez en 1963. En 1979 se reconoció el derecho al voto a la población analfabeta.

La sociedad peruana se moderniza y las mujeres mejoran su posición en el espacio público y se complejiza su reflexión. Maritza Villavicencio

146 "Influencia de la mujer en la civilización", texto escrito el 7 de agosto de 1874 y consignado por Ismael Pinto en: "Sin perdón y sin olvido. Mercedes Cabello de Carbonera y su mundo", pp. 153, 154 y 155.

147 Leída el 28 octubre de 1911 en una conferencia pública.

señala que en este contexto surgieron “tres vertientes femeninas: dos de las cuales se entroncaban directamente con las escritoras contestarias, las feministas y las políticas; y la tercera vertiente urbano popular expresaba a las mujeres de las clases obreras y populares emergentes del mismo proceso de industrialización y urbanización de comienzos de siglo” (1992, p. 167). A la influencia de las mujeres intelectuales se sumó la del proyecto libertario del anarcosindicalismo que sostenía que “la mujer obrera estaba sometida a la doble explotación: a la explotación económica como trabajadora y a la explotación sexual como mujer” (VILLAVICENCIO, 1992, p. 171). Entre las políticas estaban las mujeres del Partido Aprista y las socialistas y comunistas, pero en sus debates se excluyó la situación de las mujeres; entre los apristas se resaltaba el rol de “la madre aprista” y los socialistas y comunistas veían a las mujeres solo como trabajadoras, descartando “toda lucha y movimiento que no partiera del principio de la lucha de clases y que tuviera por finalidad la revolución socialista” (VILLAVICENCIO, 1992, p. 175). Es decir, se obviaron o se disminuyeron las propuestas femeninas, como el derecho al voto.

La vertiente urbano popular tuvo que ver con la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, surgió la mujer obrera que trabajaba en las fábricas. La gestación de este movimiento estuvo ligada a las primeras huelgas sindicales, pero no solo por su condición de trabajadora, sino también de “esposas, hijas, parientes y familiares de los obreros” (VILLAVICENCIO, 1992, p. 183). En un primer momento su rol se centró en el apoyo para el sostenimiento de las huelgas, posteriormente alcanzaron sus propias formas de organización. Un aspecto fundamental de estas tres vertientes del movimiento de mujeres es la convergencia que se dio entre ellas, lo que determinó “el peso de su presencia histórica” (VILLAVICENCIO, 1992, p.186).

A fines de 1970, más allá de aquellas demandas, se cuestionan aspectos que para entonces eran sustanciales a la condición femenina: se enfrentan a la maternidad como destino de las mujeres y la convierten en una posibilidad de opción, al igual que el matrimonio; y las que ya estaban casadas, defienden su derecho al nombre propio como expresión de autonomía, de recuperar su identidad. Se pone en cuestión la vida cotidiana, espacio y tiempo en los que históricamente se ha desarrollado la vida femenina, y se politiza el espacio privado en el que se desenvuelven las mujeres, en una urgencia por visibilizar aquello que era silenciado precisamente bajo el argumento de pertenecer al ámbito privado, como la violencia contra las mujeres, el derecho al placer y a decidir cuándo y

cuántos hijos tener, el derecho al aborto. La politización de lo privado se tornó en fundamental para el movimiento feminista peruano, como lo fue para el feminismo en general.

Desde la llegada de los españoles la separación de lo público y lo privado se hizo estructural en la sociedad peruana, redefiniendo y desvalorizando, en los ámbitos cultural y simbólico, las actividades femeninas. Mientras el espacio público es el lugar de las competencias, del reconocimiento, el espacio privado es el ámbito de lo "indiscernible", como señala Celia Amorós (1994, p. 25): "Todas (las amas de casa) pueden ser muy valoradas de puertas adentro, pero es imposible establecer unas pautas homologables que trasciendan esos límites de lo que se vê [...]". En la esfera pública es donde se obtiene el reconocimiento del "estatuto de la individualidad". Por ejemplo, una de las razones por la que no se le concedía el derecho al voto a las mujeres era el hecho de que "no tuviera una individualidad propia sino ligada a la familia" (Cristina Molina Petit, p. 156). La explicación patriarcal del porqué de esta separación la encontramos, por un lado, en Aristóteles, cuando dice que por naturaleza el macho es superior a la hembra, "el uno domina; la otra es dominada", pues "Aquellos cuyo trabajo consiste en el uso de su cuerpo, y esto es lo mejor de ellos, éstos son, por naturaleza, esclavos, para los que es mejor estar sometidos al poder de otros" (c. V, 125b). En el caso de las mujeres lo más resalante es su capacidad reproductiva. Por otro lado, para Hegel lo femenino tiene "presentimiento de la presencia ética; pero no llega a la conciencia ni a la realidad de ella porque la ley de la familia es la esencia que es en sí" (1996, p. 269). Por consiguiente, la mujer solo tiene posibilidad de trascender a través de la familia y del varón, porque no ha evolucionado hacia lo universal.

La familia es pues, desde esta concepción, el lugar natural de las mujeres y privado todo lo que en esta esfera acontece. La teoría feminista precisamente ha estado centrada en poner fin a la dualidad mujer-naturaleza, hombre-cultura que a su vez ha dado lugar a lo público y lo privado como ámbitos de las mujeres y los hombres, respectivamente. Y en la práctica, las mujeres con su lucha han creado las condiciones para que la opinión pública vuelva la mirada hacia su situación de vida y sus demandas, las que van a formar parte del discurso político, del discurso democrático, y con ello va a ser posible su acceso al espacio de las decisiones políticas.

El Centro Flora Tristán surgió en este contexto, junto con otros grupos que también se conformaron entre las décadas de 1960 -1970.

Algunos acontecimientos explican la formación de un número importante de organizaciones feministas en este periodo, como la Declaración de la Década de la Mujer en 1975, por parte de las Naciones Unidas, y el surgimiento de un importante movimiento de mujeres tanto en Europa como en Estados Unidos. En el primero tuvo un papel fundamental la publicación de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, en 1949, cuatro años después de que las francesas obtuvieran el derecho al voto. La idea de la construcción cultural y social de lo que es ser mujer revolucionó, no solo los fundamentos de la posterior teoría del feminismo, sino también la acción movimientista de las mujeres.

En la década de los sesenta tuvo lugar en Estados Unidos la segunda ola del feminismo, apoyada en un amplio movimiento de mujeres, lo que implicó nuevos temas de debate y nuevos valores. Las mujeres norteamericanas conformaron diversidad de organizaciones en las que discutieron su experiencia de vida, tomaron conciencia de su rol de subordinadas y sintieron la urgencia de hacerse oír y de transformar la sociedad que las sometía. Dos son los temas fundamentales: lo personal es político y el patriarcado. Las peruanas desde el siglo XIX habían tenido puestos los ojos en el acontecer femenino en Estados Unidos y Europa, por ello van a replicar, con sus propias características, los procesos de transformación personal y política de las mujeres. Se forman así los llamados grupos de autoconciencia, en los que las mujeres debaten sobre su identidad y critican el rol que la sociedad les ha asignado, y empiezan a hacer pública su necesidad de crear una nueva identidad para las mujeres y una nueva política y un nuevo lenguaje que pueda expresarlas. Es decir, las mujeres interpelan las formas de autoconciencia que tienen como referente a los varones. Empiezan sus acciones en forma de voluntariado, pero después sienten la urgencia de institucionalizarse para dar permanencia y continuidad a su trabajo, porque la transformación de la condición de las mujeres en la sociedad implicaba toda una revolución, la que sería el horizonte de su lucha. Esta institucionalidad va a dar un perfil diferente al movimiento feminista: ONG, redes, organizaciones, todas ellas articuladas en el objetivo de transformar la situación de desigualdad y exclusión en la que vive la mayoría de mujeres del país.

El feminismo moderno y el contexto peruano

La segunda ola feminista en el Perú, desde fines de la década de los sesenta del siglo XX, se caracteriza por hacer colectivas sus demandas y

por su creatividad para movilizarse y llamar la atención de la opinión pública. Desde sus inicios plantea una agenda transgresora en una sociedad que, si bien se caracterizaba por ser conservadora, vivía un contexto de cambios. Desde finales de la década de los sesenta se había instalado en el poder un gobierno militar reformista¹⁴⁸ que implicó una transformación de la sociedad peruana con una serie de medidas, entre ellas, una reforma agraria que cambió el rostro del campo peruano y de los espacios de poder político. También se intentó crear una institucionalidad que influyera en la modificación de la situación de las mujeres. Así, en 1975, el gobierno militar creó la Comisión Nacional de la Mujer Peruana, la que convocó por primera vez a las organizaciones y grupos de mujeres de barrios populares, de sindicatos, de la cultura, profesionales y feministas. Esta decisión se tomó en el marco de los preparativos para la I Conferencia Mundial de la Mujer (México, 1975). Este mismo año, mediante decreto gubernamental, se estableció 1975 como el "Año de la Mujer Peruana". A partir de allí se crearon diferentes instituciones que buscaban trabajar por un cambio en la situación de las mujeres. Pero la mayoría tuvo una corta vida, demostrando así que sin el respaldo de la acción de las mismas mujeres estas transformaciones no iban a ser posibles (CEVASCO, 2005, p. 10). Por su parte, el emergente movimiento feminista de la segunda ola continuaba con su propia agenda. En 1976 se pronunció por el derecho de las mujeres a controlar su fecundidad, con relación a la nueva Ley de Población. En 1977 las feministas presentaron, por primera vez, una propuesta para la reforma del Código Civil. En 1979 se convocó, también por primera vez, a una marcha en favor de la legalización del aborto, el acceso a los anticonceptivos y contra la esterilización forzada (Ana María Portugal:35). Ese año marcó el fin del gobierno militar, iniciándose una nueva etapa democrática. La nueva constitución incorporó por primera vez la igualdad entre hombres y mujeres y entre las personas de distintas clases, credos, opciones políticas y sexuales. Por primera vez las mujeres son formalmente reconocidas como ciudadanas plenas. En la década de los ochenta el Perú entró en un periodo de crisis económica y política, el cual se agudizó con el conflicto armado interno que se produjo con el surgimiento de Sendero Luminoso y el Movimiento Tupac Amaru. En este contexto destacó el protagonismo del movimiento de mujeres rurales y urbano-populares. Narda Henríquez señala: "El inicio de la violencia

148 Liderado por el general Juan Velazco Alvarado quien dio un golpe de Estado al primer gobierno de Fernando Belaunde Terry en 1968.

política se produce en un momento en que las mujeres experimentaban cambios significativos en sus proyectos de vida, la ampliación de la educación y la experiencia de nuevas formas asociativas abrían espacio para procesos de autorreflexión y expresión de sus intereses” (2006, p. 107). La extensión de la educación fue un aspecto central, pues ésta es considerada, especialmente en los sectores rurales y urbanos pobres y medios, como el camino para el desarrollo y el medio para salir de la pobreza. Precisamente la subversión se alimentó de jóvenes que se sentían extrañas/os en el medio rural y también sin espacio en los medios urbanos. Como señala el antropólogo Carlos Iván Degregori, sufrían “un doloroso proceso de desarraigo y necesitaba(n) desesperadamente una explicación ordenada y absoluta del mundo como tabla de salvación” (1987, p. 37). En este contexto de violencia, las mujeres de los sectores rurales se movilizaron en busca de sus desaparecidos y asumieron nuevas responsabilidades en la familia y en la comunidad ante la muerte, desaparición o migración de los varones. En los sectores urbano populares se construyó una extensa red de organizaciones vinculadas principalmente a la sobrevivencia que si bien experimentaron cierto repliegue, continuaron actuando a través de los Comedores Populares, el Programa del Vaso de Leche¹⁴⁹, los Clubes de Mujeres, de federaciones como la de Huamanga (Ayacucho)¹⁵⁰ o la Federación Popular de Mujeres de Villa El Salvador (Lima)¹⁵¹. No solo enfrentaron la crisis económica, sino al propio terrorismo que las acusaba de ser el “colchón” del Estado por reemplazarlo en algunas de sus funciones, como proveer de alimentación y salud, entre otros, a los sectores más pobres e impedir con ello la polarización de la sociedad, que consideraban el contexto apropiado para sus objetivos.

Se inició así la persecución y asesinato de algunas lideresas con el fin de impedir el desarrollo de su trabajo organizacional. Precisamente el asesinato de una de las más destacadas de ellas, María Elena Moyano, con una violencia demencial por parte de Sendero Luminoso, expuso, sin tapujos, la máscara irracional y criminal del grupo, hecho que marcó el comienzo del fin de sus acciones.

El movimiento feminista no escapó de las amenazas del terrorismo,

149 Creado por el único alcalde de izquierda que ha tenido Lima, Alfonso Barrantes, 1984-1987.

150 Región donde surgió Sendero Luminoso y donde se concentraron, por un lado, los atentados terroristas y, por otro, la represión estatal.

151 Distrito con una interesante experiencia de desarrollo logrado en un trabajo coordinado entre las organizaciones sociales y las autoridades locales.

pero logró desarrollar diversas estrategias para hacer visible sus demandas, proceso en el que continúa hasta hoy, creando medios alternativos como revistas, folletos y programas radiales, dando énfasis al trabajo con prensa para dar a conocer sus acciones y propuestas, realizando movilizaciones públicas y produciendo conocimiento sobre la realidad de las mujeres, con el objeto de visibilizar su situación. Por ello, levantan con prioridad la paz y el fortalecimiento de la democracia en el país y en la casa, el derecho a una vida sin violencia y los derechos sexuales y los derechos reproductivos. Estas estrategias se desenvuelven en el marco del calendario feminista, el que con los años se ha venido enriqueciendo con nuevas fechas, entre las que destacan el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), el Día de Acción por la Salud de las Mujeres (28 de mayo), el Día por la despenalización del aborto (Campaña 28 de septiembre) y el Día de la No Violencia contra la Mujer (25 de noviembre). El 8 de marzo y el 25 de noviembre dieron lugar a sendos colectivos conformados por organizaciones feministas, populares y gremiales las que han dado un carácter distinto a estas fechas, con actividades desarrolladas de manera conjunta, en especial las marchas públicas que se han hecho masivas y que convocan la atención de los medios de comunicación, por lo general poco atentos a las movilizaciones de mujeres. Precisamente estas actividades marcaron la pauta para encuentros más formales entre las feministas y las distintas expresiones de organizaciones gremiales y populares en la perspectiva de articular agendas.

En 1990 asumió el gobierno Alberto Fujimori quien gobernó durante toda esta década. Poco a poco copó todos los poderes del Estado, entre ellos el Congreso, al que clausuró con el autogolpe de Estado en 1992 e intervino el Poder Judicial. El pretexto fue la pavorosa inflación y el terrorismo que empezaban a cercar Lima. El fujimorismo es el régimen que más atención dio a la problemática femenina, a partir de la construcción de una institucionalidad a favor de la mujer, como el Ministerio de la Mujer y el Desarrollo Humano, en el que se ubica la Gerencia de Género. Se creó la Comisión de la Mujer en el Parlamento y la Defensoría Especializada de la Mujer en la Defensoría del Pueblo. Llama la atención que tanto este gobierno como el grupo terrorista Sendero Luminoso se caracterizan por tener visibles a un grupo de mujeres de una lealtad incondicional. El gobierno estableció convenios con ONG feministas para la implementación de determinados programas. Algunas propuestas feministas se transformaron en leyes y políticas públicas. Dio énfasis al apoyo a las organizaciones femeninas orientadas a la sobrevivencia. Sin embargo,

todas estas medidas tuvieron una motivación clientelista, sin mecanismos de consulta a las mujeres que decían beneficiar. Este contexto impactó en las feministas generando tensión, pues unas negociaron con el gobierno buscando consolidar lo logrado, otras establecieron alianzas con otros movimientos sociales para confrontar el autoritarismo y la corrupción del gobierno, cada vez más visibles.

El movimiento popular de mujeres también se debilitó al dividirse. El régimen fujimorista supo manipular los intereses de las mujeres, afectando tanto su autonomía personal como colectiva. Las mujeres se vieron en la disyuntiva de perder lo ganado o luchar por una democracia muy resistente a sus planteamientos de cambio. Significó para ellas desplegarse por rumbos complejos y paradójicos y sin tiempo para la reflexión y el debate, pues más que una cuestión ideológica fue emocional. Sin embargo, este proceso significó una enseñanza para los movimientos sociales y, en este, para el movimiento feminista. “Lo que no es bueno para la democracia no es bueno para las mujeres” sostiene el lema que levantó, con acierto, el Movimiento Mujeres por la Democracia-Mude, surgido en este contexto e integrado por mujeres de las vertientes feminista y política.

Movilizadas las fuerzas sociales y derrocado el régimen fujimorista se inició una etapa de reconstrucción democrática. Las posibilidades de las feministas de incidir en los gobiernos se vieron afectadas por la influencia de sectores conservadores, especialmente de la Iglesia Católica. Esto ha significado vivir bajo la amenaza permanente de retroceder todo lo avanzado, pero, al mismo tiempo, ha implicado la reacción pública inmediata del movimiento feminista con el apoyo del movimiento popular de mujeres (la vertiente más grande) y de las políticas desde los espacios de decisión. Lo positivo de este contexto tan cambiante, por depender de las personas en los cargos públicos, es que en la reacción se viene construyendo un movimiento cada vez más amplio.

El feminismo y sus articulaciones

El movimiento feminista joven

Un aspecto interesante del feminismo en el Perú de hoy es la presencia de mujeres jóvenes con sus propias organizaciones y visiones particulares de lo que debe ser el movimiento feminista o los movimientos feministas. Las jóvenes, como en el pasado, impulsan espacios de reflexión vivencial y teórica. La mayoría tiene una actitud de oposición a la forma

institucionalizada del feminismo (ONG) y plantea maneras más libres de organizarse, desvinculándose para ello de la cooperación internacional. Hay colectivos solo de mujeres y otros con integrantes varones. Estos últimos sobre todo se organizan en torno a una agenda principalmente ligada a los derechos sexuales y derechos reproductivos, en los que se manifiestan las mayores formas de discriminación contra las/os jóvenes. Cómo estos grupos conciben el sujeto feminista, cómo viven y procesan su feminismo, cómo articulan lo universal y lo particular, cuál es su concepción de ciudadanía, de qué manera se plantean la articulación con las otras expresiones del movimiento social, todas estas son interrogantes por resolver en un diálogo integral.

Estas organizaciones de feministas jóvenes surgieron en una época de cambios, por consiguiente, no son ajenas a ella, y en este proceso no solo buscaron nuevas formas de organizarse, sino también de expresarse. Otro aspecto que tienen en común con las feministas de la segunda ola es que son sensibles a la situación política y social del país; es más, tienen una actitud contestaria y hasta radical frente a los espacios formales del quehacer político. Esto no es de extrañar, porque crecieron en un contexto complejo para el país, en el que se vivían las consecuencias del conflicto armado interno, de la instalación del neoliberalismo y su impacto en los sectores más pobres y de la debilidad institucional y política de la democracia por los efectos de un régimen autoritario y corrupto como fue el de Alberto Fujimori. Precisamente las/os jóvenes tuvieron un rol fundamental en la caída del régimen, por ello no sorprende su actitud confrontacional con aquellos grupos y sectores que ellos consideran que forman parte del *establishment*. Pero estas jóvenes también se han beneficiado de los logros del feminismo, que se expresa en un cambio de subjetividad, mayores derechos y autonomía, lo que les demanda pensar con más exigencia y voluntad de cambio sobre lo que significa la situación de las mujeres en el país. Hay que ver qué implica todo este proceso en términos de construcción de paradigmas y rupturas epistemológicas y su impacto en el accionar del movimiento feminista en general.

Estas organizaciones demuestran que en el Perú, y seguramente en el resto de países de América Latina, el feminismo es un movimiento vivo y en permanente recreación. Existe una tradición feminista en el Perú que ha significado cambios importantes para las mujeres en todos los aspectos de su vida personal y social que, por consiguiente, ha enriquecido la democracia. Esta tradición nos permite vislumbrar un futuro cada vez más enriquecedor para el feminismo y su acción política.

El movimiento popular de mujeres

Otro proceso que tiene un significado fundamental para el movimiento de mujeres en el país es el fortalecimiento de la aún débil articulación entre el movimiento feminista y el movimiento popular de mujeres. Este último está constituido por una diversidad de organizaciones vinculadas a la lucha por la sobrevivencia, gremiales, clubes de madres, trabajadoras del hogar, entre otras, surgidas de los procesos de migración a la capital a partir de la década de 1950. Estas organizaciones surgieron como una respuesta a la situación de pobreza, pero a lo largo de su experiencia se convirtieron en espacios claves para el desarrollo de las mujeres. Cuentan con una gran capacidad de movilización y de incidencia, y no obstante el rol que han tenido en épocas de crisis económica y durante el conflicto interno, como se ha señalado líneas arriba, no han logrado un mayor impacto público ni una mayor representatividad política. Sin embargo, sí han tenido un significado importante con relación a nuevas dimensiones de la ciudadanía, como conciencia del derecho a tener derechos, la politización del espacio privado y una mayor capacidad de negociación en este y en el espacio público y la politización de las demandas cotidianas, entre otras. Es decir, han transformado las relaciones de poder con los "otros", tanto en el ámbito privado como en el público. También tienen conciencia de que su marginación no es solo por ser mujeres, sino también por ser pobres, mestizas, negras o indígenas, y que su capacidad de liderazgo va más allá del espacio doméstico y de sus organizaciones. Las mujeres en las organizaciones realizan un trabajo voluntario que se suma al trabajo doméstico. Dicho trabajo no es percibido como opresivo, pues las organizaciones no solo impactan en la sobrevivencia de sus familias, sino también en su autonomía y crecimiento personal. Si bien el objetivo de estas organizaciones es el bienestar familiar, esto no ha significado el fortalecimiento de las desigualdades tradicionales, porque al mismo tiempo las mujeres han dado énfasis al interés por sí mismas y se ha dado un cambio de autopercepción. Es importante señalar que al reemplazar al Estado en determinadas funciones, las mujeres empiezan a demandar salarios por actividades que hasta hoy realizan voluntariamente, siendo un número significativo de ellas jefas de hogar. Demanda que ya se está incorporando en la agenda del movimiento de mujeres, junto con la exigencia de presupuestos para las actividades que desarrollan en sus organizaciones. Ello puede profundizar el proceso de cambio que viven estas mujeres.

Las mujeres rurales

Qué sucede con las mujeres indígenas, amazónicas y afroperuanas; mujeres que han trabajado toda su vida y cuya labor y aporte hace apenas unos años empezó a ser reconocido, como es el caso de las mujeres rurales. Como diría Sueli Carneiro, "mujeres que no son reina de nada" (2008:1) porque el modelo de inspiración es el de la mujer blanca.

El racismo es una categoría que se suma a la de género y clase. Existen formas de organización en estos sectores de mujeres con los cuales se puede dialogar para un proceso de articulación progresivo. También se están integrando a organizaciones que reúnen a diversidad de mujeres, como la Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú-FEMUCARINAP, que está en proceso de franco fortalecimiento. Sin embargo, se ha retrocedido en la relación con los gremios campesinos, como la Confederación Campesina del Perú-CCP y la Confederación Nacional Agraria-CNA, cuyas Comisiones de la Mujer se han debilitado y han perdido el protagonismo que tuvieron en el pasado. De las organizaciones femeninas rurales, las de mayor tradición son las de las mujeres andinas, las que tuvieron una presencia importante en la lucha campesina por la tierra, especialmente en la década de los sesenta. La situación en los sectores rurales es compleja por efecto de factores geográficos, culturales, de pobreza y por la ausencia de una voluntad política de abordar de una manera comprometida la situación de miseria y exclusión que viven estos grandes sectores de la población. Un aspecto muy valorado en ellos es la educación, la que debiera representar un factor democratizador, si no fuera por su baja calidad. Se ha avanzado en la cobertura de la educación. Así, a principios de la década de 1990, la tasa neta de matrícula en educación primaria llegó a 90%¹⁵². Cabe señalar al respecto que un problema urgente es la indocumentación que afecta a 138,166 mujeres en el campo (7.7%)¹⁵³; debido a ello no pueden acceder a los servicios que otorga el Estado ni ejercer sus derechos ciudadanos. ¿Cómo plantear una denuncia por violencia o violación sexual sin un documento de identificación? Un aspecto fundamental en la agenda de estas mujeres es el acceso a la tierra, agua, tecnología y crédito.

152 Hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el Perú. Un compromiso del país para acabar con la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Informe 2004. NNUU - Presidencia de la República.

153 Censo Nacional de Población 2007. Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI.

Por ello es importante preguntarse ¿qué aspectos de la agenda feminista con logros importantes han alcanzado a las mujeres rurales? Por ejemplo, la Ley de Violencia Familiar todavía carece de mecanismos que permitan a las mujeres rurales acceder a sus beneficios, en un proceso en el que las normas referidas a la violencia contra las mujeres “han variado a un enfoque de riesgo social y protección a la familia” (ROJAS, 2008, p. 17), desconociendo que la violencia es la más importante expresión de discriminación de género que viven las mujeres. Esperamos que la comisión conformada para revisar la Ley de violencia familiar aborde estos temas pendientes, los que no fueron atendidos en anteriores modificaciones.

Con relación a los derechos sexuales y derechos reproductivos, las postas médicas tratan de cubrir la ausencia de servicios integrales de salud en los sectores rurales, pero en el Ministerio de Salud, de acuerdo a analistas, tienen una mirada “intercultural” que no obedece a la lógica del mundo andino, lo que genera el alejamiento de las mujeres o conflictos en la atención. Por ejemplo, con relación al parto, la “concurencia a los establecimientos de salud del Estado depende de la aceptación del marido y de la suegra; si ellos no la autorizan la mujer no podrá ser asistida en el parto ni tampoco tendrá los cuidados y controles pre y post parto” (CAMINO, 2007, p. 41). Precisamente en su estrategia el Ministerio de Salud no considera a la familia.

El Centro Flora Tristán fue la primera institución feminista en plantearse el reto de incorporar a las mujeres rurales al proceso de desarrollo, a partir de un trabajo con enfoque de derechos humanos, género e interculturalidad (1988). Desde entonces son muchas las organizaciones que trabajan con ellas y son significativos los avances, pero ellas siguen siendo las más excluidas entre las pobres, de allí que continúe como objetivo fundamental su fortalecimiento como ciudadanas y la revaloración de su cultura¹⁵⁴, y junto con este proceso, su organización y su articulación con otras expresiones del movimiento de mujeres. Un siguiente paso ha sido el trabajo con las mujeres indígenas amazónicas, especialmente en el campo de los derechos humanos, con énfasis en el derecho a una vida libre de violencia, a través de la Federación Regional de Mujeres Aguarunas del Alto Marañón-FEMAAM y la Federación Regional de Mujeres Ashaninkas y Kakintes de la Selva Central-FREMANK¹⁵⁵. La estrategia es la asesoría

154 Las condiciones en que viven hacen que vean su cultura como la causa de pobreza y discriminación (Degregori:1991).

155 Son 65 los grupos étnicos que pueblan la Amazonía, representan aproximadamente

técnica interdisciplinaria (derecho, ciencias sociales, salud, etc.) y desde los tres enfoques.

Las mujeres enfrentan problemas de reconocimiento de los hijos, maltrato físico y psicológico, violencia sexual, entre otros, para los cuales no encuentran justicia ni en el derecho indígena ni en el derecho positivo nacional (PAREDES, p. 2005). Una deuda pendiente con estas comunidades es la reparación por el daño sufrido durante el conflicto interno en el que se agudizó la discriminación étnica, racial y de género. Salvar esta deuda significaría haber aliviado las heridas infligidas por Sendero Luminoso y por las fuerzas armadas y darles la posibilidad de integrarse al proceso de desarrollo nacional. Según el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación-CVR, el asesinato de los asháninkas alcanzó la magnitud de un etnocidio¹⁵⁶ y hasta hoy existen poblaciones amazónicas esclavizadas por senderistas unidos al narcotráfico. Esta deuda también es extensiva a muchas comunidades campesinas andinas que vivieron la violencia.

El movimiento sindical

El feminismo en los últimos tiempos ha tenido un mayor acercamiento a los gremios sindicales, como la Confederación Nacional de Trabajadores del Perú-CGTP y la Central Única de Trabajadores-CUT, las que cuentan con Secretarías de la Mujer cada vez más fortalecidas, gracias al empuje de sus integrantes. La pregunta es si estas comisiones están integradas al proceso de decisión de los gremios o si actúan de manera paralela, sin tocar la estructura dual que por lo general caracteriza a estas organizaciones: "la burocracia y el patriarcado"¹⁵⁷. Por lo menos la imagen pública es de un liderazgo y simbología masculinizados. Tanto la teoría liberal como la marxista, por universalizar al individuo en abstracto, revisten de neutralidad a sus propias organizaciones. En el caso de los sindicatos peruanos no se trata de organizaciones neutras; el poder es masculino y esto es reconocido por los empresarios, el Estado y la prensa. Basta comparar el

300 000 habitantes. Censo Nacional de Población, 1993. Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI.

156 El Informe de la CVR cuenta con un estudio profundo sobre la situación de las/os indígenas amazónicas. Por ejemplo, señala que de la población Asháninka, calculada en 55 000 antes del conflicto, 15 000 se desplazaron, 10 000 se refugiaron en otras comunidades, 6 000 murieron y 5 000 fueron secuestradas/os.

157 Joan Acker, citando a Ulla Rensner: *The Hidden Hierarchy* (Aldershot: Gower, 1987).

impacto periodístico y la atención de los poderes a las movilizaciones convocadas por gremios como la CGTP, con el que se da a las movilizaciones convocadas por las organizaciones de mujeres, las que son vistas como una extensión del trabajo doméstico y despolitizadas, aun cuando su capacidad de movilización sea mayor.

En los últimos quince años, el Perú tuvo un crecimiento económico sostenido superior al 7%, aunque se observa una desaceleración por efecto de la crisis. El auge se dio especialmente en el sector de exportación como la minería y la agroindustria, que marca una tensión entre las grandes utilidades, los bajos salarios y el desconocimiento de los derechos laborales. Esta situación dio lugar al surgimiento de nuevos sindicatos –liderados por jóvenes, hombres y mujeres– que se esperaba fortalecieran al movimiento de las/os trabajadoras/es, visiblemente debilitado desde hace años. Precisamente cuando existía la expectativa sobre el resurgimiento del movimiento sindical, sobrevino la crisis. No se sabe a ciencia cierta cuánto va a durar, su magnitud, etc., pero por lo pronto en el sector minero se han perdido ocho mil puestos de trabajo en tan solo cinco meses. ¿Implicará la crisis un mayor debilitamiento del movimiento o, por el contrario, será un elemento aglutinador y de polarización? El tiempo

Las políticas

El acceso de las mujeres a la política aún es limitado, y en ello no solo tiene que ver la doble jornada, la falta de experiencia, el ser relegada a cargos relacionados a las tareas domésticas (esto en el caso de los gobiernos locales, especialmente), entre otros. La filósofa española Amelia Valcárcel plantea una pregunta crucial: ¿cómo detentan las mujeres el poder? Para esta autora, las sociedades tienen “un sistema muy complejo de poder, de poder que se autocontrola en diversas esferas y que es explícito en todas ellas” (1996, p. 44). Precisamente en el ser explícito está su legitimidad, y es este tipo de poder el que es negado a las mujeres (el poder implícito es el que se conoce como “influencias”). ¿Y las mujeres que son elegidas en el Congreso o son ministras o alcaldesas? Valcárcel invita a preguntarse cómo estas mujeres detentan el poder y cómo debieran hacerlo. Las mujeres detentan el poder “sin la completa investidura”, con los “tres votos clásicos: pobreza, castidad y obediencia” y con “fidelidad y abnegación” (1996, p. 45). Es decir, toda decisión o palabra de una mujer política tiene que ser ratificada por un varón y un escándalo que las involucra tiene una medida diferente frente a los que ellos generan. En el Perú

esto es una realidad, especialmente en las mujeres que ejercen cargos elegidos en los gobiernos locales y regionales, en los que incluso se han dado denuncias por violencia política.

Una experiencia interesante es la Mesa de Mujeres Parlamentarias del Perú, la que reúne a las mujeres de los diferentes partidos políticos presentes en el Congreso. Se están logrando importantes normas a favor de las mujeres a través de propuestas planteadas por sus propias integrantes o canalizadas a través de ellas. Se han constituido en interlocutoras claves que tratan que los intereses de las mujeres estén sobre los de sus propios partidos y están exhibiendo capacidad para comprometer a sus colegas varones en torno a sus propuestas, aspecto que no siempre es fácil, pues en el Congreso los hombres están demostrando ser más conservadores que las representantes mujeres. Sin embargo, su eficacia depende del esfuerzo que invierta la coordinadora de turno, de su visibilidad o su ausencia. Actualmente el 30% de integrantes del Parlamento está compuesto por mujeres; es decir, se ha cumplido con la cuota de género. De acuerdo a un comunicado de las organizaciones feministas (18 de junio del 2007), esto ha sido posible gracias al voto preferencial, voto que los hombres del Congreso pretenden eliminar con el argumento de fortalecer a los partidos políticos, pero sin desarrollar un debate democrático y sin plantear un mecanismo de alternancia, como proponen las feministas y hasta el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. En el mencionado comunicado, las feministas señalan que "El 37% de los elegidos subió en las posiciones que originalmente ocupaba en la respectiva lista. Sin embargo, las mujeres subieron mucho más: 46% de ellas mejoraron su posición, mientras que solo un 33% en el caso de los varones". Esto implica que de eliminarse el voto preferencial afectaría sobre todo a la representación política femenina y, por lo tanto, significaría un retroceso.

Ejercer el poder todavía resulta complicado para las mujeres y por ello, tal vez, son pocas las feministas en el Perú que se atreven a entrar en la política, prefiriendo hacer incidencia con las mujeres que ocupan estos cargos. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha observado un mayor acercamiento de feministas jóvenes con los partidos políticos, especialmente de izquierda. Incluso se viene planteando la pregunta de si es posible o no una izquierda feminista. Susel Paredes, feminista, secretaria general del Partido Socialista del Perú, señala que una propuesta socialista "requiere de un cambio radical, necesita la visión de una nueva sociedad, en la que hombres y mujeres vivamos libres de las crueldades

del machismo”, y para ello propone que las escuelas de formación política de los partidos “deben incluir contenidos con los fundamentos ideológicos del feminismo, como una herramienta de interpretación y transformación de la realidad” (2008, p. 43). En todo caso, el debate debiera empezar por reflexionar y redefinir el término ciudadanía. Hay que recordar la crítica que hace Pateman al concepto de ciudadanía por su origen patriarcal y por haberse construido a partir de la imagen del varón. Es decir, bajo una mirada de lo masculino como superior y lo femenino como inferior. Lo central es entonces lograr que desde la concepción del sujeto mujer, sus capacidades y actividades sean valoradas como tales. Hombre-mujer construyen el sujeto ciudadano que reconoce a ambas/os con sus cuerpos sexuados y la simbología que ellas/os traen consigo. Mouffe apunta a diluir la diferencia sexual en el concepto de ciudadanía, pues no en todas las relaciones sociales la diferencia sexual es pertinente (1999, p. 118). La pregunta es si esto es posible en un contexto de lucha por el reconocimiento cultural (indígenas, mujeres, homosexuales). De hecho las corrientes multiculturales e interculturales desaparecen al sujeto mujer y sus demandas. Acaso estemos en un contexto en el que nuevamente el reconocimiento de la exclusión de las mujeres sea calificado como una distracción de las luchas centrales, como es el reconocimiento de la etnia. Este tema es otro eje de debate aún pendiente en el movimiento feminista. Tampoco los partidos políticos han asumido esta reflexión. Para Degregori (1991, p. 10), los partidos “no han valorado cabalmente el factor étnico-cultural”, y “la izquierda ha fluctuado mayormente entre el clasismo y el indigenismo”. Ambos polarizados, uno al subestimar el tema y el otro por “ensalzar unilateralmente lo indio y/o lo campesino [...]”.

El reto

El gran reto que tiene el movimiento de mujeres en el Perú es cómo articularse en una perspectiva de democracia radical más amplia e inclusiva, mirándose no como un “sujeto unitario”, sino como “la articulación de un conjunto de posiciones objetivas” (MOUFFE, 1999, p. 103). El proceso requiere de un trabajo permanente y colectivo para superar la precariedad en la que se dan estas articulaciones y aportar al movimiento social más amplio que busca poner fin a la exclusión e inequidad presentes en la sociedad peruana. Melucci plantea un objetivo clave: “cómo reconocerse en la diferencia y de tolerar el peso y las tensiones de estas diferencias”

(2002, p. 136), y esto solo es posible a través del diálogo y la construcción democrática en todos los espacios del movimiento.

El feminismo ha logrado en el Perú el reconocimiento de su acción colectiva y de sus exigencias, aun cuando la reacción de la población sea contradictoria, pues si bien por un lado se le reconoce como un defensor importante de los derechos de las mujeres¹⁵⁸, por otro, el concepto "feminismo" continúa cargado de prejuicios¹⁵⁹. ¿Temor a un movimiento que hace evidente las contradicciones en la relación con los hombres? ¿Inseguridad de dar el salto que implica no solo una transformación personal, sino cuestionar todo aquello que se ha dado como lo establecido? Se trata de otro de los retos del feminismo en la actualidad: lograr un reconocimiento sin sombras que le permita comprometer a más mujeres y hombres en su causa.

El objetivo a largo plazo es transformar el sistema género-sexo, a través del cual "se organiza, se divide simbólicamente y se experimenta la realidad social" (BENHABIB, 2006, p. 175). Este sistema género-sexo implica que las personas construyan una determinada identidad, desarrollen "un modo de ser en el propio cuerpo y de vivir el cuerpo" (BENHABIB, 2006, p. 175). Parte de que la opresión y exclusión de las mujeres tienen su origen en este sistema, a las que se suman otras categorías de explotación, como la clase, la raza, la edad, la etnia... El movimiento feminista ha denunciado este sistema y a lo largo de su historia ha buscado construir una propuesta alternativa que sea emancipadora, que recupere todas las fortalezas y capacidades de las mujeres, potenciándolas para que ellas mismas escriban su propia historia y sean posibles las alianzas con los movimientos sociales que expresan otras luchas contra diversas formas de opresión. Esto es fundamental en el Perú, un país con muchas expresiones de desigualdad y exclusión donde, sin embargo, no ha sido posible construir un movimiento social sólido, pues ha prevalecido el debate ideológico antes que poner sobre la mesa las agendas de cada sector y articularlas de acuerdo a las prioridades para todas/os y para el país.

158 Según una encuesta de la Universidad de Lima, realizada en el marco del 8 de marzo del 2009, el 68.6% de encuestadas/os en la capital considera que el movimiento feminista ha influido en el cambio de la situación de las mujeres en el país. Entre el 2004 y el 2009 el porcentaje de reconocimiento al impacto feminista va entre 60 al 72%, según la encuesta de esta universidad.

159 Los más comunes: feminismo igual a machismo, el feminismo enfrenta a las mujeres con los hombres.

Conclusiones

En el Perú el feminismo es un movimiento con distintas expresiones (ONG, organizaciones de jóvenes, de mujeres populares, lésbicas, políticas, redes, entre otras) y es un movimiento vinculado a distintos movimientos sociales (organizaciones populares, sindicales, de trabajadoras del hogar, partidos, etc.). Un aspecto interesante de analizar es cómo en estas segundas organizaciones se concibe la categoría mujer en cada una de sus expresiones sociales, cómo se adopta y qué aspectos de la agenda feminista incorporan. Al mismo tiempo, está pendiente de reflexión la manera en que el feminismo se vincula con todas estas organizaciones y cómo los proyectos sociales, producto de esta relación, se transforman en tales sin comprometer sus principios de igualdad y libertad frente a propuestas políticas más específicas o cerradas. El feminismo se ha caracterizado por defender su autonomía frente al Estado, a los gobiernos y frente a los partidos, tema que ha sido y continúa siendo objeto de debate. También se ha caracterizado por sus vínculos, no solo con otras organizaciones feministas a nivel internacional, sino también con otras expresiones del movimiento progresista a nivel nacional y global. Este diálogo permanente con los movimientos sociales lo ha enriquecido y lo ha abierto a otras propuestas.

Queda pendiente el diálogo intercultural. Existen iniciativas como la Campaña por la Convención Interamericana de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos, que se lanzó en 1999, que ha dado inicio a un diálogo fundamental con líderes indígenas. Precisamente en el Manifiesto de la Convención (2002, 2006) se plantea la necesidad de ampliar los “referentes de transformación” y desde allí recuperar “la diversidad de formas de existencia de las mujeres y de todos los seres humanos” (p. 10). Hasta hace poco los derechos sexuales y derechos reproductivos constituían un aspecto de los derechos difícil de integrar al discurso de las organizaciones de mujeres, pero ahora está teniendo una sensible percepción por parte de las mujeres indígenas. Como señala una de las conclusiones del encuentro de mujeres indígenas-feministas, el movimiento feminista “tiene un conocimiento débil e insuficiente de la realidad del mundo indígena y [...] (es) necesario trabajar mucho más la relación entre los derechos humanos de los pueblos indígenas con los derechos humanos de las mujeres”¹⁶⁰.

160 Diálogo entre las integrantes de la Campaña por la Convención Interamericana de Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos y líderes del movimiento indígena. Informe, 27 al 29

El movimiento feminista puede aportar al fortalecimiento del movimiento social en el Perú por la continuidad en su acción y su capacidad de propuesta, lo que le ha permitido ser una presencia activa en la dinámica democratizadora. Un aspecto que entraría en tensión es la autonomía, pero concebida más allá de "la defensa del discurso y del espacio propios (que) puede ser muy aislante, como también lo sería una autonomía que no recupere las múltiples interacciones con otros procesos y luchas por la democracia y la ciudadanía desde la sociedad civil" (VARGAS, 2008, p. 130).

En un contexto en el que la globalización ha marcado un cambio en las formas en que los movimientos actúan e interactúan y que ha potenciado sus conexiones entre sí, el feminismo se ha integrado a espacios de diálogo global, como el Foro Social Mundial, lo que ha implicado, por la confrontación que representa esta relación, el enriquecimiento de su discurso con nuevas miradas y expresiones que buscan impactar distintos espacios y agendas al mismo tiempo. Sin embargo, está pendiente la tarea de conectar los debates nacionales y globales de una manera más comprometida, de forma que influyan en las políticas nacionales y en el propio quehacer del movimiento social, como es la incorporación del enfoque de género en sus estructuras y procesos.

Bibliografía

AMORÓS, Celia. **Feminismo: igualdad y diferencia**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, 1994. Colección Libros del PUEG.

ARISTÓTELES. **Política**. Madrid: Alianza Editorial, 2003. Clásicos de Grecia y Roma.

BASADRE, Jorge. **Historia de la República del Perú**. Lima: T. V. Editorial Universitaria, 1969.

BENHABIB, Seyla. **El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y posmodernismo**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

CAMINO, Lupe. Parto y muerte en los Andes. **Revista Chacarera**. Centro Flora Tristán, n. 35, sept. 2007.

de septiembre del 2007; p. 11.

CARNEIRO, Sueli. **Ennegrecer al feminismo**. Agence Femmes Informations. Disponible en: <http://www.penelopes.org/Espagnol/xarticle.php3?id_article=24>. Consultado en: 28 abr. 2009.

CEVASCO, Gaby. **El tour de Francia**: prefacio en Tristán, Flora: Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán/ Embajada de Francia/ Instituto Francés de Estudios Andinos/ Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2006.

_____. **Memoria de un proceso**: El Centro Flora Tristán y el movimiento feminista. Manuscrito, 2005.

CONWAY, Jill; BOURQUE, Susan; SCOTT, Joan. El concepto de género. En: NAVARRO; Marysa; STIMPSON, Catherine (comp.). **¿Qué son los estudios de mujeres?** Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1998.

DEGREGORI, Carlos Iván. Educación y mundo andino. En: ZÚÑIGA, Madeleine; POZZI-SCOTT, Inés; LÓPEZ, Luis Enrique. **Educación bilingüe intercultural**: reflexiones y desafíos. Lima: Fomciencias, 1991.

_____. Los hondos y mortales desencuentros – I. **Sendero luminoso**: documento de trabajo. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, n. 4, 1987.

_____. Lucha armada y utopía autoritaria – II. **Sendero luminoso**: documento de trabajo. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, n. 6, 1987.

HEGEL, G. F. **Fenomenología del espíritu**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Las estructuras elementales del parentesco**: origen-planeta. Barcelona, 1985. Obras elementales del pensamiento contemporáneo.

MANNARELLI, María Emma. **Limpias y modernas**: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos. Lima: Ediciones Flora Tristán, 1999.

MELUCCI, Alberto. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**: el colegio de México. 2002.

MOUFFE, Chantal. **El retorno de lo político:** comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona: Paidós – Estado y sociedad, 1999.

NACIONES UNIDAS. Hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el Perú: un compromiso del país para acabar con la pobreza, la desigualdad y la exclusión. **Informe 2004.** NN.UU: Presidencia de la República, 2004.

PAREDES, Susel. ¿Es posible una izquierda feminista? **Revista Chacarera.** Centro Flora Tristán, n. 37, feb. 2008.

_____. Invisible entre sus árboles. **Informe 2004.** Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, 2005.

PORTUGAL, Ana María. Diez años del movimiento feminista en el Perú. **Revista Viva.** Lima: Centro Flora Tristán, n. 16, set. 1989.

ROJAS ORTIZ, Grecia E. ¿Retrocesos en la política de prevención y atención a la violencia?. **Revista Chacarera.** Centro Flora Tristán, n. 36, en. 2008.

ROSTWOROWSKI, María. **La mujer en la época prehispánica.** 2. ed. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1986.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En: NAVARRO, Marysa STIMPSON, Catherine (comp.). **¿Qué son los estudios de mujeres?** Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A, 1998.

VALCÁRCEL, Amelia. Las mujeres dentro de la vida política. En: BELTRÁN, Elena; SÁNCHEZ, Cristina (eds.). **Las ciudadanas y lo político.** Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer – Universidad Autónoma de Madrid, 1996.

VARGAS VALENTE, Virginia. **Feminismos en América Latina:** su aporte a la política y a la democracia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales; Programa Democracia y Transformación Global, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, 2008.



TRIUNFAL
GRÁFICA & EDITORA

Diagramação, Impressão e Acabamento

Triunfal Gráfica e Editora

Rua José Vieira da Cunha e Silva, 920/930/940 - Assis/SP
CEP 19800-141 - Fone: (18) 3322-5775 - Fone/Fax: (18) 3324-3614
CNPJ 03.002.566/0001-40