

**“FUXICANDO” SOBRE A CULTURA DO TRABALHO E DO LÚDICO DAS
MENINAS-JOVENS-MULHERES DE ASSENTAMENTOS DO MST**

por

Natacha Eugênia Janata

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Santa Catarina
Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física

Março, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: **“FUXICANDO” SOBRE A CULTURA DO TRABALHO E DO LÚDICO DAS MENINAS-JOVENS-MULHERES DE ASSENTAMENTOS DO MST**

elaborada por: **Natacha Eugênia Janata**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica

18 de março de 2004

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Mauricio Roberto da Silva (orientador)

Prof. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Prof. Dra. Célia Regina Vendramini

Prof. Dr. Edgar Mattiello Júnior (suplente)

DEDICATÓRIA

Ao Nono
Ao Zico
saudades...

*Você entrou no trem
E eu na estação vendo um céu fugir
Também não dava mais para tentar
Lhe convencer a não partir
Agora tudo bem
Você partiu para ver outras paisagens
E o meu coração embora finja fazer mil viagens
Fica batendo parado naquela estação
(João Donato/Caetano Veloso/Ronaldo Bastos)*

“De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude quando referida a uma *fase da vida*”
(Pais, p.33, 1993).

AGRADECIMENTOS

À minha família, pai Beto, mãe Dori, mana Lica e mano Teco, pela compreensão e paciência nos auges das neuroses. Acima de tudo, pelo eterno amor que compartilhamos cotidianamente. Vocês são tudo pra mim, ontem, hoje e sempre...

Ao Bruno, constante presença em minha vida, mesmo que às vezes muito longe... Obrigada por preencher minha vida de amor, paixão, ludicidade e negritude. Tenho orgulho de tê-lo ao meu lado!

Aos demais familiares, avós, avôs, primos, primas, tios, tias, por fazerem parte da minha formação humana e aguentarem meu jeito de “não levar desaforo pra casa”.

Aos amigos e às amigas de infância, Iwana, Joana e Jose, Iwes, Neto, Fá, Vina, Alexandre, Marlon... pessoas tão especiais que comigo cresceram e junto descobrimos tantas coisas da vida, entre elas o valor da amizade!!!

À prof^a Rosicler Göedert, ou simplesmente Rosi, por ter plantado a semente da vontade de fazer este mestrado. Obrigada pela força. Saiba que mesmo ausente, sua presença neste processo foi sempre muito intensa.

Às famílias Ivanoski Teixeira (“Tia Neidinha”, Teixeira, Tico e Teu), Santana da Silva (“Dona” Mery, Renata e Marcelo – Lucas ainda não tinha chegado); Salgues Lucena (“Dona” Mercia e “Seu” Roberto) por terem me acolhido em suas casas nas minhas andanças pelo Nordeste. Obrigada pelo apoio e amizade.

Às companheiras de casa, Adri, Renata e Natalia, Morgana, Ivana, Ale e Giovana, por exercitarmos dia a dia o desprendimento pelas coisas materiais, valeu pelo aprendizado!

Aos amigos e amigas do PRONERA, Sonia Beltrame, Sonia Rodrigues, Lucia, Leyli, Samuel, Paulinha, Cleber, Simone, Ivana e Ale, obrigada pela força e por encontrar um recanto cheio de carinho e conhecimento compartilhado com vocês.

Aos sempre companheiros e companheiras de caminhada – Adri, Aninha, Eduardo, Ju, Mari, Mario, Marlos, Marcelo, Rafa, Rodrigo, Pedrinho e Punk, por sempre reacenderem em mim a vontade de seguir caminhando...

À Carol, por arriscar ter-me como orientadora à distância neste momento tão... louco, e à Laurien, minha co-orientanda. Obrigada pelo aprendizado e pela confiança.

À Clarissa, Luan, Malu e Vitor, pequenos grandes amigos, que dia a dia, em sua pequenezas me ensinam os grandes mistérios da vida!

À Sonia Schwendler, pelo apoio e constante disposição em auxiliar-me e aos companheiros da Coordenação de Educação do Campo, Antenor, Edson, Jandi, Johnny e Marina, por contribuírem principalmente nos “finalmente” do trabalho e por compreenderem *carinhosamente* que sou “Mestre em Educação Física, mas entendo um **pouco** de educação!”.

Ao Çurubom Científico – **Adriana D’20, Cláudia Vunz, Marcio Habremais e Roger Foucult** – vocês deram sentido para este Mestrado. Obrigada pelos sonhos, loucuras, amor, amizade e, enfim, pela çuruba científica que vivemos juntos!!!

Ao Mauricio, com quem aprendi tantas coisas!!! Sensibilidade, paixão, poesia, arte... Metodologia, epistemologia, teorias mil... Sua (des)orientanda agradece por estes dois anos de intensas trocas, por despertares tantas dúvidas e por colocares minhas certezas de “pernas pro ar”. Obrigada meu guru!!!

À “Dona” Gema, “Seu” Darvil, Dety e Sandra; “Dona Rosa”, “Seu” Siqueira, Juarez, Jaime, Clarissa, Cleusa, Roseli, Nico e Leco; “Seu” Vardo, “Dona” Cleusa, Nice, Cleide e Valmir; famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem Terra que me acolheram em seus lares, ensinando o valor da persistência e da esperança, que nasce da utopia pela transformação. Obrigada pelo carinho e atenção, pelas conversas que possibilitaram um especial aprendizado de vida!

Enfim, às *meninas-jovens-mulheres*, que com muita disposição se prontificaram a “fuxicarem” comigo sobre suas vidas, aliás, repletas de histórias que todo o tempo me emocionavam e arrepiavam. Vocês não são o futuro! São sim o presente (em ambos os sentidos) de uma história de luta, com um passado cruel, desumano, porém com a perspectiva da construção de um amanhã igualitário, que começa agora! Obrigada por ... tudo (não há palavras que expressem toda minha gratidão!!!). Este trabalho foi feito *com, por e para* vocês, portanto sem suas presenças ele não seria possível!

RESUMO

“FUXICANDO” SOBRE A CULTURA DO TRABALHO E DO LÚDICO DAS MENINAS-JOVENS-MULHERES DE ASSENTAMENTOS DO MST

Natacha Eugênia Janata

Mauricio Roberto da Silva (orientador)

Esta investigação se circunscreve no âmbito da articulação da Educação Física com os Movimentos Sociais, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Partindo da problemática da migração da juventude rural para a cidade, o objetivo é compreender as relações e contradições entre a cultura do trabalho e a cultura lúdica, vivida e construída pelas jovens dos Assentamentos 30 de Outubro e São José, do MST, situados no município de Campos Novos-SC. Nossa opção teórico-metodológica teve como ponto de partida os pressupostos do materialismo histórico-dialético, localizando-nos no interior das pesquisas qualitativas, baseada no trabalho de campo. Buscamos também os fundamentos do paradigma marxista da Sociologia da Vida Cotidiana. A pesquisa de campo envolveu as fases exploratória, investigativa e analítica, sendo realizada nos *Encontros-Campo e Vivendo o campo*, através dos quais pudemos fazer incursões na realidade a fim de captar seus dados. Devido à complexidade da investigação combinamos a utilização dos seguintes modos de abordar a realidade: “oficina de fuxico”, que se materializou através da técnica dos grupos focais/discussão de grupo; observação participante e anotações no diário de campo. A filmagem e a fotografia se integraram ao estudo, porém não como fonte explicativa e sim, apenas como registro. As questões formuladas e reformuladas no decorrer da pesquisa possibilitaram constatar como a dureza do trabalho explorado e alienado, fruto do sistema produtivo capitalista, atinge a vida das jovens, imbrincando-se com as manifestações lúdicas; problema aprofundado especialmente sob o ponto de vista das desigualdades nas relações de gênero. Todavia, elas demonstram seus “sonhos-desejados”, arrancados de uma vida dura, regada à muito trabalho e responsabilidades, em que cada conquista é conseguida à duras penas, processo esse que adquire um novo sentido e significado a partir de suas inserções no MST.

Palavras-chave: lúdico, trabalho, movimentos sociais

ABSTRACT

This research is circumscribed in the scope of the joint of the Physical Education with the Social Movements, particularly the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Leaving of the problematic one of the migration of agricultural youth for the city, the objective is to understand the relations and contradictions between the culture of the work and the jocular culture, lived and constructed for the young of Assentamentos 30 de Outubro and São José, of the MST, situated in the city De Campos Novos-SC. Our option of methodology had as starting point estimated of the marxist materialism, locating us in the interior of the qualitative research, based in the field work. We also search the basis of the marxist paradigm of the Sociology of the Daily Life. The field research involved the phases explorat, investigativa and analytical, being carried through in the *Encontros-Campo* and *Vivendo o campo*, through which we could make incursions in the reality in order to catch its data. Due to complexity of the search we combine the use in the following ways to approach the reality: "*oficina de fuxico*", that was materialized through the technique of the groups discussion; observations and notations in the field daily. The filming and the photograph if had integrated to the study, however not as explicativa source but only as register. The questions formulated and reformulated in passing of the research make possible to evidence as the hardness of the explored work, result of the capitalist productive system, reaches the life of the young, conection with the joking manifestations.; problem deepened especially under the point of view of the inequalities in the gender relations. However, they demonstrate dream-desired, where each conquest is obtained to the hard penalty, process this that acquires new a sensible one and meaning from its insertions in the MST.

Key words: leisure, work, social movements

RESUMEN

Ésta investigación se circunscribe en el ámbito de la articulación de la Educación Física con los Movimientos Sociales, particularmente el “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” - (MST). Partiendo de la problemática de la migración de la juventud rural para la ciudad, el objetivo es comprender las relaciones y contradicciones entre la cultura del trabajo y la cultura lúdica, vivida y construida por las jóvenes de los Asentamientos 30 de Outubro y São José, del MST, situados en el municipio de Campos Novos-SC. Nuestra opción teórico-metodológica tuvo como punto de partida la presuposición del materialismo histórico-dialéctico, localizándonos en el interior de las pesquisas cualitativas, basada en el trabajo de campo. Buscamos también los fundamentos del paradigma marxista de la Sociología de la Vida Cotidiana. La investigación de campo envolvió las fases exploratoria, investigativa y analítica, siendo realizada en los *Encontros-Campo* y *Vivendo o campo*, a través de los cuáles pudimos hacer incursiones en la realidad a fin de captar sus datos. Debido a la complejidad de la investigación combinamos la utilización de los siguientes modos de abordar la realidad: “*oficina de fuxico*”, materializada a través de la técnica de los grupos focales/discusión de grupo; observación participante y apuntes en el diario de campo. La filmación y la fotografía también hicieron parte de lo estudio, sin embargo no como fuente explicativa y sí, sólo como registro. Las cuestiones formuladas y replanteadas en el transcurrir de la pesquisa posibilitaron constatar como la dureza del trabajo explorado y alienado, fruto del sistema productivo capitalista, alcanza la vida de las jóvenes, relacionándose con las manifestaciones lúdicas. Problema profundizado especialmente bajo el punto de vista de las desigualdades en las relaciones de género. Todavía, ellas demuestran sus “sueños-deseados”, arrancados de una vida regada a la mucho trabajo y responsabilidades, en la cual cada conquista es conseguida a la duras penas, proceso ese que tiene un nuevo significado a partir de sus inserciones en el MST.

SUMÁRIO

Capítulo	Página
O PROBLEMA: JUSTIFICANDO SUA RELEVÂNCIA.....	11
I. O FAZER INVESTIGATIVO NO CAMPO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	30
Caminho que se faz ao caminhar	33
Encontro - Campo 01: Visita Pedagógica	35
Encontro do Campo 02: Encontro Estadual de Jovens	37
Encontro do Campo 03: “Fuxicando” no Encontro de Jovens do MST	38
Vivendo o “campo”	42
“Fuxicando” no Encontro de Formação	46
“Fuxicando” no “campo”	48
II CULTURA DO TRABALHO DAS MENINAS-JOVENS-MULHERES NO ÂMBITO DO MST.....	55
Cultura do trabalho, definindo concepções	62
Trabalho e sobrevivência	71
Trabalho e gênero	77
Trabalho como princípio educativo?	84
III CULTURA DO LÚDICO DAS MENINAS-JOVENS-MULHERES NO ÂMBITO DO MST.....	91
A cultura lúdica/lazer das jovens	102
CONCLUINDO PARA CONTINUAR A CAMINHADA.....	113
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS.....	130
Lista das jovens participantes das <i>oficinas de fuxico</i> na fase investigativa	130
Questões guias para as “oficinas de fuxico”	131
Categoria 1: Trabalho	131
Categoria 2: Cultura lúdica/lazer	132
Quadro 1 – Campo: “Fuxicando” no Encontro de Formação	133
Quadro 2 – Campo: “Fuxicando” no campo - Assentamento 30 de Outubro	134
Quadro 3 – Campo: “Fuxicando” no campo - Assentamento São José	133

O PROBLEMA: JUSTIFICANDO SUA RELEVÂNCIA

*“Sou matuto do Nordeste
criado dentro da mata
caboclo cabra da peste
poeta cabeça chata
por ser poeta roceiro
eu sempre fui companheiro
da dor, da mágoa e do pranto
por isto, por minha vez
vou falar para vocês
o que é que sou e o que canto (...)”
Patativa do Assaré (2001, p.43).*

Início este texto buscando contar-lhes um pouco donde tudo começou... A “aventura compartilhada” (Zibermann, 2002, p. 335) das relações de orientação, recheadas de sensibilidade e energia, possibilitaram inúmeros aprendizados teórico-práticos, melhor, lições acadêmicas, e acima de tudo, lições de vida. Desde os primeiros contatos, ainda pelos textos de autoria de meu orientador, fui percebendo a relevância de buscar aproximar a complexa tarefa do “fazer pesquisa” com a não menos complexa tarefa de viver. Inspirando-me nele, peço, pois, licença para me apresentar: Natacha, baiana de nascença, paranaense de criação e, pernambucana no coração! Aos poucos vou explicando essa história¹...

Sou neta de imigrantes europeus, que chegam no Paraná, fugindo da crise gerada pela I Guerra Mundial, de um lado, austríaco, de outro, italiana. Da outra metade, que se localiza em Santa Catarina, recebo a descendência italiana que se mescla com Alemães e brasileiros. Afinal, sou brasileira e, como tal, fruto de nossa intensa mistura racial. Como já é sabido, a maioria dos imigrantes quando aqui aportam, dirigem-se em grupos para formarem as “colônias”.

Daí pra frente, com o passar do tempo, as mudanças ocorrem e eu nasço em plena “cidade grande”: Salvador, Bahia, Nordeste. Lá vou crescendo e percebendo, já cedo, as grandes desigualdades sociais desse país. Crianças nos sinaleiros, vendendo alimentos na praia (em sua maioria negras), enquanto eu e meus irmãos brincávamos incansavelmente na areia, daquela imensa beleza, que até então não era tão atingida pela força destrutiva do capital.

¹ Mills (1982) nos traz a possibilidade da *imaginação sociológica* nas pesquisas, entrecruzando a história de vida, pessoal, de quem investiga, com a história política e social dos fatos reais que permeiam a investigação.

Por volta dos seis anos minha família ruma para Curitiba/PR. Quanto frio! O do clima e o das pessoas!!! Deparo-me, então, com outra realidade, que há quase dez anos ainda podia se chamar de “Capital Ecológica”. Tantos verdes, tanta limpeza e branquidão! Hoje, mesmo os vários parques já não conseguem mais esconder a pobreza emergente.

Cresço, faço faculdade e, com ela, começam a ocorrer minhas sucessivas experiências com os Movimentos Sociais. Primeiro o Movimento em Defesa do Favelado, depois o Movimento Estudantil, e enfim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Momentos de muita entrega, tensão e paixão! Estes espaços de intervenção logo me encheram de inquietações e me fizeram, parafraseando Assmann (1995), “apaixonar-me por esta causa”. Foi então que voltei meus olhares ao MST e busquei, em minha monografia de conclusão de curso² estabelecer relações entre os princípios educacionais do MST e as possibilidades do trabalho pedagógico da Educação Física.

Neste entremeio, eis que surge Pernambuco(ano) em minha vida. Em 2001, após concluído o Curso de Licenciatura em Educação Física, passo um ano no Nordeste, metade em Salvador – onde pude me reencontrar com minha origem, e saborear as remotas lembranças (Orixás Center, Amaralina, acarajé da baiana da Pituba, Arembepe...). Momentos tão especiais de minha infância... A outra metade do ano... Recife! Tentar mestrado e ir em busca do amor!! Lá, o meu encontro com a cultura popular, tão viva e gritante naquelas pessoas. E mais, o despertar da “ludicidade revolucionária” (Ferreira, 2002) tão presente nas ruas, praças, conversas, danças, teatro de rua..., espalhada pelos cantos e recantos desta cidade de tanta miséria e desigualdade social e, ao mesmo tempo, de tanta energia e cor!

Neste período participo do I Encontro Nacional de Universitários³, evento que congregou jovens militantes do Movimentos Estudantil e do MST. Com todos os percalços de uma viagem de dois dias num ônibus, de Recife a Campinas, deparo-me com a juventude e vai surgindo a vontade de compreendê-la.

² JANATA, Natacha Eugênia. (1999) “A Educação Física Inserida no Contexto Educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. Curso de Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

³ Evento realizado na Universidade Estadual de Campinas, de 1 a 4 de novembro de 2001, em Campinas/SP, com o tema: *A Terra e um Projeto para o Brasil*, organizado pelas seguintes

É com essa trajetória que chego no mestrado. Parto disso para então ir construindo outros passos... agora o da investigação acerca **do trabalho e do lúdico/lazer** das *meninas-jovens-mulheres* do MST, pormenores que adiante vou explicando.

A partir daqui, passo da conjugação verbal de primeira pessoa do singular para a da terceira pessoa do plural. Não por simples capricho gramatical. Se por um lado reconheço que toda esta trajetória descrita acima também foi compartilhada com muitas pessoas, não menos importantes, quis, num primeiro momento entregar um pouco do que essa experiência representou para mim, individualmente, ainda que vivida coletivamente. Logo a primeira pessoa me permite ser mais enfática nesse sentido.

Por outro lado, ao falar da pesquisa, partindo dos pressupostos que serão explicitados, é mister trazer à tona a contribuição de Ferreira (idem) quando coloca os constituintes da pesquisa: - eu, sujeito-pesquisadora e elas/eles, objetos-sujeitos-pesquisados – formamos “o nós e os nós” da investigação.

Buscamos adentrar na realidade social de jovens, enfaticamente das moças, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no âmbito da relação trabalho e lúdico/lazer. A consolidação do MST no estado de Santa Catarina tem um marco importante com a ocupação da Fazenda Burro Branco, em Campo Erê no ano de 1980; ato este inserido na conjuntura de um processo de mobilização que ocorria nacionalmente⁴ (Cazella, 1992). A partir desse início temos a constituição de outras ocupações e com elas se originam os assentamentos do MST, sendo o foco de nosso estudo o Assentamento São José e o Assentamento 30 de Outubro.

Considerando que o Assentamento 30 de Outubro é sub-dividido, tratamos especificamente de dois grupos – Copagro (Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento 30 de Outubro) e ASCAGRI (Associação de

entidades: ABRA; ADUNICAMP; ANDES-SN; ABEEF; DCE-UNICAMP; DENEN; ENEN; ENECOS; ExNEEF; FEAB; MST; UNICAMP.

⁴ Como não é nosso intuito abordar a especificidade do desenvolvimento histórico do MST, ver em FERNANDES, Bernardo Mançano. (2000). *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

Cooperação Agrícola do Projeto Assentamento 30 de Outubro). São mais comumente conhecidos como “30 de baixo” e “30 de cima”, respectivamente, tendo em vista sua localização geográfica, isto é, por ser composto de uma grande extensão de área, ficando uma delas numa região mais elevada e a outra margeando a rodovia⁵.

Estes assentamentos situam-se no município de Campos Novos, no planalto central do estado de Santa Catarina. O Assentamento São José localiza-se próximo ao “30 de cima”, permitindo aos jovens que vivem nestas duas comunidades estabelecerem contato com maior frequência. Além disto há o fato de serem assentamentos que, se comparados a maioria dos existentes, apresentam uma considerável proximidade com a cidade, sendo então uma das características das e dos jovens que cursam o ensino médio, estudarem fora do assentamento.

Optamos por esse campo de estudo por ter claro que ainda hoje se faz presente no interior do meio acadêmico certo esquecimento das questões que envolvem o âmbito rural, e além disto, aprofunda-se ainda mais esta distância quando adentramos nos aspectos geracionais que envolvem este meio. Isto sem falar das questões pertinentes ao lazer, tema que envolve as discussões acerca do lúdico. Este, enquanto prática social, só existe com a industrialização, com o advento da urbanização das cidades, sendo então uma invenção burguesa, fruto do desenvolvimento do projeto histórico capitalista (Soares, 2002). No entanto, não há como falar em divisões estanques, isto é, de campo x cidade⁶, uma vez que estas realidades estão permeadas uma pelas outra. Dessa forma, o lazer é cria do urbanismo, porém chega ao campo.

Não pretendemos, portanto, reforçar uma dualidade. Acreditamos, todavia, na necessidade de chamar a atenção para os debates que vem privilegiando sobremaneira os aspectos da vida urbana, muitas vezes sem se dar conta de que as conseqüências de problemas que ocorrem aqui, como lá, acabam por influenciar ambos os contextos, isto é, a “questão agrária não se configura apenas na concentração de terras e nas desigualdades sociais no meio rural, ela também

⁵ Como não é nosso objetivo adentrar nas questões referentes à história e organização dos assentamentos, sugerimos para tal o trabalho de Cazella (1992).

se manifesta no meio urbano através dos amplos contingentes populacionais que migram do campo para as cidades em busca de trabalho” (Taffarel, 2001, p. 09).

Essa compreensão já nos elucida o poeta popular brasileiro Patativa do Assaré, que inicia este capítulo, na continuidade de sua poesia de nome “O Agregado e o Operário”. Ele nos diz:

“(...)

Procurando resolver

um espinhoso problema

eu procuro defender

no meu modesto poema

que a santa verdade encerra

os camponeses sem terra

que o céu deste Brasil cobre

e as famílias da cidade

que sofre necessidade

morando no bairro pobre.

Vão no mesmo itinerário

sofrendo a mesma opressão

nas cidades, o operário

e o camponês no sertão

embora um do outro ausente

o que um sente o outro sente

se queimam na mesma brasa

e vivem na mesma guerra

os agregados sem terra

e os operários sem casa

“(...)”

Voltamo-nos para essa realidade específica, imersa na extrema pobreza e palco de crescentes conflitos, à medida que não conseguimos nos desviar dela ao nos defrontarmos com constatação de que, de acordo com os dados cadastrais do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), referentes ao ano de 1998:

- os minifúndios, e pequenas propriedades rurais - com área de até 4 módulos⁷- totalizavam 88,7% do total de imóveis, detendo 22% da área total cadastrada;

⁶ Ver com mais profundidade em Martins, José de Souza. (1978) As coisas no lugar: da ambiguidade à dualidade na reflexão sociológica sobre a relação cidade-campo. *Revista Ciência e Cultura*, 30(1), janeiro, São Paulo.

⁷ O “**módulo rural** no direito agrário brasileiro tem as seguintes características: 1) é uma medida de área; 2) é a área fixada para a propriedade familiar; 3) varia de conformidade com o tipo de exploração; 4) varia também de acordo com a região do país em que se acha localizado o imóvel rural; 5) implica um mínimo de renda, que deve ser identificada pelo menos com um salário

- as grandes propriedades – imóveis com área superior a 15 módulos – totalizavam 2,9% dos imóveis, detendo, porém, 57,3% da área cadastrada do país;

- os “megalatifúndios” – com área superior a 50 módulos -, representam apenas 0,6% do total de imóveis, entretanto, demonstrando o nível extremo a que chega a desigualdade social, detendo 36% da área cadastrada no Brasil (Russo, 2004).

A raiz destas configurações que identificamos no campo está presente desde a colonização brasileira (Stédile, 2000). Como não é nosso objetivo discutir a história do desenvolvimento das relações de produção no campo, gostaríamos de, a partir de um recorte, ater-nos às transformações ocorridas no século XIX e que mais recentemente têm alterado as configurações no âmbito rural brasileiro⁸.

Após a industrialização do Brasil, com início marcado no fim do século passado, é que ocorre a industrialização na agricultura. Por volta da década de 60, “instalam-se no país as fábricas de máquinas e insumos agrícolas” (Silva, 1986, p. 27). As indústrias pesadas que surgiam precisavam criar mercados e o Estado passa, através de políticas públicas, a incentivar a aquisição destes produtos. Com a necessidade de criar um mercado interno no país, com vistas a consumir os produtos das indústrias emergentes houve, paralelo à industrialização, um processo de urbanização provocado através do “aumento da concentração fundiária, acompanhado de uma rápida expansão da fronteira agrícola” (Silva, idem, p. 34).

Esse processo significou que os pequenos produtores, agricultores que trabalhavam essencialmente para sua subsistência e que aos poucos perdiam sua terras, só tinham como possibilidade ir para as cidades que surgiam e “ofereciam” a possibilidade do trabalho como operários, isto é, a venda da sua força de trabalho. E, “essa mão-de-obra farta e barata foi se constituindo no exército industrial de reserva, de origem camponesa” (Stédile, 2000, p. 187). Dessa forma, a concentração de terra foi o “acelerador do processo de

mínimo; 6) a renda deve assegurar ao agricultor e a sua família não somente a subsistência, porém deve propiciar o progresso social e econômico; 7) é uma unidade de medida agrária que limita o direito de propriedade da terra rural” (ALBUQUERQUE FILHO, 2000, p. 02).

⁸ Alertamos que não se pode falar de uma agricultura brasileira senão de que houve diferenças na sua constituição – identificando o processo de Centro-Sul, Nordeste e a Amazônia- incluindo parte do Centro-Oeste (Silva, 1986).

industrialização”, e a “urbanização da população ativa” significou a “ampliação do mercado interno para a indústria”, uma vez que as pessoas da cidade não produzem sua subsistência em sua casa – têm que comprar tudo (Silva, *idem*, p. 39).

Contudo, na década de 80 assistimos a um acirramento das desigualdades sociais no campo, ocasionadas pelo sistema capitalista de produção. Com o “Consenso de Washington” ocorre uma reestruturação do sistema produtivo e econômico, imposta pelos Estados hegemônicos que regulam a sua aplicação através dos programas de ajustamento estrutural, utilizando, por exemplo, do mecanismo de negociação da dívida externa, realizada pelas agências multilaterais de financiamento (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio) (Taffarel, 2002; Chossudovsky, 1999).

Estas reestruturações⁹ atingem o meio rural. É também na década de 80 (e isto não é mera coincidência...) que tem origem o processo que se denomina de modernização parcial da agricultura, que acaba também por se industrializar, “seja como compradora de produtos industriais (principalmente insumos e meios de produção), seja como produtora de matérias-primas para as atividades industriais” (Silva, *op. cit.*, p. 40).

Abrir-se aos mercados externos e conseqüentemente ajustar-se aos preços internacionais, privilegiando o mercado de exportação; regulação mínima do Estado na economia; ratificação do direito à propriedade privada, entre outros; exigências da nova ordem (nem tão nova assim...), trouxeram para o campo a necessidade de industrializar a atividade agrícola, reconfigurando suas relações sociais, econômicas e de trabalho (Stédile, 2000; Chossudovsky, 1999).

⁹É interessante destacar que tais reestruturações, que recorrentemente nas bibliografias encontramos atreladas ao processo de globalização econômica, têm sua origem com o próprio nascimento do capitalismo, como colocam Marx & Engels (2002, p. 14): “A burguesia, através de sua exploração do mercado mundial, deu um caráter cosmopolita para a produção e o consumo em todos os países. Para grande desgosto dos reacionários, rebaixou a base nacional da indústria até o rés do chão. As indústrias nacionais atingidas foram destruídas ou seguem sendo destruídas dia após dia. Elas são desalojadas por novas indústrias, cuja introdução torna-se questão de vida e morte para todas as nações civilizadas; por indústrias que não mais trabalham com matéria-prima nacional, mas matéria-prima extraída de zonas remotas; cujos produtos são consumidos não só no próprio país, mas em todos os cantos do globo. (...) No lugar da antiga reclusão e auto-suficiência local e nacional, temos conexões em todas as direções, uma interdependência universal das nações”.

Todavia, a modernização assume um caráter conservador quando se percebe que esta, segundo Wanderley (1996, p. 27) “foi feita sob o comando da terra, isto é, pelos e para os proprietários fundiários, gerando uma tensão entre a propriedade e a produção que afeta a profundidade da modernização (...) Com efeito, a modernização da agricultura foi o resultado de um pacto social, assumido entre o estado e os (grandes) proprietários de terra do país”. Este caráter provocou consequências estruturais de empobrecimento da população rural e de expulsão da terra; aumentando os agricultores sem terra e os conflitos pela posse do seu meio de sobrevivência (Schwendler, 1995, p.24).

Em décadas passadas a reforma agrária havia sido motivo de resolução da questão agrícola – ligada ao mercado – e por outro lado, de agravamento da questão agrária – cujo pano de fundo é o acesso a terra. Na década de 80 vemos o seu ressurgimento, entretanto, a partir da reivindicação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que são excluídos nesse processo. Não há mais como trocar somente as roupagens, pois a “ *reforma agrária já não é mais hoje no Brasil uma reivindicação do desenvolvimento capitalista, e sim um questionamento da forma que assumiu seu desenvolvimento*” (Silva, op.cit, p. 104).

Até porque verificamos, em pleno século XXI, uma contradição apontada por Antunes (2002, p. 248). De um lado a modernização conservadora expulsa os camponeses de suas terras, de outro a “modernização produtiva” das indústrias atuais, com os aparatos tecnológicos, possibilita, a partir da organização coletiva, fundamentalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o retorno ao campo, numa “inversão do fluxo migratório no Brasil”. Processo este que acarreta para as jovens a possibilidade de, através da conquista da terra e, portanto, do trabalho, resgatar a condição humana, solapada pela forma social do capital. Sader (2003, s/p.) constata a importância dos movimentos rurais que lutam pela fixação do trabalhadores do campo e pelo retorno dos marginalizados nos grandes centros urbanos ao trabalho no campo, estes sujeitos sociais que “são os sem cidadania, os viramundos, para os quais precisamos juntos, virar este mundo em “festa, trabalho e pão” “.

Uma pesquisa é sempre fruto de um caminho e, portanto, a definição de um problema de pesquisa, um processo de avanços e retrocessos, nos quais é essencial estabelecer um “fio condutor”, como nos mostra Quivy & Campenhoudt (1998, p. 31).

Temos aqui, como “problema social” (Pais, 1993, p.21) a precarização do trabalho que se inter-relaciona com a migração do campo para a cidade - perceptível no senso-comum – que levou – e continua levando – à formação de um batalhão de pessoas que vão se desumanizando, nas periferias dos grandes centros urbanos.

O que o constitui como “problema sociológico”? Uma das referências é perceber primeiramente que “os imigrantes de outrora se transmutaram em sem-terra, identidade de complexa apreensão que denomina os participantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”, e são os mesmos “nômades que vagueiam pelo mundo em busca de trabalho” (Aued & Fiod, 2002, p. 20/21).

Isto significa dizer que, a juventude do campo que hoje deixa seus lares a fim de “correr atrás” de uma vida “mais digna”, demonstra a perpetuação de desigualdades que têm uma longa data. Percebemos que a situação para os filhos e filhas de pequenos agricultores se agrava ainda mais, já que a evasão do campo acontece tendo em vista que “o motivo é sobretudo a sobrevivência. O lote de seus pais já não poderá prover-lhes o sustento quando casem e constituam família” (Morissawua, 2001, p. 213).

Pochmann (2000) levanta que apesar de se elevarem os níveis de escolaridade dos jovens¹⁰, a condição de empregabilidade juvenil, analisada de 1980 a 1997, piorou. Houve, além do aumento da taxa de desemprego, um aumento da precarização do trabalho – afora as suas condições materiais, há um crescente aumento dos empregos informais, sem registro, que não oferecem estabilidade, segurança, nem os mínimos direitos trabalhistas que ainda restam ao trabalhador e à trabalhadora. Alerta ainda, para o fato de que, por mais que a princípio possamos pensar que é o setor de serviços que mais teve problemas gerados pela falta de postos de trabalho, foi o setor primário (agricultura,

¹⁰ Alertar para o fato de que considera em seu trabalho, jovens, os indivíduos na faixa de 10 a 24 anos tendo em vista a precocidade do ingresso das pessoas no mundo do trabalho no Brasil.

pecuária, etc) o que mais sofreu com a transformações dos anos 90, em relação ao desemprego juvenil.

Claro está que a condição do desemprego vem afetando sobremaneira a juventude brasileira. Ressaltamos porém, junto com tal autor, que a juventude do/no campo é a que mais vem sentindo dificuldade de entrada no mundo do trabalho, o que acaba por ocasionar o êxodo rural, na busca de alternativas de sobrevivência nas cidades.

O que nos levou a focalizar as jovens, especificamente? De antemão, deixamos claro que não tivemos a intenção de fazer um estudo tendo como eixo unicamente a categoria gênero. Se por um lado nos localizamos no universo feminino, por outro, não perdemos de vista, sobretudo, que buscamos estudar jovens que têm sua origem no campo, situando-se, portanto, no âmbito das reivindicações por melhorias das condições rurais e no interior de um Movimento Social que se circunscreve na busca por uma transformação estrutural da sociedade, com vistas a consolidar o projeto histórico socialista.

Sendo assim, nossa ótica central recai na questão das lutas de classes, a partir do entendimento da célebre constatação de Marx & Engels (2002, p. 9) “ a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes”¹¹. Neste sentido, Chauí (2000, p. 34) contribui esclarecendo que,

Por “luta de classes” não devemos entender, como quer a classe dominante, a “luta da classe”, isto é, as ações do proletariado contra a burguesia. O plural “classes” é essencial: a luta se realiza com as ações cotidianas da burguesia para conservar a exploração e a dominação do proletariado, bem como nas ações cotidianas do proletariado aceitando ou recusando a ação burguesa. A luta de classes é a forma da relação social numa sociedade dividida em classes (...).

Portanto, o recorte de gênero deve-se ao fato de que, curiosamente, num estudo de Abramovay (1998) envolvendo os padrões sucessórios¹² na agricultura familiar, verifica-se que, dos jovens que têm sua raiz no campo principalmente para os rapazes o trabalho na agricultura tende a ser uma opção e não uma fatalidade. É a juventude feminina que vem apontado a vontade de vir para as

¹¹ Os próprios autores explicitam em nota de rodapé da citada referência, que se referem a toda história escrita, relembrando as comunidades primitivas, que após sua dissolução a sociedade passa a ser dividida em classes separadas e antagônicas. Sugerem então outro texto: *A origem da família, da propriedade privada e do estado*, para compreender este processo.

¹² Como se dá a sucessão das terras de uma família quando os/as jovens pretendem sair da casa de sua família de origem

idades, por falta de perspectivas, uma vez que a tradição da agricultura, em que à mulher restava a condição materna, não lhes agrada mais¹³.

Migrar para o mundo urbano significa buscar as novidades de uma vida independente, porém a grande maioria acaba saindo para obter empregos precários, provavelmente sem registro e principalmente de domésticas, quando os pais têm alguma referência de uma família que procure por tal serviço. Esse processo ocorre já na infância, como aponta Silva (2002) no texto em que aborda as meninas da Zona da Mata Canaveira Pernambucana.

Não negamos o fato dos e das jovens terem o desejo de ir às cidades advindo do fascínio da vida urbana, que não diz respeito apenas às “melhores” oportunidades de emprego. Não podemos nos esquecer que vivemos numa sociedade na qual historicamente, com o processo de industrialização/urbanização já comentado, o mundo urbano se sobressai em relação ao rural, havendo uma dominação e exaltação de seus valores e costumes.

Temos em vista ainda que a problemática da evasão da juventude do campo constitui-se uma demanda atual do MST, assumindo ser esse um “dos seus principais desafios” (Morissawua, 2001, p. 213), uma vez que se torna imprescindível a participação destes e destas jovens a fim de que possam garantir a continuidade da própria existência do Movimento (nos dois sentidos, enquanto luta que precisa “girar a roda da história”, e enquanto constituição de uma organização coletiva).

Neste sentido, volta-se para a necessidade de conscientização e participação de sua juventude e busca superar os problemas, concentrando esforços na educação e escolarização. Alguns exemplos destas alternativas possibilitadas pelo MST são a Educação de Jovens e Adultos; os cursos profissionalizantes¹⁴; os eventos que reúnem jovens de vários assentamentos/acampamentos do MST, tais como o I Encontro Estadual de Jovens que aconteceu em Recife/PE, e o I Congresso Infanto-Juvenil em São

¹³ Sabemos que não há como desconsiderar que também há rapazes que procuram alternativas de sobrevivência nas cidades, porém nossa opção foi a de focalizarmos as generalidades nesse processo.

¹⁴ Curso de Magistério e Técnico em Administração de Cooperativas, entre outros (Caldart, 1997).

Paulo/SP, ambos em outubro/1996¹⁵, e ainda mais recentemente, através de uma parceria com a UNICAMP, os Cursos sobre Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural, que já está em sua 4ª edição.

A busca por compreender as relações entre trabalho e lúdico/lazer se deve também ao fato de que, no interior do MST há um crescente debate acerca da formação de “novos homens e novas mulheres” (Bogo, 2000), pautado pelo entendimento de que o processo de transformação social passa também pela mudança das práticas sociais. É nesse sentido que entendemos aqui o lúdico como uma manifestação humana que não corrobora com a perspectiva do *lazer alienado*, escape de um *trabalho alienado*, fruto da sociedade capitalista. Assumimos, portanto, uma perspectiva que vise resgatar o lúdico “sob a forma de mais um instrumento de luta para a transformação social, sem perder suas características que indicam sua qualidade festiva, celebrativa e libertadora” (Ferreira, 2002, p. 177).

Os próprios “Jovens Sem-Terra”, participantes da pesquisa de Castelo Branco (2003, p. 87) já indicam o entendimento de que “o elemento lúdico, tem um caráter de inutilidade, do ponto de vista pragmático, mas (...) é também mobilizador da ação conjunta”. Não é demais ir na história dos assentamentos que constituem nosso campo de estudo e perceber como as práticas corporais lúdicas, e no caso do assentamento 30 de Outubro, o futebol especificamente, foram meios que levaram à união e a ultrapassarem desavenças que ocorreram em determinados momentos (Cazella, 1992).

Outro elemento desta relação é o trabalho que, em seu sentido ontológico, é “o ponto de partida da humanização do ser social” (Antunes, 1995, p. 123). Contraditoriamente, todavia, assume o caráter de exploração humana, tornando-se então “fonte de sobrevivência precária para tantos e fonte de acumulação de riqueza para alguns”, gerando a alienação do trabalhador, em três sentidos: a) o trabalhador produz algo que não lhe pertence e que é apropriado pelo dono dos meios de produção – o capitalista; b) o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, passa a não decidir sobre o que, como e para que produz, surgindo a

¹⁵ Além deste, trazendo à tona a união dos problemas campo e cidade, que afetam as diferentes juventudes, o MST realizou em 2001, como já comentado anteriormente, em conjunto com o Movimento Estudantil (algumas Executivas e Federações de Curso) o Encontro Nacional Universitário, na Universidade Estadual de Campinas.

divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e; c) o trabalhador não tem consciência do que produz efetivamente, não se reconhecendo no produto de seu trabalho. Do cerne desta realidade surge a luta por uma sociedade sem exploração, na qual os meios de produção sejam propriedade democrática do conjunto da sociedade, projeto histórico este que se confronta com o projeto capitalista (Sader, 2000, p. 62).

Isto posto, nosso esforço vem agora no sentido de avançar do “problema sociológico” ao “problema de investigação”, a fim de que possamos estabelecer um eixo para este estudo. Desta forma, no intento de construí-lo, partindo das inquietações emergidas na fase exploratória, que mais à frente será explicitada, temos como questionamento central:

Que cultura de trabalho e lúdica são construídas pelas jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra(MST), do município de Campos Novos/SC? E ainda, quais as repercussões da relação trabalho e cultura lúdica/lazer, construída por esta juventude, para as suas vidas?

Entendemos junto com Castelo Branco (2003) que esta pesquisa não partiu de hipóteses por não ter caráter experimental que visasse relacionar causa e efeito, trazendo elementos a serem comprovados ou refutados. Até porque, para Minayo (2000, p. 95),

na abordagem qualitativa, as hipóteses perdem a sua dinâmica formal comprobatória para servir de caminho e de baliza no confronto com a realidade empírica. Costuma-se até a usar o termo PRESSUPOSTOS para falar de alguns parâmetros básicos que permitem encaminhar a investigação empírica qualitativa.

Sendo assim, nossos *pressupostos* se configuraram em questões a serem refletidas, problematizadas e analisadas. São elas:

- *Existem diferenças na relação trabalho e cultura lúdica estabelecidas entre os e as jovens?*
- *Se o trabalho, ainda que coletivo, apresenta-se amarrado a estrutura capitalista, o que dizer do tempo de lazer/lúdico construídos pelas meninas-jovens-mulheres¹⁶ do MST?*
- *Podemos afirmar que a possibilidade de construção do tempo de lazer/lúdico desta juventude, mesmo que imersa num movimento social*

¹⁶ Esta categoria forjada para o presente estudo será explicitada no decorrer do Capítulo II.

que pressupõe a transformação, está também ela subsumida pelo capital?

- *Será que a desigualdade nas relações entre homens e mulheres não são também elas reproduzidas no interior da juventude, ao analisarmos sua cultura de trabalho e do lúdico?*
- *Será possível construir espaços de diversão em meio a tantas responsabilidades? Em que medida a vida dura, desde a infância, não impossibilita um projeto de emancipação humana ?*
- ***Enfim, o que é ser jovem no MST, sobretudo, menina-jovem-mulher? Qual o sentido do trabalho e do lúdico/lazer em suas vidas cotidianas?***

O que buscamos compreender são quais as relações entre a cultura do trabalho e do lúdico/lazer, vividas e construídas pelas *meninas-jovens-mulheres* de assentamentos do MST, do município de Campos Novos/SC.

Nossa matriz teórico-metodológica se fundamenta nos pressupostos da dialética marxista, visando apreender, compreender, interpretar e analisar a totalidade da problemática referente as relações e contradições do trabalho e usufruto do lúdico das jovens do MST. Desse modo, as categorias e leis do método dialético balizam o processo investigativo. Para expor adequadamente o movimento real do fenômeno, procuramos ficar imersa nesse, na dimensão da aproximação e distanciamento, buscando captar elementos, conceitos e categorias a partir das evidências ocultas e manifestas encontradas no real. Sendo assim, o método assumiu no decorrer da investigação uma trajetória teórico-prática, decorrente da nossa concepção de mundo, homem e sociedade, frente as relações objetivas do real (Bruyne, 1991).

Não buscamos com a dialética, tornar sublime o existente, isto é, o real, ou simplesmente denunciar, banalizando o mesmo. Pelo contrário, pretendemos com ela apreender cada forma com o seu caráter transitório e sua essência crítica e revolucionária. Neste sentido, procuramos captar o movimento repleto de contradições do capitalismo no âmbito do campo brasileiro, especificamente relacionado ao MST. Isto significa dizer que a prática científica deve se constituir num modo de apreensão do real e, simultaneamente, numa prática social particular. Em outras palavras, o método dialético deve propiciar a relação teoria e

prática, pois se este se propõe a descobrir eventuais contradições nos próprios fatos que estuda, é na prática da própria dialética que será necessário buscar o critério da verdade científica (Bruyne, idem).

Um outro aspecto a ser destacado, que nos levou a trilhar esta trajetória de pesquisa, foi a produção acumulada acerca desse tema, principalmente no âmbito da cultura corporal/Educação Física. O levantamento dos trabalhos foi realizado com base nos critérios que seguem abaixo, uma vez terem relação estreita com a investigação. As fontes de informação utilizadas para tal foram:

1) Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado:

- ✓ a partir do Banco de Teses da CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (por ser uma base de dados de âmbito nacional), pesquisas que tratam da relação MST – juventude, trabalho, lúdico e gênero;

Encontramos dois trabalhos, um ligado as questões de gênero, de Pavan (1998)¹⁷, que embora faça uma discussão voltada para a especificidade feminina, foge do nosso olhar focalizado para a juventude e sua relação trabalho-lúdico/lazer; e outro de Andrade (1998)¹⁸, no qual também não encontramos uma relação direta com as questões pertinentes ao nosso estudo, por centralizar a discussão na formação da consciência, não adentrando nas especificidades do trabalho e do lúdico.

- ✓ no âmbito da cultura corporal/EF, a partir do NUTESSES (por ser um dos núcleos mais consolidados que contém trabalhos da Educação Física), pesquisas que tratam da sua relação com o MST, priorizando o trato com lazer/lúdico e jovens.

Neste banco de dados não encontramos nenhuma pesquisa tratando da relação Educação Física e MST. Todavia, apesar da ausência nestas fontes, reconhecemos a tese de Mattiello (2002)¹⁹ e também as dissertações de Casagrande (2001)²⁰ e Ferreira (2002)²¹. Esta última, serviu-nos de referência,

¹⁷ A pesquisa é intitulada: “As Marias Sem-Terras - trajetória e experiências de vida de mulheres assentadas em promissão – SP”.

¹⁸ Investigação denominada de “A formação da consciência política dos jovens no contexto dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”,

¹⁹ Tese intitulada: “Educação física, saúde coletiva e a luta do MST: reconstruindo relações a partir das violências”.

²⁰ Dissertação com o título: “O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal”.

uma vez tratar da relação do lúdico no encontro dos Sem Terrinha. Apesar de centrar foco na infância, como poderá ser visto, travamos um diálogo permanente com o autor, partindo do conceito de *lúdico revolucionário*, trazido pelo mesmo.

Cabe ressaltar a relevância da inclusão destas produções nos bancos de dados pois só assim permitirão a consolidação científica dessa temática. Essa tarefa é de incumbência de tais pesquisadores e pesquisadoras, que não devem deixá-la de lado a fim de contribuir com o amadurecimento científico das produções acerca do MST, pois só tendo acesso ao conhecimento acumulado é que podemos avançar nos estudos.

2) Trabalhos e artigos

- ✓ a partir dos ANAIS do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (por representar o mais significativo Congresso da Educação Física brasileira, especialmente no campo “crítico”), focalizando o Grupo de Trabalho Temático de Movimentos Sociais. Tivemos como delimitação o período de 1997 a 2001, por considerar que o Grupo de Movimentos Sociais começou a existir no evento em 1997, como demanda de pesquisas emergentes.

Quanto a este levantamento temos que no ano de 1997 são apresentados três pesquisas²² relacionadas ao MST, porém todas elas vinculadas, especificamente, à prática pedagógica da Educação Física/cultura corporal, isto é, voltadas para as questões escolares.

Em 1999, vemos uma evolução e a presença de cinco trabalhos²³ que buscam esta relação e finalmente em 2001, contamos com nove trabalhos

²¹ Dissertação denominada: “O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a prática pedagógica no encontro dos Sem Terrinha”.

²² São elas: Andrade, C. V.; Lacks, S. “Educação Física e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: as atividades lúdicas em busca da consciência corporal”; Lacks, S.; Taffarel, C. N. Z. “Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do estado do Sergipe”; Anjos, J. L. “Prática de Educação Física nos assentamentos do Movimento Sem Terra”.

²³ 1) Bourscheid, G. Matheus. “Discutindo a história, o lazer e a educação na conquista da liberdade”; 2) Taffarel, C. N. Z.; Cintra, C.; Lacks, S. “Educação Física e reforma agrária: Reivindicações Centrais em um programa de transição socialista”; 3) Ferreira, M. P. de A.; Taffarel, C. N. Z. “MST – A história que não se conta (O pedagógico, o lúdico e o revolucionário no cotidiano em assentamentos da reforma agrária)”; 4) Lacks, S.; Júnior, H. S. D.; Taffarel, C. N. Z. “A corporalidade nos assentamentos de reforma agrária: contribuição da Educação Física para o processo de alfabetização de adultos”; 5) Janata, E. N.; Schwendler, S. F.; Gödert, R. T. “A Educação Física inserida no contexto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”.

apresentados²⁴. A partir, principalmente, do estudo de Ferreira (1999), no qual expõe alguns princípios de seu projeto de pesquisa, encontramos iniciais inferências acerca do trato do lúdico nas práticas sociais do MST. Este trabalho é o primeiro que aborda a temática do lazer sob este enfoque, uma vez que Bourscheid (1999) traz à tona a relação lazer e educação no MST, porém suas reflexões carecem de um maior aprofundamento teórico.

Em 2001, há um aumento considerável para nove trabalhos. Entre os que encontramos alguma relação com a temática de nosso estudo temos, Lordelo (2001), que aponta para uma discussão abordando os jovens, a constituição de suas consciências históricas e identidades culturais e as possibilidades de ampliação das mesmas a partir do trato com a cultura corporal; Ferreira (2001), que traz novamente a discussão acerca do lúdico, focalizando-o agora na infância; e por último, Mendes (2001), que aborda o lazer no âmbito do MST, bem como de uma Associação localizada na cidade, principalmente com vistas à formulação de políticas públicas para esta área.

Destaca-se o fato de que aos poucos pode ser notada uma consolidação de pesquisadores e pesquisadoras que se voltam a essa temática, apresentando trabalhos no decorrer destes três eventos. Todavia, como se percebe não há um olhar para a especificidade da juventude, em especial das meninas. Aqui percebemos uma lacuna, além do que, as próprias discussões são ainda muito incipientes, como nos aponta Lazzarotti Filho (2003, s/p.), nas conclusões preliminares de sua pesquisa, em andamento, que visa analisar as produções com a temática Educação Física e MST:

Quanto à natureza dos trabalhos, identificamos uma forte tendência a relatos de experiências, pesquisas bibliográficas e intenções de pesquisas; A centralidade dos

²⁴ As nove pesquisas são: 1) Silva, L. A. P.; Barbosa, I. G. "A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem-terra do acampamento Dom Hélder Câmara: um estudo de caso"; 2) Ferreira, M. P. A. "A pedagogia do MST e o encontro dos sem terrinhas (passos na/da história para uma educação de classe)"; 3) Janata, N. E. "Educação Física e proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): possíveis aproximações com a abordagem crítico-superadora"; 4) Casagrande, N. "O processo de trabalho pedagógico acerca da cultura corporal no MST: desvelando pressupostos"; 5) Júnior, B. C. "Prática de ensino de Educação Física: uma experiência em escolas rurais de Fraiburgo/SC"; 6) Lordelo, P. R. Projeto: "Educação Física: práticas pedagógicas em movimento – uma experiência com o MST"; 7) Sobrinho, J. A. M. "Práticas Corporais no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)"; 8) Santos, G. O. "Relato de uma experiência com Educação Física não-formal nos assentamentos rurais de Samuré-SP" e, enfim, 9) Mendes, R. D. "O lazer no campo e na cidade: análise de duas experiências cooperativas".

trabalhos está em compreender como o MST se organiza, sua proposta de educação e a relação entre a universidade e o MST; As principais temáticas abordadas são: educação de jovens e adultos; ludicidade; proposta de educação do MST e formação de professores. Pudemos identificar também a não verticalidade na especificidade da Educação Física. Os trabalhos abordam em sua maioria, categorias amplas, perdendo em muitos momentos sua especificidade.

Ressaltamos assim, que nossa investigação pretende preencher as lacunas existentes nas Ciências Humanas e Sociais, bem como no que cabe à cultura corporal/Educação Física, quanto,

- a) às peculiaridades das relações sociais travadas no campo, focalizando a juventude, e sobretudo a feminina;
- b) ao entendimento de juventude a partir de uma compreensão que vise superar os conceitos biologizantes, predominantes nas análises da Educação Física, principalmente as de abordagem empírico-analíticas, que determinam características específicas para cada fase de vida, desconsiderando as condições sociais, culturais e políticas que também conformam o desenvolvimento humano;
- c) as relações do trabalho e do lúdico no âmbito rural, principalmente sob o ponto de vista do contexto de um Movimento Social que hoje se faz imprescindível no curso de uma história em construção e transformação.

As experiências vividas no processo de investigação nos permitiram elucidar as categorias de análise e estruturar nossas reflexões. O presente texto é uma tentativa de expressar todo o processo vivido durante o período de quase dois anos, permeados por grandes aprendizados.

No capítulo I, tratamos de discutir os aspectos que envolvem o “fazer pesquisa, buscando explicitar o trajeto percorrido, os “bastidores” que possibilitaram constituir este estudo e as teorias metodológicas que nos embasam. Anunciamos, ainda, as categorias que guiaram o processo de investigação e que foram se configurando no decorrer das intensas trocas entre os sujeitos – pesquisadora e jovens – da pesquisa. Isto significa afirmar, junto com Gomes (1994, p. 68), que na “medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de

coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo”. Sendo assim, tais categorias se constituem, antes, quando da elaboração das questões que permeiam o estudo e o roteiro de investigação; durante, no momento da inserção no “campo”, da realização das oficinas, da maior aproximação com a realidade das jovens, e, finalmente, depois, quando das análises dos dados coletados anteriormente.

O próximo capítulo inicia explicitando quem são afinal as *meninas-jovens-mulheres*, para após adentrarmos nas questões teóricas que envolvem a concepção de “cultura do trabalho” e a discussão do que esta significa para a realidade das jovens. É permitido a elas, então, expressarem como se procedem as relações entre homens e mulheres, especificamente os e as jovens, no âmbito do trabalho realizado no interior dos assentamentos, como este influencia na busca pela sobrevivência, como é organizado, enfim, qual o sentido do trabalho para as jovens.

Por último, no capítulo III, buscamos estabelecer uma reflexão que envolvesse os elementos teóricos da discussão acerca da “cultura lúdica/lazer”, a partir das categorias empíricas emergidas na investigação. Presenciamos neste tópico os relatos das jovens sobre como se constituem suas manifestações lúdicas, cercadas, tal qual no trabalho, de valores tradicionais, em que se preservam relações de gênero desiguais, e por outro lado, os anúncios dos sonhos por transformações deste e de outros aspectos apontados.

O FAZER INVESTIGATIVO NO CAMPO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“Muitas pessoas tardam em definir claramente um assunto de pesquisa, pela simples razão de que não têm perguntas fundamentais e as hipóteses ligadas a elas. Geralmente ocorre que não têm perguntas relevantes, porque não estão apaixonados por uma causa. O essencial das respostas já se encontra sempre na relevância das perguntas que energizam o nosso desejo de viver e lutar. Quem não tem perguntas, oriundas de desejos queimantes, tampouco se vê incitado a pensar. Por que iria pesquisar temas para os quais não está motivado a partir da própria necessidade-urgência de saborear o sentido de viver?”

(Hugo Assmann, 1995, pref).

O sentido de Hugo Assmann (idem) para o “pesquisar”, reflete os sentimentos e emoções que envolvem a proposta deste estudo. Neste sentido, gostaríamos de iniciar expondo, ainda que brevemente, como surgiram as inquietações que, parafraseando o autor, vêm energizando “o nosso desejo de viver e lutar”.

Como possibilidade teórico-metodológica para esta investigação, nos localizamos no interior das pesquisas qualitativas, com enfoque no “trabalho de campo”. Primeiramente, o que vem a ser pesquisa de campo e por que fazemos esta opção?

Para responder tais indagações recorreremos à compreensão de campo que Minayo (2000, p. 105) nos traz. Para esta, campo se configura como o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”.

Seguindo Minayo, Cruz Neto (1994, p. 54) complementa colocando que, além deste recorte espacial, “ o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa *dinâmica de interação social*.(...) Partindo da *construção teórica do objeto de estudo*, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos”.

Sendo assim, a partir do objeto-sujeito *meninas-jovens-mulheres* do MST, temos em vista que, para compreender as relações entre juventude feminina,

trabalho e cultura lúdica foi necessário estar com estas pessoas, dialogar, trocar informações, inter-agir, pois o “sujeito-objeto” da pesquisa não era estático. Ao contrário, movimenta-se: enquanto jovem, que deixa a infância/juventude e caminha para a vida adulta precocemente (Silva, 2000); enquanto seres que constroem permanentemente a história, a cultura e a política do MST.

Ao planejarmos o trabalho de campo, buscamos fundamentação na Sociologia da Vida Cotidiana (Pais, 1986, p. 29), a partir do “paradigma marxista”²⁵, por entendermos que “a vida cotidiana poderia ser tomada como um múltiplo eixo por sua vez identificável enquanto objeto de reflexão, enquanto objeto e barômetro das mudanças sociais e enquanto instrumento de tomada de consciência de classe”. No entanto, atenta para o fato de que isto não deve se reduzir a uma mera oposição entre questões micro, de um lado, e macro de outro.

Entra em foco nossa matriz metodológica, fundamentada no materialismo dialético e justificada, a priori, pela visão de mundo e sociedade com a qual nos identificamos. Desse modo, adentrar na problemática da vida cotidiana das jovens, buscando captar suas representações sociais acerca do trabalho e do lúdico, partiu do entendimento de que há uma relação entre as consciências individuais e a realidade objetiva, isto é, leva em consideração o princípio metodológico da totalidade (Minayo, 2000).

Adotamos, portanto, a categoria “representação social” considerando-a enquanto “pensamentos, ações e sentimentos que expressam a realidade em que vivem” as jovens, levando-nos a “explicar, justificar e questionar essa realidade” (Minayo, 1994, p. 71), entendendo que essas representações têm uma historicidade e são determinadas pelas condições materiais da existência de classes sociais antagônicas no capitalismo, que engendram, no contexto do MST, as lutas cotidianas pelo acesso democrático à terra e, em última instância, pelo fim da propriedade privada (Marx & Engels, 2002).

Com isto, consideramos uma visão reducionista limitar a análise do referido objeto às especificidades das interações sociais entre os e as jovens de assentamentos do MST do município de Campo Novos/SC; como organizam seus tempos de trabalho, estudo, diversão. Estes pormenores são de extrema

²⁵ Apesar de reconhecermos a base teórico-epistemológica de José Machado Pais voltada para a fenomenologia, salientamos que o mesmo expõe diferentes paradigmas para as análises da Vida Cotidiana e nós buscamos fundamento em sua compreensão marxista.

importância, porém quando devidamente localizados. Afinal, falamos de jovens que se situam no âmbito das lutas sociais de um Movimento Social reconhecido nacional e internacionalmente; uma juventude, portanto, que busca a melhoria das condições de vida de inúmeros trabalhadores e trabalhadoras rurais e, fundamentalmente, que defendem os interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido, reafirmamos a importância da reflexão teórica acerca da realidade significativa, buscando a estreita sintonia na relação teoria, que fundamenta a pesquisa, e a prática de investigação. Sendo assim, para descobrir os conceitos e categorias particulares da pesquisa, tais como: *trabalho/lazer e gênero; trabalho e sobrevivência; trabalho educativo; cultura lúdica e sonhos*, foi necessário levar em consideração as relações da prática social da pesquisa com o quadro de categorias mais gerais (propriedade privada, luta de classes, trabalho e exploração/alienação) para desse modo poder investigar as realidades particulares, suas relações e contradições. Nesta perspectiva, as categorias advindas do fazer cotidiano da investigação, como por exemplo, trabalho e lazer, são conceitos que expressam entre si relações essenciais acerca da realidade: modos de ser, determinações da existência, aspectos ligados à cultura, à política, à economia (Lefebvre, 1975), convergindo elementos significativos evidentes tais como o desemprego juvenil, a mecanização da agricultura, enfim a reestruturação produtiva do capitalismo.

Considerando, dessa forma, o compromisso político da produção científica, não há como esconder a importância de uma relação verdadeira, de troca, de respeito mútuo, tanto para quem pesquisa, como para quem é pesquisado. Até porque essa mínima relação de comprometimento ante a pesquisa pode vir a ser motivo de um maior aprofundamento, não só das relações, como também das categorias de análise, das informações obtidas, etc, proporcionando uma reflexão teórica mais substancial.

Por outro lado, devemos sempre estar atentos a fim de garantir que alguns erros mais graves não ocorram. São eles, dentre outros, não articular reflexões teóricas com profundidade, juntamente com a coleta das informações obtidas; não alcançando, por sua vez, um diálogo teoria-prática; cair nas armadilhas do pluralismo epistemológico, perdendo de vista o eixo teórico-epistemológico; enfim, por um extremo compromisso militante, fazer da observação participante, uma

“participação observante”, perdendo o olhar para o objeto de estudo (Gusmão, 2001; Negrine 1999, Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998; Laville & Dionne, 1999).

No que envolve o olhar, Freire-Weffort (1996, p. 10) fala do “olhar cristalizado”, “olhar de monólogo”, de como não sabemos observar, processo que inclui o olhar e o escutar, sentidos que nos são direcionados socialmente para o que queremos ver, o que gostaríamos de ouvir, e não o que na realidade se passa de concreto.

Ao nos envolvermos com os sujeitos tendo como princípio uma relação social de alteridade, já comentada, é necessário termos interminantemente que nos distanciarmos, mesmo presentes, da realidade. Aqui, reafirma-se a importância do olhar atento, treinado e com método (Gusmão, 2001) que capta os fenômenos a sua volta mas, por outro lado, que está ali, olho no olho, com as pessoas, sujeitos da investigação. Sujeitos estes que se impõem contra as políticas neoliberais, fazendo no cotidiano a luta de classes em ação.

Voltando a Freire-Weffort (idem) é primordial afastar-se para que este movimento presença-ausência torne possível o levantamento de elementos significativos da realidade e não aqueles idealizados, que gostaríamos que fosse. Todavia, isto não pretende evocar, de forma alguma, uma neutralidade. Reiteramos o princípio do compromisso político da produção científica a partir dos interesses da classe trabalhadora, portanto, com o intuito de contribuir com a transformação social. Por outro lado, é este estranhamento que garante reflexão, análise, interpretação e explicação com profundidade das informações obtidas.

Caminho que se faz ao caminhar

Tendo os pressupostos teórico-metodológicos expostos acima como base, seguimos então para a constituição desta investigação. Por entendermos que “o caminho se faz ao caminhar”, este estudo foi se configurando a todo instante, sendo que o processo desta investigação ocorreu da seguinte forma:

- 1) A partir de nossas inquietações e trajetória tínhamos claro o locus da pesquisa: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o objeto-sujeito central – jovens.

2) As questões de investigação, problema, objetivo, instrumentos para abordar a realidade, o olhar para as *meninas-jovens-mulheres* foram se delineando no próprio processo da pesquisa.

Compreendemos que captamos uma realidade dinâmica, levando em consideração que “toda vida humana é social e está sujeita a mudança, a transformação, é perecível e por isso, toda construção social é histórica” (Minayo, 2000, p. 68). Por entendermos que como pesquisadora teríamos um compromisso social com os sujeitos investigados, optamos por irmos constituindo o estudo enquanto nos aproximávamos do contexto. Com isto, íamos levantando, junto com as e os jovens, os problemas e demandas emergentes que necessitavam de maior atenção. Em contrapartida, estabelecemos os recortes da investigação, tendo em vista as limitações reais de tempo, área de estudo (Mestrado em Educação Física), verbas financeiras, relevância social, etc.

Como ocorreu este processo? Assim como Castelo Branco (2003), estruturamos nossa pesquisa em três fases – “exploratória – investigativa – analítica”, articulando-as entre si, sempre que possível, bem como os modos de abordar a realidade em cada uma delas. Essa trajetória da pesquisa trilhou os rumos da investigação e nos forneceu as pistas para a busca da compreensão da realidade em que nos propomos adentrar.

Optamos por dividi-lo em momentos distintos, a fim de facilitar a visualização dos encontros e desencontros experimentados neste percurso. Para tal, na fase exploratória forjamos a denominação de *Encontros-Campo*, com base em Silva (2000). Estes subdividem-se em três:

- *Encontro-Campo 01: Visita Pedagógica;*
- *Encontro-Campo 02: Encontro Estadual de Jovens-Chapecó;*
- *Encontro-Campo 03: “Fuxicando” no Encontro de Jovens do MST;*

Estas experiências constituíram e são constituintes deste estudo, uma vez que se inserem como passos imprescindíveis e articuladores na definição de todo o eixo da investigação exposto (problema, pressupostos/questões, procedimentos de coletas de dados, pré-análises, etc).

Após as experiências, passamos para a fase investigativa que denominamos de *Vivendo o Campo*, em que, tendo sido estabelecido o vínculo com os sujeitos investigados, as prováveis categorias de análise – emergidas dos

momentos anteriores – e todo o roteiro de investigação, fomos novamente “a campo”, isto é, para os assentamentos 30 de Outubro e São José, a fim de aprofundar e nos localizar nas especificidades a serem refletidas à luz das teorias. Damos continuidade ao texto tratando de detalhar e explicitar cada um desses momentos, explicando como se realizaram e quais as reflexões elaboradas a partir deles.

Os *Encontros-Campo* tiveram como inspiração os *Eventos-Campo*, proposto por Silva (2000) em sua tese de doutorado. Como já apontado acima, constituem-se nos momentos em que construíamos nosso objeto, através de recorte e conceitos que, por sua vez, foram sendo delimitados no processo, pela relação com os sujeitos pesquisados e com a realidade a qual nos defrontamos a partir deles. Seguiremos tratando de cada um dos *Encontros-Campo*, em separado.

Encontro - Campo 01: Visita Pedagógica

Um das preocupações que tivemos assim que chegamos na universidade foi encontrar estudiosos com os quais pudéssemos ter a possibilidade de continuar as reflexões teóricas sobre os problemas do MST. Assim, logo nos primeiros meses conhecemos e nos inserimos no Pronera/SC²⁴. Uma das ações desse projeto consistia em visitas pedagógicas aos educadores e educadoras que o compunham, a fim de fazer um acompanhamento pedagógico das suas turmas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos do MST, bem como dos trabalhos desenvolvidos pelos/as mesmos/as e as dificuldades

²⁴ O PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - trata-se de um programa financiado pelo governo federal através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sendo desenvolvido em conjunto com algumas universidades públicas do país. Especificamente, o da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulava-se: “Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores”, tendo como coordenação a Prf. Dr^a Sonia Aparecida Branco Beltrame e o Prof Dr^o Antonio Munarim, sendo responsável pela capacitação e formação de educadores e educadoras que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos e acampamentos do MST. Minha participação, como professora colaboradora, ocorreu durante o período de abril de 2002 a julho de 2003. Aqui faço um parêntesis para tornar público todo o apoio, financeiro, institucional e emocional propiciado pela coordenação do projeto, bem como pela convivência com seus componentes, professoras da UFSC, estudantes bolsistas, educadores da Educação de Jovens e Adultos/MST e a coordenação do MST.

encontradas. O *Encontro-Campo 01: Visita Pedagógica* se constitui numa visita pedagógica que fizemos, juntamente com uma equipe, em assentamentos dos municípios de Caçador, Calmon e Matos Costa.

Como já exposto, encontrávamo-nos num processo de definição dos pormenores da investigação, por isso nossos objetivos nesse momento foram o de compreender as dinâmicas da Educação de Jovens e Adultos do MST, no estado de Santa Catarina, apreendendo a realidade a fim de delimitar com maior precisão o campo de estudo.

Verificamos a importância de entender a dinâmica da *vida cotidiana*, anunciada anteriormente, quando nos deparamos, no trajeto de uma casa a outra nos assentamentos, com as queimadas que estavam sendo feitas e compreendemos pelos relatos que, tendo em vista a terra naquela localidade não ter uma boa fertilidade, as pessoas sobreviviam do carvão, retirado da Bracatinga, e não da lavoura, como prevíamos.

Esse dado já havia sido levantado por Vendramini (2000) em seu livro *“Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*, fruto de sua tese de doutorado desenvolvida no estado de Santa Catarina. Em relação ao município de Calmon, ela aborda que a base é a agricultura familiar e a pequena produção destinada ao consumo. A sobrevivência é principalmente pelo trabalho com o extrativismo da madeira para fazer carvão:

A situação é precária: pela falta de mercado, os assentados não conseguem vender o carvão, ao menos pelo preço justo. Além disso, estão preocupados com as consequências dessa fonte de sobrevivência, em primeiro lugar pela saúde de quem lida com o carvão e, fundamentalmente, com o problema da devastação, pois sabem que em breve não terão mais de onde tirar o sustento, se não buscarem outras opções” (idem, idem, p. 106).

Surgiram as inquietações acerca dos processos de envelhecimento precoce da população rural trazidos, entre outros autores, por Silva (idem) e de como vem atingindo a juventude em específico. Um outro dado possibilitado com esse *Encontro-Campo 01* foi reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas jovens com uma vida na qual se sobrepõem as responsabilidades da escola, do trabalho doméstico e do trabalho na roça.

Esses fatos nos remeteram à necessidade de buscar fundamentos nas questões que envolvem o trabalho no meio rural, e por outro lado, a cultura de lazer/lúdico desta juventude que percebemos tão castigada pelas atribuições do

dia-a-dia. Originavam-se questionamentos: *será possível construir espaços de diversão em meio a tantas responsabilidades? Em que medida esta vida dura, desde a infância, não impossibilita um projeto de emancipação humana ?*

Encontro-Campo 02: Encontro Estadual de Jovens

Este evento ocorreu no mês de julho, em Chapecó/SC, com o tema “Que Brasil queremos?”, foi organizado pelo MST; entidades estudantis; Pastoral da Juventude; Juventudes Partidárias; enfim, movimentos sociais do campo e da cidade, e teve como objetivo “discutir um novo Brasil e organizar a nossa juventude, encontrar uma forma de ligar os diversos movimentos juvenis que existem, no nosso estado para que possamos ter mais força nesta luta por uma nova sociedade”²⁶.

A intenção de constituir também este espaço como campo de investigação veio no sentido de buscar compreender as dinâmicas sócio-culturais e políticas da juventude e os processos de organização e discussão dos diversos movimentos juvenis. Além disto, a relação entre movimentos urbanos e rurais e o reconhecimento das problemáticas que permeiam a juventude rural, a fim de delimitar o campo de estudo.

Os e as jovens participantes desse evento advinham das mais diversas regiões de Santa Catarina e pertenciam à várias entidades²⁷. Nesse momento percebemos a grande quantidade de *meninas – jovens*, porém quase *mulheres*, carregando nos braços seus filhos pequenos, amamentando, sem se furtarem de participar das discussões. Forjamos então esta categoria, mais uma vez, inspirando-nos em Silva (2002).

Compreendemos também a noção que essa juventude traz da necessidade de fazer um nova política, que se materialize nas práticas cotidianas e na vivência dos “novos valores”, não deixando de lado a arte, a estética, a diversão, pelo contrário, transformando-os em força motriz deste novo fazer político.

²⁶ Conforme folder do encontro.

²⁷ Pastoral da Juventude, Movimento Estudantil, Juventude do Partido dos Trabalhadores, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua; União da Juventude Socialista; Centro de Evangelização Popular; Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados; Movimento de Pequenos Agricultores; Federação dos Trabalhadores em Agricultura Familiar-Sul; MOPES; JURCM; Hip-

Identificamos, assim, a relevância de buscar a compreensão do que vem a ser o/a jovem no meio rural, diante das destruições que o capitalismo aí engendra. Afinal, *o que é ser menina jovem no MST?*

Nas informalidades das conversas, através do contato com uma jovem do Movimento de Mulheres Agricultoras de Santa Catarina, constatamos novamente que sobram poucos jovens no meio rural. A maioria acaba indo para as capitais, para trabalhar ou estudar. Saem porque não têm incentivo nenhum, contudo gostariam de ficar, e isto já nos aponta Abramoway (1998).

Por fim, contagiemo-nos com a energia de tantas pessoas vindas dos mais diversos cantos e recantos, que imersas em conflitos e dificuldades, afirmavam que há que permanecermos construindo outras possibilidades de existência humana, não sonhando apenas, mas tendo essa realidade concreta como meta, pois na fala de um dos jovens no encontro:

“Sonho é quando a gente está dormindo.

Utopia é quando a gente está acordado!”.

Encontro-Campo 03: “Fuxicando” no Encontro de Jovens do MST

O *Encontro-Campo 03* ocorreu em Florianópolis/SC, de 27/09/02 a 29/09/02, tendo sido realizado como uma das ações do Pronera/SC, que a partir das demandas de alguns jovens que participavam do projeto, em conjunto com o Setor de Juventude da região Planalto Central/MST, possibilitou a vinda de um grupo de 21 jovens – moças e rapazes - de assentamentos (Assentamento 30 de Outubro; Assentamento São José, Assentamento Sepé Tiaraju) e acampamento (Acampamento de Brunópolis) do município de Campos Novos. O intuito foi o de aproximar a realidade rural e urbana e possibilitar a troca de experiências entre jovens de contextos sociais distintos, por outro lado, tão próximos.

Contrastando a rigidez do mundo acadêmico, presenciamos uma fileira das *meninas-jovens-mulheres* do MST sentadas na Sala dos Conselhos da UFSC, local reservado principalmente às reuniões dos “altos escalões”, em contraponto

Hop; JÁ; APREMABI: Amigos da Biblioteca; Consulta Popular. Houve também jovens que não se identificaram, ao menos nas inscrições, enquanto pertencente a uma entidade.

com uma fileira de quadro expostos na parede, com as faces dos ex-reitores, todos homens, tal como na foto a seguir:

Jogar uma partida de futebol organizado pelas meninas, enquanto os rapazes tomavam banho, possibilitou reconhecer tamanha habilidade das meninas com a bola e o fato de quando dois meninos quiseram intervir, elas reagirem e não deixarem eles tomarem conta; decidiram a divisão dos times em conjunto e continuaram a brincadeira. Refletimos sobre a cultura lúdica/corporal feminina nesse âmbito, principalmente pela possibilidade da emancipação do gênero humano. Nesse *Encontro-Campo* identificamos a já abordada dinamicidade da história e a possibilidade de transformações (Minayo, 2000) afinal, somos frutos (e eu me incluo enquanto jovem) de outras relações sociais, comparadas às gerações anteriores e, por outro lado, já buscamos construir outras.

Não pudemos deixar de perceber a emoção de *meninas-jovens-mulheres* que coordenaram uma reunião pela primeira vez, e se “sentiram importantes”, reconhecendo-se enquanto sujeitos que tomam para si também a responsabilidade de, segundo a fala de um dos jovens “meter o dedo na ferida da história e mudar”.

Pusemos à “prova” um procedimento para colher as informações que vínhamos visualizando como possibilidade metodológica: a *Oficina de Fuxico*. Comentaremos no tópico acerca dos modos de abordar a realidade como a mesma foi estruturada, por enquanto, levantaremos suas principais repercussões.

Buscamos com esta “ida a campo” recolher dados sobre o significado de ser *jovem-menina-mulher* no MST, a partir de subjetividades intercruzadas, isto é, considerando também as falas dos jovens, possibilitando maior aprofundamento acerca da realidade a ser pesquisada. Porque considerar as falas dos meninos?

Não assumimos uma visão sexista, por entender que o processo de (re)construção do que está por vir não assume um caráter de revanche, pelo contrário, para além da visão sexista/feminista, o que está em jogo no MST é a emancipação do gênero humano que se constitui através das lutas pela terra, contra a propriedade privada e em favor da construção do Projeto Histórico Socialista (Taffarel, 2002). É essencial perceber as posições de enfrentamento, conflitos e resistências que brotam no interior das relações estabelecidas entre os e as jovens, uma vez que a mudança destas vem a cabo também a partir desses sujeitos que existem na interação com o outro. Afinal, são jovens que constroem no hoje e, na dinamicidade da história, o amanhã.

Tendo em vista que não trataremos aqui da “forma” e sim do conteúdo”, salientamos que enquanto os *“fuxicos”*²⁸ - no seu sentido literal e metafórico - eram construídos, os e as jovens deram seus depoimentos, falando acerca das temáticas: juventude, relações de gênero, trabalho e êxodo rural, das quais as pudemos retirar as primeiras impressões, que seguem abaixo.

Através das experiências contadas, percebemos que os/as jovens, confirmando as reflexões teóricas, expressam a vontade de vir para a cidade, porém quando passam a enfrentar a vida urbana começam a compreender que o retorno ao campo e a inserção na luta do MST é uma possibilidade de garantir a sobrevivência com mais dignidade.

Clarissa, jovem do MST, ao participar da oficina nos conta: *“Morei dois dias na cidade. Fui para trabalhar como babá, serviço que consegui porque uma família foi lá atrás de alguém para trabalhar. Não aguentei porque as amigas na cidade são muito frias”*.

A fala de Darci: *“Trabalhei um ano de garçon e depois voltei. Não aguentava ser mandado”*, permite percebermos que o tal fascínio pela vida urbana e a busca pelas melhores condições de sobrevivência não se viabiliza e

²⁸ Ver explicação sobre o que é “fuxico”, no tópico sobre os modos de abordar a realidade, neste capítulo.

não se concretiza. Isto nos leva a compreender que “grande parte dos gravíssimos problemas urbanos que temos – superpopulação, deterioração da infra estrutura, abastecimento precário – tem a ver, em boa medida com a falta de democratização no acesso à terra no campo” (Sader, 2003, s/p.).

Nos depoimentos o que nos surpreendeu é que muitas vezes os meninos é que traziam a discussão à tona, fazendo-nos perceber também que se em alguns momentos as meninas saem da posição de vítima do machismo e se mostram autonomamente nos debates, por outro lado, em outro momentos, são eles que alertam para a necessidade de elas se inserirem enquanto sujeitos, seja nos debates em grupos, nas coordenações, etc. Juarez levanta: *“Eu vejo que está mudando, mas na hora de escolher a coordenação das brigadas fomos nós (os meninos) (grifo meu) que dissemos para ter um menino e uma menina.”*

Outro elemento que confirmou que o machismo ainda existe mas que está mudando é o fato de que a mulher vai pra roça, mas os homens não “ajudam” em casa, realidade esta já identificada por Grandi (1999) ao afirmar que quanto às tarefas das mulheres se percebe uma flexibilização dos seus trabalhos, embora isto não aconteça com os homens, e isto quer dizer que as mulheres em tempos de safra podem ir pra roça, no entanto, é quase que inconcebível o homem assumir os trabalhos domésticos também para si. Acerca dessa problemática Abramovay (idem, p. 26) acena às dinâmicas sociais internas das famílias que podem estimular ou bloquear o interesse pela profissão agrícola dos e das jovens. Em suas palavras:

Dizer simplesmente que uma renda agrícola alta freitaria ou atenuaria os atuais processos migratórios é excessivamente simplificador: as relações intrafamiliares têm um papel central na maneira como é organizado o futuro de cada membro da família. A insistência neste ponto é tanto mais importante que são muito escassos os trabalhos neste sentido, tanto no meio acadêmico quanto no interior dos movimentos sociais.

Um tópico ainda a ser considerado é a avaliação positiva da forma como ocorreu a proposta metodológica da investigação, que por conter certa informalidade possibilitou a desinibição e os/as jovens que eram mais introspectivos/as também conversaram e se expuseram. Assim como na produção manual do fuxico, iniciávamos um assunto e uma conversa puxava outra, envolvendo todas as pessoas presentes.

Outro aspecto foi levantado por Ernesto, que afirmou: “*Achei interessante discutirmos questões de gênero utilizando a costura, algo que na sociedade é coisa de mulher!*”. Ele captou a nossa intenção com a “oficina de fuxico”, compreendendo a relevância de expormos os problemas e contradições da realidade, a fim de possibilitar sua superação.

A partir deste primeiro vínculo estabelecido com os/as jovens de Campos Novos, e tendo em vista o interesse dos/as mesmos/as em contribuir com a pesquisa, decidimos por desenvolvê-la neste local. Com esta trajetória pudemos levantar as questões, o problema, identificar categorias emergidas e definir as formas de abordar a realidade. Com tudo isto “em mãos” fomos então para a fase investigativa, que denominamos: *Vivendo o “campo”*:

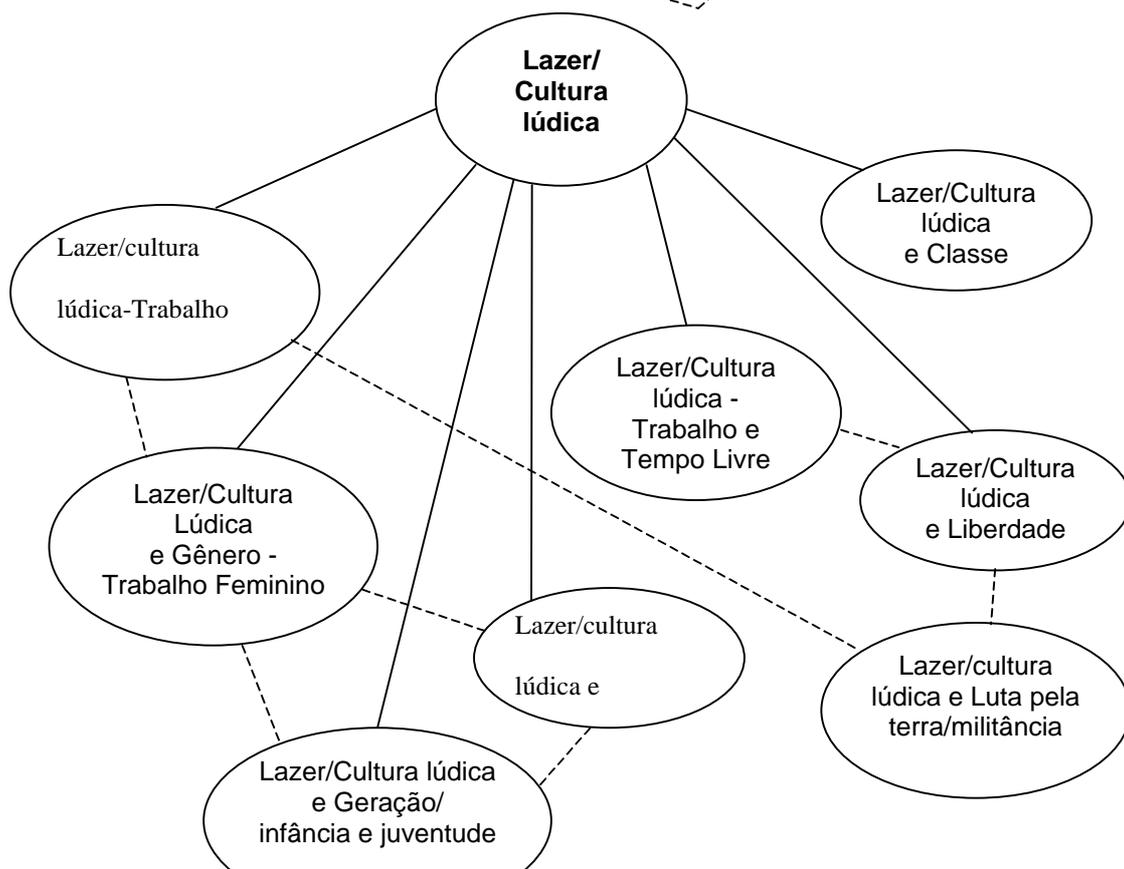
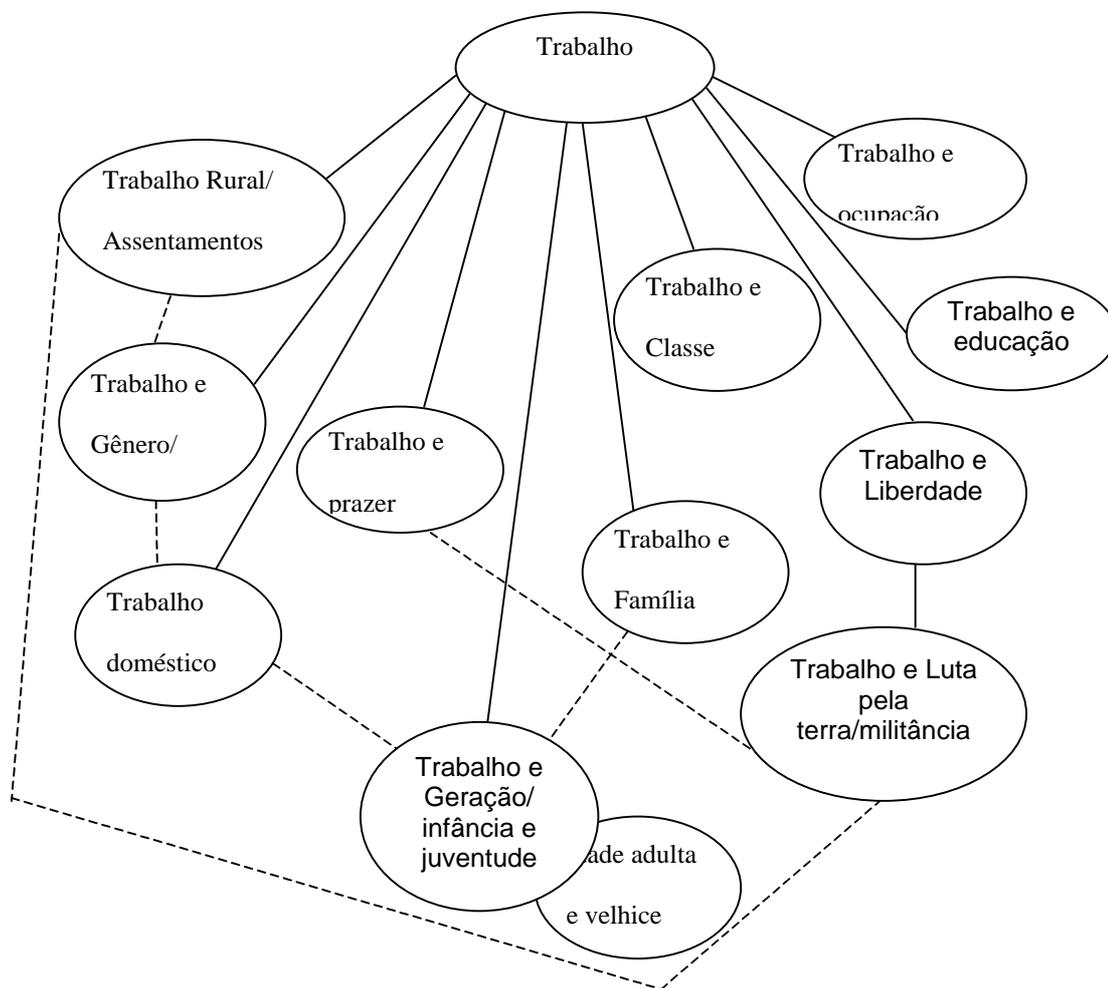
Vivendo o “campo”

Tendo em vista toda o arcabouço possibilitado através dos momentos anteriores citados, partimos para uma “ida a campo” que consideramos necessária a fim de aprofundar as reflexões prévias já estabelecidas. De posse das categorias emergidas em tais momentos elaboramos novas questões e refizemos outras, no intuito de poder validar, refutar e até descobrir outras possíveis análises latentes na realidade pesquisada.

A partir dos princípios balizadores da investigação, visando guiar os passos da pesquisa, para poder melhor captar, observar e, posteriormente, analisar os dados emergidos do real; tendo como eixo central as categorias *trabalho* e *lazer/cultura lúdica* e partir delas outras sub-categorias, configuramos nosso roteiro de campo da seguinte forma:

✓ Princípios teórico-metodológicos:

1. Redimensionamento do conceito de campo/etnografia
2. Delimitação do problema
3. Construção do roteiro à luz da delimitação das categorias, a saber:



4. Relação sujeito/objeto no processo de conhecimento: - visão de sujeito e objeto (dialética) para não tornar o campo em um cenário de reprodução dos valores do “Trabalho Alienado”, em que vemos o outro como coisa, reificado (Afinal, que sujeito é esse?), donde se conclui a necessidade de fornecer as informações sobre a dissertação, objetivos, metodologia, etc.
5. Relação dialética – aproximação e distanciamento/estranhamento, visando não cair nas armadilhas da “participação observante” em detrimento da observação participante. Ver o MST por dentro e por fora, possibilitando uma contribuição para com ele.
6. Redimensionamento do olhar – aprimorar o olhar com método, com epistemologia, articulando a questão do VER-OUVIR-ESCREVER
7. Atenção à questão da Sociologia do Cotidiano em ação, isto é, observar a relação dialética macro-micro social, econômico, político e cultural. Isto significa dizer não perder de vista e priorizar as questões de conjuntura no Movimento (MST em nível nacional) e ao mesmo tempo aprimorar o olhar para essas questões em nível micro (no/do assentamento). Em outras palavras, como se reverbera o que vem do nacional no assentamento.
Além disso, priorizar também, de forma articulada, as questões de âmbito micro social - episódios, situações inusitadas e inesperadas, etc. - as quais poderão ter vinculação, ou não, com as questões macro.
8. Consideração das teorias/epistemologias que guiam a pesquisa, porém sem esquecer que elas são orientações teóricas para aproximação do objeto (sem ser uma camisa de força), e que por isso é fundamental, do ponto de vista da dialética da pesquisa, estar aberta e atenta teoricamente, a fim de não se desvencilhar das teorias base da pesquisa. Entretanto, ao mesmo tempo, ser sensível para o surgimento de múltiplas e diversas categorias emergentes de análise.
9. Imaginação Sociológica – O pesquisador/a deve ter clareza do seu recorte, em termo de delimitação do problema, assim como de sua criatividade científica o tempo todo. Como diz Mills (1982), o

pesquisador deve aprender a ser o seu próprio teórico e o seu próprio metodólogo, tendo como princípio a vigilância epistemológica. Em suma, significa dizer no âmbito de todo o “campo” de investigação, que, parafraseando Éclea Bosi (1981), *o método é apenas uma orientação teórica, mas o pesquisador joga nele a sua própria vida*, isto é, a sua visão de mundo, homem e sociedade – compromisso político, sua história de vida e visão de ciência/pesquisa.

10. Organização e sistematização do trabalho de campo: rigor e disciplina, porém de modo a não engessar as relações entre sujeitos. Transformar o “trabalho penoso” numa relação social de alteridade.

O *Vivendo o “campo”* formulou-se em duas etapas: “*Fuxicando*” no *Encontro de Formação* e “*Fuxicando*” no “*campo*”. A seguir, detalhamos cada uma delas.

“Fuxicando” no Encontro de Formação

Sentimos a necessidade de estabelecer as trocas com os sujeitos investigados no desenrolar dos acontecimentos. Por isso, durante a fase exploratória, através das conversas acerca dos problemas vividos pelos/pelas jovens, principalmente em relação a sua organização coletiva, originou-se a proposta de realizarmos um Encontro de Formação²⁹ para os/as jovens de Campos Novos e região. Tendo em vista o foco metodológico da pesquisa, combinamos que deixaríamos um momento específico para a *oficina de fuxico*.

O encontro ocorreu dias 28 e 29 de março de 2003, no Assentamento 30 de Outubro – Copagro, do qual participaram jovens do Assentamento 30 de Outubro (Copagro e Ascagri), Assentamento São José, Assentamento Sepé Tiaraju, Acampamento de Brunópolis e jovens do Movimento dos Atingidos por

²⁹ Curso de Formação dos Grupos de Jovens do MST - Campos Novos/SC: *Juventude rural e organização coletiva: importância e estratégias*, organizado pela Coordenação do Setor de Juventude do MST, do Planalto Central; contando com minha assessoria para coordenar os debates e com a participação da mestranda em Geografia/UFSC, Alessandra do Carmos Pinheiro, e da mestranda em Psicologia, Giovana Ilka Jacinto Salvaro. O intuito deste encontro foi possibilitar a formação política dos grupos de jovens do município de Campos Novos/MST, a partir de discussões que envolveram a importância da organização coletiva juvenil e a visualização de estratégias para tal.

Barragem³⁰. Havíamos passado o período de uma semana anterior ao encontro percorrendo estes assentamentos, fazendo as visitas pedagógicas referentes ao PRONERA, já comentado quando abordamos os “*Encontros do campo*”. Tendo em vista essa atividade, nessa etapa da pesquisa houve a presença de uma mestranda em Geografia³¹, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, que assessorou o registro das oficinas com a filmagem e o gravador de som.

Iniciamos com uma discussão acerca das características da juventude e das possibilidades e necessidade da organização coletiva. Após, fizemos duas oficinas, uma de jogos, na qual debatemos, as questões acerca do lazer/lúdico em suas vidas. Também foram levantadas questões referentes às relações de gênero, presentes nas práticas corporais e na realidade social. Um exemplo disso são os espaços ocupados nas rodas de reuniões que sempre demarcam o lugar dos homens e das mulheres. Com os e as jovens não foi diferente! No diálogo estabelecido por eles, ao serem perguntados como estavam sentados, respondem:

“Meninos pra um lado e meninas pra outro”. (resposta coletiva)

“Homens pra um lado e mulheres para outro”. (Sandra)

“E na igreja, tem lugares, né, tem a igreja perto da onde eu morava era homem de um lado e mulher de outro”. (Jaime)

“Mas aqui no assentamento é assim também”. (Ernesto)

“É respeito”. (Cleber)

Assim como Schwendler & Zannetti & Polla (2000, p. 05), é praticamente impossível não perceber estas diferenças que se materializam até mesmo na ocupação do espaço físico. Neste sentido afirmam: “durante as missas em alguns assentamentos, ainda homens e mulheres sentam em locais separados”.

A segunda oficina foi a de *fluxico*, nela discutimos as questões acerca do trabalho e novamente perpassaram as questões de gênero, identificadas através de suas falas:

³⁰ Houve a presença de quatro jovens do MAB – Movimento dos Atingidos por Barragem, que participaram das atividades, mas deixamos acordado que suas falas e contribuições não integrariam as reflexões da pesquisa.

³¹ A mestranda Alessandra do Carmo Pinheiro era, na época da pesquisa, bolsista do PRONERA/CED/UFSC sendo responsável pela visita pedagógica nos assentamentos da região de Campos Novos no mês de março de 2003.

“Aqui nem todas as meninas vão na roça. Eu acho assim, vão, podem ir um pouquinho. Jamais vão fazer o serviço que um homem faz. A mulher não vai levantar cedo e vai ficar até o meio dia na roça. A mulher não faz. Não é cara de pau. O máximo que ela aguenta é duas horas, duas horas e meia, pra trabalhar, né. Mas olhe, nunca vi pegar o boi e tirar do pasto, pegar uma máquina de passar veneno. Claro, se mandar oh, vai lá na, vai fazer negócio lá, vai, mas jamais uma guria vai passar veneno com uma máquina morro acima. Pode até dizer eu trabalho na roça, pode trabalhar, mas tudo, tudo não. Você pode cuidar das plantas, mexer com horta duas horas por dia” (Leomar).

“Eu trabalho quatro horas por dia, meu querido. Faço de tudo” (Sandra)

“Agora, pegar um boi, pegue então um boi, pegue um veneno, um veneno que mata” (Leomar).

“Ah! Eu só não pego porque não sobra pra mim esse serviço, mas se precisasse eu fazia, com certeza” (Sandra)

“A gente que é homem fica lá, desce meio dia, assim, que você quase torpeia a luz, que você tem que parar a cada duas horas. Agora a mulher vai, jamais! E eu acho que o homem pode fazer todo o serviço que a mulher faz. Eu faço” (Leomar).

“Existem poucas mulheres que fazem isso, mas têm mulheres que passam veneno. Eu conheci mulher que passa veneno, que lava. Mas é poucas, né. Elas ficam mais na casa. Mas na lavoura assim, é muito pouco. Mas tem mulheres que trabalham. Eu conheci mulher que trabalha passando veneno, broto de fumo ainda e olha que não é brincadeira passar veneno” (Albenair).

Finalizamos buscando acentuar a importância da cultura lúdica para a coesão/mobilização da juventude no intuito de contribuir para sua permanência, com efetiva qualidade no campo e, sobretudo, para a emancipação humana.

“Fuxicando” no “campo”

Como até então não tínhamos ainda tido a oportunidade de vivenciar o cotidiano das *meninas-jovens-mulheres*, juntamente com elas, decidimos por viabilizar um período de convivência da pesquisadora em suas casas. Tendo em vista todo o elo que foi sendo construído com as jovens que participaram de todos, ou da grande maioria dos eventos anteriores, foi-nos possível a partir delas, chegar nos Assentamentos 30 de Outubro – Copagro e Ascagri e

Assentamento São José. Fica claro, dessa forma, que a “opção” por determinada área de estudo também não ocorreu a priori. Fomos estabelecendo os vínculos e elegendo as demandas que nos eram possíveis acessar. Assim, a decisão por estes assentamentos se deu em conjunto com as próprias meninas que organizaram a ida até suas casas.

Como se percebeu a necessidade de termos um espaço em que fosse priorizado apenas a presença das meninas, justificado por “estarem mais à vontade” para se expressarem, a “*oficina de fuxico*” ocorreu somente com a presença das jovens. Os critérios de participação foram a vontade de contribuir com os dados da pesquisa, não havendo limite de idade nem de quantidade de participantes. Ficamos durante o período de uma semana³², tempo no qual dividimos a interlocução com os sujeitos da pesquisa do Assentamento 30 de Outubro - Copagro e Ascagri, e do Assentamento São José³³.

Combinamos que durante a estada da pesquisadora nos assentamentos faríamos uma *oficina de fuxico* com as meninas. No Assentamento 30 de Outubro – Copagro, não foi possível realizar a proposta de trabalho uma vez que não houve a disponibilidade das jovens, até mesmo porque, como constatamos nas conversas, as jovens que até então residiam lá haviam se mudado para outras localidades.

No Assentamento São José, Clarissa era a jovem responsável por organizar os trabalhos. Ela optou por fazer a oficina no dia de aula da Escola Itinerante³⁴ para estimular e aproveitar a presença das meninas na aula. Sendo

³² Período referente a data de 8 a 11 de outubro de 2003, durante o qual primeiramente fui para o Assentamento 30 de Outubro (Copagro) onde fui recebida e encaminhada para o Assentamento São José. Lá fiquei por dois dias, indo após para o 30 de Outubro-Ascagri, onde fiquei mais dois dias e enfim, voltei ao 30 de Outubro – Copagro.

³³ Faço questão de nominar as famílias que me acolheram tão afetuosamente em suas casas. Na Copagro, o “Seu” Darvil, a “Dona” Gema, e suas filhas Dety e Sandrinha. No São José, a família Siqueira: “Seu” José, “Dona” Rosa, Jaime, Clarissa, Cleusa, Roseli, Nico e Leco. Enfim, na Ascagri, “Seu” Vardo, “Dona” Cleusa, as filhas Nice e Cleide, e o mais novo, Valmir.

³⁴ Escola organizada de forma multiseriada, na qual os/as alunos/as têm aula duas vezes por semana, ficando os dois turnos – manhã e tarde. As professoras geralmente vêm de outras localidades para ministrarem as aulas. A Escola Itinerante tem sua origem no Rio Grande do Sul, em acampamentos do MST. Sua concepção deveu-se aos problemas que as crianças enfrentavam nas suas constantes mudanças de acampamentos acompanhando suas famílias, o que resultava quase sempre na perda do ano letivo. Consultar mais informações em: MST. (1998). *Escola Itinerante em acampamentos do MST*. Coleção Fazendo Escola, nº 1. São Paulo: Peres Gráfica e Editora; e em MST. (s/d). *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção Fazendo Escola, nº 4. São Paulo: Peres Gráfica e Editora. A experiência destas escolas em Santa Catarina se diferem pelo fato de serem Itinerantes nos assentamentos, uma “conquista”,

assim, contamos com a presença de 21 meninas estudantes desta escola, todas moradoras no referido assentamento, e uma menina que cursava o Ensino Médio no período noturno em escola na cidade. No Assentamento 30 de Outubro – Ascagri, Clenilce – Nice – organizou e convidou as meninas. Neste, participaram cinco jovens, sendo que uma chegou quase ao término³⁵.

As jovens possuem diversas características; são meninas que vivem no assentamento coletivo, trabalham em casa e na roça, meninas que vivem no individual e também trabalham em casa e na roça, ambas estudantes no próprio assentamento. Há ainda meninas que vivem no coletivo e outras no individual mas que estudam na cidade; existindo também aquelas que não estudam, por já terem concluído o Ensino Médio ou por terem desistido de estudar. Apenas duas eram mães solteiras, sendo que as demais não tinham filhos. Nenhuma era casada e todas moravam na casa dos pais e/ou familiares. Algumas delas tinham no interior de suas famílias lideranças do MST – pai, mães, irmão militantes do Movimento, com diferentes funções. Essa diversidade influencia de forma diferenciada a vida das jovens, o que poderemos constatar no prosseguimento do texto.

Para finalizar gostaríamos de refletir sobre os procedimentos metodológicos que compuseram a investigação. Consideramos que há diferentes modos para abordar os fenômenos, sendo que quem se propõe a pesquisar, ao eleger instrumentos técnicos para sua colheita de informações o faz a partir de sua visão acerca da realidade e do que considera a melhor maneira de apreendê-la. Assim, não é possível permitir que uma perspectiva qualitativa de pesquisa se caracterize por uma “técnica alienante”³⁶, na qual se pinçam instrumentos que não se identificam nem com o/a pesquisador/a nem ao menos com o contexto, isto é, quem pesquisa não se reconhece na formas de concretizar sua própria investigação.

segundo a fala da professora, para que as crianças e jovens não precisassem ir para as escolas da cidade.

³⁵ Em anexo consta a listagem de identificação de todas as meninas participantes dessa fase da pesquisa.

Vários atores (Negrine, 1999; Minayo, 2000; Cruz Neto, 1994; Bogdan & Biklen, 1994) colocam a entrevista e a observação como instrumentos essenciais na pesquisa qualitativa, em especial no trabalho de campo, sendo que apontam classificações/tipificações que se diferenciam em alguns aspectos.

Quanto à observação, optamos pela “observação participante”, sem desconsiderar os inúmeros cuidados, tais como, estabelecer um “equilíbrio entre a participação e a observação” a fim de evitar que pelo envolvimento da militância (já citada anteriormente), os papéis se confundam e que o objetivo central – a investigação – se perca. Até porque, “por vezes, estabelecer uma boa relação requer andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 127). Não tão somente isso, pois o central não é apenas uma aproximação física e espacial, mas o compromisso com os movimentos sociais, com a luta pela reforma agrária, e, por conseguinte, com o enfrentamento ao capitalismo neoliberal e sua tendência à destruição das forças produtivas (Taffarel, 2003).

No que diz respeito às entrevistas, vimos a necessidade de lançar mão prioritariamente da “semi-estruturada”, que não fechou a interação entre pesquisador-pesquisados e permitiu de um lado, maior segurança quanto ao conteúdo da discussão – a fim de que não fugisse do foco cultura do trabalho e cultura lúdica/lazer – e de outro, espaço para criatividade e fluidez em relação às falas.

Tendo como eixo as subjetividades intercruzadas, isto é, considerando também as falas dos jovens, forjamos, metodologicamente a *Oficina de Fuxico*³⁷ (produção artesanal utilizando retalhos de tecido), como uma forma privilegiada

³⁶ Paralelo com o conceito de *Trabalho alienado*, presente no texto com o mesmo título de Marx, Karl. (1998) In: Oliveira, Paulo de Salles (org). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec.

³⁷ Enquanto manifestação da cultura popular brasileira, não há ainda estudos sistematizados que nos possibilitem ter um resgate histórico da constituição do “fuxico”. Há indícios de que tenha se originado na Bahia, através da reutilização dos retalhos pelas escravas. Por ser atividade de característica essencialmente feminina e levar muito tempo para ser feito acabou ganhando o nome de fuxico porque enquanto se fazia se contavam histórias e se falava. Para efeito de conhecimento, este consiste numa produção artesanal: a partir de retalhos de tecidos são construídas várias peças de fuxico, que ao serem costurados um ao outro formam inúmeros artefatos (colchas, tapetes, etc). É no envolvimento e nas conversas entre as pessoas reunidas em torno deste “fazer” que surgem os “outros fuxicos”, isto é, as conversas e falas das jovens acerca do trabalho e usufruto do lúdico nas suas vidas, aí enquanto metáfora da sociabilidade possibilitada por estes momentos.

de abordar a realidade, que pressupõe a convergência de todos os instrumentos anteriormente citados.

Esta oficina constituiu-se de três momentos, o inicial, quando foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e da oficina, enquanto forma de recolher as informações, seguido da discussão do que é o *fluxico* e de como é feito. Após isto, passou-se aos processos de produção – cortar os moldes, alivinhar e costurar.

Enquanto as e os jovens construía seus *fluxicos* íamos, metaforicamente, “*fluxicando*” sobre as inquietações da investigação, buscando desvelar as relações e contradições da construção da cultura do trabalho e do lúdico/lazer na vida cotidiana das *meninas-jovens-mulheres*. Estabelecemos um paralelo da proposta da oficina como uma entrevista coletiva-artística, ou ainda como discussão de grupo, também conhecida como “grupos focais” (Minayo, 2000, p. 129) enquanto estratégia de colher as informações e eleger as categorias de análise.

Fazemos um parêntesis para afirmar, junto com Pais (2003) que vemos o cotidiano não como algo repetitivo e previsível e sim, como local, com sua temporalidade e historicidade, de desvelamento do funcionamento, da transformação e dos conflitos sociais que permeiam, aqui, a juventude feminina do campo.

Voltando à oficina, ao seu final fazíamos uma avaliação sobre o que foi trabalhado, tendo como fio condutor a “costura” dos elementos significativos e recorrentes da investigação, considerando a produção - teórica e manual. Conscientes da dificuldade de reconstruir uma entrevista após ter acontecido, utilizamos além das anotações das falas no diário de campo, filmagem das oficinas e a fotografia, no entanto, destacamos que estas não tiveram o objetivo de se constituírem em fontes documentais para análise dos dados. Afinal, reiterando (Pais, 2003, p. 155) que ao tratar das fontes de análise da vida cotidiana traz que devemos “entender o cotidiano com ambos os canais de recepção: o auditivo e o visual. Esse entendimento obriga o investigador a recorrer às fontes áudio-visuais que contemporaneamente abundam”.

Sabemos do inconveniente que uma pessoa com uma máquina na mão pode causar, principalmente com jovens, sujeitos que já visualizam os estereótipos/padrões de beleza divulgados pela mídia (televisão, jornal, etc.). Por

outro lado, sustentamos seu uso com o fato de que pela “familiaridade” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141) que o tempo permite estabelecer entre os sujeitos, as reações de estranhamento aos poucos vão se normalizando.

Os registros fotográficos foram “devolvidos” aos e às jovens durante toda a trajetória da investigação. Nas oportunidades que tivemos, montamos um painel com todas as fotos ou então entregamos em álbum para que todos pudessem vê-las.

Por que considerar as falas dos jovens? Como já afirmamos anteriormente, ter a vida cotidiana mediando a investigação nos remete a perceber que “a realidade da vida cotidiana não se esgota nas presenças imediatas” (Pais, 2003, p. 86), e além disto, que seu tempo e espaço não se esgotam no presente. Tratamos de/com filhos e filhas de agricultores que trazem no bojo de sua história de vida uma trajetória de idas e vindas, do campo à cidade, da cidade ao campo, na busca de trabalho e sobrevivência. Jovens do campo, excluídos da terra, por um passado que é presença cotidianamente.

Os nomes de todos e todas que participaram da pesquisa permanecem os reais. Não os trocamos por perceber a relevância de possibilitar dar voz e vez a estas pessoas que vêm construindo resistências em meio a tantos massacres³⁸. São elas que configuraram a pesquisa, naqueles assentamentos, com suas próprias características. É a partir desta realidade, e não de qualquer uma, que traçamos as reflexões. São estas pessoas que, ao nos contar sobre suas vidas, expressam e informam o que ocorre numa realidade ainda muito esquecida. Como a todo momento sabiam da minha presença como “a companheira da universidade”, “que veio fazer um trabalho com as meninas”, “pesquisar sobre a nossa realidade pra levar pra cidade”, entendemos que é importante que se façam presentes por inteiro. Afinal, se não escondemos a “identidade” da pesquisadora, porque esconder as delas e deles? E isso, tocou-nos desde os momentos em que ficamos mais próximos, “vivendo o campo”, como no relato:

³⁸ É oportuno recordarmos o Massacre de Corumbiara, sul de Rondônia, em agosto de 1995, no qual morre uma menina de 07 anos, Vanessa, que fugia com a mãe da repressão policial ao acampamento na Fazenda Santa Elina; o Massacre de Eldorado dos Carajás, Pará, no dia 17 de abril do mesmo ano, que resultou em 19 mortos, 69 feridos e pelo menos 07 desaparecidos (Morissawua, 2001), a morte do Sem Terra Antônio Tavares, em maio de 1998, no Paraná, em confronto com policiais militares, e tantos outros que acontecem cotidianamente, mas não são divulgados pela mídia.

“Cedo, eu, a Dona Cleusa e o Seu Vardo, conversamos um pouco sobre a história do assentamento. Outra coisa que me chamou a atenção, desde ontem, com o Nico, o Jaime, as meninas, e agora aqui também, é a curiosidade deles em relação a minha vida. Nada mais justo, pois eu venho aqui, “invado” o dia-a-dia deles, e eles sem me conhecerem abrem suas portas, suas vidas!!! Então por que não abrir as portas da minha vida?”
(Diário de Campo, 09/10/03)

Quanto ao diário de campo, as anotações ocorreram desde o início da investigação (bem como os demais instrumentos). Ao todo foram dois cadernos, um que envolveu a fase exploratória e o primeiro evento da fase investigativa – *“Fuxicando” no Encontro de Formação* -, e outro para a semana que passamos nos assentamentos. Neles imprimimos um pouco da história deste estudo – bilhetinhos, trechos de músicas, observações do cotidiano de trabalho e lúdico/lazer, saudades de casa, conflitos existenciais, questões, inquietações, reuniões de orientação... Informações e sentimentos que permearam os momentos vividos.

Realizar uma investigação em assentamentos com distintas formas de organização da produção – coletiva e individual - permitiu ter maior amplitude em relação às diferentes experiências. Por outro lado, não possibilitou adentrar num conhecimento aprofundado acerca de cada assentamento – forma de organização, história, etc. – fatores não menos importantes. Todavia, encontramos num programa de mestrado com dois anos de duração, um tempo insuficiente e de condições precárias (falta de laboratórios, verbas, bolsas, papel, impressora, etc) para pesquisar humana e decentemente!!!! Por isso os recortes e as escolhas, ainda que por vezes indesejáveis.

Com o exposto, constatamos a riqueza das incursões no campo que possibilitou trazer elementos significativos, conceitos e categorias a fim de compreender a realidade das jovens do MST, as quais pretendemos analisá-las e interpretá-las no decorrer dos capítulos que seguem.

CULTURA DO TRABALHO DAS *MENINAS-JOVENS-MULHERES* NO ÂMBITO DO MST

*“Homem mula não cria, tem que carregar peso.”
(Cleber)*

Iniciamos abordando como configuramos os sujeitos pesquisados. Castelo Branco (2003), em seu recente trabalho, utiliza a denominação de Jovens Sem-Terra para tratar de jovens assentados pela luta do MST. Como poderíamos compreender o que isto significa?

Recorremos a Tavares dos Santos apud Vendramini (2000, p. 24), para ressaltarmos que esses e essas jovens se constituem como “colonos sem terra”, “categoria sociopolítica heterogênea, pois reúne filhos de camponeses minifundiários, trabalhadores assalariados temporários, arrendatários e populações urbanas do setor informal e com uma identidade política construída pelas lutas sociais”. Ou ainda, ao olharmos as raízes históricas do MST, percebemos que são os “nômades que vagueiam pelo mundo em busca de trabalho” (Aued & Fiod, 2002). Wanderley (1999) ao resgatar as raízes históricas do campesinato brasileiro, também apoiada por Tavares dos Santos, complementa que esse constante deslocamento atrás de terra - o que significa espaço para trabalho, portanto busca da sobrevivência – representa traços de uma história comum a esses sujeitos, que no caso dos jovens, se não a viveram, resgatam-na na memória de seus pais e/ou antepassados.

Além desta mobilidade constante, por inúmeros fatores, seja pela seca no Nordeste, ou fim da fronteira agrícola no Sul³⁹, um outro traço presente são as lutas sociais, que também caracterizam o campesinato no Brasil (Wanderley, idem), e um exemplo histórico de Santa Catarina é a Guerra do Contestado⁴⁰

Sendo assim, como bem retrata Castelo Branco (idem, p. 46), a luta atribui uma identidade coletiva e social; identidade esta que, porém, trata-se de um “lugar movediço – ao mesmo tempo qualifica e desqualifica”. De um lado, ser Sem

³⁹ Ver com mais profundidade as questões que envolvem a origem do campesinato brasileiro em Wanderley (1999); Aued & Fiod (2002).

⁴⁰ Sobre o assunto, consultar Auras, Marli. (1984). *Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla*. Florianópolis: Ed da UFSC.

Terra⁴¹ é ter a possibilidade de gestar sua sobrevivência e além disso, construir perspectivas e projetos de vida, algo explicitado nos “fuxicos” da investigação, quando as jovens falam:

“Eu acho que o MST, pra nós, que somos assentados é tudo! Assim, quando a gente quer alcançar um objetivo, assim, por exemplo, uma marcha, pra mostrar pros governantes que nós não estamos parados. Daí nós se reúne com o Movimento, que é o MST, daí nós conseguimos atingir o que nós queremos”(Clenilce)

“Sei lá, também eu acho que se não fosse o MST, talvez nós não estaríamos aqui. Talvez não! Nós não estaríamos, porque é por causa desse Movimento que nós estamos aqui” (Clenilce)

“Eu acho que foi o Movimento que ajudou nós agora estar aqui, numa terra, que eu acho que foi conquistada com muito esforço!” (Dayani)

“Eu acho assim, que o Movimento somos nós que fazemos! Porque tem lá, falam do Movimento, mas se não tiver gente, não existe o Movimento. Porque nós resolvemos fazer um acampamento, né. Nós somos o Movimento, que organizamos o Movimento. Não é eles que vão puxar nós para a terra. Somos nós mesmo que vamos se unir e vamos lutar pelos nossos direitos” (Cleusa)

Contudo, por outro lado, é “movediço”, no sentido de que a terra conquistada com muito esforço também lhes trazem as marcas pejorativas de serem Sem Terra. Como nos retrata Andréia:

“Tem muito preconceito. Se a gente sai na cidade e for falar que mora num assentamento, no Assentamento São José, por exemplo, vai sair falando (...) sai pra cidade inteira.”

Um dos grupos de moças ao serem questionadas como se sentiam jovens no assentamento não responderam, aliás, respondem com o silêncio. Mesmo repetindo e explicando a indagação não há fala, o que nos leva a uma possível interpretação de não quererem explicitar tais problemas advindos dessa identidade Sem Terra.

Neste sentido, Pais (1993, p. 61) aponta para a necessidade de compreender a juventude a partir do cotidiano dos jovens e dessa maneira se

⁴¹ Ser **Sem Terra** é consituir-se enquanto sujeito a partir das lutas sociais, portanto é uma identidade que se constrói no movimento da história. Para Caldart (2002, p. 129), “Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social”.

defrontar com os símbolos que são internalizados, re-significados e produzidos em seus contextos. Em suas palavras, coloca “a necessidade de interpretar as práticas simbólicas que caracterizam as *culturas juvenis* a partir dos contextos sociais em que os jovens se movem”. Além disso, Margulis (2000), traz o entendimento da juventude enquanto construção histórica e social. A condição etária não é somente biológica sendo a idade processada pela história e pela cultura.

Tendo em vista esta compreensão que supera uma visão psicologizante e etapista do desenvolvimento humano, abordamos as questões que envolvem os jovens no MST, suas representações sociais acerca da cultura do trabalho e do lúdico, bem como de que forma ambos se relacionam e/ou geram contradições na realidade social. Aqui encontramos o que pode vir a explicitar o que de fato constitui as *meninas-jovens-mulheres*, termo que forjamos para tratar das jovens que compõem a pesquisa. Como já falado anteriormente, são elas que pequenas já assumem as responsabilidades do trabalho em casa, e ao acompanhar os pais, na roça também.

As discussões não foram homogêneas. As falas são cercadas de diferenciações e heterogeneidade demonstrando que há diferentes juventudes sendo gestadas no interior dos assentamentos e entre eles. Negar este aspecto é fechar os olhos e estabelecer generalizações que podem não condizer com a realidade social. Não há uniformidade e não encontramos respostas únicas para as questões. Isto, apesar de aparente caos, possibilita-nos perceber as “riquezas da vida cotidiana” (Pais, 2003).

“E quantas vezes a gente houve também dizer:- Ah, você nasceu mulher, agora agente! E não foi só nem uma ou duas vezes que eu ouvi isso, já. Quando eu quero fazer alguma coisa que eles acham que não é correto pra uma mulher, ah, você nasceu menina, você nasceu mulher, agora você não nasceu homem como eu”(Clarissa).

Diante do exposto, de que forma abordar os processos que envolvem os e as jovens que vivem o cotidiano da luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais, particularmente no contexto do trabalho e usufruto do lúdico?

Destacamos que nosso olhar para o MST, em especial para as *meninas-jovens-mulheres* que o constroem, tem como eixo o processo de exclusões sofridas por esses sujeitos sociais no decorrer de suas trajetórias. Somando-se à sina de “vaguear em busca de trabalho”, às perdas, separações, enfim, sujeições por que passam todos os “colonos sem terra”, são ainda, os jovens e as mulheres os “esquecidos do mundo rural” (Stropasolas, 2002).

Sobre essa problemática, Brumer apud Stropasolas (idem, p. 137), constata que a migração rural, principalmente de jovens e mulheres pode ser explicada

pela falta de oportunidades existentes no meio rural para sua inserção, de forma independente da tutela dos pais; pela forma como se dá a divisão do trabalho nos estabelecimentos agropecuários e pela relativa invisibilidade do trabalho executado por crianças, jovens e mulheres; pelas tradições culturais que priorizam os homens em detrimento das mulheres na execução dos trabalhos agropecuários mais especializados, tecnicados e mecanizados, na chefia do estabelecimento e na comercialização dos produtos; pelas oportunidades de trabalho parcial ou de empregos fora da agricultura para a população residente no meio rural e pela exclusão das mulheres na herança da terra.

Sendo assim, não há como deixar de lado a dimensão subjetiva das análises no sentido de, ao perceber as desigualdades nas relações de gênero no interior da juventude e fora dela, apontá-las, estabelecendo o desafio de superá-las. Entretanto, queremos ter o cuidado de não (re)cairmos na denúncia pura e simples das hierarquias nas relações de gênero. O diagnóstico dos problemas existentes no cotidiano desta juventude visa possibilitar uma real produção acadêmica e científica, que se desdobre em intervenções concretas a fim de contribuir com este contexto (Madeira, 1997).

Ademais, que fique claro que buscamos estar ancoradas nas análises das condições materiais e históricas do trabalho imerso numa sociedade capitalista (Machado Neto, 1984), isto significa dizer que ao olharmos para as jovens do MST não podemos perder de vista que esse movimento social embora lute pela transformação social, nasce do interior do sistema produtivo capitalista, carregando em seu cerne as contradições decorrentes do mesmo. Lançamo-nos

para as jovens, tendo em vista uma conduta metodológica que busca compreender a dimensão subjetiva das análises do cotidiano destas - e aqui estão presentes as relações de gênero que se estabelecem - à luz das análises das condições objetivas que fazem brotar essas relações, seja o problema do êxodo rural, da divisão social, sexual e geracional do trabalho, entre outros.

A partir da centralidade do corte de classe, portanto, é que engendramos investir sobre a questão das relações de gênero colado às problemáticas de uma geração. Se falamos de jovens no contexto do campo não há como fugir das especificidades do feminino neste âmbito, e isto os próprios estudos já citados - mesmo que ainda existam poucos que tratem desta problemática específica - demonstram (Abramovay, 1998; Grandi, 1999, Stropasolas, 2002).

Entretanto, ao abordar o universo feminino urge buscar as bases das teorias sociais feministas, a fim de possibilitar o entrecruzamento destes conceitos com o mínimo de aprofundamento necessário. Nesse sentido, assumimos com Madeira (1997), apoiada em diversas autoras, as etapas para que uma análise sob a perspectiva de gênero tenha eficiência. São elas: levar a sério a referida questão; buscar informações monitoradas por um referencial teórico que tenha embutido as questões de gênero; e, enfim, o que consideramos chave, ao assumir este conceito na teoria, manifestá-lo na prática cotidiana da pesquisa, combatendo o sexismo presente na ciência.

Localizando a especificidade do trato com as questões de gênero nas práticas construídas pelo MST, vemos que para este tal problemática está intrinsecamente ligada à “revolução cultural” (MST, 2001). Por isso, valorizam a cultura como também uma reivindicação e um espaço educativo. Demonstram esta preocupação através das suas cartilhas, campanhas nacionais de poesias, músicas, aproximação com o Teatro do Oprimido⁴², e, enfim, através da valorização dos símbolos da identidade Sem Terra, tais como as místicas, a bandeira do Movimento e seu hino. Isto porque, como afirma Bogo (2000, p. 93): “Sofremos uma dominação cultural muito grande há séculos em nosso país, precisamos nos libertar dela se queremos ser livres. Para isto precisamos

⁴² Referenciados principalmente nos trabalhos de Augusto Boal (1991), importante nome do teatro popular brasileiro.

produzir nossas próprias idéias, nossa própria literatura, dar conteúdo próprio aos valores e ver o futuro com nossos próprios olhos“.

O que se coloca de estimada pertinência é sobretudo compreender que a proposta de ressignificação de valores como o Amor à Terra, a solidariedade, a organização cooperada das relações de trabalho, incluindo também a busca por relações de gênero igualitárias, configuram-se como luta política à medida que visam superar uma “ética burguesa” (Marx & Engels, 2002). Em outras palavras, afirmamos que para além da denúncia de um modelo de sociedade explorador há o anúncio de um projeto histórico de sociedade pautado em princípios socialistas, que se constrói junto ao movimento internacional de resistência dos trabalhadores contra o sistema produtivo capitalista, e neste sentido a Via Campesina⁴³ é um exemplo a ser resgatado.

A validade dessa investigação pode ser questionada ao considerarmos os princípios expostos acima. Afinal, se no Movimento há toda essa preocupação quanto a vivência de relações de companheirismo e não de dominação entre os homens e as mulheres, não existem motivos, ao menos aparentes, do porquê de se debruçar sobre isto, uma questão já resolvida!

Todavia, com a experiência do “campo”, pudemos constatar que apesar de estarmos falando com/de jovens pertencentes a um movimento social que se contrapõe à lógica da sociedade do capital, da opressão e exploração, identificamos que algumas relações sociais, tais como as oriundas do valores patriarcais-machistas, ainda se fazem presentes no cotidiano destas *meninas-jovens-mulheres*, tão bem explicitado na frase de Clarissa, que inicia este tópico: “*Ah, você nasceu mulher, agora aguente!*”. São elas que, em épocas de plantio e colheita assumem o trabalho na roça junto com o da casa; são elas que não podem sair, frequentar bailes, festas, sem a companhia de um homem, geralmente um irmão; são elas que trabalham nos grupos coletivos mas não podem se cadastrar, passando as horas trabalhadas para as mães; são elas que, também no coletivo, se optarem por casar com “alguém de fora” do assentamento, na fala de Clenilce: “*Vão ter que casar e, oh, sumir daqui!*”

⁴³ “A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa” (<http://www.viacampesina.org>), luta “contra o neoliberalismo e na defesa da vida e cultura camponesa” (<http://www.mst.org.br/viacamp>).

Para os mais próximos das lutas diárias do Movimento isso pode parecer óbvio. Por que tratar então desta “obviedade”? Por percebermos que, sendo o MST um movimento de amplitude nacional, combativo e propositivo, tende-se a se construir uma série de expectativas quanto a sua possibilidade de construção de um projeto histórico antagônico ao do capital, em detrimento de um entendimento mais apurado de que são homens e mulheres que vêm buscando construir um contraponto aos desmazelos de uma sociedade de extrema desigualdade social, e que nos caminhos e descaminhos enfrentam conflitos que constantemente têm que ser revistos para que assim possam ser superados.

Sendo assim, essa realidade não é homogênea nem ao menos harmoniosa, transborda de conflitos e contradições, uma vez que é cotidianamente (re)construída por seres humanos, que, por sua vez, encontram-se em permanente processo de (re)construção. Por isso, há que se compreender a dinamicidade da história, dos seus avanços e recuos, continuidades e rupturas.

Desse modo, identificamos que as relações de gênero são uma demanda histórica que começam a ser trabalhadas pelo MST, por ser ele "um movimento de massas que pressupõe a participação de todos os seus integrantes nos momentos de luta: mulheres e homens, jovens, adultos e crianças" (Vendramini, 2000, p.53).

Além disso, uma das inquietações que emergiram a partir das "investidas a campo" e que nos fizeram estabelecer um recorte de gênero para a pesquisa, foram os “estereótipos classificatórios” (Machado Neto, 1984, p. 234) quanto às "tarefas dos homens" e as "tarefas das mulheres" muitas vezes perceptíveis nas falas dos e das jovens. Vendramini (op. cit.) nos conta que numa das cooperativas em que realizou seu estudo as mulheres estavam inseridas junto com os homens na produção. No entanto, pelo fato de que passaram por um problema de falta de água durante a pesquisa, as mesmas tinham que buscar água, lavar roupas e ir para a cooperativa somente à tarde, ganhando apenas pelas horas trabalhadas na mesma.

Sabemos que a forma de produção da agricultura familiar se diferencia substancialmente da proposta das cooperativas. Na primeira, cujos princípios básicos são a hierarquia familiar e patriarcal, as mulheres são sempre “ajudantes” e acabam por se tornar “trabalhadoras invisíveis do ponto de vista social”

(Sampedro apud Grandi, 1999, p. 20). Fica a pergunta: *como isto se configura no interior das relações estabelecidas nas cooperativas/associações? Será que a desigualdade na relações entre homens e mulheres também não são reproduzidas?* É o que buscaremos tratar nas análises que cercam a subcategoria *trabalho e gênero*, emergida da incursão no real.

Schwendler & Zanetti & Polla (2003, p. 05) em investigação com educadoras do MST da Educação de Jovens e Adultos no Paraná, constataram que a divisão não se tem dado só quanto aos trabalhos. Nas diversas manifestações das sociabilidades se vê a diferença que se transforma em desigualdade nas horas de diversão, por exemplo:

Também os espaços de lazer são generificados (...) Jogar cartas, bola, ir a bares é atividade restrita aos homens. As mulheres só participam destas atividades se acompanhadas de seus companheiros ou pais, ou estarão sujeitas aos comentários do restante da comunidade. Quando há festas ou bailes, também é necessária a companhia do homem. Elas têm, portanto, seu espaço de sociabilidade restrito nos diversos aspectos da vida no assentamento, seja porque os companheiros não as deixam participar, seja porque elas temem o comentário preconceituosos das pessoas da comunidade ou devido à sua própria concepção quanto às relações de gênero.

Emergem mais questões à medida que mergulhamos na realidade: *Quais as possibilidades e dificuldades encontradas nessa relação do trabalho no assentamento e a diversão, a brincadeira?* Esses dilemas serão abordados no próximo capítulo, no qual focalizamos a cultura lúdica construída pelas jovens. Foi a busca por pistas a fim de apreendermos com mais profundidade essa realidade social que nos fez caminhar pelos trajetos deste estudo.

Cultura do trabalho, definindo concepções

Iniciamos essa seção ressaltando que o que nos levou a abordar as questões que envolvem o trabalho e o lúdico foram os próprios anseios captados nas falas dos e das jovens preocupados com suas possibilidades concretas de existência. As categorias vão se delineando no decorrer do estudo através da prática cotidiana da investigação.

O texto que segue está estruturado de forma que, num primeiro momento, discutimos os pressupostos teóricos em relação a categoria trabalho. Nessa tentativa de revisão bibliográfica acerca de tal tema, temos como questionamentos, por exemplo: *O que significa cultura do trabalho? Que*

concepção(ões) de trabalho estamos adotando, isto é, quais autores embasam teoricamente as análises? O que está permeando esta categoria na contemporaneidade? Após estas iniciais incursões, buscamos fazer uma articulação com a cultura de trabalho construída pelas meninas-jovens-mulheres.

De antemão, deixamos claro o caráter provisório dessa reflexão acerca do complexo emaranhado de conceitos que envolvem a discussão aprofundada da categoria trabalho. Uma compreensão mais usual do significado de trabalho encontramos em Marx (1983) no seu capítulo V da obra *O Capital*. Transcrevemos um trecho bastante utilizado nos diferentes estudos, das mais diversas áreas, que versam sobre este tema:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (...) Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem (idem, p. 149).

Marx (1983) continua este longo trecho utilizando do, não menos conhecido, exemplo da aranha e suas teias, da abelha e de seus espetaculares favos das colméias, indicando o caráter teleológico do trabalho humano, isto é, que o que “distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera” (op. cit., p.149).

Temos uma explicação acerca do trabalho em geral, condição necessária, porém não suficiente para compreender a forma social do capital, não explicando as complexas relações do sistema produtivo capitalista. Isto porque, a produção de valores de uso, através da intervenção humana pelo trabalho, perpassa toda e qualquer sociedade e suas diferentes relações sociais. A humanidade, desde seu surgimento, tornou necessário produzir bens de diferentes qualidades para sua sobrevivência, sejam alimentos, instrumentos, vestimentas, etc. Aparece, então, o significado de trabalho concreto, isto é, aquele que produz valor de uso, produtos que visam unicamente satisfazer as necessidades humanas. Estas, ao contrário do que usualmente se considera, não têm hierarquia, pois, para Marx (op. cit., p.

95) “a mercadoria é, antes de tudo, o objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa”.

Todavia, como falamos de um sistema que vai além da produção de mercadorias que possuem apenas valor de uso, e sim, prioritariamente, valor de troca, estas explicações não bastam. Há, então, que se compreender o que vem a ser o trabalho abstrato. Este último se constitui naquele que produz um valor de troca, uma mercadoria que tem como finalidade ser trocada no mercado. Neste sentido, perde suas características qualitativas, que exprimem sua utilidade, ganhando uma conotação quantitativa.

Sendo assim, as mercadorias assumem valor de troca quando passam a ser vistas proporcionalmente, isto é, em relação a quantidade necessária de uma mercadoria para trocá-la com outra quantidade de mercadoria correspondente. Em outras palavras, valor de uso determina uma relação qualitativa com o que é produzido, já valor de troca, quantitativa. Neste sentido, o valor da mercadoria é valor de troca e não de uso. Só tem valor pelo trabalho humano abstrato, que é medido pela quantidade de trabalho gasto para produzir determinado bem, medida em termos de hora, dia, etc. Esse duplo caráter da mercadoria (ser valor de uso e valor de troca) gera um duplo caráter do trabalho: enquanto produtor de valor de uso – trabalho útil, concreto; enquanto produtor de valor de troca, trabalho abstrato (op. cit., 1983).

Porém, se o trabalho “como labor no sentido antigo, como estafa e moléstia” ocorria pelo estágio não desenvolvido das forças produtivas, com a modernidade e o sistema produtor de mercadorias acontece o mesmo, embora as forças produtivas tenham atingido um nível superior de desenvolvimento. Se no primeiro caso há uma força que os impele a ter que trabalhar, pois é necessário “vencer” o estado natural das coisas, no segundo há uma “coação social” da forma de reprodução social de mercadoria, isto é, não tem uma origem natural e sim social (Kurz, 1996, p. 25).

A questão é que a sociedade de mercado (quando se distingue da produção simples de mercadoria, antes da modernidade, com o intuito de apenas trocá-la por outro bem, a fim de satisfazer as necessidades, estando aí ainda

presente suas qualidades sensíveis), com o trabalho abstrato, gera a perda das características sensíveis das mercadorias e o advento do dinheiro faz com que aconteça o que o citado autor chama a atenção: “Todo o processo vital social e individual é assim submetido à banalidade terrível do dinheiro e de seu automovimento tautológico, cuja superfície apresenta-se em diversas variações históricas, como a famosa economia de mercado moderna” (Kurz, idem, p. 28).

Kurz (op. cit.) afirma o “ethos da Sociedade do Trabalho”, em que o trabalho abstrato domina a sociedade e acaba com os seres humanos, pois a mesma é fundada sob sua lógica, cuja finalidade se resume no trabalho para o trabalho e não para produzir/suprir necessidades.

Isto porque, desenvolvem-se as forças produtivas com o avanço da tecnologia, a fim de elevar a produtividade – diminuir o valor – *quantum* de trabalho abstrato socialmente necessário para produzir uma mercadoria. No entanto, isto não significa diminuição no tempo de trabalho, ao contrário, aumenta-se sim é o número de desempregados, de pessoas a quem é negado até mesmo a possibilidade de vender sua força de trabalho (Tumolo, 1997).

Todavia, para Tumolo (1996), compreender a relação entre trabalho concreto, que é subsumido pelo trabalho abstrato, é necessário, porém não suficiente. Por isto, o autor traz ainda um conceito que vem a complementar tal análise, dizendo da centralidade do trabalho produtivo, que, indo além do abstrato, o torna subsumido pelo primeiro. Tece tais argumentos, tendo como base os apontamentos de Marx na sua obra *O Capital*. Nela, o referido autor afirma, no seu *Capítulo VI, inédito*, por exemplo, que: “como o fim imediato e (o) *produto por excelência* da produção capitalista é a *mais-valia*, temos que somente é *produtivo aquele trabalho* que (e só é *trabalhador produtivo* aquele possuidor da capacidade de trabalho que) diretamente produza *mais-valia* (...)” (Marx, s/d, p. 108).

Mais à frente, em seu texto, coloca ainda que:

Do ponto de vista do processo capitalista de produção, junta-se uma determinação mais precisa: é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia (...) Trata-se, portanto, de trabalho que serve diretamente ao capital como instrumento (*agency*. Ing.) da sua *autovalorização*, como meio para a produção de mais-valia (Marx, idem, p. 109).

Compreender o trabalho produtivo em termos genéricos, isto é, considerando apenas que produz mercadorias, seja elas valor de uso, ou de troca, não finaliza a discussão. Deve-se ter em vista que não falamos de uma forma social genérica e, sim, da forma social pautada no capital. Se, de um lado, concordamos que o trabalho concreto se encontra subsumido pelo trabalho abstrato, “é forçoso ir além e reconhecer que este modo de produção é essencialmente uma sociedade *produtora de mais-valia* e de que, por esta razão, o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor de troca) que, por sua vez, está subsumido pelo *trabalho produtivo (mais-valia)*” (Tumolo, 1996, p. 56). Neste sentido, tal autor vai afirmar que não se trata apenas de um crise da “sociedade do trabalho abstrato”, como sugere Kurz (1996), e sim da “*crise do trabalho produtivo*”.

É este ponto que consideramos enfoque que permeará nossas análises acerca da relação da cultura do trabalho e da cultura lúdica das *meninas-jovens-mulheres* do MST. Isto porque, voltando-nos agora para a especificidade do MST, nos questionamos: *Como discutir o trabalho da agricultura num espaço em que os trabalhadores, em tese⁴⁴, não vendem sua força de trabalho a outrem e produzem sua existência numa relação que, a princípio, parece não se configurar como especificamente capitalista?*

Ao buscar desvelar essa realidade, levando em conta a centralidade do trabalho produtivo⁴⁵ na forma social do capital, percebemos que mesmo que essas pessoas não vendam sua força de trabalho a um proprietário, seu trabalho e sua jornada estão subjugadas também ao capital, que na agricultura impõe modelos de produção que se voltam a padrões distantes das possibilidades concretas destas pessoas. Nos termos de Vendramini (2000, p. 36),

O problema está em perceber a exploração a que está submetido o produtor rural que aparenta uma autonomia e auto-suficiência que são ilusórias. O seu trabalho está submetido indiretamente ao capital; formalmente preserva sua autonomia e aparenta

⁴⁴ Afirmamos ser “em tese” pois, apesar da intencionalidade do MST de constituir cooperativas, ou então, de ao menos garantir as condições de produção para a subsistência, o que ocorre muitas vezes é que os trabalhadores em algumas épocas do ano, acabam trabalhando “fora”, quer dizer, fazendo serviços temporários em plantações de grandes empresas, como a do fumo, por exemplo.

⁴⁵ Não esqueçamos que na forma social do capital, falar em *trabalho produtivo* significa pensá-lo enquanto produtivo ao capital, isto é, produtor de mais-valia. Nesse sentido, *trabalho improdutivo* pode ganhar uma conotação positiva, se pensarmos que este é improdutivo ao capital, obviamente se recolocarmos no eixo das relações o trabalho concreto, produtor de valor de uso, poderemos pensar num trabalho produtivo de vida, pois estará voltado para as necessidades humanas, “*do estômago à fantasia*”.

trabalhar para si mesmo, mas na realidade depende do capital financeiro dos bancos que lhe fazem empréstimo, do capital comercial e do capital industrial. Sua submissão é real, mas é mistificada com maior facilidade, o que dificulta ainda mais as condições para a formação de uma consciência.

Isso significa dizer que os trabalhadores rurais, mesmo lutando e resistindo, encontram-se subsumidos pela lógica do mercado capitalista. Dalmagro (2002, p. 88), em sua pesquisa no Assentamento Conquista na Fronteira, localizado no município de Dionísio Cerqueira/SC, ao buscar compreender as relações cotidianas de trabalho neste contexto, reafirma que:

O mercado é forte determinante da vida da cooperativa. O que produzir, como produzir, onde investir, são decisões tomadas com base em análises de mercado. Muitas coisas que os assentados gostariam de fazer, ou fazer de modo diferente não se tornam possíveis em razão das condições de mercado. A vida no assentamento tem, na relação com o capital, um de seus fortes reguladores e moldes.

Além disso, no tópico em que intitula “*Ideologia do Trabalho*”, analisa que os assentados e as assentadas percebem “que o trabalho em grande medida não é feito para si próprias, uma vez que significativa parcela de seu trabalho é apropriado não por elas, mas pelos capitalistas com os quais se relacionam e mesmo pela lógica de mercado que desfavorece os pequenos produtores” (Dalmagro, idem, p. 134).

Em um trecho mais à frente, continua sua reflexão: “Claro que isso se dá em razão de suas realidades e necessidades. Porém, a realidade de ficar “muito tempo sem fazer nada” lhes é estranha. Ou seja, a dificuldade de pensar e organizar a vida para além do trabalho. Este lhes consome a vida e parece que já não conseguiriam viver sem trabalhar” (op. cit., p. 135).

É com o intuito de estabelecermos um diálogo entre o universal e o particular que passamos das questões mais gerais, abordadas no decorrer do texto acima, para as de cunho concreto, até porque o exercício da abstração só é possível se partimos do material. Entendemos que “é no local que a luta se concretiza, mas o enraizamento nele dificulta uma *visão estratégica*, privilegiando um pensamento *tático*” (Castelo Branco, 2003, p. 85 – grifos meus). Construimos nossas reflexões considerando que as análises gerais, cuja as categorias são abstratas, situam-se no plano estratégico, já as reflexões acerca das práticas cotidianas - sejam elas em relação à cultura do trabalho ou do lúdico – pertencem às possibilidades táticas, prioritariamente como busca pelo (re)conhecimento da

realidade e, portanto pela consciência social. É importante destacar que na tentativa de construir esse movimento de pensar as categorias abstratas articuladas às empíricas, consideramos que os referidos planos estabelecem relações recíprocas, não apresentando hierarquia. Nesse sentido, passamos a refletir acerca da cultura do trabalho das *meninas-jovens-mulheres* de assentamentos do MST, a fim de apreender como são construídas suas práticas cotidianas de trabalho.

Todavia, qual o conceito de cultura de trabalho? Para Aranha e Martins (1993, p. 06), cultura “é, portanto, um processo de autoliberação progressiva do homem, o que o caracteriza como um ser de mutação, um ser de projeto, que se faz à medida que transcende, que ultrapassa a própria experiência”. A cultura têm uma íntima ligação com o trabalho, pois é através dele que ela é constituída, isto é, pela ação humana de transformar a natureza – lembremo-nos do trabalho no seu sentido genérico, trabalho concreto – é que nos é possível construir cultura, e além disto, autoproduzirmo-nos, enquanto seres humanos. Dessa forma, as experiências vividas pelos seres ao longo de sua existência, com os condicionantes históricos, econômicos que os cercam, delineiam sua formação cultural.

Partimos desse entendimento para explicitar, a seguir, as categorias emergidas na investigação que visam nos informar como se constitui a realidade de trabalho dessas jovens que vivenciam as relações sociais conformadas no interior de assentamentos, fruto das muitas lutas travadas em busca da terra-sobrevivência, do vai-e-vem nos acampamentos e, enfim, do sofrimento por que passaram/passam em suas trajetórias, mas que só foram possíveis a partir das intervenções concretas desses sujeitos sociais. A jovem Simone expõe, transbordando sentimentos, quando nos fala:

“Eu acho assim, que nós devia preservar o que foi conquistado pelos nossos pais. Afinal de contas eles sofreram muito até chegar aqui, né. E nós temos, assim, tipo, quem é mais velhinho, têm uns de treze, doze, que já nasceram aqui, né. Esses já chegaram à vida tendo um lugar. Mas, que nem eu, por exemplo. Eu fui junto com meus pais, em acampamento, pra lá e pra cá, sabe. Eu tenho muito orgulho disso! Eu acho assim, que os jovens devem de preservar o que foi conquistado, né, porque é uma coisa que a gente conquistou com muito sofrimento. E tem, apesar do preconceito, muita coisa. Então, eu acho que agora a gente só tem que

cuidar e se orgulhar muito dos nossos pais e das pessoas que lutaram para ter um pedaço de terra”.

*Noutro tempo, noutro mundo
Não menos cruel, não menos duro
Não menos **amortecedor**
dor
tece
amor*

(Diário de Campo, 08/10/2003).

Os “fuxicos” da investigação nos suscitaram a abordar as seguintes categorias a serem refletidas a partir das falas acerca da cultura do trabalho: *trabalho e sobrevivência; trabalho e gênero; o trabalho como princípio educativo*. Por último, levantamos também algumas breves considerações acerca do *trabalho e estudo*.

Um aspecto relevante, já comentado no primeiro capítulo, foi a presença de dois tipos de assentamentos, o chamado “coletivo” e o “individual”. Tendo em vista que as distintas formas de organização se inserem na totalidade das experiências vividas pelas jovens, as categorias empíricas *trabalho individual e trabalho coletivo* permeiam todas as análises, ao trazerem significativas diferenças para as práticas cotidianas da realidade das *meninas-jovens-mulheres*.

Sobre as formas de organização dos assentamentos Paulilo (1998, p. 140) traz que “há grupos totalmente coletivos, que socializam terras, bens e trabalho e há os “individuais”, como são chamados, que mantêm a forma tradicional de produção familiar. Entre uma e outra forma estão os semicoletivos, grupo que comporta algumas variações. Alguns têm só as máquinas em conjunto, outros compartilham pequenos pedaços de terra também”. De que forma isto influencia a vida delas? As falas a seguir expressam:

“É que nós trabalhamos no grupo, aqui em cima. Daí é assim, cada semana é três pessoas. Por exemplo, lá de casa, quando é eu, é eu, o Rudi, mais a Marisa. Daí é assim. Não é a família inteira, cada semana uma família. As famílias são misturadas. É rodízio” (Gisele)

“É igual o trabalho, só porque é individual, mas trabalha a mesma coisa. Só daí é só a família, né. Onde os pais forem a gente vai junto” (Suzana)

Quando Suzana fala de que “*é igual o trabalho*” ela se refere às atividades que são as mesmas, na roça, em casa, no leite, etc. O que diferencia é justamente o fato de que “*onde os pais forem a gente vai junto*” pois isso acarreta uma série de condicionantes em relação, por exemplo, as questões das desigualdades nas hierarquias de gênero, que, se não deixam de existir no “coletivo”, adquirem uma forte expressão no individual.

Outro aspecto é o econômico, em que as formas “coletivas” se tornam mais viáveis – não desconsideramos que mesmo assim, sofrem grandes dificuldades, diante de uma política de poucos recursos destinados a agricultura - pois ao permitirem projetos em conjunto, facilitam créditos e financiamentos, reduzem custos, racionalizam a produção e até mesmo possibilitam uma melhor distribuição das tarefas, o que não é possível num assentamento individual (Vendramini, 2002).

A coletividade situa-se como um esforço do MST em construí-la enquanto experiência que ultrapasse os limites da produção nos assentamentos. Este processo encontra confrontos com uma “ética camponesa” como esclarece Woortmann (1987), cujo os princípios conformam a tradicional produção familiar em que o centro é a família e o chefe, o pai. Para o referido autor, o trabalho coletivo não faz parte do universo cultural dos camponeses – e diga-se de passagem de praticamente nenhum de nós, ante uma sociedade que caminha a passos largos e rápidos rumo ao extremo individualismo.

Contudo, esse elemento é inserido nas práticas dos trabalhadores rurais a partir das lutas sociais travadas já nos acampamentos, onde vivem por longos períodos, “*indo pra lá e pra cá*”, intensas experiências de organização coletiva, sendo este “o salto dado pelo movimento, ao provocar experiências de vida coletiva entre aqueles considerados como *matutos* e *atrasados* pela literatura ou em vias de desaparecimento” (Vendramini, idem, p. 82). É imprescindível perceber como esse processo possibilita resgatar a perspectiva da construção de um projeto histórico de sociedade antagônico ao que vivemos e, com isto, a possibilidade de sonhar, não com a “humanização do capitalismo” (Taffarel, 2002), mas com a possibilidade histórica da emancipação humana.

Se recordarmos que os seres sociais, produtores de história e cultura, têm como uma de suas características fundamentais projetar, e com isto se

projetarem, percebemos que aí reside outro avanço propiciado pelo MST – o resgate da humanidade do ser humano, espoliada pelas inúmeras experiências de exclusão, opressão e violência engendradas pelo capitalismo.

Como este é um processo imerso de contradições, em que diferentes valores e trajetórias de vida se encontram e se confrontam, percebemos que permanências se fazem presentes. Exemplo disso ocorre nas organizações coletivas nas quais se percebe a hegemonia dos adultos, especificamente dos homens, ainda que se reunam e tentem construir suas ações de forma conjunta e democrática. Ao conversarmos sobre como ocorriam as decisões no grupo, quem e de que forma se resolviam os diversos problemas, temos o seguinte diálogo:

“Quando é uma reunião, vamo dize assim, uma reunião rápida, eles nem convidam o pessoal todo.” (Gisele)

“Quando precisam da gente, aí eles convidam, né. Os homens é que decidem. Aí a Suzana é diferente. Nós trabalhamo no grupo.” (Cleonice)

Por outro lado, no assentamento “individual”, ao debatermos como eram as decisões em casa, temos:

“Lá em casa quem decide é o pai e a mãe. Aquele que mandar, tem que ir lá e fazer.” (Julia)

“Ah, eu lá na minha casa, eu mesmo escolho! Eu digo: - Oh, mãe, hoje eu não estou muito disposta pra ir pra roça. E ela deixa. Aí, tem dias que eu digo: - Hoje eu tô bem animada! Então tá bom.” (Simone)

“Lá não tem quem faça ir pra roça! Eu não vou.” (Franciele)

É interessante salientar que este processo não ocorre só no âmbito do trabalho, atingindo também a própria cultura lúdica/lazer das jovens, assunto que abordaremos no capítulo que segue. Abaixo citamos um trecho do diário de campo em que percebemos que as distinções não ocorrem somente entre diferentes assentamentos, pois em um deles percebemos a co-existência do *trabalho individual* e do *trabalho coletivo*.

“Na fala da Suzana pude identificar o que o Pais, em seus textos, fala das culturas juvenis, pois mesmo no interior de um mesmo assentamento há diferenças marcantes da vida de uma menina do “individual” para as meninas do “coletivo”. Pelo que se percebe, mesmo não sendo fácil, a realidade é menos dura.” (Diário de campo, 09/10/03).

Enfim, reiteramos a heterogeneidade das experiências, levando-nos a concluir que não há apenas um sentido dado ao trabalho, mesmo porque há diferentes formas sendo gestadas no interior dos assentamentos. Todavia, um aspecto passível de generalização é o fato do trabalho se tornar desumanizante, ainda que nas experiências coletivas, pois não se desvincula da lógica capitalista. Destaca-se, portanto, a relevância de compreender as bases do trabalho nessa forma social, pois, mais uma vez, é só a partir do conhecimento da realidade social que podemos transformá-la.

“Fiquei pensando à noite nas diferenças entre as duas realidades, e me veio à cabeça que para quem está de fora, discutindo de fora, dificilmente percebe esses detalhes. Não há nada de homogêneo. Dois assentamentos rurais, com diferenças peculiares. Mesmo sendo de uma classe excluída, a realidade do São José chama a atenção pela maior dificuldade e menos possibilidades, maior carência.” (Diário de campo, 09/10/03).

Trabalho e sobrevivência

*“Iniciei o dia, depois de uma noite chuvosa, com vento e frio, com o seguinte diálogo:
 - O que vocês fazem quando chove em Florianópolis? (Sr. Vardo).
 - Nós vamos trabalhar igual! (Eu)
 - Nós deixamos que chova! (Sr. Vardo)”*
 (Diário de campo, 09/10/03).

Primeiramente esclarecemos que a articulação entre os conceitos de trabalho e sobrevivência, sub-categoria emergida da incursão na realidade, é justificada por entendermos, junto com Sader (2000, p. 62) que o trabalho é um ato de sobrevivência humana, que pode ser fonte de emancipação, quando elaborado e dirigido pela consciência e imaginação humana, “como um ato de liberdade, de criação livre do homem”. Todavia, pode assumir o caráter de ato mecânico, que busca um fim imediato, isto é, de simples sobre-vida. Estas reflexões nos remetem às imbricações entre o trabalho no “reino da liberdade” e “reino da necessidade”, respectivamente (Manacorda, 2000).

Posto isso, iniciamos com o trecho do diário, citado no início desta seção, para reafirmar que por trás de uma aparente autonomia, encontra-se a necessidade de sobrevivência e com ela a realidade do trabalho duro, esforçado, penoso e repetitivo. Trabalho este que, contraditoriamente, ao invés de ser fonte

de emancipação, enquanto *trabalho concreto*, torna-se, pela imposição das relações capitalistas a que os assentados têm que se submeter, pela lógica do *trabalho abstrato* e do *produtivo*, fonte da cruel alienação humana. Tentamos retratar estas reflexões num outro trecho do diário em que comentamos:

“Entramos em casa, a Dete chegou, encheu uns potes de mel, já saiu de novo buscar arroz. Chegou com uma caixa de engradado cheia de galinha para botar no congelador. Dona Gema também chegou, cansada, pois tinha passado o dia nas verduras/horta. O pai chegou um pouco antes delas, mas, depois de tomar banho, quase na hora da janta, vieram chamá-lo para ir buscar alguma coisa com o trator. Ele saiu de novo. (...) Voltamos e a Dete (e eu) terminamos de colocar o mel no pote. Lembrei que de tardezinha, quando a Dete começou o serviço do mel, ela disse: “- Ah, assim eu vou ficar igual ao Charles Chaplin!”, se referindo ao filme Tempos Modernos.” (Diário de Campo, 10/10/03).

Um detalhe que chamou a atenção quando “vivemos o campo” foi o arado de boi, em que um dos jovens estava trabalhando e o desgaste físico com a sua força empreendida. É uma ambiguidade notar que se por um lado, há uma maior facilidade e flexibilidade no controle das tarefas, principalmente em relação ao tempo – para os “individuais” basta o pai permitir que seus filhos e filhas não trabalhem que eles e elas saem saltitantes de suas casas; ou no caso dos “coletivos” com as decisões tomadas em reuniões – de outro, o escasso financiamento e a impossibilidade de implementar tecnologia que torne as tarefas menos fatigantes faz esta “autonomia” “escorrer pelas mãos” calejadas do trabalho com a enxada, com o leite, com as plantações e colheitas realizadas de uma forma ainda rudimentar.

“(...) a necessidade impõe que o trabalho não dê trégua e assim que chegam, já partem, rumo à conquista da sobrevivência, que vem a tanto custo, tanto suor, tanto esforço. Lembrei-me do Jaime fazendo os caminhos da plantação de melancia, os bois à frente, puxando e toda a força empreendida. Lembrei da voz da Cássia Heler cantando.” (Diário de campo, 08/10/03).

Nesta linha teórica de reflexão, urge recuperar os conceitos de trabalho enquanto “work”, e “labour” levantados por Heller (1994, p. 214). Paralelamente ao conceito de trabalho concreto, temos o “work”, enquanto “intercâmbio orgânico entre natureza e sociedade, e cujo resultado é a reprodução material e total da

sociedade”⁴⁶. Como trabalho alienado, objetivado, temos o “labour”, cuja a alienação não diminui mesmo se o trabalhador se sente “realizado” em suas tarefas, pois “a alienação do labour não pode ser eliminada através do processo de trabalho, senão que somente com a transformação (em direção ao comunismo) da estrutura social em seu conjunto”⁴⁷.

Neste sentido, a letra da música citada no diário de campo, escrita por Gilberto Gil, questiona, poeticamente:

“Queremos saber, o que vão fazer
Com as novas invenções
 Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
 Homens pobres das cidades

Das estepes dos sertões
 Queremos saber, quando vamos ter
Raio laser mais barato
 (...)
Pois se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer”

Mesmo assim as jovens percebem que não são *escravas do relógio*, termo que Stropasolas (2002) em sua pesquisa, utiliza para denominar a forma como alguns jovens, filhos de pequenos agricultores do oeste catarinense, sentem-se em relação aos seus trabalhos nas indústrias da cidade. Nossas constatações indicam que as jovens percebem a diferença na divisão social do trabalho (Marx & Engels, 2002), comparando sua realidade com a das e dos jovens da cidade, pois, como nos informa Simone, “*não é obrigado a trabalhar todos os dias. Quando chove, assim, nós não vamos pra roça, trabalhar*”. Avançam mais nesta questão ao identificarem a relação entre exploração da força de trabalho e a questão da liberdade:

“(...) Por isso, assim, eu acho que nem todo trabalho dá liberdade pra gente. Vai trabalhar pra um patrão, tem que fazer o que ele manda, né,

⁴⁶ O trecho na edição em que nos referenciamos é o seguinte: “el intercambio orgánico entre naturaleza y sociedad, y cuyo resultado es la reproducción material y total de la sociedad” (Heller, 1994, p. 214).

⁴⁷ Nas palavras da autora: “la alienación del *labour* no puede ser eliminada a través del proceso de trabajo, sino solamente com la transformación (em direção al comunismo) de la estructura social em su conjunto.

porque é ele que tá pagando o salário. Tem que obedecer, né. Mas, que nem nós, aqui, no assentamento, eu acho que o trabalho aqui é mais livre porque não fica ninguém mandando ninguém (...). (Simone)

Heller (1994, p. 217) ao tratar do tema da liberdade, resgata os conceitos de Marx e coloca que para ele o ser humano só pode alcançá-la com a supressão da alienação, da opressão e da exploração do trabalho, portanto, o “reino da necessidade” se constitui uma realidade, já o “reino da liberdade”, uma possibilidade a ser construída (Manacorda, 2000).

Andréa, por outro lado, demonstra mais um ponto: *“Outra diferença é que nós não temos salário. Que nem, às vezes, tem que esperar até a safra. Daí tem que guardar o dinheirinho pro ano todo”*. Com essa fala traz a contradição de que, se por um lado o salário significa a apropriação da força de trabalho, tendo em vista a lógica da propriedade privada do sistema produtivo capitalista, por outro lado, o fato de vivermos sob sua égide carrega em si a necessidade de nos reproduzirmos enquanto seres humanos imersos neste contexto.

Elas apontam também a sobrecarga das tarefas executadas, estabelecendo um paralelo com as jovens trabalhadoras nas cidades:

“Eu acho que tem diferença. O nosso aqui é mais esforçado, porque o nosso trabalho é um serviço forte, é mais difícil. E na cidade a maioria é mais fácil. Igual, moça da cidade é difícil andar puxando terra, árvore, igual nós andemo puxando essa semana. Trabalhar, roçar, fazer buraco de cerca. Isso moça da cidade é difícil de fazer. (...) Igual, nos trabalhamos também com abelha, lidando com abelha. É difícil também porque é um serviço perigoso, né .” (Gisele)

Entra em cena o debate acerca da tecnologia, que além de tornar possível libertar as pessoas do trabalho duro, esforçado, que desumaniza, permite produzir o suficiente em áreas menores. Para Paulilo (1998, p. 136) “uma das esperanças dos assentados é que o desenvolvimento tecnológico diminua a necessidade de espaço para a lavoura, permitindo a seus filhos sobreviverem em propriedades bem pequenas”. O que nos leva a acreditar que os recursos tecnológicos não se apresentam meramente como “artigo de luxo” e sim têm ligação direta com a própria qualidade na sobrevivência, na busca por “desenvolver o trabalho de forma menos sacrificada, criando condições que aliviem o esforço das pessoas, que elas tenham maior facilidade de produção” (Bogo, 2002, p. 272).

É preciso considerar que os insumos industriais, tais como venenos, adubos químicos, e mais atualmente, as sementes geneticamente modificadas – transgênicos, tornam a produção mais dependente das multinacionais, além de não trazerem benefícios para as pessoas e a natureza (MST, 2001). O problema não são as técnicas em si e sim para que e para quem estão voltadas. A resposta parece óbvia – para consolidar a forma social do capital e não para suprir as necessidades humanas. Daí advém o monopólio das empresas e as dificuldades de financiamento.

De outro lado, não podemos recair num pensamento simplista de acreditar que o acesso a tecnologia e aos recursos advindos dela, resolverão os problemas da exclusão e exploração na agricultura. Afinal, não esqueçamos que, contraditoriamente, o desenvolvimento das forças produtivas – e com ele, o da tecnologia - é uma necessidade da reprodução da forma social do capital, sendo uma maneira de aumentar a produtividade (Marx, 2001). A questão é que, o fato de não suprimir os problemas não descarta a necessidade de socialização do que já foi produzido, nem tampouco a responsabilidade política de tornar acessível aos seres sociais todo o patrimônio criado pela e para a humanidade.

Junto do sofrimento e da denúncia do trabalho como *“mais esforçado, porque o nosso trabalho é um serviço forte, é mais difícil”* vem colada a satisfação de *“garantir o pão de cada dia”* e de que a condição de arrendatário *“era mais difícil porque trabalhavam pros outros”*. Esta ambiguidade nos leva a reiterar que a luta pela terra é a luta pela garantia da sobrevivência dos já citados *“nômades que vagueiam pelo mundo em busca de trabalho”* (Aued & Fiod, 2002). Sendo assim, ter as garantias mínimas de existência as permite compreender que o trabalho *“é sofrido mas é divertido”*, o que nos leva a confirmar a imbricação entre trabalho e lazer/lúdico, e portanto, que a alienação de um acarreta o mesmo processo no outro (Antunes, 2002), aspecto este tratado com mais profundidade no próximo capítulo.

Além da conquista da terra, e por sua vez de trabalho, percebem que isto lhes dá uma outra condição, a de serem responsáveis pela sua auto-produção, com o mínimo de possibilidade de escolhas. Neste sentido, compreendemos que *trabalho e sobrevivência* são dois aspectos de um só elemento - a produção da vida dos assentados (Vendramini, 2002) e, em específico, das *meninas-jovens-*

mulheres. Portanto, terra e trabalho, como afirma Dalmagro (2002a, p. 73) constitui o próprio MST, sendo “raiz da sua formação” e condição para que o Movimento exista. “Em outras palavras, não é possível conceber a existência deste movimento sem a luta pela terra e, por consequência, pelo trabalho. Ambos se complementam na luta dos sem-terra”.

Na busca da sobrevivência, um outro aspecto a ser destacado são as relações de parentesco presentes desde os primeiros momentos de inserção na luta, já nas ocupações e acampamentos, assunto abordado por diversos autores (Castelo Branco, 2003; Lechat 1996; Paulilo, 1998; Stropasolas, 2002; Wolford, 2001; Woortmann, 1987; entre outros), questão essa que também observamos nos resultados desta pesquisa, principalmente se nos referimos à organização coletiva. Não pretendemos aprofundar as reflexões neste sentido, apenas levantamos alguns elementos que nos ajudam a compreender as práticas cotidianas das jovens. Temos consciência de que esse é um tema que necessita ser melhor tratado, porém isto fica como possibilidade para outros estudos.

Num dos assentamentos, de *trabalho coletivo*, identificamos as relações de parentesco expressadas no seguinte trecho do diário:

“Conversando a Dete me contou que a família dela (a mãe, mais quatro tios e avós) mora no “30” há apenas 4 anos. Vieram de um acampamento de Quilombo. Faltam mais cinco tios. Soube também que só restaram duas famílias desde o surgimento do assentamento. As demais foram vindo agora. Na cooperativa há nove famílias, pouca gente e muito trabalho. (...)Pelo que percebi, há cinco famílias que são parentes, a da Dete – a mãe, Gema e mais quatro irmãos , além do Nono e da Nona, com o Clairton junto.” (Diário de Campo 06/10/03).

Em outra conversa, com Sandra, irmã da Dete, identificamos que a história desta família está ligada ao fato dos tios desta jovem terem ido acampar primeiro, levando após sua mãe e, portanto, ela também.

Para Paulilo (1998, p. 125) a “própria participação no MST se deveu, várias vezes, à influência de parentes. Na hora de acampar, aderiram, famílias inteiras”. Percebemos que a família tem um importante significado para a vida dessas jovens, assumindo um caráter que está intimamente correlacionado também com a sobrevivência, uma vez que unidos a possibilidade de que consigam se sustentar é maior, pois “juntos parecem crer que possuem mais força e sentem-se mais protegidos” (Dantas, 1998, p. 43). Além disso, uma das dimensões das lutas

camponesas reside na busca por um *território familiar* que, como abordado anteriormente, configura-se como espaço de trabalho e sobrevivência, “capaz de guardar a memória da família e reproduzi-la para outras gerações”, o que inversamente os leva a travar grandes trajetórias de mudanças e deslocamentos no decorrer de suas vidas (Wanderley, 1999, p. 43).

Nosso olhar específico para as jovens deveu-se ao fato de, como já dito, serem as “*esquecidas do meio rural*” e também porque durante todo o percurso da investigação era claramente visível as questões referentes as relações de gênero, seja no trabalho, na diversão, no interior das famílias, nas reuniões coletivas, enfim, nos mais diversos *cantos e recantos* pelos quais adentramos. Prosseguimos tratando desta categoria emergida no/do “campo”.

Trabalho e gênero

“Eu acho assim que muitas vezes a mulher trabalha mais que o homem, porque a gente trabalha na roça, né, chega, faz o teu, o serviço, vai fazer almoço, tudo, né. E o homem chega, senta lá, espera fazer o almoço. É só chegar e descansar, né. E a gente assim, quando vai trabalhar tem que chegar, fazer o almoço, tudo. Não pára, né. Eu acho que a mulher trabalha mais que o homem.” (Cleonice)

A categoria gênero por si só abrange um tema vasto e complexo; articulá-la ao trabalho é um exercício ainda mais dificultoso. Sendo assim, suscitamos aqui breves análises dos elementos que mais nos chamam a atenção acerca dessa relação. Não é nosso intuito, e nem poderíamos neste curto período de tempo da investigação, dar conta de tratar dessa questão com a merecida profundidade, já que teríamos que escrever um trabalho especificamente esse assunto. Por outro lado, não trazê-lo ao debate, ainda que de forma inicial, seria não reconhecer a própria realidade das jovens.

A discussão sobre as relações de gênero tem sido uma das preocupações do MST, colocada enquanto uma das dimensões para se construir a sociedade almejada a partir das intervenções no hoje, mesmo que para isso tenha que se

viver uma série de conflitos, e dentre eles a busca por relações de gênero equitárias.

Essas contradições são identificadas nas falas das jovens e no cotidiano do “fazer pesquisa”. Compreendemos que são elas que permitem o aprendizado e alavancam as mudanças, portanto, refletir acerca delas de modo algum possui conotação pejorativa e sim o seu contrário. Os conflitos e contradições são elementos constituintes da *cultura do trabalho* das *meninas-jovens-mulheres* e nos informam a realidade social na qual se inserem. Para se ter uma idéia inicial de como se configura o cotidiano das jovens, destacamos a seguir um trecho do diário de campo:

“Acordei às 06:30h. Todos já estavam de pé, trabalhando. (...) Lá fora, a Cleusa e a Rose (16 e 12 anos) estavam tirando leite. O Leco e o Nico (10 e 14 anos) tratando os animais, o Jaime (20 anos) e o pai, preparando os bois para arar a terra e plantar melancia. Assim que tomamos café os meninos, Leco e Nico, foram levar os bois/vacas para pastar. As meninas, a Dona Rosa e eu, ficamos ajeitando a casa, roupa, etc. O Jaime e o pai foram para a roça, que fica num terreno em frente a casa, atravessando a estrada. Após, a Dona Rosa separou o feijão pra plantar, a Rose e eu ajudamos. O Sr. Siqueira foi plantar o feijão, a Rose molhou as plantas do jardim, a Cleusa terminou a casa, a mãe foi molhar os tomates na horta e varreram em volta da casa. Os meninos chegaram e já foram pra roça trabalhar junto.” (Diário de campo, 08/10/03).

Um primeiro ponto a ser abordado é a divisão sexual do trabalho, que não é entendida pelas jovens como igualitária, pois elas, chova ou faça sol, têm que cumprir as tarefas domésticas, já os rapazes quando chove não vão para a roça. Elas se expressam:

“Eles trabalham um pouco menos (risos), por causa que a gente vai na roça, chega em casa, ajuda parelho as mães, né. Eles não, chegam e vão descansar. Depois almoçam e também vão descansar e a gente tem que terminar tudo o serviço pra depois ir pra roça, né. O que eles fazem na roça a gente também faz, só que a única coisa que eu não fiz até agora é ir no campo buscar as vaca” (Gisele –grifo nosso).

“E nos final de semana... Nós tira leite dia de semana e fim de semana. E eles tiram só na semana, aí, chega fim de semana, eles largam tudo pro pai e pra mãe e oh! Se dane! (Clenilce)

“E o pai também!” (Cleonice)

Apesar de compreendermos que a opressão masculina tem uma forma histórico-social que é pré-capitalista (Antunes, 2002), vemos com Perrot (2001, p.

178) que o “século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes”. Não é a divisão em si um problema por essência pura e simplesmente. A questão é que esta divisão é fundada em bases naturais e biológicas que geram as exclusões das mulheres dos espaços públicos e a opressão nos espaços privados, pois segundo Perrot (idem, p. 180), na “família, o poder principal continua a ser o do pai, de direito e de fato”.

Se focalizamos a análise para as questões que envolvem as tradições camponesas vamos verificar que a família, articulada à terra e ao trabalho, são categorias que fundam uma ordem moral, que tem como um de seus princípios a hierarquia familiar, em que o pai é o chefe (Woortmann, 1987). Nesse sentido, as relações de gênero assumem configurações da opressão masculina e a divisão sexual do trabalho se conforma como desigual e excludente. O próprio MST (2001, p. 149 e 150) assume este problema ao afirmar que:

Não se pode ter a ingenuidade de achar que é fácil alterar as relações de gênero. Isso implica concretamente em perda de poder econômico e político dos companheiros que, ao longo da história de nossa organização “controlam” os setores considerados estratégicos para o MST, tais como Frente de Massa e Produção, além de exercerem muito poder em todos os outros setores e instâncias. É visível que as mulheres têm menos oportunidade de atuar nas instâncias e quando isso acontece têm menos acesso às informações estratégicas e a estruturas como carro, telefone, etc. (...) E mesmo nas cooperativas, onde as mulheres conseguem obter remuneração igual a dos homens, elas não participam ativamente da elaboração dos projetos, muitas sequer sabem como e onde os recursos são investidos. Mas são companheiras na hora de produzir e de pagar as dívidas.

Aproveitamos a “deixa” acerca das cooperativas para destacar um aspecto que não pode ser desconsiderado – e que como já dissemos permeia todas as análises - referente às influências das formas de organização *individual* e *coletiva* na vida das *meninas-jovens-mulheres*. As que residem no *individual* expressam como são organizadas as tarefas.

“Ah, lá em casa as meninas fazem o serviço dentro de casa e tiram leite, e os meninos fazem o serviço, que nem vão na roça e tratam os porco. É dividido.” (Roseli)

“Tem tempo de plantio, colheita, nós também vamo pra roça.” (Cleusa)

Aqui fica clara a divisão do trabalho entre o “de casa” e o “da roça”, e de como estão configurados como sendo de responsabilidade das meninas e dos meninos, respectivamente. Porém, como as próprias jovens dizem, elas quando

necessário vão na roça e, contudo, o inverso não é tão verdadeiro. Estas reflexões são referências também em Castelo Branco (op. cit.); Stropasolas (op. cit); Lechat (1996); Grandi (1999); entre outras.

Todavia isto não ocorre apenas no *individual*, mas também nos *coletivos*. Quando há a opção pelo trabalho cooperado se rompe com a estrutura da agricultura familiar. A produção passa a envolver várias famílias, logo todos os seus membros também. Existe uma reformulação das relações de produção – as várias unidades se transformam em apenas uma que busca no trabalho coletivo e organizado a superação dos problemas advindos da agricultura familiar. É inegável a busca pela transformação na estrutura da produção. Alguns entraves para os e as jovens do campo, como por exemplo o espaço para produzirem, visto que os lotes não têm espaço suficiente para a subsistência de toda a família, a partir da implementação das cooperativas, tende a ser resolvido.

O que precisa ser destacado são as repercussões para a juventude destas famílias, e, particularmente, para as suas *meninas-jovens-mulheres*. Neste sentido, a investigação nos fez constatar que, embora as relações de produção se modifiquem, o tratamento continua sendo diferenciado para os jovens, principalmente quando o assunto são as meninas. A afirmação acima pode ser explicada ao identificarmos que as jovens possuem a especificidade de estarem integradas no coletivo a partir das suas mães. As meninas, por exemplo, são responsáveis pelo leite no rodízio, mas suas horas de trabalho serão computadas para suas respectivas mães. Estas sim, estão “fichadas”, isto é, cadastradas na cooperativa/associação e por isso participam dos ganhos da produção.

“Que nem, nós não trabalham fichado, né. Trabalhamos pra mãe, pra nós assim, não né, porque as horas vão tudo pra mãe. A gente trabalha pra mãe.” (Cleonice)

“Por causa que, cada família é fichada, né. Igual como lá na casa da Nice, o Cleber e o Rudi, eles ganham um novilho por ano e daí o dinheiro da safra. Não, eles trabalham pra eles mesmos, mas vão ganhar novilho, não ganham dinheiro como os pais ganham, né. E as meninas, vai pra mãe.” (Gisele).

“Eu que não tenho irmão mais velho do que eu, quando eu quiser começar a ganhar o novilho, eu posso.” (Clenilce)

Voltando ao *individual*, há que se considerar mais um elemento se atentarmos para a seguinte fala:

“...a gente vai na roça só quando o trabalho está mais apurado, ou chega a época de colheita, de plantar. Assim, que tem muito trabalho, né. Mas também não é sempre que a gente trabalha na roça.” (Roseli)

Lechat (1996, p. 103) ajuda na reflexão ao relatar que na “lavoura a mulher é uma mão-de-obra de reserva para épocas de intenso trabalho, como a capina, a colheita do feijão e do milho e o plantio da mandioca, todos serviços manuais”, e mais à frente complementa: “O trabalho na lavoura, apesar de sazonal, envolve a maioria das mulheres, em períodos curtos e intensivos como, por exemplo, a capina”.

É interessante destacar, com base também na referida autora, que as diferenças nas relações, principalmente em assentamentos organizados coletivamente, “mexem” nas estruturas hierárquicas e de poder, o que leva a um processo de confronto que, como já dito, em nossa perspectiva permite avançar nas transformações. Nas palavras de Lechat (*idem*, p. 107),

O novo tipo de relações sociais que se forja nessas associações é objeto de conflitos e de discussões permanentes. A produção coletiva no MST tem um caráter político e é encarada como tal pelos assentados, mas esta forma de trabalho leva a múltiplas reuniões para que todas as questões sejam discutidas e resolvidas democraticamente. Não existindo mais hierarquia de poder tradicionalmente presente na produção familiar nem a relação proprietários-assalariados, novas relações de poder estão em formação, bem como a resistência a elas. Isto leva a uma situação continuamente conflituosa e potencialmente explosiva, na qual as diferenças tradicionais de gênero, idade e origem étnica estão também presentes e são constante e inconscientemente manipuladas, o que resulta numa distribuição desigual de poder.

Tais conflitos podem ser percebidos quando vemos que historicamente o que define os estereótipos dos trabalhos (de homem ou de mulher) é o seu fim (Lechat, *idem*; Grandi, 1999). Nos “fuxicos” as jovens ao explicarem o processo do leite, validam esta afirmação quando colocam que “quando é para o consumo, as responsáveis são as meninas, quando é para venda, os meninos”.

No entanto, reafirmando o espaço de conflitos e contradições, verificamos uma das jovens prestes a assumir, uma semana após a ida a campo, o cargo de estagiária na coordenação da usina de leite, que vai integrar a produção de vários assentamentos nas redondezas de Campos Novos, entre eles, o próprio 30 de Outubro e o São José, locus de nossa pesquisa, como pode ser observado:

“Falamos de namoro, estudo, trabalho. Ela contou de como o ITERRA é puxado e que vai trabalhar como estagiária na usina de leite. Lembrei que o pai dela (Sr. Darvil) perguntou ontem se eu tinha reparado como tem pouca juventude na zona rural. Lembrei também que ontem, o Sr. Vardo falou que, para terminar a usina eles fizeram parceria com um empresário para terminar a construção, precisavam de dinheiro pois houve problema no financiamento. Agora eles vão trabalhar juntos uns 3, 4 anos e depois vão decidir se continuam a parceria ou não.” (Diário de campo, 11/10/03).

Mais um elemento identificado como de permanência, ainda que se trate de *trabalho coletivo* – que corrobora com a construção de “novos valores”, princípio do MST – são as tradições acerca da herança e dos padrões sucessórios da terra, em que há prioridade para os filhos homens. Quanto a isto as jovens nos levantam:

“Igual na Nice e lá em casa, tem piá que é cadastrado. Daí eu e a Nice, nós não podemos ser cadastradas dentro do grupo. Só a Nice e a Marina, porque elas não têm irmão mais velho que elas. Daí nós duas temos que sumir.” (Gisele)

Não podemos desconsiderar que este debate é algo recente no grupo, uma vez que só agora aparece essa demanda, pois essas jovens são praticamente a primeira geração que cresce no assentamento, tendo ido se instalar no mesmo com seus pais, ainda crianças muito novas.

Uma outra colocação interessante, informa a particularidade do assentamento “individual”. Andréia fala do desejo de sair de casa pelo fato de não se ver reconhecida no âmbito familiar. Tem consciência de que apesar de participar “em pé de igualdade” dos afazeres diários, seu trabalho é visto como “ajuda” (Lechat, 1996), e portanto, não ficará com nada daquilo para ela. Aprofunda-se mais esta preocupação por possuir uma filha, isto é, ser mãe solteira, o que em si já é algo bastante complicado diante do pensamento tradicional ainda presente nesta realidade.

“Ah, eu queria sair daqui, porque eu acho que aqui, sei lá, a gente trabalha e vai tudo pro pai e a mãe! Então, compramos uma casa, lá em casa. Daí, assim, né, é do pai, né. Eu trabalho, trabalho, trabalho a semana inteira. Pago a casa pra ele, ajudo a pagar a casa e vai ficar pra quem? Pro meu pai e pros meus irmãos! Dificilmente vou conseguir algo se não sair daqui, uma coisa pra mim, pra mim e pra minha filha, né, porque a gente tá aqui ajudando ele. A gente tá de favor na casa dele. Eu acho que, ele não teve a vida dele? Agora é minha vez de sair daqui e conseguir uma coisa só pra gente. Acho que é isso.” (Andréia)

O cerne desta questão é a herança da terra, enraizada na tradição patriarcal sendo que o “alijamento das mulheres significa que seu trabalho não é reconhecido como tal”. Para as mulheres resta o dote pois a herança da terra cabe apenas aos homens; assim, as mulheres se tornam agricultoras pela via do casamento (Paulilo, 2000, p. 04), por isso ou têm que “casar e sumir”, ou enfrentar a realidade de que, como já citado, “*agora é minha vez de sair daqui e conseguir uma coisa só pra gente*”.

É importante perceber até onde há uma vontade por parte dessas jovens de permanecer no trabalho da agricultura, e até onde isto não é uma resignação frente aos tamanhos obstáculos que se impõem ao longo de suas trajetórias de vida, pois

é preciso diferenciar as situações nas quais a agricultura e o meio rural para os jovens são um **escolha** preferencial daquelas que resultam, na verdade, da **impossibilidade de realizar um projeto pessoal**, seja em virtude do peso das relações patriarcais, do papel subordinado da mulher ou da impossibilidade de encontrar caminhos alternativos aos horizontes atuais (Abramovay, 1998, p.40).

Ao serem questionadas sobre o trabalho na agricultura dizem gostar do *trabalho braçal*, do contato com o *sol* que a roça permite, e sobretudo: “*Por que na roça é só um tipo de serviço, e chega em casa, tem que lavar louça, tem que fazer um monte de serviço*” (Cleusa). Por outro lado apenas algumas afirmam a vontade de permanecerem agricultoras, a maioria diz querer continuar a vida no assentamento mas não nessa profissão, apontando a vontade de se profissionalizarem em áreas afim e muito próximas de sua realidade (veterinária, medicina, advocacia). Isto pode ser justificado pelo caráter difícil e pesado do trabalho na agricultura, pelo qual todos estão submetidos. Todavia, deixaremos esta discussão para o próximo capítulo, pois esta perspectiva se situa no plano dos sonhos e desejos daquilo que gostariam de conquistar.

Se por um lado acreditamos na importância dos sujeitos assumirem a sua história pessoal, enquanto possibilidade de resgate da auto-estima, por outro é preciso lembrar que esta juventude tem a sua escolarização a partir de um projeto educacional voltado para a cidade, formando indivíduos que muitas vezes não se reconhecem no seu próprio espaço, desvalorizando-o e desqualificando-o. Suas “escolhas” são, portanto, também influenciadas por todo o conjunto de formação desta juventude (Castelo Branco, 2003).

A inserção no MST possibilita ter maior acesso aos financiamentos, uma vez que a organização coletiva impõe uma “cobrança” aos governos, com um considerável peso político por causa da mobilização e pressão exercidas aos órgãos públicos – as ocupações, os acampamentos, as marchas são uma forma criativa e inovadora encontrada para exercer esta pressão (Stédile, 2000). A questão é que o processo de enfrentamento deve ser contínuo, uma vez que não há políticas públicas que busquem a permanência do e da jovem no contexto do campo, o que, por outro lado poderia evitar o processo de desumanização das pessoas que saem do campo ilusoriamente e, quando se deparam com a realidade das cidades, ficam sem perspectivas.

Importa, para isto, olhar para este espaço e para a juventude que vive nele, não enquanto depositária de um futuro melhor. Há a emergente necessidade de capacitação, oferta de auxílios econômicos e sociais, a fim de que os e as jovens garantam sua subsistência. Fundamentalmente, urge dar voz e vez para que discutam, visualizem e proponham possibilidades e alternativas ao trabalho na agricultura, não só em relação às instituições públicas, mas também nas relações dentro dos assentamentos.

Trabalho como princípio educativo?

Reiteramos que as categorias tratadas emergiram da realidade investigada e por isso mesmo nos informam sobre ela. Consideramos relevante tratar do *trabalho como princípio educativo*, tendo em vista ser este um dos elementos que fundamentam os princípios educativos do MST. Enfocaremos essencialmente as contribuições de Gramsci (1982) acerca deste assunto, com a especial ajuda de Manacorda (1970 e 2000).

Partimos da constatação expressa no diário de campo, a seguir, para tratar desta categoria empírica:

“Um pouco antes, o Valmir foi com a enxada para a escola, porque dois meninos vieram aqui, pediram emprestada uma enxada e contaram que a professora tinha feito eles carpirem e arrumarem a horta na aula de Educação Física. O Valmir foi todo empolgado, ajudar. Achei interessante essa disposição, parece que fazer isto para ele era brincar. Chegamos na escola e as crianças estavam terminando o trabalho na horta. A escola estava toda limpa, pois a professora tinha feito eles limparem. A Cleide e a

Simone (irmã da outra Nice) vieram e reclamaram. Lembrei das crianças da Clarissa que também limpavam as louças do lanche e a sala no final da aula. Não há outra pessoa que faça, então eles mesmo têm que fazer. Pensei no meu tempo de escola, particular, e de como nunca tínhamos a dimensão do que era encontrar tudo limpo e arrumado. Para essas crianças, embora há que se considerar as muitas reclamações, dá para perceber uma compreensão muito maior acerca de todo o processo que envolve o cotidiano da escola, e até da casa também. Lembro da frase da Dona Rosa para o Leco: - “Sujou, tem que limpar!”, quando, ele, na janta, derramou comida no chão” (Diário de Campo, 09/10/03).

Frente a estas constatações é que indagamos: *se compreendemos que o trabalho produtivo é o que determina as relações na forma social do capital, ficando o trabalho concreto - aquele que é fruto da intervenção humana na natureza, a fim de prover as necessidades - e por sua vez, o trabalho abstrato - produtor de mercadorias para serem trocadas no mercado - ambos, subsumidos a este, como fica o entendimento do trabalho como princípio educativo?*

Fundamentando-nos em Manacorda (2000), notamos que essa temática, mesmo sendo constantemente vinculada aos estudos de Gramsci, já aparece em Marx, e mesmo antes dele, não podendo, dessa maneira, ser atribuído a nenhum dos dois o seu surgimento. Todavia, Gramsci é um autor de referência no que tange a esse assunto, e por isto partiremos de suas proposições, para, após explicitá-las, buscar problematizar com outros estudiosos (Dalmagro, 2002a; Tumolo, 1996; 1997; 2001, 2002) e com as constatações levantadas a partir dos dados concretos retirados do real.

Para Gramsci (1982), a escola tem como elemento fundamental o aprendizado de que existem leis naturais que são externas e independentes do homem e, portanto, que este precisa se adaptar a elas, conhecê-las, para, então, dominá-las. É necessário também aprender leis civis, que ao contrário, são fruto da ação humana e, sendo assim, podem ser mudadas a partir de sua intervenção. Essas leis organizam “os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho (...)” (idem, p. 130).

Nessa perspectiva entra o trabalho, compreendido pelo autor como a forma que o homem tem de relação “ativa” com a natureza, “transformando-a e socializando-a”. Considera que o trabalho só pode se concretizar a partir do

entendimento/ conhecimento das leis naturais e do ordenamento legal que regule a vida humana. Por isto: “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (Gramsci, *idem*, p. 130). Em outras palavras, é este o princípio que rege as escolas elementares – dominar o conhecimento das leis naturais e das leis humanas que por sua vez buscam regular a intervenção nestas leis naturais – portanto o trabalho.

Podemos nos perguntar: mas, por que o trabalho? Se temos como premissa o mesmo enquanto transformação da natureza pelos homens, para que ele ocorra, enquanto necessidade de sobrevivência, é necessário conhecer e dominar essa natureza com o intuito de poder mudá-la para os fins que se quer. Além disso, é imprescindível, tendo em vista que essas ações só são possíveis a partir da intervenção humana, que estas mesmas tenham uma regulamentação que organize as pessoas.

Gramsci (*op. cit.*, p. 130), justifica sua proposição, colocando que, o trabalho possibilita uma unidade teórico-prática e por este fator, tende a ser alavanca para uma consciência não mais, podemos assim dizer, na ordem do senso-comum, e sim política, histórica e social.

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro

Entende a necessidade de romper com as estratificações sociais, possibilitadas também pela existência de escolas diferentes para grupos sociais distintos, baseada numa “especialização unilateral” do trabalho. Por isto a necessidade de pensar uma escola ao mesmo tempo desinteressada e formativa, para todos. Nas palavras do autor,

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governado (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado

a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (op. cit., p. 137).

Até aqui, podemos verificar que o entendimento de trabalho que Gramsci (op. cit.) traz para colocá-lo como princípio educativo, se aproxima do entendimento de Marx (1983) no Cap. V d'O Capital, já citado, isto é, enquanto transformação da natureza e de si próprio, com vistas a produzir bens para satisfazer as necessidades humanas – trabalho concreto. É este também o entendimento do trabalho, em seu “sentido ontológico”, que o MST compreende para pensá-lo *como princípio educativo* (Dalmagro, 2002a). Todavia, esta é a compreensão de trabalho em geral, e esta, como já vimos, não é suficiente para explicar a sociedade em que vivemos. Portanto, é um equívoco confundi-lo com o trabalho produtivo no capitalismo, pois este não busca suprir as necessidades e sim produzir mercadorias, e mais do que isto, gerar mais-valia.

Dalmagro (idem, p. 142), em sua investigação, a partir de algumas constatações que levanta, arrisca questionar o trabalho como princípio educativo, uma vez que percebe:

No assentamento, de maneira ampla, a realização do trabalho educa para técnicas de serviço, para a melhor forma de realizar uma atividade, enfim, no trabalho aprendem a trabalhar. Este, em si, não educa para uma consciência transformadora, para lutar por uma nova sociedade ou para se organizar. Não é trabalhando que adquiriram consciência da exploração capitalista, não é trabalhando que seus sonhos se ampliam, que criam novos valores. Pelo contrário, trabalhando sentem-se cansados e até mesmo desanimam em face das condições que estão postas.

Diferente do que seja o trabalho como princípio educativo, o trabalho na roça, principalmente coletivo tem outra conotação – que já está vinculado à contagem de horas, rodízio, etc. Mesmo que legalmente os e as jovens, e também as crianças, não possam ser cadastrados, e portanto, não possam ser contadas horas para eles e elas, o tempo dos seus trabalhos são computados nas fichas dos respectivos pais e mães. Para o MST o *trabalho como princípio educativo* não se resume apenas à escola. Se vêem a educação como um processo amplo, que extrapola o espaço escolar, então este princípio deve abranger todas as relações. Neste sentido, Bergamasco (1996, p. 83) traz uma conotação a essa discussão ao afirmar que sua investigação “revela ainda o papel educativo do trabalho e elementos de sociabilidade por ele proporcionados, fatores que também determinam a permanência na terra”. Além disto, contribui ao

levantar que é “difícil precisar a idade em que começam a lida. O trabalho consiste em uma categoria que sempre existiu, sempre fez parte de suas vidas” (Bergamasco, idem, p. 90). Quando perguntadas sobre a idade em que iniciavam nas tarefas, Cleide (12 anos), irmã da Cleonice, responde olhando da janela, do lado de fora: “Aos doze anos!”, segue-se então o debate entre as jovens:

“Não, eu acho que não tem uma idade.” (Cleonice)

“É que a gente, onde o pai vai, a gente vai atrás, desde pequenininho. Porque, eu vejo pelo Emerson, desde pequenininho tá indo atrás. Depois quando ele começar a ter mais força, ele já vai trabalhar.” (Gisele)

“É, pode ver, né, desde menina também, né, nova.” (Suzana)

Simone, nos conta com mais detalhes como o trabalho começou a fazer parte de sua vida diária:

“Ah, eu me lembro que desde quando eu era pequena eu ia junto. Quer dizer, quando eu era muito pequena, eu ia junto pra roça só pra atrapalhar, incomodar mesmo. Assim, quando tinha uns dez anos de idade eu já ajudava. Trabalhava na roça, fazia os serviço de casa e daí o meu pai morreu. Eu tinha sete anos de idade e meu irmão mais velho tinha nove. Daí minha mãe ia na roça e eu ficava em casa, fazendo o serviço. Às vezes eu ia junto pra roça. Daí meu irmão mais velho, o serviço dele era cuidar daquela menina lá, que era um nenenzinho, sabe. Daí, desde pequena assim, sempre trabalhei na roça, e, hoje em dia, todas as crianças ajudam na roça. Claro, todas elas têm um tempo assim, tipo meio dia pra vir na escola, depois no outro meio dia ajuda na roça ou em casa. Assim, depende, né.”

É interessante destacar que considerando as tradições nas quais a família tem uma conotação central, junto com a terra e o trabalho, são desde as primeiras relações que as crianças iniciam seu processo de socialização e aprendizado e por isso “onde o pai vai, a gente vai atrás, desde pequenininho”. A questão é que o trabalho é educativo em certa medida; se analisarmos o exemplo da escola e a limpeza das crianças no trecho do diário citado anteriormente, vemos que o mesmo, enquanto *atividade teórico-prática* permite às crianças terem um entendimento global do processo que, neste exemplo, envolve a organização do ambiente escolar.

Por outro lado, esse trabalho não consegue se desgarrar de uma lógica mais geral, afinal as relações sociais são determinadas pela forma social do capital, e nela, o trabalho, em seu sentido “ontológico” encontra-se subsumido a

um trabalho alienado, abstrato, produtor de valores de troca e de mais-valia. Por isto, Dalmagro, (2002, p. 128) afirma que

não é o trabalho isoladamente que possibilita o desenvolvimento da consciência crítica, mas a reflexão sobre ele, a inserção em espaços/movimentos que entendem o ser humano como sujeito e constróem práticas de trabalho emancipatórias. Visto nesta totalidade é que podemos considerar então o trabalho como educativo para as relações humanistas.

Um outro argumento, utilizado por Tumolo (2001) é o de que Gramsci, em seus inscritos, constrói estratégias para seu tempo, realidade e contexto histórico, que por sua vez, distinguem-se do que vivemos na sociedade brasileira. Afirma, portanto, a necessidade de pensarmos em estratégias elaboradas a partir da compreensão e conhecimento aprofundado de nossa realidade.

Tumolo (1997, p. 17), ousa ainda mais, quando afirma que:

O trabalho só poderia ser concebido como princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não propriedade dos meios de produção que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado. (...) Penso, entretanto, que, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, **talvez o prazer seja princípio educativo** e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado **em favor do prazer de viver** (grifos meus).

Buscaremos adentrar nestas questões, mais adiante, no tópico em que trataremos apontamentos acerca do lazer e da cultura lúdica. Antes de passar ao capítulo seguinte é relevante compreender que no processo de “delimitação e recortes” para as análises, alguns elementos são deixados de lado, pois temos consciência que não nos é possível abarcar todos os elementos significativos da realidade. Ainda que não seja possível refletir acerca dessas últimas questões gostaríamos de levantar algumas considerações acerca do estudo, que tem uma importância significativa na vida das *meninas-jovens-mulheres*. Análises mais detalhadas podem ser encontradas em Castelo Branco (2003) e Stropasolas (2002).

Apesar de verificarmos um atraso na escolaridade das jovens, em relação à idade-série, vemos que a escola está presente em suas vidas, quer seja a partir da experiência da Escola Itinerante⁴⁸, ou frequentando a escola da cidade, principalmente as que já estão no Ensino Médio. Esta ida à cidade, se por um

⁴⁸Ver nota explicativa no capítulo anterior.

lado permite uma sociabilidade e um convívio que aproxima as duas realidades, isto não se faz sem um árduo enfrentamento para que vençam os preconceitos de serem Sem Terra.

Além disto, vemos que o estudo é uma forma encontrada para que possam amenizar o trabalho *pesado*, pois elas nos dizem, por exemplo, que: *“Se eu não estudasse eu ia trabalhar muito mais. Não por causa que de tarde ia ser igual. Por que de tarde eu tenho que vir na aula e é longe, eu moro longe”*(Suzane), ou ainda, *“Quer dizer, a Nice quase nunca trabalha porque ele vai na aula”* (Clenilce).

Finalizamos esse capítulo com a constatação de que o MST tem garantido para essas *meninas-jovens-mulheres*, a partir de sua importância dada à educação nos assentamentos e acampamentos, o que não teriam caso não se inserissem na luta pela sobrevivência, e com ela, pela terra, trabalho, estudo, enfim, pela vida. Passamos a tratar das questões pertinentes ao usufruto do lúdico das jovens, considerando a inter-relação com a cultura do trabalho, ambos elementos constituintes de seus cotidianos.

CULTURA DO LÚDICO DAS *MENINAS-JOVENS-MULHERES* NO ÂMBITO DO MST

“Liberdade acho que é nós poder decidir nosso próprio futuro” (Dayani)

Neste capítulo adentramos nas questões que envolvem as experiências vividas pelas *meninas-jovens-mulheres*, no âmbito da cultura lúdica/lazer. Focalizamos o processo de formação humana instaurado pela inserção no MST, pois assim como Vendramini (2002, p. 75) “interessa-nos observar como os trabalhadores sem terra vão construindo suas experiências e dando sentido a elas nos assentamentos e cooperativas e, principalmente no interior de um movimento social”. Entendemos como a autora, que o “MST organiza a vida das pessoas nele envolvidas, permite o novo, transgride, através das lutas desde a ocupação até a organização da vida no assentamento” (Vendramini, idem). Sendo assim, a organização da vida se dá pelo trabalho árduo na terra, prática que muitas vezes no cotidiano das lutas sociais travadas pelo Movimento se mescla com o lúdico, como por exemplo nos encontros político-pedagógicos, nas místicas, enfim, na própria militância destes sujeitos sociais.

Inicialmente abordamos o que configura tal categoria. Trazemos à tona as discussões no âmbito do lazer numa tentativa de situar o ponto de vista teórico e considerar o que vem a ser cultura lúdica/lazer. Ousamos, dessa forma, entrar nas discussões bastante controversas acerca do lazer no que diz respeito à questão do tempo, especificamente a do tempo livre e tempo de trabalho.

Salientamos que temos como intenção falar das experiências vividas em relação a cultura lúdica/lazer, articulando-as à categoria que consideramos eixo deste estudo – o trabalho. Neste sentido, o trabalho é o centro das reflexões, mesmo porque não há como abordar as questões do lazer e da cultura lúdica se o desconsideramos, muito menos quando percebemos a íntima relação que terra-trabalho-sobrevivência tem para estas jovens.

Um primeiro ponto a esclarecer é por que o termo cultura lúdica vem colado ao lazer, isto é, separados por uma barra? Nossas referências para esta questão são duas: 1) o estudo de Ferreira (2002), intitulado “*O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a prática pedagógica no encontro dos Sem Terrinha*”, que, como está explícito, trata da

relação do lúdico na infância do MST; 2) o livro de Silva (2003), resultado de sua tese de doutorado, intitulado, "*Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*", em que pesquisa a infância trabalhadora dos canaviais pernambucanos, portanto, também no interior da realidade do campo.

Apesar de ambos abordarem preferencialmente a infância, trazem elementos que nos ajudam a compreender também a realidade das jovens, que já possuem bem demarcadas em suas vidas os momentos de trabalho, estudo, diversão. Tudo isto já está cindido e possui pouca, ou nenhuma articulação. Neste sentido o conceito de lazer se faz presente a fim de clarear sua vinculação originária ao capitalismo, permeado pelas questões político-ideológicas de fragmentação da vida. Soma-se a isso o fato de que sua utilização é recorrente tanto nas produções acadêmicas, quanto no senso-comum (Silva, 2003).

A partir dessa compreensão fazemos uso da idéia do termo *lazer/lúdico*, a fim de "recuperar os sentidos, valores e características do lúdico, hoje em dia tão desvirtuados pela sociedade de consumo cada vez mais voraz, como também preservar a crítica ao não-usufruto de certos bens de consumo de lazer destinados apenas às elites e não aos operários" (Silva, idem, p. 208).

É dessa forma que delineamos o entendimento de cultura lúdica/lazer. Todavia, o que a compõe, quais elementos a conformam, enfim, o que é cultura lúdica/lazer? Reiteramos nossa compreensão de cultura, comentada no capítulo anterior, enquanto construção humana, social e historicamente determinada. No tocante às especificidades do lúdico, recorreremos também aos dois citados autores, buscando neles as bases para o entendimento do que o constitui, tendo em vista que Ferreira (idem), por sua vez, também têm em Silva (idem) alguns de seus fundamentos, ainda que teça críticas que por ora serão comentadas.

Silva (op. cit.) baseia-se em diversos autores que versam sobre a referida temática, valorizando, determinantemente, a dimensão da subversão do lúdico. Expõe os valores intrínsecos ao mesmo, considerando a liberdade, criatividade, sentimento, descoberta, paixão, solidariedade, desejo e utopia. Dele depreendemos ainda que o lúdico é um processo de relações estabelecidas entre seres humanos e sociais, portanto, envolvendo construção cultural, transformando estes seres e sendo transformado por estes. Complementa, reiterando que o

lúdico é um *processo de relações interindividuais e de acumulação de saberes que dinamiza a vida cotidiana do indivíduo em sociedade* (Iturra & Reis apud Silva, idem) ou ainda, *construção cultural que consiste, potencialmente, em aprendizagem social* (Brougère apud Silva, idem).

Alerta para o fato de não compreendê-lo como uma “entidade divina e metafísica, um reino da fantasia, dotado apenas da força transgressora da liberdade, gratuidade, criatividade, prazer, solidariedade, participação voluntária e outros” (op. cit., p. 182). Importa para isso, perceber que está imerso nas relações sociais e, se contrapondo às formas hegemônicas da opressão, do individualismo, do “tudo tem um preço”, presente na forma social do capital, faz emergir a contradição e, ao mesmo tempo, se insere nela.

Ferreira (2002, p. 101), na tentativa de avançar nas críticas que tece à falta de radicalidade nas compreensões do lúdico, o coloca como uma práxis, sob a perspectiva que este, “recria uma nova sociedade, sem classes (pois foram superadas); quando falo de uma esfera do lúdico que transforma, falo de uma manifestação resultada e resultante de uma luta, na qual a brincadeira faz parte, porque compõe os porquês que envolvem a construção de um Projeto Socialista”.

Sendo assim, recoloca o termo na roda como *lúdico revolucionário*, que, mais do que um adjetivo, significa compreendê-lo como uma “herança”, manifestação revolucionária que deve ser resgatada “das entranhas oprimentes da sociedade capitalista e colocando-o no seu devido lugar, no seu devido tempo, no seu mais do que devido papel na história” (op. cit., p. 96).

Aqui, pedimos permissão para abrir um parêntesis e refletir um pouco esta idéia. Se entendermos o lúdico no campo das experiências vividas, (e é essa nossa perspectiva) concordamos com a necessidade de pensarmos no *lúdico revolucionário*, isto é, com a relevância de o colocarmos no debate e nas práticas sociais que busquem a transformação da forma social do capital. Todavia, não concordamos quando o autor aborda a não radicalidade da transgressão, porque em última instância, o lúdico também não vai na radicalidade, ainda que revolucionário, ainda que teleologicamente aponte a construção de um “Projeto Histórico Socialista”. Enfim, vivemos sob a égide do “Projeto Histórico Capitalista” e, sendo assim, nossas vidas encontram-se subsumidas pelo capital, em todos os âmbitos e dimensões humanas. Viver o *lúdico revolucionário* é resgatar uma das

dimensões humanas do ser social, mas isso será plenamente possível nas garras da forma social do capital? Entendemos junto com Antunes (2002) que não; se não temos o controle do trabalho como *auto-atividade*, não temos o controle da vida em sua plenitude e, por conseguinte, do lúdico também.

Por outro lado, isto não significa dizer que, sendo assim, então não podemos fazer nada! É justamente o contrário que Ferreira (op. cit.) mostra com os *Sem Terrinha*, e é justamente isto que buscamos reconhecer na realidade concreta das *meninas-jovens-mulheres*. Fundamentalmente, é esta possibilidade de gestar a história, de construir o antagônico que o MST vem demonstrando ser capaz, pois “os sem-terra vivenciam experiências concretas dentro de um movimento social organizado que reflete nos seus princípios e ações as contradições de **instaurar o novo em velhas formas**” (Vendramini, 2002, p. 72 – grifo meu).

Importa por isso, para nós, reiterar que, em última instância o eixo encontra-se na esfera do trabalho como forma de produzir a existência humana. Dessa forma, ir na radicalidade é aprofundar os conhecimentos acerca do trabalho na forma social do capital, para assim, apontar possibilidades de transformações. Tendo em vista que não queremos cair nas “mesmices” das denúncias, ou das reflexões cristalizadas - por isso o plano *tático* – apontamos o elemento lúdico como forma de possibilitar o conhecimento de uma das dimensões da realidade social, o que é fundamental para buscar sua transformação.

Ao analisarmos as falas acerca do sentido de lazer, percebemos a multiplicidade de entendimentos. Ao mesmo tempo em que significa “*Ser livre! Diversão, sentir prazer de morar ali. Só trabalho não dá!*”, assume também a concepção de que “*Pra mim, lazer é não trabalhar!*”, isto é, do lazer enquanto negação do trabalho, fruto da sociedade moderna que fragmenta a vida humana. Trabalho este abstrato, coisificado, engendrado no interior da forma social do capital. Quanto a isso Kurz (2000, p. 40) afirma,

A sujeição das atividades concretas à abstração do dinheiro também tornou abstrato o tempo deste novo trabalho generalizado na sociedade (...) Esta ditadura do tempo abstrato, incrementada pela concorrência anônima, transformou as atividades do “processo de metabolismo da natureza” em espaço funcional abstrato, ou seja, o capital divorciado do restante da vida. Assim sendo, dissociaram-se trabalho e moradia, trabalho e vida íntima,

trabalho e cultura, etc. Foi apenas desta forma que também surgiu a moderna separação e o dualismo trabalho e lazer.

Como já afirmamos, ainda que na realidade dos assentamentos não haja a relação explícita da venda da força de trabalho a *outrem*, a subsunção ao capital se dá através da necessidade de financiarem suas plantações, adquirirem sementes e tecnologias (quando possível) que viabilizem as suas sobrevivências. Contudo, há falas que apontam outros entendimentos, avançando e trazendo à tona a liberdade, o prazer de viver, de reunir amigos, fazer pique-nique, de ir a festas, enfim, de “*estar de bem com a vida*”, valores que, como já abordamos, constituem o lúdico. Esses sentidos nos levam a perceber como já brota uma outra forma de experimentar as diferentes dimensões da vida humana. E aqui queremos indicar que esse redimensionar das manifestações lúdicas é fruto das experiências de formação humana possibilitadas pelas práticas sociais construídas pelos sujeitos Sem Terra, que nesse processo também vão se constituindo.

Cleusa nos explicita como compreende a relação trabalho e diversão, dizendo: “*Eu acho que tem a ver. Se você não trabalhar, você não tem dinheirinho pra você comprar um chicletes, sei lá, um refresco, num final de semana. Eu acho que tem a ver dinheiro com trabalho e diversão também*”. Uma rápida interpretação poderia nos levar a cair no entendimento do lazer-consumo, amarrado à Indústria Cultural e do Entretenimento, que gera a chamada Sociedade do Espetáculo (Debord, 1997), cuja a mídia é constituída pela forma-mercadoria e, consecutivamente, sob a égide da abstração do tempo-mercadoria e da relação entre espetáculo/diversão e dinheiro.

No entanto, o “dinheirinho” para comprar o chicletes ou o refresco expressa a contradição de, ainda que se busque viver formas alternativas, estamos amarrados a esta estrutura, sendo assim, impõe-se a necessidade do dinheiro, como valor de troca universal, equivalente geral das mercadorias⁴⁹ (Marx, 1983). Ao resgatarmos os conceitos abordados no capítulo anterior, no qual falamos dos valores de uso, bens que devem satisfazer as necessidades humanas “*do estômago à fantasia*”, vemos que esta jovem almeja a possibilidade de ter “dinheirinho” para saciar sua vontade de “tomar um refresco” ou comprar um

“chicletinho”, o que se distancia, e muito, da idéia dos *lazers estéreis e alienados* (Silva, op. cit.).

Sabemos que o lazer é uma invenção burguesa, como nos lembra Soares (2002), e não acreditamos nele como possibilidade de resgate da condição humana, não ao menos como este se dá hegemonicamente no âmbito da sociedade capitalista, ancorado nas mercadorias, valores de troca dos consumos da Indústria Cultural. Por outro lado, Mascarenhas (2003, p. 09 e sbs) aponta a possibilidade do *lazer-educação*, que permite reorganizar a sociedade, fomentando e colaborando “para a construção de novas normas, valores e condutas para o convívio entre os homens”, “como tempo e lugar de construção da cidadania e exercício da liberdade”, e enfim, anunciando “a prática do lazer como um tempo e um espaço de resistência e organização dos grupos sociais e populares”. Nessa linha de raciocínio, somos da opinião que à revelia do capital, os e as trabalhadores/as Sem Terra vão construindo no âmago de suas lutas e vivências políticas a imbricação com o *lúdico revolucionário*.

Essa perspectiva nos remete à reflexão da possibilidade (ou não?) da transgressão, da desobediência e resistência, apontada por Silva (op. cit.). Este, na contraposição, considera que o lazer, enquanto criação da sociedade capitalista, está subsumido a ela, portanto, aponta o lúdico como sendo a possibilidade de resgate da condição humana. Em suas palavras, justifica: “Digo isso porque pude presenciar como as crianças e adultos nos canaviais materializam essa cultura lúdica à base da força da subjetividade subversiva e da desobediência civil aos ditames da opressão” (Silva, op. cit., p. 195).

Ao nos voltarmos para a especificidade do MST, entendemos junto com Vendramini (idem, p. 101) que o assentamento “é um espaço que tenta inaugurar novos hábitos, novas regras de vida e até novo controle social, porém limitado pelo modo de reprodução material da vida que impõe a sociedade capitalista e sua economia de mercado”. Caminhando rumo à construção deste “novo fazer” nos propomos, na tentativa de superação do lazer alienado, pensar a cultura lúdica, percebendo ser este um processo de permanente movimento, pois cultura

⁴⁹ Marx, trata mais detalhadamente de como ocorre o processo social em que uma mercadoria se torna equivalente de todas as outras, nos capítulos II e III de sua obra *O Capital*.

lúdica e lazer são “duas faces de uma mesma moeda”, ora se confundem, ora se antagonizam.

Outro ponto a ser considerado perpassa a relação do tempo. Com a cisão da vida no dualismo trabalho e lazer - entre tantos outros -, na forma social do capital, o mesmo torna-se fragmentado em tempo de trabalho e “tempo livre”, ainda que, como veremos, nem seja tão livre assim.

Dessa forma, falar de “tempo livre”, necessariamente significa adentrar nas questões que envolvem o tempo de trabalho. Algumas delas, principalmente as de fundo, encontram-se explicitadas nas reflexões acerca da categoria trabalho. Gostaríamos aqui de tratar com mais cuidado das questões pertinentes ao lúdico/lazer e tempo livre, tendo como premissa, junto com Soares (2002), que não partimos do mundo do trabalho, nem do não trabalho e sim das relações e contradições entre ambos.

O que “tempo livre” e tempo de trabalho têm a ver com o lúdico/lazer? Como esses três se relacionam, ou se anulam? A idéia de um “tempo livre”, - entendido como um tempo em que não se trabalha - vai começar a existir só na modernidade, com o advento do capitalismo e da Revolução Industrial. Nas sociedades pré-modernas não existia entendimento de trabalho dessa forma concebida hoje, - como abstração comum de diferentes atividades, trabalho abstrato. Havia sim diferentes atividades em termos qualitativos – que após essa distinção passamos a considerar trabalho concreto (Kurz, 2000).

Portanto, se consideramos que “tempo livre” significa tempo de não-trabalho e que, retomando Kurz (idem), não havia o entendimento acerca da existência de algo denominado trabalho, não seria possível cogitar o seu contraponto, isto é, o tempo de não-trabalho. Com o advento do capitalismo, a necessidade do tempo fora do trabalho surge para a reposição das energias, a fim de que a força de trabalho pudesse ser utilizada na sua melhor condição e assim garantir um padrão de produtividade desejado.

Neste sentido, para Manacorda (2000, p. 193), tempo de trabalho e “tempo livre” estão subordinados ao capital, seja na produção ou no consumo. Este afirma:

Que tempo livre e tempo de trabalho apareçam atualmente implicados na mesma alienação, significa que, numa sociedade dividida, todo o tempo do indivíduo, seja qual for a forma como se configure, com atividade de produção ou como atividade de consumo, é

igualmente posto à disposição da “potência estranha que o domina” e que continua a criar (...). Hoje, cada vez mais, todo o tempo do indivíduo, até o período de formação do homem, é imediatamente implicado na mesma relação global.

Como bem nos lembra Sader (2000a), na realidade atual, tempo livre pode significar, e na sua maioria é isto que tem ocorrido, ao invés de lazer, tempo de desemprego, tempo morto. Neste sentido identificamos uma ambiguidade. É o próprio processo de trabalho capitalista que cria a necessidade do tempo livre, porém é ele mesmo que o impede de acontecer.

Esta imbricação entre “tempo livre” e tempo de trabalho, ambos subordinados ao capital, ocorre na realidade do MST também, conforme nos relata Dalmagro (2002, p. 122) a partir de como o trabalho é percebido pelos assentados:

A maioria das pessoas gostaria de trabalhar menos, ter mais tempo para descanso, estudo, convivência, viagens. Claramente, o trabalho toma a maior parte da vida das pessoas, seus pensamentos, suas ações, seus projetos. Dessa forma, sonham com a possibilidade de produzir o tempo de trabalho e ao mesmo tempo torná-lo mais leve e interessante. (...) Para muitas pessoas, o trabalho é cansativo, estressante, repetitivo, desinteressante. Isso aparece na realização das atividades e em algumas expressões, todavia de forma sempre escamoteada.

Buscando as diferentes representações, trazemos as falas dos jovens durante nossos “fuxicos”, que nos informam:

“Nós jovens temos que dividir a vida em quatro momentos: trabalho, estudo, lazer e luta. Se trabalho 8 horas e não tiro 1 hora para estudar fico subsumido pelo trabalho” (Ernesto)

“Talvez não dividir mas conciliar” (Sidnei)

Dessas falas podemos retirar importantes considerações. Quando Ernesto nos traz um quarto momento, o da “luta”, há uma compreensão acerca das relações sociais que extrapolam as presentes discussões. O elemento luta, que tem a ver com a conquista da terra - e com ela, do trabalho - é trazido ao debate e leva a nos reportarmos ao *tempo de luta*, forjado por Ferreira (idem) tão presente nas trajetórias de vida desses sujeitos e em especial, das *meninas jovens-mulheres*.

Sidnei vai mais além quando entende que é preciso “*conciliar*” estes tempos e não fazer com que permaneçam fragmentados. Avança porque levanta a necessidade de compreender a vida em sua plenitude, sem cisões ou divisões.

No entanto, não é demais colocar que isto só ocorrerá numa forma social em que sejam superadas as muitas divisões existentes nesta sociedade. O interessante é que estes jovens já apontam a possibilidade do salto qualitativo no sentido de trazer “em pé de igualdade” junto ao trabalho (valor por si só tão fortemente marcado por uma ética de que “o trabalho dignifica”⁵⁰) outras facetas da vida humana, e assim visualizam o ser social em sua plenitude.

Por outro lado, ao constatarmos a extensa jornada de trabalho, que chega em épocas de plantio e safra a 10, 12 horas por dia, vemos como o tempo do trabalho se faz controlado pelas amarras da necessidade da sobrevivência. Isto obviamente atinge a vida por completo. Sendo assim, *em que medida este tempo do trabalho que é controlado, não se inter-relaciona com o tempo de construção do lúdico e não o faz também este estar sob o domínio do capital? Se trabalham tanto, desde a infância, como arranjar tempo para construir criatividade/brincadeira?*

Cleonice nos dá sua resposta ao questionamento, contando-nos um pouco de como sua vida cotidiana é organizada:

“No dia-a-dia é pouco descanso, né. Eu, principalmente, assim, mais eu trabalho de manhã. De tarde tem que fazer trabalho da escola. E a gente nem pára porque a noite já vou estudar, nem de noite não pára. E, às vezes chega final de semana tá cansada, né, porque na semana não pára. Tem várias vezes que final de semana tem que tirar leite, daí não pode sair e nem se divertir, né. Aí fica em casa. Só namora. Nem todas as meninas não topam. A gente podia fazer alguma coisa diferente, mas umas ficam em casa. Eu acho que deveria ter mais divertimento”.

Aqui percebemos como estes tempos apesar de “aparentemente” fragmentados interagem e se tornam presos sob as amarras do capital, reafirmando a compreensão de que o domínio do trabalho como auto-atividade é que conseqüentemente leva à “esfera livre e autônoma da vida fora do trabalho, onde o tempo livre se torna efetivo e real, também ele autodeterminado, não mais conduzido pelas regras impositivas do mercado, pela necessidade de consumir (material e simbolicamente) valores de troca” (Antunes, 2002, p 168).

⁵⁰Ética esta que, segundo Chauí (2000), está fortemente determinada pela moral protestante calvinista, decisiva para a construção da racionalidade capitalista moderna. Todavia, é importante salientar que a autora traz estes conceitos de Weber, mas expõe claramente sua crítica ao autor, por este não admitir o capitalismo como um modo de produção historicamente determinado.

Entra em cena Lafargue (2000) com sua rica crítica à “Ideologia do Trabalho”, ao seu tempo histórico – o texto foi por ele escrito em 1880 – em que proclama “ O Direito à Preguiça”⁵¹. Há uma intensa contribuição do autor para com as lutas pela redução da jornada de trabalho para 3 horas, posto que as jornadas diárias em sua época se estendiam por longas 12 horas. Todavia, é perceptível que as lutas pela redução da jornada de trabalho, pela igualdade entre os salários de homens e mulheres, ou ainda, por quaisquer direitos que visem assegurar a dignidade humana dos trabalhadores e trabalhadoras são possibilidades táticas, mas que não atingem o cerne da forma social do capital, causadora e origem dessas relações desiguais.

Neste sentido, Lafargue (idem) deixa como legado aos trabalhadores e trabalhadoras o desejo da conquista do *tempo verdadeiramente livre* (Antunes, idem), porém isto só poderá acontecer numa dada forma social antagônica a essa em que vivemos, por isso apontamos como essenciais: 1) a necessidade do conhecimento da realidade, elevando a consciência social e junto com ela, o despertar para experiências de resistências e superações; 2) questionar se as “virtudes da preguiça”, ou em outros termos, o lúdico, não podem vir a ser um dos princípios para a formação humana; 3) caso a última se confirme, há a necessidade de valorizar as manifestações da cultura lúdica não só na infância, mas transversalmente, perpassando as diferentes gerações.

Compreendemos junto com a canção de Chico Buarque, que “apesar de você, amanhã há de ser outro dia”, isto é, é possível construir no hoje um amanhã que se deseja. Sob o nosso ponto de vista, é imprescindível resgatar esta capacidade de sonhar, de construir utopias, pois essas ações dão o tom da mudança, da luta social e de um determinado projeto histórico. Afinal esta outra forma social sonhada, precisa ser gestada por aqueles e aquelas que, conhecendo esta atual realidade (e só assim) não se contentem com ela.

Ao lúdico é dado um sentido de “inutilidade” porque ele é visto a partir da lógica da sociedade capitalista, que tem em seu cerne a questão do trabalho

⁵¹ Esta obra, considerada um clássico nas discussões em torno da problemática do lazer, foram panfletos publicados no jornal socialista *L'Égalité*, em 1880, que devido a sua repercussão tomaram a forma de “brochura”, sendo após editados em conjunto com um prefácio do autor, que era um intenso militante do Movimento operário internacional. Chauí (2000), na introdução à edição utilizada no presente estudo, apresenta o escrito de Lafargue como sendo “um painel da sociedade burguesa, visando alcançar o

produtivo, que o é para o capital. Por isso a relevância de entender o inútil/útil num outro parâmetro: Inútil para quê? (Para o capital.) E útil para quem? (Ao e a jovem/ Ao ser humano.) Neste sentido, o trabalho produtivo na sociedade capitalista é apenas e somente o trabalho produtivo para o capital, portanto aquele que produz mercadorias e mais-valia. No seu contraponto temos que o lúdico se manifesta na improdutividade ao capital, estando portanto vinculado aos anseios da existência humana e aí reside seu sentido ao mesmo tempo transgressor e de resistência.

Como bem nos traz Perrotti citado por Silva (2000, p.69),

No âmbito da lógica da *produtividade* o lúdico constitui a negação desta e a prova incontestada de sua incompatibilidade com o sistema produtor de mercadorias. Assim, é que, ao invés do lúdico, coloca-se em seu lugar o simulacro de criação, sentimento, diversão e festa; coloca-se em seu lugar o lazer, o não-trabalho, que na verdade é completamente diverso do lúdico, pois este identifica-se com o jogo, com a brincadeira, com a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção.

Para finalizar este tópico queremos resgatar Chauí (2000), na sua introdução ao “*O Direito à Preguiça*”. Na compreensão da autora, Lafargue faz uma inversão paradoxal em dois sentidos: 1º- reconverte o trabalho como penoso e a preguiça como mãe das virtudes; 2º- pedagogicamente, propõe a redução da jornada, para que, aos poucos, seja possível superar esse senso do dever do trabalho assalariado e começar a praticar as virtudes da preguiça. Sendo assim: “A principal virtude da preguiça é ensinar a maldição do trabalho assalariado e a necessidade de aboli-lo” (op. cit., p. 45).

Enfim, hoje numa sociedade com elevado desenvolvimento das forças produtivas, e contraditoriamente com alto índice de destruição das forças produtivas, “*o direito à preguiça*” é atual à medida que possibilita aos trabalhadores e trabalhadoras conhecer a realidade social e, assim, nos dizeres de Chauí (idem, p. 56): “Lutarão, não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição social da riqueza e pelo direito de fruir de todos os seus bens e prazeres”.

É na perspectiva de poder fruir coletivamente dos bens e prazeres produzidos socialmente que assinalamos a relevância da cultura lúdica para a possibilidade da emancipação humana, historicamente arrancada dos seres sociais a tanto

proletariado no nível da consciência de classe e por isso é a crítica da ideologia do trabalho, isto é, a exposição das causas e da forma do trabalho na economia capitalista, ou o trabalho assalariado” (p. 23).

sofrimento e opressão. “Um lúdico que, a partir desse momento, passa a ter história e a fazer história. Um lúdico que possa ser como a práxis, onde o universal, o criativo, a liberdade e a transformação tenham tudo aquilo que constatamos anteriormente (fantasia, alegria, prazer, fascínio, etc.) (...)” (Ferreira, 2002, 101). Enfim, um lúdico que nos informe os limites e possibilidades de construir o “novo fazer”, de um “novo ser social” que busque sua plenitude enquanto tal.

A cultura lúdica/lazer das jovens

*“(...)E é assim, se o irmão vai, a gente vai,
se não, a gente não vai” (Gisele)*

As categorias empíricas que envolveram a discussão acerca da cultura do trabalho, bem como as que envolvem o trato com a cultura lúdica, emergiram a partir do cotidiano da investigação, dos “*fluxicos*” construídos e da interação entre “o nós e os nós da pesquisa” (Ferreira, 2002). Diferentemente do modo como desenvolvemos as reflexões anteriores, neste tópico preferimos estabelecer as análises das sub-categorias *cultura lúdica/lazer e comunidade*; *cultura lúdica/lazer e gênero*; e, *cultura lúdica/lazer e sonhos*, fazendo o esforço teórico de inter-relacioná-las.

Efetivamente buscamos compreender em que medida as jovens criam uma *cultura lúdica/lazer* subvertendo valores, transgredindo, celebrando a vida, festejando e resgatando o brincar enquanto espaço-tempo de aprendizagem não reservado apenas à infância (e olhe lá!). Por outro lado, em que medida se encontram presas pela amarras do lazer hegemônico, enquanto reposição, descanso e preparo para um trabalho repetitivo, coisificado, ou então de um pseudo-lazer-consumo, pois não podem nem ter acesso a consumir os produtos estéreis, fúteis e vazios da Indústria Cultural, nem tampouco usufruem dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história. Em outras palavras, *que limites encontram para construir uma autêntica cultura lúdica e que possibilidades apontam de superação do lazer preso ao capital? Enfim, qual o*

sentido do lúdico/lazer na vida das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST?

As primeiras constatações tiramos do seguinte registro feito em diário de campo:

“Durante os dias dizem ter pouco lazer. Trabalho, descanso e a maioria vai para a escola de noite (Ensino Médio só tem na cidade). Nos finais de semana vão na comunidade – salão e campo de futebol. Lá tem a bodega (barzinho que vende bebidas), música, etc. Quase sempre os meninos e homens jogam e as meninas assistem. Mas elas mesmo contam que às vezes brincam junto. Falaram novamente do torneio do dia 26/10 e da festa de 09/11, comemorando o aniversário do assentamento. Vai ter torneio de penalti para as meninas” (Diário de Campo, 09/10/03).

Se recordarmos a divisão sexual do trabalho – abordada no capítulo anterior - constatada na vida dessas jovens, veremos que uma das tarefas que ficam sob suas responsabilidades é a do leite. O cansaço do trabalho muitas vezes as toma por completo e as consome de tal forma que, quando “fuxicávamos” sobre seus *sonhos*, uma jovem chega mesmo a afirmar “*Não tive tempo pra sonhar*” (Suzana). Ao irmos nas minúcias, constatamos que a família desta jovem organiza seu trabalho da forma que costumam denominar de “individual”⁵². Como já comentamos, em geral a vida nos “coletivos” passa a ser mais facilitada se comparada às experiências dos “individuais”. Fizemos esta volta para afirmarmos que o fato das meninas terem o leite como tarefa faz com que até seus finais de semana tenham que estar amarrados ao trabalho, afinal as “vacas não sabem o que é sábado ou domingo”. Nos casos das jovens que vivem nos “coletivos”, se tiverem sorte de não estarem escaladas no rodízio da semana, têm garantido um mínimo de diversão. Nos “individuais”, contudo, só cabem a elas a tarefa de tirar leite e a prática do rodízio dificilmente existe no interior das famílias. Pode haver casos em que os pais ou irmãos substituam as jovens, mas isto não é algo corriqueiro. Sendo assim, não lhes resta outra alternativa que a de cumprir suas obrigações ininterruptamente.

Essa prática das jovens, e das mulheres em geral, trabalharem finais de semana e feriados reserva, por outro lado, aos homens mais liberdade de “dispor do tempo considerado livre, que é destinado à sociabilidade masculina típica das

⁵² Ver a respeito das diferentes formas de organização dos trabalhos e as repercussões na vida das jovens nos assentamentos no capítulo anterior, no tópico sobre *trabalho e sobrevivência*.

comunidades rurais, circunscrita especificamente aos jogos de futebol, de baralho, bocha. Já ao universo feminino, cabem as visitas entre vizinhas, as rodas de chimarrão, o cuidado dos filhos e o trato dos animais” (Stopasolas, 2002, p. 185).

Em relação à diversão nos assentamentos, as jovens coletivamente nos falam que *“Tem festas, bailes, o campo, a comunidade”*, e Simone complementa: *“É isso, né. Tá ruim mas tá bom”*. A comunidade não se resume ao limite geográfico, é antes o espaço das relações sociais estabelecidas por um coletivo, em que dinamizam a vida social, integram-se e constituem uma identidade política e cultural (Castelo Branco, 2003; Stropasolas, idem). Ela se constitui num espaço comum que lhes possibilita trocas.

No caso dos três locais, assentamento São José e Assentamento 30 de Outubro, dividido em Ascagri e Copagro, a comunidade possui um galpão onde realizam festas, bailes, servindo também como espaço das manifestações religiosas. Além disso, tem um “barzinho”, que denominam de “bodega”, e o imprescindível campo de futebol – um campo com duas traves improvisadas. É o espaço privilegiado de manifestação da cultura lúdica das jovens, bem como de todos, em torno do qual elas anseiam mudanças, pois expressam que *“tá ruim, mas tá bom”*, demonstrando-se descontentes com o que têm - tendo em vista a precariedade - porém, por outro lado, também com pouca iniciativa política de buscar concretizar essas mudanças que almejam, a partir de suas intervenções.

A comunidade é ainda a materialização do desejo de “estar junto”, que “envolve ludicidade, sentimento de pertença, necessidade de aventura, de conhecimento e de reconhecimento social” (Castelo Branco, idem, p. 91); e as jovens expressam seus sentidos do lúdico o relacionando com *“encontrar amigos”, “reunirem-se”* e *“fazerem o que gostam”*. Suas raízes históricas se encontram ainda numa forma de viver que não fragmentava espaços e tempos, o lugar do plantio era o lugar da colheita e ambos motivos de comemoração e festejos, num “celebrar a vida”. Com todo o cuidado para não cairmos num saudosismo romântico, acreditamos ser de extrema relevância reconhecer e resgatar na história esses elementos que consideramos significativos. Fica a questão – se um dia foi possível ao ser humano viver mais próximo às

manifestações lúdicas, ainda que em outras bases econômicas, históricas, culturais, sociais, etc, - não será possível reinventá-las?

Mesmo porque para nós a cultura lúdica não está restrita a fora do trabalho, entendido em seu sentido ontológico, devendo ser pensada na sua inter-relação com o mesmo. Apontamos, todavia, que se insere num processo de transformação das práticas sociais, portanto de seus avanços e permanências. Ela está aqui com vistas a ser projetada, utopia⁵³ a ser alcançada, construindo-a no hoje, ou, como nos diria Oliveira (2001, p. 20), “um *projeto* e um *processo*, voltados para uma prática política de transformação social”.

É ainda na comunidade que se realizam as festas comemorativas, principalmente os aniversários dos assentamentos. Uma outra data marcante é a “Festa da Melancia” que ocorre em fevereiro. No momento em que estávamos “*vivendo o campo*” aconteceu a “Romaria da Terra”, na cidade de Campos Novos. Afora os aniversários dos assentamentos, os demais eventos possuem um misto de lúdico/lazer e trabalho, uma vez que aproveitam estes momentos para venderem o que produzem e dessa forma poderem garantir a própria diversão.

As comemorações de aniversários dos assentamentos são organizadas em reuniões coletivas. Nossa presença coincidiu com a época dos preparativos para o aniversário do 30 de Outubro o que nos levou a resgatar nas conversas e fotografias das jovens as festas dos anos anteriores. Tivemos a oportunidade de saber que para estes momentos elaboram místicas⁵⁴; penduram bandeiras do Movimento por toda a parte, para ambientalizar os salões; nas fotos pode-se

⁵³ Entendo utopia aqui, junto com Löwy (1995, p. 14-15) enquanto *visão social de mundo*, que o autor considera como “todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas”. Essas visões sociais de mundo podem ser ideológicas – quando legitimam, estabilizam, mantêm a ordem do mundo, ou utópicas – com função crítica, de ruptura, “apontando uma realidade ainda não existente”. Trato melhor desse tema em texto de minha autoria intitulado “*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas práticas educativas: análises iniciais à luz do conceito de ideologia*”, publicado nos Anais do Pré-Conbrace Sul, Pato Branco, 2003, CD-ROM.

⁵⁴ “A mística para os Sem Terra é mais do que uma palavra ou um conceito. É uma condição de vida que se estrutura através das relações entre as pessoas e as coisas no mundo material. Entre idéias e utopia no mundo ideal”. Suas vertentes são três, a “natureza contemplativa da vida camponesa”; a música e a poesia”, uma vez que “ao mesmo tempo em que a música leva alegria, também cria a unidade política porque as pessoas se identificam com as mensagens”; por fim, “a vertente da devoção”. “Estas vertentes nos dizem portanto, que a mística no MST não nasce do nada, nem é usada demagogicamente para atrair solidariedade externa. Ela tem origem na essência da vida de seres humanos, que aprenderam ao longo dos tempos, manifestarem na realidade seus sonhos e sentimentos, sem ter vergonha de cantar, chorar e abraçar àqueles que junto vão em busca do mesmo sonho” (MST, 2001, p. 227-237).

identificar que, em sua maioria, as pessoas se vestem com camisetas e bonés do MST; com tudo isto, expressam um forte sentimento de pertença ao Movimento.

Oliveira (idem, p. 20) fala de que as *dimensões lúdicas* se fazem presentes nos *clubes de ofício* da Grã-Bretanha no século XVIII. Base para a constituição das cooperativas populares e do movimento cooperativista, estes *clubes*, “reuniam-se periodicamente com uma pauta de tarefas e reivindicações. Não vacilavam, entretanto, em eleger a razão mais importante para estarem agregados: “comprar cervejas e ter fins de tarde alegres”. Além disso, é claro, tinham interesses comuns a defender (...)”. Obviamente não resumiam tudo em festa, mas nem por isso deixavam de tê-la como companheira indispensável.

Entoamos, junto com Gonzaguinha os versos da música *E Vamos à Luta*:

*“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta é com essa juventude
Que não corre da laia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade
E constrói a manhã desejada
Aquele que sabe que é meu o coro da gente
E segura a batida da vida o ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser brasileiro
Aquele que sai da batalha, entra no botequim, pede uma cervinha gelada
E agita na mesa uma batucada
Aquele que manda o pagode, sacode a poeira suada da luta
E faz a brincadeira, pois o resto é besteira
E nós estamos por aí”*

Com eles, voltamos nosso olhar para essa juventude que está recriando um novo jeito de ser, fazer história e cultura. Sabem que suas vidas têm melhores condições com o acesso à terra-trabalho-sobrevivência, porém percebem que ainda há muito a ser conquistado, por isso sonham e destacam a relevância das manifestações lúdicas nos seus cotidianos. Em suas falas relatam:

“Queriam uma quadra de vôlei, pra nós jogar no final de semana também. Aqui tem bastante piá, daí no final de semana, quando eles querem jogar futebol, só se reúne os piás. Os meninos brigam tanto, que nem dá vontade de jogar. Eles não deixam a gente jogar, eles preferem sozinhos.” (Cleusa)

*“Poderia fazer um clube, né, com piscina e tudo que a gente tem direito, né. É um **sonho**, mas quem sabe?” (Simone)(grifo nosso).*

Ao mesmo tempo em que demonstra seus “sonhos-desejados” (Silva, 2002) de espaços e equipamentos que lhes possibilitem vivenciar práticas corporais lúdicas, denunciam o que o jovem Ernesto confirma: *“Que espaços temos de lazer? Podemos até se organizar, mas não tem uma política!”*

Como não é nosso objetivo adentrar nesse estudo nas questões que envolvem a problemática dos espaços de lazer, queremos apenas indicar que estas constatações levantam a emergente necessidade de políticas públicas voltadas às manifestações da cultura lúdica destes sujeitos. Políticas estas que, sabemos, só serão conquistadas – da mesma maneira que a terra em que hoje habitam – com intensa luta e organização, práticas que configuram sua realidade social via inserção no MST.

Voltando às jovens, elas continuam a discussão sobre as quadras, piscinas, clube, dizendo:

“Mas só pras piazada, não pros velhos! Os velhos só vão pra incomodar e brigar!” (Dirciane)

“Que que é isso Dirciane? Não, eu acho assim. Tipo assim, né, a gente tem que se divertir. Tivesse um clube com piscina, quadra de volei, quadra de tênis, tudo essas coisas, eu não me importava de me divertir com os adultos, com gente mais velha do que eu. Eu confio. Sabe, eu ia adorar, porque eles sempre sabem um pouco mais pra ensinar pra gente!” (Simone)

O perceptível confronto de gerações é um ponto que merece destaque. Talvez dêem sinais de que, como em Castelo Branco (op. cit., p. 167), os jovens estejam sem orientações das “gerações adultas”. Por vezes os jovens “se encontram na trilha dos pais, sem que tenham a oportunidade de conhecer suas próprias possibilidades, demonstrar destrezas e descobrir habilidades”. Por outro lado, Simone demonstra que este conflito com o mundo adulto não é unânime e assim, leva-nos a mais uma vez ressaltar a heterogeneidade das experiências dessas *meninas-jovens-mulheres* que as configura de maneira tão peculiar.

Um fato que chamou a atenção, desde a fase exploratória da pesquisa, foi a presença marcante da televisão nos seus cotidianos, possibilitada pela aquisição das antenas parabólicas (Stropasolas, op. cit.). Sandra nos conta: *“Eu,*

eu fico em casa, eu saio, quando eu não tenho trabalho. Cada quatro fim de semana eu tenho trabalho, senão eu fico em casa assistindo televisão, mas eu não assisto “Pocotó””. Assim como ela, grande parte das jovens e das mulheres em geral, têm seus finais de semana restritos aos programas (um tanto quanto idiotizantes! – Ela mesmo identifica isto, pois não é à toa que afirma não assistir “Pocotó”, fazendo referência à uma música que, na época, tocava todos os domingos num determinado “programa de auditório”⁵⁵) de televisão e ao em torno da casa. Um dos motivos que as levam a terem essas práticas sociais reside na forma como é dividido o próprio trabalho – quanto a isto já comentamos as questões que envolvem o leite e as criações de animais.

A divisão social e sexual que ocorre no trabalho interpenetra nas práticas lúdicas. Isto porque a “divisão social do lazer traz em si diferenças que refletem a distinção das funções que, historicamente, têm sido atribuídas a homens e mulheres” (Parker apud Silva, op. cit, p. 250). Dessa forma, as práticas corporais lúdicas/lazer nos cotidianos dessas *meninas-jovens-mulheres* reproduzem desigualdades nas relações de gênero com semelhanças do que ocorre no trabalho. Não é demais resgatar Antunes (2002), Manacorda (2000) e reafirmar que trabalho e lazer estão imbricados e subsumidos pela lógica do capital, a alienação que atinge um, chega ao outro. Elas nos dizem:

“Que acho que os meninos têm mais divertimento, mais lazer. É que eles também acham o que fazer. Eles vão jogar bola. A gente quase nem sai. Eles, todo final de semana tem que sair de casa, jogar bola.” (Cleonice)

“Igual, uma vez tinha um baile. Acho que foi o último baile. Daí o Rudi não vinha a tarde de lá do campo. Daí eu fui dormir, por causa que saía às onze horas o ônibus que vinha buscar nós pra ir pro baile. Daí eu levantei era nove e meia. Daí, nada do Rudi, e o pai disse: - Pode ir dormir que você não vai se o Rudi não vier te buscar! Peguei, fui lá, eu e a Nice, conquistar o Rudi pra ele ir no baile. E é assim, se o irmão vai, a gente vai, se não, a gente não vai” (Gisele)

Todavia não se resume apenas a este problema. Ainda sobre este assunto, temos as conversas sobre as diferenças entre os e as jovens. Diferenças estas que, pelo tom de suas falas, têm como pano de fundo relações desiguais:

“Ah! Na hora de sair, por exemplo, é menina, não pode. Daí o pai: - Eu não deixo, Deus o livre, se fosse um piá sabia se cuidar mais!” (Andréia)

⁵⁵ Isso demonstra que as jovens não são “tábula rasa”. Elas, assim como os “tele-espectadores” em geral, ressignificam as imagens e conteúdos midiáticos (Cogo & Gomes, 1988).

“Às vezes os piás saem, às vezes aprontam, é o tal! Agora, se a menina sai fora da linha, já viu! Todo mundo fala, né. Então eu acho que é uma diferença muito grande, que tem, porque, às vezes eu vejo, por que será que o homem tem mais direitos que uma mulher? Porque tem mulher, assim, que é capaz de fazer as mesmas coisas que um homem faz. Por que um piá sai, vai longe, não diz pra onde vai e não tem hora pra voltar?” (Simone)

Demonstram inconformismo em relação a sua situação. Não concordam e inovam quando buscam soluções em conjunto, tais como a relatada a seguir:

“Lá no 30 também, quando nós tinha a turma formada, nós já tinha combinado com os piá. Nós fizemos uma reunião, só eles queriam jogar e não deixavam nós entrar!. Daí nos fizemos o acerto das duas às quatro era nós que jogava. Das quatro até as sete, daí eles jogavam” (Cleusa)

Vivem uma ambiguidade, pois se de um lado dizem participar - como é o caso do relato da festa de aniversário do Assentamento 30 de Outubro, para o qual as meninas estavam organizando suas duplas para o torneio de pênalti feminino - de outro reclamam que a maior participação é como torcida, pois *“se tem menino ali, as meninas têm que ficar olhando do lado de fora”*. Além disso, ainda que se perceba a participação das jovens nos jogos esta é maior quando há festas em que organizam campeonatos.

Num dos “fuxicos” em que meninos e meninas trocavam suas impressões sobre as práticas corporais lúdicas/lazer, temos:

“Difícilmente eles querem jogar um jogo sério se tem menina no meio. Porque se for um jogo sério, que nem eles sempre jogam valendo alguma coisa, aí não porque as meninas podem se machucar, ou a gente pode dar uma bolada nelas.” (Clarissa)

“Na verdade, onde tem homem que joga futebol, tem mulher que joga futebol. Agora também tem que dizer que tem homem que não gosta de futebol, e tem homem que gosta de futebol e não faz o que uma mulher faz. Tem coisas que a mulher tem habilidade pra fazer e o homem não se dispõe a fazer, então por que que não faz? Porque ele tem preguiça. Um exemplo assim de quando vai costurar uma calça é difícil, é uma dificuldade, espeta o dedo, é porque ele não pratica. E a mulher, geralmente se ela for jogar futebol ela desenvolve também o corpo físico.” (Sidnei)

Sidnei fecha esta conversa demonstrando que, mesmo em meio ao que está posto e é hegemônico, tal como as relações desiguais entre homens e mulheres, é possível inaugurar novas formas, ainda que de início se situem mais

plenamente no âmbito dos discursos. Contudo, não há como negar que “nadar contra a maré” requer um “preparo” que vai da consciência à ação e/ou vice e versa. Este jovem supera um “velho discurso” sobre as diferenças dos sexos, que é retomado no século XIX e solidificado no posterior, visando justificar estas distinções. Apoiado na medicina e biologia, é “um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidade e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (Perrot, 2001, p. 177). Isto nos lembra Vendramini (2002) quando coloca que o MST é um movimento social que vem instaurando “o novo em velhas formas” e que este processo não ocorre sem conflitos e contradições.

O lúdico está para além da “sociabilidade engendrada pelo mundo capitalista”, inserindo-se num mundo individualizado com vias a projetar um mundo solidário. Se nos remetermos à infância, vemos como este caminho era percorrido mais facilmente pois “parecíamos mais imunes a isso, alimentando amizades e cultivando fluência na fantasia, a criar brinquedos e a reinventar brincadeiras” (Oliveira, 2001, p. 23). É nítido perceber esta ludicidade infantil nas crianças dos assentamentos, expressa no trecho a seguir do diário de campo:

“O Emerson (4 anos) brinca o tempo todo de “boi”. Faz das garrafas plástica, vazias ou cheias, de boi, vaca. Puxa com uma corda, tira leite, amarra, leva para o pasto, etc. Ontem a tarde, a hora em que chegamos da oficina, estavam o Emerson e o Valmir carpindo aqui, o jardim da casa. Achei muito interessante como a brincadeira dos dois tem uma forte vinculação com o trabalho do dia-a-dia dos adultos” (Diário de Campo, 10/10/03).

Reproduzem nas brincadeiras o mundo do trabalho, conforme a foto:



As próprias jovens resgatam nas suas memórias suas experiências lúdicas da infância (Stropasolas, 2002), contando em um de nossos passeios pelo assentamentos, de como, quando eram crianças, brincavam nos açudes localizados próximos de suas casas. Contudo, deixamo-nos embrutecer à medida que rumamos ao caminho do trabalho abstrato, produtivo para o capital, do qual pouca, ou nenhuma, escolha podemos ter.

Refletir acerca da cultura lúdica/lazer na infância é uma tarefa complexa, mas que vem acompanhada da segurança de que as crianças aprendem e apreendem o mundo através da fantasia, criação, etc (Silva, 2003). Queremos aqui fazer um esforço e visualizar a possibilidade de estender a ludicidade aos homens e mulheres, jovens e velhos, num exercício de entender que resgatar a dimensão do lúdico é buscar a plenitude do ser humano.

Dessa forma, dedicamos ao lúdico, isto é, para as suas possibilidades de subversão e resistência uma das vias de enfrentamento a esse processo. A fantasia, o mistério, o jogo, a brincadeira, a criatividade, a fruição, a contemplação não podem ser deixadas de lado, caso contrário poderemos reproduzir, contraditoriamente, a ética do “cabeça vazia, oficina do diabo”, ditado popular tão conhecido nosso. Neste sentido, reiteramos que para tal precisamos de um *tempo*

verdadeiramente livre, não do trabalho em sua forma genérica, mas do capital, a fim de que a vida possa se encher de sentido (Antunes, 2002).

Não podemos finalizar sem antes deixarmos as ricas mensagens transmitidas pelos sonhos dessas jovens. O estudo para elas assume uma grande importância e adquire diversos significados. Vêem nele a possibilidade de “ser alguém”, que nada mais é que a vontade de “obter uma identidade social, uma vontade de afirmar a dignidade do lugar que se ocupa no mundo social, sua utilidade para os outros (...)” (Stropasolas, 2002, p. 147). Pode ser entendido também como alternativa ao trabalho duro e cansativo da roça, pois como nos lembra Suzana : “*Se eu não estudasse eu ia trabalhar muito mais (...)*”.

Apesar de afirmarem gostar de morar no assentamento têm o desejo de cursar o nível superior e se profissionalizarem em distintas áreas, que apesar de próximas, nenhuma diretamente ligada ao trabalho da agricultura⁵⁶. Falam do desejo de serem “*veterinárias*”, “*advogada*”; e também que “*eu queria ser médica, mas tem que estudar muito pra conseguir esse meu sonho*”.

A conquista da terra-trabalho-sobrevivência permite a essas jovens adquirirem perspectivas de vidas diferentes das dos seus pais. Têm sua formação no seio de um movimento social que lhes possibilita almejar um projeto de vida, de história, enfim, de mundo, fundado em bases antagônicas das quais vivemos, conseqüentemente despertando sonhos de transformação social. Assim, anseiam por inaugurarem novas práticas sociais e dentre elas, as que manifestam a cultura lúdica são também valorizadas.

Neste sentido, levam-nos a resgatar as colocações de Tumolo (1997, p. 17) quando nos diz que “talvez o prazer seja princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver” (grifos meus).

Afinal, com que essas meninas-jovens-mulheres sonham? As respostas elas é quem dão:

⁵⁶ Afora o próprio trabalho pesado ser algo que não as satisfazem, não podemos nos esquecer que os projetos educacionais, principalmente para as jovens que frequentam o Ensino Médio, cuja as escolas se localizam nas cidades, não refletem a realidade em que vivem, isto é, a do campo, voltando-se especificamente, e geralmente com baixa qualidade, às questões urbanas. Não acreditamos que seus desejos de profissionalização obrigatoriamente devam estar vinculados ao trabalho agrícola, pois acreditamos numa formação humana em todos os aspectos, atendendo as necessidades e desejos dos sujeitos sociais e não uma visão técnica de preparação para o

“Sim!!! “Eu sonho é com um mundo mais justo com todos. Assim, que, as pessoas, porque tem muita discriminação com os negros. Agora não tá tendo muito, mas ainda tem. Assim, que se fosse branco ou negro, tivesse a mesma oportunidade de vida, de trabalho, de tudo.” (Clenilce)

Por último, reafirmamos que estes sonhos são arrancados de uma vida regada a muito trabalho e responsabilidades, em que cada conquista é conseguida à duras penas. E isto aprendem nas suas trajetórias de luta pela terra, por financiamentos, por educação, por direitos iguais perante os homens e por tantos outros. Se em determinados momentos as vemos resignadas e acomodadas, não nos passa despercebido que estes sentimentos são frutos de um processo por que vivem desde a infância. Processo esse que adquire um novo sentido e significado a partir de suas inserções no MST.

trabalho simplesmente, ainda que isto não signifique retirar a necessidade da escola obrigatoriamente refletir os conhecimentos do campo.

CONCLUINDO PARA CONTINUAR A CAMINHADA...

*“A bandeira vermelha se moveu
é um povo tomando posição
deixe o medo de tudo pra depois
puxe a faca desarme sua mão
fique muito tranquilo pra lutar
desamarre a linha da invasão
a reforma está vindo devagar
desembocar no rio da razão
disparada de vacas e de bois
é o povo tomando posição
é o povo tomando direção”
(Zé Ramalho)*

Neste início de fim, passo este escrito para a conjugação verbal da primeira pessoa do singular, isto porque considero que as reflexões a seguir permeiam todo o processo investigativo, incluindo o “fazer-pesquisa” no interior de uma instituição pública de ensino superior. Quero, dessa forma, “chamar a responsabilidade”, no intuito de refletir também sobre qual o sentido dessa atividade acadêmica. É mais do que claro que isto não minimiza as participações imprescindíveis dos demais sujeitos da pesquisa, as famílias que me acolheram, os jovens, adultos, crianças e velhos, especialmente as *meninas-jovens-mulheres*, todos de assentamentos do MST, do município de Campos Novos/SC, nomeadamente Assentamento São José e Assentamento 30 de Outubro-Copagro e Ascagri.

Acredito ser essencial primeiramente resgatar as questões que guiaram esta pesquisa, a fim de possibilitar algumas sínteses, ainda que provisórias. São elas: *Existem diferenças na relação trabalho e cultura lúdica estabelecidas entre os e as jovens? Se o trabalho, ainda que coletivo, apresenta-se amarrado a estrutura capitalista, o que dizer do tempo de lazer/lúdico construídos pelas meninas-jovens-mulheres do MST? Podemos afirmar que a possibilidade de construção do tempo de lazer/lúdico desta juventude, mesmo que imersa num movimento social que pressupõe a transformação, está também ela subsumida pelo capital? Será que a desigualdade nas relações entre homens e mulheres não são também elas reproduzidas no interior da juventude, ao analisarmos sua cultura de trabalho e do lúdico? Será possível construir espaços de diversão em meio a tantas responsabilidades? Em que medida a vida dura, desde a infância, não impossibilita um projeto de emancipação humana ? Enfim, o que é ser jovem*

no MST, sobretudo, menina-jovem-mulher? Qual o sentido do trabalho e do lúdico/lazer em suas vidas cotidianas?

Acredito que assim como essas perguntas, as respostas foram se constituindo durante os *Encontros-Campo*, e no *“Vivendo o campo”*, momentos essenciais e fundamentais da investigação. Afora as análises e reflexões teóricas advindas das incursões aos assentamentos ficam os laços construídos por mim, pelas jovens, suas respectivas famílias, bem como dos demais trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, através das relações de alteridade que fortaleceram e redimensionaram a própria investigação.

Quem faz ou já fez pesquisa sabe bem como os percalços que envolvem este caminhar são, no mínimo, desafiadores, principalmente quando se fala da universidade pública brasileira que historicamente sofre um processo de sucateamento. Além disso, quando, propositadamente, percebe-se que, ao longo de sua existência não cumpre efetivamente com seu papel enquanto instituição social, “inseparável da idéia de democracia e democratização do saber” (Chauí, 2003, s/p).

Propor-me a tentar levar adiante uma investigação que tivesse como princípio o compromisso social com a classe trabalhadora, notadamente, as e os trabalhadoras/es rurais Sem Terra, foi um dos primeiros impasses que senti. Decorrentes dele, outros vieram e fizeram fortalecer minha visão social de mundo⁵⁷, de educação, de ciência, de ser humano, etc., a partir do embate travado no interior das relações sociais estabelecidas neste Mestrado em Educação Física, por:

1. mais verbas para custeios das investigações e mais bolsas; maior transparência administrativa; melhorias no laboratório de informática; e tantos outros, de cunho mais pragmáticos;
2. constantemente ter que justificar perante aos demais professores-doutores como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pode ser “objeto” de estudo de nossa “área”; ou, ainda, como posso utilizar “oficinas de fuxico” como instrumento metodológico para coleta de dados; e tantos outros de cunho teórico-prático e epistemológico.

⁵⁷Verificar nota de rodapé 4 no capítulo anterior.

Conflitos que deixaram marcas inesquecíveis e que, por isso mesmo, alimentaram cotidianamente o desejo de prosseguir buscando “fazer-ciência” coerente com os interesses de uma classe constantemente excluída do acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Despertaram, também, para a necessidade de ações políticas internas à instituição, e com isso, não poderia deixar de registrar aqui o coletivo formado por cinco “pesquisadores-iniciantes” deste programa de mestrado, o qual nomeamos de Çurubom Científico⁵⁸. Com ele tentamos e, em certa medida conseguimos, contrapor-nos à lógica da *Universidade Operacional* (Chauí, idem) e, acima de tudo, fazer história comprometida com a transformação social, num espaço que apresenta muitos ranços da “dita” possível existência de uma ciência neutra.

Fazendo auto-crítica, tenho consciência dos limites desse estudo e de que não me foi possível alcançar o êxito de elaborar profundas análises acerca das categorias que o preencheram, em função do tempo de contornos produtivista que a universidade vem assumindo, de acordo com a lógica da efemeridade do capital (Chauí, idem). Todavia, minimamente buscamos ter o cuidado de levantar pistas de outras temáticas a serem debatidas em outras investigações que possam surgir. As próprias reflexões têm uma existência provisória, estão aqui para serem questionadas e superadas, pois compreendemos, lembrando Assmann (1995) que “o essencial das respostas já se encontra sempre na relevância das perguntas que energizam o nosso desejo de viver e lutar”.

As jovens, bem como os demais sujeitos que constituem os assentamentos do MST, vivem um processo de luta que é constante. Os interesses imediatos não bastam, visto que, em última instância a reforma agrária é um passo, porém não o único. Talvez seja antes, o início de um processo de conscientização social, que os e as leva a construir um projeto histórico de sociedade que se contrapõe à propriedade privada e à forma social do capital.

Se de um lado as jovens em seus relatos expressam uma consciência política e social ao resgatarem suas trajetórias, compreenderem sua realidade e evidenciarem como o MST interferiu/interfere nas possibilidades de garantirem suas sobrevivências, por outro lado percebemos que em seus cotidianos, apesar

⁵⁸ D’Agostini et alli. (2003). Çurubom Científico: os saltimbancos da ciência contra o dragão da maldade. Poster apresentado no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, set/2003, mimeo.

de reconhecerem o Movimento, nem todas demonstram um sentimento de pertença internalizado. Considero, dessa forma, um “achado” da pesquisa compreender a heterogeneidade social presente no interior dos assentamentos do Movimento. Se o que esperava era encontrar uniformidade, por uma visão idealizada da vida social, qual não foi minha surpresa ao evidenciar que são jovens diferentes, que se distinguem pela maneira como suas vidas se organizam, e conseqüentemente como respondem a isto. Algumas habitam os assentamentos “individuais”, outras os “coletivos”, isto demonstrou como o processo de trabalho interfere na formação humana delas.

A coletividade é permitida a partir da intervenção do MST, isto é, da inserção nas lutas sociais travadas nas quais o acampamento se configura como essencial para o exercício dos “novos valores”, ainda que não o garanta. A vida no “individual”, comparada a do “coletivo, apresenta-se mais sofrida, pois as condições econômicas são visivelmente mais desfavoráveis. Mesmo que acreditem ter uma maior autonomia nas decisões, esta se concentra na mão dos pais, e principalmente na figura do homem. Não que isto não ocorra na “coletivo”, mas percebemos que se dilui com maior facilidade, uma vez que as decisões passam por discussões que extrapolam o âmbito da família, sejam em reuniões, assembléias, etc.

Além da heterogeneidade constatada, muitas contradições vieram à tona. Uma delas foi a questão das relações desiguais entre homens e mulheres, intensamente sentida pelas jovens no âmbito da cultura do trabalho, e como não podia deixar de ser, da cultura lúdica. E aí, o “coletivo” não apresenta grandes mudanças, pois as jovens denunciam quase que praticamente a mesma realidade machista.

Percebo que se para as crianças o elemento lúdico é integrante nas suas vidas, de outro lado, para as e os jovens, cujo o trabalho duro e esforçado assume o peso das responsabilidades, passando a fazer parte de seus cotidianos - diferentemente da infância, em que ainda conserva um caráter socializador - as manifestações lúdicas/lazer ficam restritas aos espaços-tempos dos finais de semana e, em determinadas situações, para as meninas, nem isso. Ou, em outras palavras, percebemos que hegemonicamente há um prazer encoberto pela névoa do trabalho e, por consequência, da forma social do capital.

Ficam, assim, ainda alguns questionamentos: até que ponto não está se deixando de lado a dimensão das manifestações lúdicas no cotidiano desses e dessas jovens? Será que a *ética calvinista* do Trabalho, a que Lafargue (2000) tanto se contrapõe, não se faz presente? Será que não se comete o mesmo equívoco que o autor levanta quando afirma sobre os operários: “Todas as misérias individuais e sociais nasceram de sua paixão pelo trabalho”?

Perguntas que não são passíveis de respostas, ao menos imediatas. Têm o intento de questionar para possibilitar a reflexão acerca da realidade, levantando limites das práticas sociais que estão sendo consolidadas e possibilidades materiais de avanços qualitativos nestas.

Por outro lado, “vivendo o campo” pude perceber que no cotidiano tem ludicidade/lazer, mas aonde? Na roda de chimarrão a tarde, nas brincadeiras das crianças e dos jovens, no ir ao açude, na convivência social possibilitada pela comunidade e no campo. Entretanto, tudo isto entrecortado pelo futebol, em que só os rapazes jogam, a ida aos bailes sempre com a necessidade de uma “presença” e “proteção” masculina.

Ainda que a realidade dura do trabalho tome suas vidas e as desgastem, as *meninas-jovens-mulheres* demonstram que não permitem que seus sonhos sejam esquecidos. Se o desejo da terra-trabaho-sobrevivência está “garantido” surgem outros, tais como como constituírem família, profissionalizarem-se, terem acesso à melhores possibilidades de manifestação da cultura lúdica. Contrapondo-se às conclusões de Abramovay (1998) essas jovens, ainda que demonstrem várias críticas em relação às suas vidas cotidianas, principalmente no tocante à dureza do trabalho, não apontam a vontade de saírem dos assentamentos. Na verdade, Gisele chega a afirmar: “*Eu adoro viver na colônia*”.

No que diz respeito ao estudo, o MST com toda a sua importância dada à educação, vem permitindo concretizar esse “sonhos-desejados” a partir das suas experiências desenvolvidas no ITERRA⁵⁹. Mesmo não abrangendo a totalidade das pessoas e tendo cursos de nível médio e superior restritos à poucas áreas (magistério, comunicação e agrícola), não se pode tirar o mérito de

⁵⁹O ITERRA é o “Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária, criado em janeiro de 1995 pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária – CONCRAB, especialmente para atender as demandas de

proporcionarem acesso para jovens de algo que, como me disse a mãe de uma das meninas: *“Seria impossível se não fosse pelos Movimentos Sociais”*.

Em relação aos “sonhos-desejados” das manifestações lúdicas pouco tem se concretizado. Numa realidade em que a sobrevivência deve ser garantida com muito suor e esforço, em que faltam subsídios e apoio financeiro governamentais, sobra muito pouco para se preocuparem com diversão, mistério, fantasia e criatividade. As lutas ainda ficam no terreno da garantia das necessidades básicas e os sonhos, na idealização das conquistas por virem, portanto, das próximas lutas a serem travadas, seja por cultura, arte, novas relações familiares, tecnologias socialmente aplicadas, etc.

Embora as jovens expressem suas inquietações em relação às desigualdades entre homens e mulheres que sofrem constantemente tanto no trabalho, quanto no lúdico – até porque estão imbricados - e apontem a vontade de construir outras manifestações e práticas corporais lúdicas, muitas vezes demonstram resignação frente a atitude de buscar concretizá-las. Contudo, há que se tomar cuidado em compreender que estas meninas são frutos de um processo em que desde a infância aprendem a respeitar os valores patriarcais e por isso encontram dificuldades em transpor barreiras e transgredir. Não que não o façam, mas é sempre uma conquista, um exercício de “correr atrás” do que gostariam e por vezes acabam se desgastando e se acomodando. Aqui noto a importância de atentar para o fato de que elas possivelmente precisam compreender o sentido histórico dessas relações desiguais de gênero a que estão submetidas, no mesmo patamar em que compreendem as desigualdade sociais fruto do capitalismo, pois “o entusiasmo esfria se não estiver baseado em uma compreensão clara do desenvolvimento histórico” (Taffarel, 2002, s/p), e isto se coloca como tarefa para esta juventude.

Chama a atenção, também, a necessidade de evidenciar para o MST, isto é, aos sujeitos constituintes deste movimento social, e que numa via de mão dupla, constituem-se a partir dele, que buscar resgatar/reinventar as manifestações lúdicas coincide com suas buscas por construir “novos valores”

formação/escolarização de trabalhadores/as de assentamentos e acampamentos de todo o país” (Caldart, 1997, p. 19).

(Bogo, 2000), novas relações sociais, novas sociabilidades, e que, portanto, não deve ser deixado de lado.

Para concluir provisoriamente – o que é antes um começo – gostaria de resgatar novamente, do interior do sertão nordestino, Patativa do Assaré (2001, p. 76), e fazer minhas as palavras dele, quando diz em sua poseia “*Eu quero e todos querem*”:

*Quero paz e liberdade
sossego e fraternidade
na nossa pátria natal
desde a cidade ao deserto
quero o operário liberto
da exploração patronal.*

*Quero ver do sul ao norte
o nosso caboclo forte
trocar a casa de palha
por confortável guarida
quero a terra dividida
para quem nela trabalha.*

*Eu quero o agregado isento
do terrível sofrimento
do maldito cativo
quero ver o meu país
rico ditoso e feliz
livre do jugo estrangeiro*

*A bem do nosso progresso
quero o apoio do Congresso
sobre uma reforma agrária
que venha, por sua vez
libertar o camponês
da situação precária*

*Finalmente, meus senhores
quero ouvir entre os primores
debaixo do céu de anil
as mais sonoras notas
dos cantos dos patriotas
cantando a paz do Brasil.*

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. (1994). *Cenas juvenis*. São Paulo: Scritta.
- ABRAMOVAY et all. (1998). *Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios*. Brasília: UNESCO.
- ALBUQUERQUE FILHO, Clóvis Antunes Carneiro de. (2000). A importância dos módulos rurais na distribuição e aproveitamento da terra . IN: *Jus Navigandi*, Teresina, n. 46, out. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=1675>. Acesso em: 15 mar. 2004.
- ANTUNES, Ricardo. (2002). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- ARANHA, Lúcia de Arruda. & MARTINS, Maria Helena Pires. (1993). *Filosofando: introdução à filosofia* . 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna.
- ASSMANN, Hugo (pref). (1995). Caminhos feitos no caminhar. IN: AZEVEDO, Israel Belo de. *O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos*. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- AUED, Bernadete Wrublevski. & FIOD, Edna Garcia Maciel. (2002). Origens sociais dos movimentos rurais em Santa Catarina (ou ampliação do trabalho, mas não do assalariamento). IN: VENDRAMINI, Célia Regina. (org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED.
- AURAS, Marli. (1984). *Guerra do contestado: a organização da irmandade cabocla*. Florianópolis: Ed da UFSC.
- BERGAMASCO, Sonia Maria P. Pereira. (1996). A família nos assentamentos rurais: trajetórias e conquistas. IN: PRESVELOU, Clio & ALMEIDA, Francesca Rodrigues & ALMEIDA, Joaquim Anécio. *Mulher, família e desenvolvimento rural*. Santa Maria: Ed da UFSM.
- BOAL, Augusto. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- BOGO, Ademar. (2002). Entrevista concedida à Clarissa Iole Biscaia. IN: VENDRAMINI, Célia Regina (org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED.
- BRUYNE, Paul de (org.). (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CALDART, Roseli Salete. (1997). *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2002). O MST e a formação dos Sem-terra: o movimento social como princípio educativo. IN: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. (2003). *Jovens sem-terra: identidades em movimento*. Curitiba: Ed da UFPR.

CAZZELA, Ademir Antonio. (1992). *Assentamentos rurais e cooperação agrícola: políticas conflitantes. O caso do assentamento 30 de Outubro – SC*. Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Itaguaí.

CHAUÍ, Marilena. (2000). Introdução. IN: LAFARGUE, Paul. *O Direito à Preguiça*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, UNESP.

_____. (2003). *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da ANPED. IN: <http://www.ced.ufsc.br> Disponível em 17/02/2004.

CHOSSUDOVSKY, Michel. (1999). *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna.

COGO, Denise & Gomes, Pedro G. (orgs.) (1988). *O adolescente e a televisão*. Porto Alegre: IEL: Editora da Unisinos.

CRUZ NETO, Otávio. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). *Pesquisa Social: teoria, método criatividade*. Petrópolis: Vozes.

DALMAGRO, Sandra Luciana. (2002). *Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento Conquista na Fronteira*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Florianópolis.

_____. (2002a). O trabalho na pedagogia do MST. IN: VENDRAMINI, Célia Regina (org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED.

D'AGOSTINI et alli. (2003). *Çurubom Científico: os saltimbancos da ciência contra o dragão da maldade*. IN: Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Caxambu, set.

DANTAS, Alexandre. (1998). O homem rural no assentamento de reforma agrária. IN: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. & FIAMENGUE, Elis Cristina. (org). *Retratos de Assentamentos*. Ano IV, nº 06. São Paulo: UNESP.

DEBORD, Guy. (1997). *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

EISENSTADT, S. N. (1976). *De geração a geração*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.

FERNANDES, Bernardo Mançano. (2000). *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

GOMES, Romeu. (1994). A análise de dados em pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

GRAMSCI, Antonio. (1982). Para a investigação do princípio educativo. IN: *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

GRANDI, Alessandra Bueno de. (1999). *Relações de gênero nas famílias agricultoras associadas a mini-usinas de leite no estado de Santa Catarina*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Florianópolis.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (2001). Projeto e pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas... IN: LANG, Alice Beatris da Silva Gordo. (org). *Desafio da pesquisa em ciências sociais*. Textos 8 – Série 2. São Paulo: CERU.

HELLER, Ágnes. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

JANATA, Natacha Eugênia. (1999). "A educação física inserida no contexto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra". Curso de Licenciatura em Educação Física. Departamento de Educação Física. Universidade Federal do Paraná. Monografia de conclusão de curso. Curitiba.

_____. (2003). *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas práticas educativas: análises iniciais à luz do conceito de ideologia*. Anais do Pré-Conbrace Sul, Pato Branco. CD-ROM

KURZ, Robert. (1996). *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2000). A ditadura do tempo abstrato. IN: *5º Congresso Mundial de Lazer - Lazer numa sociedade globalizada: Leisure in a globalized society*. São Paulo: SESC/WLRA.

LAVILLE Christian. & DIONNE, Jean. (1999). *A construção do saber: manual de investigação da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: Editora da UFMG.

LAFARGUE, Paul. (2000). *O direito à preguiça*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, UNESP.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. (2003). *A educação física e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra*. mimeo.

LECHAT, Noële Marie Paule. (1996). Relações de gênero em assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (RS): participação da mulher na produção e reprodução em unidades familiares e coletivas. IN: PRESVELOU, Clio & ALMEIDA, Francesca Rodrigues & ALMEIDA, Joaquim Anécio. *Mulher, família e desenvolvimento rural*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

LEFEBVRE, Henri. (1975). *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LÖWY, Michel. (1995). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 10ª ed, São Paulo: Cortez.

MACHADO NETO, Zahidé. (1984). As meninas: sobre o trabalho da criança e da adolescente em família proletária. IN: AGUIAR, Neuma. (org). *Mulheres na força de trabalho na América Latina: análises qualitativas*. Petrópolis: Editora Vozes.

MADEIRA, Felícia Reicher. (1997). A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho, ou...reclusão. IN: MADEIRA, Felícia Reicher. (org). *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

MANACORDA, Mario Alighiero. (1970). *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

_____. (2000). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez.

MANNHEIM, Karl. (1968). O problema da juventude na sociedade moderna. IN: BRITTO, Sulamita de. (org). *Sociologia da Juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARGULIS, Mario. (org). (2000). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

MARTINS, José de Souza. (1978). As coisas no lugar: da ambiguidade à dualidade na reflexão sociológica sobre a relação cidade-campo. *Revista Ciência e Cultura*, 30(1), janeiro, São Paulo.

MARX, Karl. (1983). *O Capital*. Vol I, tomo I, Cap V. São Paulo: Abril Cultural.

_____. (s/d). Capítulo VI inédito de *O Capital*. São Paulo: Moraes.

_____. (1998). Trabalho Alienado. In: Oliveira, Paulo de Salles (org). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec.

_____. & ENGELS, Friedrich. (2002). *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2001). A maquinaria e a indústria moderna. IN: OLIVEIRA, Paulo de Salles. (org). *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: Hucitec.

MASCARENHAS, Fernando. (2003). *Lazer como prática da liberdade*. Goiânia: Ed. UFG.

MILLS, Wright. (1982). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.

MORISSAWUA, Mitsue. (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular.

NEGRINE, Airton. (1999). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. IN: MOLINA NETO, Vicente & TRIVIÑOS, Augusto. *A pesquisa qualitativa na educação física*. Porto Alegre: Sului.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. (2001). Cultura solidária, feições lúdicas. IN: *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: Hucitec.

PAIS, José Machado. (1986). Paradigmas sociológicos da vida cotidiana. IN: *Revista Análise Social*, Lisboa: vol. XXII(90).

_____. (1993). *Culturas juvenis*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Coleção Análise Social. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

_____. (2003). *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Editora Cortez.

PATATIVA DO ASSARÉ. (2001). *Digo e não peço segredo*. São Paulo: Escrituras Editora.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. (1998). *Terra à vista... e ao longe*. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC.

_____. (2000). Movimento de mulheres agricultoras: terra e matrimônio. IN: *Cadernos de Pesquisa*. nº 21, junho, PPGSP/UFSC.

PERROT, Michelle. (2001). *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

POCHMANN, Marcio. (2000). Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. IN: *Revista Movimento*, nº 1, maio.

QUIVY, Raymond. & CAMPENHOUDT, Inc Van. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Fradica.

RUSSO, Osvaldo. (s/d). *A terra e os sem terra*. IN: <http://www.mst.org.br/biblioteca> Disponível em 15/02/2004.

SADER, Emir. (2003). *Viramundos virados*. IN: <http://www.mst.org.br/biblioteca> Disponível em 15/02/2004.

_____. (org). (2000). *Sete pecados do capital*. Rio de Janeiro: Record.

_____. (2000a). Trabalho, desemprego e tempo livre. IN: *5º Congresso Mundial de Lazer- Lazer numa sociedade globalizada: Leisure in a gobalized society*. São Paulo: SESC/WLRA.

SCWENDLER, Sônia Fátima. (1995). *Da utopia do acampamento à recriação social do assentamento*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de mestrado. Santa Maria.

_____. & ZANETTI, Maria Aparecida & POLLA, Raquel Eliana. (2003). As relações de gênero no cotidiano das famílias assentadas e o processo de alfabetização de jovens e adultos. *ANAIS do II Seminário Internacional - Educação Intercultural, Gênero, e Movimentos Sociais: identidade, diferença e mediações*. Florianópolis, CD-ROM.

SILVA, José Graziano da. (1986). *O que é questão agrária*. Coleção Primeiros Passos, 12ª ed. São Paulo: Brasiliense.

SILVA, Mauricio Roberto da. (2000). *O assalto à infância do mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lúdico? O gato comeu?* Faculdade de Educação. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado. Campinas.

_____. (2002). Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdicas das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da Zona da Mata Canavieira Pernambucana. IN: *Cadernos Cedes*, nº 56, UNICAMP.

_____. (2003). *Trama doce-amarga, (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Ijuí: Ed. Ijuí, São Paulo: Hucitec.

STÉDILE, João Pedro. (2000). O latifúndio. IN: SADER, Emir. (org). *Sete pecados do capital*. Rio de Janeiro: Record.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. (2002) *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de doutorado. Florianópolis.

SOARES, Iracema Souza. (2002). *Tempo livre com lazer do trabalhador e a promessa de felicidade*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. (2003). *Os movimentos sociais, as organizações não governamentais e a educação*. Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, 19 a 22/01. IN: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/214.htm Disponível em 15/02/2004.

_____. (2002). "O socialismo e as tarefas revolucionárias da juventude". IN: http://faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/121.htm Disponível em 15/01/2004.

_____. (s/d). *A prática pedagógica da Educação Física no meio rural: indicadores de um projeto político pedagógico*. IN: <http://www.uff.br/gef/revista/revista21/taffarel21.doc> Disponível em 15/01/2004.

TUMOLO, Paulo Sergio. (1997). Gramsci, a educação e o Brasil, notas para uma reflexão crítica. IN: *Revista Universidade e Sociedade*. Ano VII, nº 12, fev. São Paulo: ANDES-SN.

_____. (1996). Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. IN: *Perspectiva*, V. 14, n. 26, julh/dez, p. 39-70. Florianópolis: Editora da UFSC/CED.

_____. (2002). *Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo*. IN: <http://www.ced.ufsc.br/gtteamped/gttedupla.htm> Disponível em 12/12/2002.

_____. (2001). *O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica*. 24^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu.

VENDRAMINI, Célia Regina. (2000). *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

_____. (2002). Trabalho e cooperativas: os (des)caminhos no processo de formação humana. IN: VENDRAMINI, Célia Regina (org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. (1996). A modernização sob o comando da terra; os impasses da agricultura moderna no Brasil. IN: *Idéias, Revista do IFCH/UNICAMP*, Campinas, jul/dez,

_____. (1999). Raízes históricas do campesinato brasileiro. IN: TEDESCO, J. Carlos. (org). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. Passo Fundo: EDIUPE.

FREIRE-WEFFORT, Madalena (1996). Aprendizagem do olhar. IN: FREIRE-WEFFORT, Madalena Freire. (org). *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos*. Série Seminários: Ed. Liubliú.

WOLFORD, Wendy. (2001). *Esta terra é nossa agora: mobilização social e a luta pela reforma agrária no Brasil*. Resumo da tese de doutorado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade da Califórnia em Berkeley, mimeo.

WOORTMANN, Klaas. (1990). “Com parente não se negueia: o campesinato como ordem moral” Anuário Antropológico/87. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro.

ZILBERMANN, Regina. (2002). Orientação: a aventura compartilhada. IN: BIANCHETTI, Lucídio. & Machado, Ana Maria Netto. (org). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed da UFSC, São Paulo: Cortez.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS REFERENTES AO MST

1) Teses

ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. (1998). “A formação da consciência política dos jovens no contexto dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado. Campinas.

JUNIOR, Edgar Mattiello. (1998). “Educação física, saúde coletiva e a luta do MST: reconstruindo relações a partir das violências”. Pós-Graduação em Educação Física. Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado. Campinas.

2) Dissertações

CASAGRANDE, Nair. (2001). “O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal”. Pós-graduação em Serviço Social. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Recife.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. (2002). *O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a prática pedagógica no*

encontro dos Sem Terrinha. Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Recife.

PAVAN, Dulcinéia. (1998) *“As Marias Sem-Terras - trajetória e experiências de vida de mulheres assentadas em promessa – SP”*. Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo.

3) Artigos

ANDRADE, Chrystiane Vasconcelos., LACKS, Solange. (1997). “Educação Física e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: as atividades lúdicas em busca da consciência corporal”. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Goiânia, v. II, n. II, p.1368-1372, out.

ANJOS, José Luis dos. (1997). “Prática de educação física nos assentamentos do Movimento Sem Terra”. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Goiânia, v. II n. II, p, 1458-1459, out.

BOURSCHEID, Guilherme Matheus. (1999). “Discutindo a história, o lazer e a educação na conquista da liberdade”. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1077-1083, set.

CASAGRANDE, Nair. (1999). “Pressupostos teórico-metodológicos do processo educacional desenvolvido nas escolas de assentamentos do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): um estudo de caso”. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1077-1083, set.

_____. (2001). “O processo de trabalho pedagógico acerca da cultura corporal no MST: desvelando pressupostos”. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v. 1, n. 1. CD-ROM, out.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. (1999). “MST – A história que não se conta (o pedagógico, o lúdico e o revolucionário no cotidiano em assentamentos da reforma agrária)”. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1152-1157, set.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. (2001). “A pedagogia do MST e o encontro dos sem terras (passos na/da história para uma educação de classe)” IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v. 1, n. 1, CD-ROM, out.

JÚNIOR, Blei Campos. (2001). “Prática de ensino de educação física: uma experiência em escolas rurais de Fraiburgo/SC”. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v. 1, n. 1, CD-ROM, out.

LACKS, Solange., TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. (1997). Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do estado do Sergipe. IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Goiânia, v. II, n. II, p. 1373-1377, out.

LACKS, Solange., Júnior, Hamilcar Silveira Dantas., TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. (1999). "A corporalidade nos assentamentos de reforma agrária: contribuição da educação física para o processo de alfabetização de adultos". IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1167-1172, set.

LORDELO, Petry Rocha. (2001). "Educação Física: práticas pedagógicas em movimento – uma experiência com o MST". IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v. 1, n. 1, CD-ROM, out.

MENDES, Valdelaine da Rosa; VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. (2001). "O lazer no campo e na cidade: análise de duas experiências cooperativas". IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v. 1, n. 1, Caxambu, CD-ROM, out.

SANTOS, Gilbert de Oliveira. (2001). "Relato de uma experiência com Educação Física não-formal nos assentamentos rurais de Samuré-SP". IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v. 1, n. 1, Caxambu, CD-ROM, out.

SILVA, Luzia A Paula; BARBOSA, Ivone Garcia. (2001). "A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem-terra do acampamento Dom Hélder Câmara: um estudo de caso". IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v. 1, n. 1, CD-ROM, out.

SOBRINHO, José de Andrade Matos; JUNIOR, Waldemar Marques. (2001). "Práticas Corporais no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)". IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Caxambu, v.1, n. 1, CD-ROM, out.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CINTRA, Conceição; LACKS, Solange. (1999). "Educação Física e reforma agrária: reivindicações centrais em um programa de transição socialista". IN: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1084-1091, set.

PRODUÇÕES DO MST

BOGO, Ademar. (2000). *O MST e a cultura*. Caderno de Formação nº 34. São Paulo: MST.

MST. (1998). *Escola Itinerante em acampamentos do MST*. Coleção Fazendo Escola, nº 1. São Paulo: Peres Gráfica e Editora

MST. (2001). *Construindo o caminho*. São Paulo: Secretaria Nacional do MST.

MST. (s/d). *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção Fazendo Escola, nº 4. São Paulo: Peres Gráfica e Editora.

ANEXOS

Lista das jovens participantes das *oficinas de fuxico* na fase investigativa

❖ Assentamento São José

Andréia Lopes (18/09/85) - 7^a série
Cleusa Siqueira (14/06/87) – 4^a fase (Ensino Médio)
Cleuza Aparecida de Mello (19/02/90) – 6^a série
Dayani dos Santos (05/04/92) – 5^a série
Dirce Crescela (17/10/90) – 6^a série
Dirciane dos Santos (08/04/91) – 5^a série
Eliane Crescela Pires (19/02/92) – 5^a série
Eliane Ramos (31/10/89) – 7^a série
Francieli Binsfeld (27/10/88) – 8^a série
Gislane Pires (07/04/88) – 7^a série
Gracieli Simone Gomes (13/10/86) – 8^a série
Jucelei Aparecida Siqueira (22/03/90) – 5^a série
Juliane T. A. dos Santos (21/02/88) – 7^a série
Luciane N. Machado (25/12/91) – 5^a série
Marciane Terezinha dos Santos (05/06/90) - 7^a série
Marcilei Padilha (23/09/90) – 5^a série
Reli Simoni Justen (18/09/85) – 8^a série
Regiane Lopes (24/06/91) – 6^a série
Roseli Siqueira (07/05/91) – 6^a série
Sandra Peróc (11/01/88) – 7^a série
Sheila Fiori (22/09/89) – 6^a série
Simone Fiore (02/02/84) – 7^a série
Tânia Zucco (11/02/90) – 6^a série

❖ Assentamento 30 de Outubro - ASCAGRI

Gisele Puhl (não consta) – não estuda
Clenilce dos Santos (12/12/87) – 7^a série
Cleonice Alves (21/11/86) – 4^a fase (Ensino Médio)
Liziane Cáurio (27/03/88) – 2^a fase (Ensino Médio)
Suzana Kaufmann (12/08/87) – 2^a fase (Ensino Médio)

❖ Assentamento 30 de Outubro – COPAGRO

Sandra Scudélla (não consta) – Ensino Médio
Darvilete Scudélla (não conta) – (não estuda) Ensino Médio completo

Questões guias para as “oficinas de fuxico”

Categoria 1: trabalho

- Trabalho rural (urbano)-assentamento
 - ✓ *Como vocês identificam o trabalho rural?*
 - ✓ *Há diferenças entre o trabalho na cidade e no assentamento? Quais?*
- Trabalho e Gênero – trabalho feminino
 - ✓ *O que é ser menina-jovem-mulher no MST?*
 - ✓ *Como vocês percebem o trabalho das meninas no assentamento?*
- Trabalho e Liberdade
 - ✓ *Pode-se dizer que o trabalho liberta? Por quê?*
- Trabalho e Prazer
 - ✓ *Vocês sentem prazer quando estão trabalhando?*
- Trabalho doméstico
 - ✓ *O que caracteriza o trabalho doméstico aqui no assentamento?*
 - ✓ *Qual trabalho é preferido, o da casa ou o da roça?*
- Trabalho e Classe
 - ✓ *Há distinção entre o trabalho do assentamento rural, para aquele exercido nas grandes fazendas?*
- Trabalho e Luta pela Terra/militância
 - ✓ *O que conhecem da história do Assentamento?*
 - ✓ *O que significa(ou) para vocês a luta pela terra?*
 - ✓ *Qual o papel das lideranças (militantes) quanto ao trabalho no assentamento?*
- Trabalho e Família
 - ✓ *A família influencia a relação de vocês com o trabalho? De que forma?*
- Trabalho e Geração – infância e juventude/idade adulta e velhice
 - ✓ *Como é organizado o cotidiano de trabalho no assentamento/ Quem faz o quê?*
 - ✓ *A juventude trabalha no assentamento? Quando iniciam?*
 - ✓ *Existem diferenças de tratamento quanto as atividades exercidas no assentamento, em relação aos jovens? Quais?*
 - ✓ *Alguém trabalha fora do assentamento? Em que e por que?*
- Trabalho e ocupação
 - ✓ *Como é o cotidiano de vocês, estudam , trabalham, etc? Como isto ocorre?*

Categoria 2: Cultura lúdica/lazer

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho e Liberdade

✓ *O que significa lazer/cultura lúdica pra vocês?*

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho Rural – assentamento

✓ *Como vocês percebem o lazer no cotidiano de vocês?*

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho e Gênero – feminino

✓ *Como é o lazer das jovens? O que caracteriza? Quais diferenças e/ou semelhanças com os dos meninos?*

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho e Tempo Livre

✓ *Como organizam a vida de vocês em relação ao tempo?*

✓ *O que fazem para além de trabalhar?*

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho e Família

✓ *Há influências das famílias na escolha/possibilidade dos seus momentos de lazer?*

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho e Geração – infância e juventude/idade adulta e velhice

✓ *O que constituem as horas de lazer dos jovens no assentamento?*

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho e Classe

✓ *Vocês identificam diferenças/semelhanças em relação ao lazer daqui(assentamento) e fora daqui?*

- Lazer/cultura lúdica-Trabalho e Luta pela terra/militância

✓ *A militância/luta pela terra no MST, pode ser identificado com lazer? Por quê?*

✓ *Quais as suas perspectivas de vida? Com o que sonham?*

QUADRO 1

CAMPO: “Fuxicando” no Encontro de Formação

Objetivos	Categorias de jovens/sujeitos	Instrumentos	Categorias emergidas	
Compreender a cultura do trabalho e cultura do lúdico dos e das jovens	<ul style="list-style-type: none"> ✓ moças e rapazes de assentamentos coletivos (cooperativa e grupo); ✓ moças e rapazes de assentamento individual; ✓ moça de acampamento; ✓ moças e rapazes do MAB⁶⁰; ✓ moças e rapazes militantes do MST – estudantes e ex-estudantes do ITERRA⁶¹ - que já concluíram (TAC – Clairton); que estão cursando (Magistério e Pedagogia da Terra – Adriana, Ernesto, Clair); que desistiram (Comunicação – Sidnei); ✓ moças e rapazes estudantes na escola da cidade; ✓ moças estudantes na escola do assentamento (Sepé); ✓ moça estudante na Escola Itinerante do assentamento. 	<p>Oficina de fuxico/ entrevista coletiva</p> <p>Oficina de jogos/entrevista coletiva</p> <p>Vídeo</p> <p>Fotografia</p> <p>Gravador</p> <p>Observação participante</p> <p>Diário de Campo</p>	<p>Trabalho</p> <p>Liberdade</p> <p>Prazer</p> <p>Diversão</p> <p>Espaços</p> <p>Consciência</p> <p>Luta</p> <p>Estudo</p> <p>Militância</p> <p>Lazer</p> <p>Jogar bola</p> <p>Exclusão</p> <p>Organização</p> <p>Auto-estima</p> <p>Individualismo</p> <p>Machismo</p> <p>Plantar</p> <p>Roçar</p>	<p>Capir</p> <p>Trabalho na lavoura</p> <p>Trabalho doméstico</p> <p>Tirar leite</p> <p>Gado</p> <p>Mandar-obedecer</p> <p>Construir junto</p> <p>Crianças/infância</p> <p>Casamento</p> <p>Família</p> <p>Confiança no outro(a)</p> <p>Sonho</p> <p>Futuro</p> <p>Dúvida</p> <p>Independência</p> <p>Sair de casa</p> <p>Divisão sexual do trabalho</p>

⁶⁰ Considerando que suas falas não foram incluídas a título de análise.

⁶¹ Explicar – Instituto ...

QUADRO 2

CAMPO: “Fuxicando” no campo - Assentamento 30 de Outubro

Objetivos	Categorias de Jovens/sujeitos	Instrumentos	Categorias emergidas				
Viabilizar período de convivência com as meninas. Priorizar espaço/momento somente com as meninas, justificado por “estarem mais à vontade” para se expressarem.	Moças de assentamento coletivo: ✓ ASCAGRI (5) Estudantes em escola na cidade (3) Estudantes na Escola Itinerante do assentamento (1) Não estudante (1) ✓ COPAGRO (2 - irmãs) Estudante em escola na cidade (1) Ex-estudante do ITERRA (Curso de Comunicação – desistente – 1) Famílias moradoras nos assentamentos (pais, mães, irmãos das jovens)	Oficina de fuxico/entrevista coletiva Vídeo Fotografia Gravador Diário de Campo Observação	Trabalho	Lúdico/ Lazer	Família	MST	Sonhos
			Infância Ajudar os pais Tirar leite Trabalho doméstico Trabalho na roça Trabalho da cidade Esforço Difícil Forte Abelha Rodízio Sofrido Divertido Sobrevivência Trabalhar pros outros Dinheiro Salário Cadastrado Divisão sexual	Ir no campo Passear Namorar (“caras de fora”) Jogar bola Dança Baile Festa Final de semana Falta de condições Lugar/espaço Descanso Dormir Rezar Diversão Ficar parado	Irmãos mais velhos Pais Relações de parentesco Casamento Adultos decidem divisões de trabalho.	Tudo Atingir o que se quer Luta	Mundo mais justo Vida melhor/ mais fácil Profissão/ Estudo Ajudar os pais

QUADRO 3

CAMPO: “Fuxicando” no campo - Assentamento São José

Objetivos	Categorias de jovens/sujeitos	Instrumentos	Categorias emergidas				
<p>Viabilizar período de convivência com as meninas. Priorizar espaço/momento somente com as meninas, justificado por “estarem mais à vontade” para se expressarem.</p>	<p>Moças de assentamento individual: ✓ São José Moças estudantes na Escola Itinerante Moça professora na escola do Assentamento</p> <p>Famílias moradoras nos assentamentos (pais, mães, irmãos das jovens)</p>	<p>Oficina de fuxico/entrevista coletiva Vídeo Fotografia Gravador Diário de Campo Observação</p>	<p>Trabalho</p> <hr/> <p>Infância Trabalho na roça Trabalho doméstico Época de plantio e colheita Trabalho do campo Trabalho da cidade Salário Chuva Dor Divisão sexual Empregado Obedecer Não liberta</p>	<p>Lúdico/ Lazer</p> <hr/> <p>Sair Liberdade Diversão Dinheiro Festas Bailes Fazer o que gosta Reunir Amigos Pique – nique Jogar Ruim e bom Final de semana Espaços Ver os rapazes Ir no campo</p>	<p>Família</p> <hr/> <p>Pais Irmãos</p> <p>Relações de parentesco</p> <p>Adultos Incomodam - bebida</p>	<p>MST</p> <hr/> <p>Preparar as novas pessoas Sobrevivência Somos nós União Organização Luta Preconceito Orgulho Preservar o que conquistou</p>	<p>Sonhos</p> <hr/> <p>Espaços – clube com piscina Ser feliz Ter família Estudo/ Profissionalização Dar boa vida para os filhos Emprego Profissão Casamento</p>