UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Catarina Rielli Vieira

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE SEM TERRA

CURITIBA
2015

CATARINA RIELLI VIEIRA

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE SEM TERRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Paraná (UFPR) como requisito parcial para a conclusão da graduação. Orientado pela professora Sônia Schwendler do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA
2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Sônia Schwendler e sua dedicação em me ensinar a escrever.

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por abrir portas de exemplo da construção de uma sociedade e aceitar o trabalho de conclusão de curso como ferramenta para organização da juventude.

Agradeço as companheiras Ana Santos, Jaqueline e Mônica por cederem suas incríveis histórias pessoais a fim de problematizarmos o papel da mulher na luta social.

Agradeço ao Rafael Bolacha por disponibilidade em assessorar minhas buscas pelo trabalho que exerce no Coletivo de Juventude.

RESUMO

Este trabalho tem a intencionalidade de investigar as transformações nas relações de gênero vivenciadas por jovens de áreas de Reforma Agrária do Paraná, a partir de experiências em espaços de Educação Não Formal, no interior da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Em termos metodológicos, trabalhou-se com pesquisa bibliográfica sobre o campo e a constituição dos movimentos sociais; a dimensão pedagógica da luta e da organização coletiva; a juventude rural e as relações de gênero. Estes referenciais dialogaram com os dados coletados a partir de entrevistas com dirigentes jovens do MST e um relato de socialização de experiência da Escola de Juventude no II Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (II ENERA). Como resultados a pesquisa evidenciam-se relações menos desiguais de gênero entre gerações do campo, considerando aqueles que seguem junto ao Movimento Social, devido aos espaços de formação e aos princípios políticos do MST, que catalisam as possíveis transformações. Somente com a realização desses espaços educativos que pode se consolidar um Coletivo de Juventude no Paraná.

Palavra chaves: Juventude Sem Terra, Relações de Gênero e Educação em Espaços Não Formais.

LISTA DE SIGLAS

CEAGRO – CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E CAPACITAÇÃO EM AGROECOLOGIA

CEB – COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE

CONTAG – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES NA AGRICULTURA

CPP – COORDENAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EIV - ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR DE VIVÊNCIA

ENERA - ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

JPT – JUVENTUDE PASTORAL DA TERRA

MAB – MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS

MST – MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

ONG – ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – OS SEM TERRA SE EDUCAM NA PRÓPRIA LUTA	10
1.1 Problematizando o campo e o contexto do surgimento dos movimentos sociais	10
1.2 O surgimento do MST e as condições sociais do campo.....	13
1.3 O MST e a dimensão educativa da luta social.....	16
CAPITULO II – JUVENTUDE CAMPESINA	23
2.1 Desvelando o sujeito jovem campesino.....	23
2.2 O protagonismo da juventude Sem Terra e seus espaços organizativos.....	27
CAPITULO III – AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA A JUVENTUDE SEM TERRA	35
3.1 Juventude do campo e as relações de gênero.....	35
3.2 Juventude e as relações de gênero na educação não formal.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERENCIAS	50
ANEXO 1	55
ANEXO 2	56

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto a juventude camponesa participante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e que vive em áreas de reforma agrária no Paraná, tendo como foco a problematização das questões de gênero em seus espaços organizativos/formativos.

Essa pesquisa se desenvolveu a partir das vivências da pesquisadora com os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST na sua trajetória de militância e de pesquisa acadêmica. Sua história junto aos movimentos sociais organizado inicia no segundo período de faculdade quando se organiza junto ao Levante Popular da Juventude e lhe é proporcionado outra leitura de mundo. Com este, se aproximou das relações de enfrentamento que o meio urbano e o meio rural têm com as políticas neoliberais projetadas pelo capitalismo. Por cursar pedagogia, se aproximou dos princípios educativos da organização e das escolas do MST que são referenciados na educação popular e nas pedagogias russas, e colocados em práticas nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Além disso, destaca-se sua participação em um ano de pesquisa na Iniciação Científica, que investigava as relações de gênero nos espaços de família, lazer, trabalho e movimento social entre os jovens estudantes da Escola Estadual Contestado, no Assentamento Contestado, na Lapa- PR. Esta participação se insere no Projeto de Pesquisa “Educação, gênero, cultura e trabalho: um estudo de caso em assentamento de Reforma Agrária no Paraná”, financiado pelo CNPq, e coordenado pela Professora Dra. Sônia Fátima Schwendler. Ambas as vivências contribuíram para percepção deste tema de pesquisa, que é também uma demanda dos movimentos sociais.

Nesse percurso de experiências, foi possível compreender que o território é uma espaço de disputa entre o capitalismo e os povos tradicionais. Enquanto que deveria ser um território de direito dos povos, e não de disputa, justifica-se com a colonização no Brasil que criou os latifúndios concentrando a terra na mão de poucos. Com o desenvolvimento do capitalismo ao longo da história, de um lado se encontra a divisão social do trabalho em confronto com o capital e o trabalho, alimentando a propriedade privada e o acúmulo de renda com as minorias, e do outro lado, a ampla população na insustentável desigualdade social, na miserabilidade e sem condições dignas de viver.

Nesse cenário, a pesquisa engajou-se na essência da luta de classes alinhada aos movimentos sociais do campo que contrapõe as lógicas capitalistas, e especialmente no

entendimento da luta e da construção do novo como um processo educativo. Mesmo que o MST garanta a educação formal em seus acampamentos e assentamentos, o que se analisa nessa pesquisa são as formas de educação não formal que o movimento proporciona aos jovens assentados e a perspectiva de gênero nelas adotadas. Assim, análise a ser feita é sobre a juventude e suas relações de gênero e tomará por base a concepção de Educação do Campo que coloca o movimento social como um espaço de educação não – formal, como um sujeito pedagógico que educa através da práxis (Caldart, 2000; Arroyo, 2003; Schwendler, 2010). Entende-se por este viés, que o processo de organização pelo MST da categoria juventude Sem Terra se coloca como momento de formação para seus integrantes. O MST adota alguns princípios metodológicos que são políticos e pedagógicos que visam a problematização dos pensamentos e das práticas até então vivenciadas, tornando o ambiente formativo. Uma vez inaugurado, o MST se apoia em princípios políticos e pedagógicos para a construção das novas práticas sociais. Com base no Método Josué de Castro, o MST se divide em Coordenação Nacional, Estadual, por brigadas e núcleos de base. Assim como se divide em Setores, como o da comunicação, de gênero, de produção, de educação, de saúde e também de juventude. O Método também pede que os espaços sejam auto gerenciados. Quando o movimento social coloca como princípio de sua organização as políticas de gênero, como por exemplo, a paridade nas coordenações e a divisão igual das tarefas proporcionam, através da prática, novas experiências para seus integrantes. Considerando essa estrutura organizativa, a pesquisa investigou as mudanças de pensamentos e de práticas sociais por parte daqueles que vivenciam os princípios do movimento. Neste trabalho buscou-se examinar como a própria juventude Sem Terra problematiza, com intencionalidade pedagógica, as relações de gênero dentro de seus espaços organizativos/ formativos. De modo mais específico, buscou-se compreender de que modo a Educação Não Formal presente na organização da juventude do MST possibilita que os e as jovens problematizem as questões de gênero?

Como metodologia, essa pesquisa trabalhou com referenciais bibliográficos que discutem a Educação Não Formal e de autores que tiveram envolvimento com o surgimento da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento. Estes argumentam que o processo da luta pela terra exige atuação educativa e intencional. Além de identificar esses processos educativos na organização da juventude do MST, buscou-se compreender a dimensão de gênero neste processo. Para a coleta de dados empíricos, foram realizadas entrevistas, a partir da dinâmica da história oral, com as dirigentes do Coletivo Estadual de Juventude do

MST e de outras integrantes do estado do Paraná. As jovens não possuem mais de 21 anos e são estudantes do Curso de Direito na Universidade Federal do Paraná, na turma do PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária). São residentes em áreas de ocupação e assentamento. Seus nomes serão usados na íntegra, pois são nomes de jovens com militância pública.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: O primeiro capítulo dá ênfase ao contexto do campo, relacionando suas terras tão disputadas por projetos políticos e econômicos ao longo da história com o surgimento de vários movimentos sociais que aparecem como saída por melhores condições de produção e de vida (VENDRAMINI, 2004, 2007). O surgimento e a massificação do MST traz aos camponeses a identidade de Sem Terra, de camponês e de militância (SCHWENDLER, 2003; GOHN, 1992, 2004, 2011). Esse processo de organização possibilita formação contínua e intensa com seus integrantes, fazendo do Movimento a grande escola (CALDART, 2003; SCHWENDLER, 2010; Arroyo, 2003). O segundo capítulo se inicia na busca por uma definição de categoria juvenil camponesa e se delimita no esforço de desvelar quem são e quais são as demandas dos jovens Sem Terra (trabalho, relações geracionais e espaços formativos). Pela auto organização desses jovens são analisados os momentos educativos que conseguem estruturar a Escola da Juventude e as Assembleias da Juventude etc. Intercalando as fontes de pesquisa entre referências bibliográficas e as entrevistas com as jovens dirigentes do MST, concebe-se uma perspectiva de transformação entre gerações. No terceiro capítulo discutem-se como a juventude vivencia as questões de gênero no campo, no trabalho e no movimento, dando destaque ao protagonismo das mulheres na luta social, o que contribui para desconstruir práticas de desigualdades nas relações de gênero. Analisa-se ainda como a questão de gênero é problematizada nos espaços de formação da juventude camponesa.

Esse conjunto de discussões possibilita a problematização dos espaços educativos e das suas proposições. A educação se faz em variados espaços e quando somada a um processo de luta social está relacionada à forma como essa luta acontece. As questões de gênero também estão muito presentes na realidade cotidiana dos jovens: no lazer, no trabalho, na família, no movimento social.

CAPÍTULO 1 – OS SEM TERRA SE EDUCAM NA PRÓPRIA LUTA

Neste capítulo, será situado o surgimento do MST, buscando focalizar os processos educativos que ocorrem na organização e na luta pela terra, compreendendo-os como espaços de Educação Não-Formal, dentro dos princípios da Educação do Campo, desenvolvida com os camponeses.

1.1 Problematizando o campo e o contexto do surgimento dos movimentos sociais

Para entender qual o sentido de uma Educação do Campo feita pelos, com e para os trabalhadores é preciso entender a conjuntura de disputa que o campo vivencia. O resgate histórico se faz a partir da discussão da questão do território, com a história do massacre da tomada das terras indígenas pelos colonizadores, que colocaram estacas entre árvores e determinaram a forma de organizar o plantio e uso dos rios. Dividindo a terra em sesmarias, com uso de indígenas e negros africanos escravizados e na sequência com uso de imigrantes europeus, exploraram o país tropical retirando nossos bens naturais para crescimento da economia europeia. A luta pela posse da terra e por melhores e novas condições de vida e de trabalho na sociedade colonial, monárquica e republicana sempre esteve presente. No período da chamada Primeira República, pós-proclamação e abolição, é o que marca a identidade social e política do trabalhador brasileiro que sempre existiu, mas não era reconhecida e sempre era abafada. O capitalismo internacional colocou seu modelo de produção nas nossas terras, antes pelos colonizadores diretos, hoje pelo modelo do agronegócio (SILVA, 2006).

O agronegócio é a forma de produção expressa pelo capitalismo. Esta forma de produção usa da monocultura, da transgenia e agrotóxicos, e não se responsabiliza em alimentar o povo brasileiro. Como explica Bernardo Fernandes (2003), essa é uma palavra nova, da década de 1990, que carrega uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista do país: de exploração, trabalho escravo, concentração de terra, coronelismo, clientelismo, subserviência e atraso político e econômico. Para o autor, o agronegócio coopta a agricultura camponesa para defender seu modelo de desenvolvimento, o que contribuí para o empobrecimento dos pequenos agricultores e o aumento das desigualdades. O plantio de eucalipto, de pinus, de cana e de soja exemplificam as consequências do agronegócio: são vendidos para o estrangeiro, geram poucos empregos,

consomem muita água e enfraquecem o solo. A inviabilização da agricultura familiar pelo agronegócio promove o êxodo rural, levando as famílias às periferias das cidades. Os que permanecem no campo acabam trabalhando com o agronegócio (VENDRAMINI, 2007).

Essa forma de produção, o agronegócio, faz parte da relação econômica promovida pelo capitalismo. O capitalismo é a forma de produção que define o nosso atual sistema econômico, em que os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos. Com as grandes propriedades de terra concentradas nas mãos de poucos, o lucro também permanece com poucos e não é rentável para o país. O capitalismo é preocupante, pois fomenta a desigualdade econômica; os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Fomenta também, a desigualdade social, pois o acesso a conhecimento e cultura historicamente produzidos pela humanidade são inviabilizados para a grande população. O capitalismo instaura uma hegemonia de valores, hábitos e formas de ser. Retira qualquer hipótese de legitimação das culturas sociais e populares formadoras do povo brasileiro, e mantém um processo de colonização cultural sutil e escancarado ao mesmo tempo. Relevante considerar aqui para justificativa do estudo em questão, que o capitalismo dita também os nossos papéis sociais conforme nosso gênero, raça e hierarquia social. Se apropriando do processo histórico social desigual, coloca homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos em funções sociais diferentes e desiguais, tanto para o campo, quanto para a cidade. Ou seja, o capitalismo precisa do racismo e da desigualdade de gênero para sua manutenção.

Em contra partida, o povo se organiza para garantir condições para se viver dignamente. Desde a chegada dos colonizadores portugueses existem rebeliões e resistências populares, como as ocorridas no Quilombo dos Palmares e conflitos em áreas indígenas, assim como organização de artesãos e de irmandades religiosas. Muitas delas tinham o objetivo de cuidar dos casos de invalidez ou de pequenas questões trabalhistas. Historicamente, podemos marcar a entrada da Primeira República para delinear a identidade do trabalhador brasileiro, impactados pelo processo de urbanização e industrialização e também por ideologias como as do Partido Comunista que colocava o operariado no protagonismo das transformações sociais do país (SILVA, 2006).

O trabalhador construiu a identidade de classe dentro do capitalismo e organizados buscaram saídas para a exploração de sua força de trabalho. Por quase toda América Latina, surgiram organizações populares de resistência ao imperialismo que massacra as populações indígenas e lhes rouba terras. Com a ditadura civil militar nesses países,

algumas organizações foram abafadas e outras até se fortaleceram. Alguns movimentos retomaram os trabalhos organizativos nos bairros, como os zapatistas no México e os piqueteiros na Argentina. E outros se articularam em redes de movimentos sociais internacionais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, a Via Campesina e a *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC), que surgem para enfrentar e combater as políticas neoliberais propostas para vida no campo. Em outros países a força camponesa também foi decisiva nos processos revolucionários, como a chinesa, vietnamita, argelina, cubana e nicaguarense (GOHN, 2011).

Maria da Glória Gohn (2011), faz uma longa análise sobre o processo de ascensão dos movimentos sociais do campo e da cidade na América Latina, uma vez que esta região tem histórias contínuas de transtornos revolucionários e resistências radicais há mais de um século. Para a autora, as lutas do campo englobadas às da cidade e internacionalizadas contribuíram para as conquistas, tendo como exemplo o Fórum Social Mundial. Na trajetória do associativismo latino-americano se destaca o seu caráter educativo individual, para além do seu caráter de transformação geral, pois as ações coletivas provocam mudanças nas relações de poder e de construção do estado. Para Gohn (2011 e 2002), os movimentos sociais sempre existiram e ponderam um diagnóstico sobre a realidade social e constroem propostas, já que expressam o recriar da sociedade. A realidade social é subjetiva a cada indivíduo, por isso existe o sentimento de pertencimento social de seus participantes, que em ações projetam para os outros grupos sua identidade.

Assim, podemos definir movimentos sociais como “(...) ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GONH, 2011, p.335). A expressão coletiva organizada pode ocorrer de variadas formas conforme o objetivo e metodologia escolhida, como mobilizações e atos de desobediência civil, assim como as redes sociais e a arte. Diferente das ONG's, os movimentos sociais, na busca por soberania, constroem controle social e principalmente exemplos de inovações sociais, junto a parcerias com outras entidades da sociedade civil e política (GOHN, 2011). Com isto, a organização da população por meio de ações interfere no sentido do desenvolvimento do país e do povo. Com isto, a organização da população por meio de ações interfere no sentido do desenvolvimento do país e do povo. Ilse Sherer-Warren (2006), discute os movimentos sociais a partir do conceito de redes, o que permite “apreender o porvir ou o rumo das ações de movimento, transcendendo as experiências empíricas, concretas, datadas, localizadas dos sujeitos/atores coletivos” (SCHERER-

WARREN, 2006, p.113).

1.2 O surgimento do MST e as condições sociais do campo

Depois de visto as atuais consequências do processo de disputa pela terra e de um breve histórico do processo de distribuição e de ocupação desigual da terra, me atentarei agora a referenciar as condições do campo, situando o surgimento do MST. Vendramini (2004) analisa as origens sociais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e sua identidade social comum como Sem Terra. Para a autora, os sem-terra formam uma classe social na luta de classes, determinada pela posição que ocupa no sistema de produção. Ao citar Lênin (1948) a autora explica que o que forma a classe são os grupos de indivíduos que se diferenciam pelo seu lugar na produção social em relação aos meios de produção. Mas a obtenção de riqueza social junto a organização e produção cultural também forma a classe, segundo Vendramini. Os camponeses são sem-terra porque não produzem para si e outros sequer possuem a terra. Na lógica capitalista, o agricultor produzirá sempre para outros e não será detentor de terras próprias, de propriedade. Os meios de produção para os sem-terra é a própria terra, e por não possuí-la vão se obrigando a trabalhar para outros. O MST é formado por trabalhadores do campo que não tem terra nenhuma, pouca terra, ou que já teve terra, mas a perdeu em função de endividamento (VENDRAMINI, 2004).

O surgimento do MST se faz relevante, pois apenas a conquista da terra não garante o acesso à propriedade. O produtor pode até se considerar autônomo, mas não é detentor dos meios de produção específicos, como as máquinas, sementes e insumos, e acaba se inserindo na economia mercantilizada da monocultura, das agroindústrias em busca de assalariamento. Com os trabalhadores organizados, a busca pela terra é também por condições de melhoria na sua existência material como a busca por educação, por saúde, e por soberania alimentar. O MST problematiza as características atuais da reprodução da vida sob a propriedade da terra e pratica o que projeta sobre a construção de outra sociedade. A organização traz a identidade de classe do sem-terra, participando das ocupações, dos acampamentos e assentamentos, das manifestações, ações subversivas e das formas de organização interna.

A população camponesa tem uma formação social intensa, formada por caboclos, indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos e imigrantes italianos e alemães principalmente. Entretanto, com afirma Vendramini (2004) todos enfrentaram um violento processo de

expulsão de suas terras pela modernização da agricultura não acessível aos pequenos produtores, pelo endividamento, pelo incentivo a monocultura e forçando a integração às agroindústrias. O MST surge na inspiração da resistência das populações que tiveram suas terras tomadas desde o princípio.

Como imaginar o MST sem o exemplo de Sepé Tiarajú e da comunidade Guarani em defesa de sua terra sem Males, da resistência coletiva dos quilombos ou de Canudos ou sem o aprendizado e a experiência das Ligas Camponesas ou do Movimento de Agricultores Sem Terra – Master? Por tudo isso nos sentimos herdeiros e continuadores das lutas pela democratização da terra e da sociedade (MST).

Os trabalhadores rurais que protagonizavam as lutas pela terra, se reuniram em 1984 na cidade de Cascavel, no Paraná, formaram o 1º Encontro Nacional e fundaram ali o MST, com “três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.” A partir dessa data, passaram a organizar mais ocupações em terras improdutivas por todo o país e a serem referenciados internacionalmente. Para Caldart (2004), a gênese e o nascimento do MST se deram por três vias que são complementares: as pressões da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo; a reação desses trabalhadores na compreensão da sua situação objetiva; e as lutas travadas com ampla repercussão o que capacitou o nascimento da ideia de nacionalizar uma organização.

A situação econômica se refere também a condição de trabalho no campo, que em processo de modernização conservadora do campo, mecanizou a mão de obra e expulsou as famílias camponesas. Depois de longos processos de busca por melhores condições, seja viajando para outros estados ou tentando se adaptar ao trabalho colonizador e maquinário, foi a falta de alternativas que levou o contingente populacional camponês à lutar pela terra em seus locais de moradia. Foi em 1985, na cidade de Curitiba, no I Congresso do MST que foi definido como marco e bandeira principal de luta do Movimento: “Ocupação é a única solução!”

Em sua história o MST é marcado por várias ações de mobilização dos camponeses, em ocupações de terras, em congressos, em assembleias e em marchas. Foi no Rio Grande do Sul, que o Movimento teve sua origem. O marco foi a expulsão dos colonos da reserva indígena de Nonai, feita pelos índios Kaingang. Os colonos expulsos, que não concordaram com a política de colonização do governo, começaram a pressionar pela desapropriação de terras improdutivas no estado. Cada estado brasileiro passou por processos de luta pela

terra que incentivou e encorajou a respectiva população a não aceitar a invasão de território. De cada uma desses conflitos brotou a vontade de organizar o MST. Por exemplo, aqui no Paraná a ocupação da área na Fazenda Anoni, em 1982; em São Paulo, foi o conflito entre os posseiros e o grileiro da Fazenda Primavera que gerou o nascimento da CPT (Comissão Pastoral da Terra) na região, junto à busca pelo Poder Judiciário que tornou a ocupação em área de assentamento em julho de 1980; em Santa Catarina, foi acontecimento da farsa da peste suína que movimentou as comunidades camponesas em ações e protestos, e acabou por formar outros movimentos, entre eles o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o MST. Mas também, infelizmente, é marcado por inúmeros massacres e assassinatos contra os/as lutadores, como o massacre do Eldorado dos Carajás em 1996 no Pará. Em quase todos os estados do país há ocupações de terra e busca por garantia de condições de vida mínimas nelas.

Na formação do MST, para além da diversidade de sujeitos que o constituem, está a constituição de uma identidade política e social de Sem Terra, que é essencial para o enraizamento do movimento. Nesse trabalho, será usado o termo identitário de Sem Terra para assegurar o “nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história” (CALDART, 2001).

Para entender a criação dessa identidade Sem-Terra, Gohn (2004) identifica três momentos na história do MST: o primeiro seria a articulação e a organização da luta pela terra em articulação para com o movimento em caráter nacional; o segundo é o MST como um movimento de massas, como uma organização social; e o terceiro, o atual, é o momento da inserção do MST na luta por um projeto de desenvolvimento para o Brasil. Completando, Caldart, indica aqui a terceira condição, o conceito de campesinato que participa da construção da identidade Sem Terra.

O camponês que é explorado pelas estratégias do capital e que escolhe modos de vida que podem ser alternativos ou não a esse modelo, é entendido como camponês. Os Sem Terra são sujeitos camponeses e existentes no campesinato. Guzmán e Molina (2013)¹ discutem uma evolução do conceito de campesinato importante para a nossa intenção de indicar a formação do sujeito Sem Terra. Compreendem que o campesinato se recupera no conceito de camponês e que este tem papel histórico na democratização da terra e dos bens

1 Nesse livro, a discussão a cerca do campesinato se faz por três matrizes políticas marxistas, primeiro pelo marxismo ortodoxo, segundo pelo narodnismo marxista e terceiro pelo marxismo chayanoviano; estes explicitam as contradições provocadas pela luta entre o latifúndio e a agroindústria, com os movimentos sociais camponeses.

naturais do campo. O campesinato se constitui como tal porque é resistência na exploração do campo e dos/as trabalhadores pelas ofensivas neoliberais.

Para Schwendler (2003), os camponeses transformam sua identidade e modificam a própria realidade quando constroem o movimento de luta social, como um processo embrionário de recriação sócio cultural, pois exige dos sujeitos uma reformulação da visão de mundo dos mesmos. Essa transformação da identidade não se dá espontaneamente, existe uma intencionalidade. A partir de uma perspectiva geográfica, Bernardo Mançano Fernandes (2003) compreende o MST como um movimento sócio territorial, onde o território não é apenas um trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos sócios territoriais “criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios” (Fernandes, 2003, p.31). Isto se evidencia quando os Sem Terra organizados, ao conquistarem a terra, “dimensionam a luta pela terra em luta pela educação, saúde, moradia, crédito agrícola, cooperação agropecuária etc” (FERNANDES, 2003, p 15).

1.3 O MST e a dimensão educativa da luta social

O processo de ocupação de terra pelos camponeses organizados no MST é dotado de princípios que colocam a luta como pedagógica. Os movimentos sociais são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes, dentro de seu contexto político, ele sabe onde e como incidir nos sujeitos por meio de propostas pedagógicas.

O pedagógico intencional no movimento social se constitui em olhar para os processos de humanização, quando todas as outras relações do contexto social desumanizam. A luta do MST é de vida ou morte para várias pessoas e suas participações no movimento é ferramenta para reaprender a ser humano (CALDART, 2003; SCHWENDLER, 2010).

Miguel Arroyo (2003) entende que reconhecer seus direitos e lutar por eles é se humanizar-se. Nos anos 60 e 70 teve grande produção de materiais sobre as lutas pela educação pública dos mesmos anos e ficou perceptível o quanto as organizações populares foram fomentadas a reivindicar seus demais direitos, como saúde e moradia. Tais princípios pedagógicos também reconhecem o trabalho como sendo educativo, desde as relações de produção às relações de trabalho socialmente útil. É uma longa caminhada até o movimento conseguir distinguir o trabalho que se enfraquece pelas demandas capitalistas e o trabalho que age como educador.

Para o autor, o pensar que o movimento traz sobre educação nos reeduca para focar nos sujeitos em formação. Não significa desviar a atenção pedagógica para os diferentes métodos ou objetos, mas sim fazer a relação entre método e sujeito. Arroyo (2003) compreende que as ideias de Paulo Freire na sua relação com os movimentos sociais não eram para ensinar ou criar métodos de ensino para os oprimidos, mas sim revelar como se educam na dinâmica da vida; nem para compreender como ensinar-lhes algo, mas para entender como eles ensinam e como se formam como sujeitos sociais e culturais.

Arroyo (2003), Caldart (2003) e Schwendler (2010) captam os sujeitos pedagógicos em seus movimentos sociais e culturais e em suas práticas libertadoras. É justamente na práxis dos movimentos sociais que os sujeitos se formam, produzindo um saber social. Nessa perspectiva, Schwendler (2010), também resgata os princípios de Freire, abordando a Pedagogia do Oprimido. Ressalta que no processo de educação humanizadora os processos pedagógicos da própria luta contribuem

Para que o oprimido se liberte também do opressor que nele está hospedado, o que implica que sejam construídos lutas políticas e espaços formativos que contribuam para a transformação tanto da estrutura de classe e do modo de produção vigente na sociedade e também dos sujeitos oprimidos quanto classe, gênero e raça, de modo que as relações sejam mais humanizadoras (SCHWENDLER, 2010, p. 276).

O MST coloca em movimento esses sujeitos, em ação permanente na dinâmica da luta social, sejam elas as marchas, as ocupações, os espaços de formação e de organização, a construção de uma nova forma de vida e de produção nos assentamentos, a conquistas de escolas. Os sujeitos vão aprendendo que nada é impossível de mudar, incluso as pessoas, o modo de vida e seus valores (CALDART, 2003). Afinal, a formação que ocorre nos movimentos sociais não é linear nem é acabada. Cada pessoa frequenta na vida espaços de relações que as vão formando em consciência e aprendizado, ou seja, é a materialidade que educa. Então, considera-se a importância de espaços intencionalizados e “sistemáticos, tanto para a ação, a luta concreta, como também para a reflexão sobre a prática, para o aprofundamento de temas que se vinculam ao cotidiano vivido e à estrutura mais ampla da sociedade” (SCHWENDLER, 2010, p. 276).

Caldart (2004) destaca a Pedagogia do Movimento na constituição do MST como uma grande e verdadeira escola. Para início de conversa, o movimento social como agente

educativo é respaldado na LDB de 1996 em seu 1º artigo². Logo, cada sujeito que começa a participar do Movimento assume responsabilidades coletivas que lhe dão o sentimento de pertencimento e ainda desenvolve seu potencial individual.

Um dos elementos decisivos para compreender a Pedagogia do Movimento é a problematização de quais seriam os componentes pedagógicos acionados pelo Movimento no processo educativo dos sem-terra. Muitos são os processos básicos que aparecem na história e nas vivências socioculturais por meio da Educação Não Formal até haver a constituição da identidade Sem Terra. Sendo assim, o movimento não cria uma nova pedagogia, mas se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dessa categoria de pessoas. Neste processo formativo, Caldart situa a *Pedagogia da luta social*, a *Pedagogia da organização coletiva*, a *Pedagogia da Terra*, a *Pedagogia da cultura*, e a *Pedagogia da história*. Cada uma dessas matrizes, faz parte da produção e reprodução da própria conformação humana como sem-terra, afinal os sem-terra se educam como Sem Terra sendo do MST, ou seja, é um Movimento que tem como matriz educativa seus próprios sujeitos (CALDART, 2004).

Aqui, a educação não é vista como sinônimo de socialização passiva, mantenedora da ordem e da disciplina. Pelo contrário, é baseada no confronto de ideias, na contestação da ordem social, que possibilita as leituras de mundo a partir da práxis social. O apoio de mediadores, enquanto intelectuais orgânicos têm contribuído para a mudança de consciência, para a compreensão de que a terra, assim como a educação são um direito. Um segundo fator educativo da ocupação é a consciência de classe que se produz na própria luta social, no confronto entre a terra que pinta de gente, com barracos de lona preta, e a terra do trabalho escravo, do latifúndio improdutivo. E a terceira dimensão, se encontra no reencontro com a vida, na recuperação de sua cultura campesina, de seus saberes, e dos produtos gerados pela terra. Ocupar uma terra não é igual ocupar um prédio do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) ou uma Secretaria do Estado. É a terra que lhe permite construir um nome e um significado (CALDART, 2004).

Importante considerar que a Pedagogia do Movimento se faz no diálogo entre diversos educadores, educandos e demais movimentos pedagógicos, que preocupados com a formação humana refletem sobre o próprio MST como um sujeito pedagógico, de teoria e

2 O art. I da LDB diz que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" E no parágrafo II, ressalta que: "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social".

práticas de construção humana. Este Movimento possibilita a afirmação de uma identidade como Sem Terra, a qual é multifacetária. É o ser mulher, o ser jovem, o ser camponesa, negra, educadora etc. Os sujeitos que se formam passam a exigir seu lugar no mundo, como condição básica humana de direito. Por tanto, educar é humanizar e cultivar aprendizados sobre ser humano (CALDART, 2003).

Para a autora, os sujeitos não se formam apenas nas escolas. Há outras vivências, socializações e maneiras de desenvolver as subjetividades. Assim, a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, o Movimento não cabe na escola e a formação humana também não. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia e por isso o MST historicamente luta pela existência e permanência dos sujeitos nas escolas. Neste processo acaba reassumindo seu papel de formação humana e inclusive de militantes.

Considerando o movimento social como sujeito pedagógico coletivo (Arroyo, 2003), pode-se afirmar que o movimento de luta pela terra é um espaço de Educação Não Formal. Designa-se ao termo de Educação Não Formal todo o processo de formação do indivíduo com intencionalidade política pedagógica da parte de quem a propõe. Diferente do que se afirma como Educação Informal feita por outros meios formativos da elaboração da identidade, meios que se referem ao social, ao cultural e ao não intencional. A Educação Informal é a concebida na convivência entre familiares e amigos, clubes, leitura de materiais, ou seja, ela acontece na espontaneidade e naturalidade, muito carregada de representações e conteúdos. Ela se refere a situações educativas a partir dos efeitos educativos e não nas intenções. Os efeitos são mudanças duráveis de comportamento, no individual ou no coletivo (VENDRAMINI, 2007). Já as formas de Educação Não Formal, segundo Gohn (1997) se expressam em quatro dimensões: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos; a capacitação deste para o trabalho; a capacitação para se organizarem em prol de objetivos comunitários; e a aprendizagem dos conteúdos escolares em espaços diferenciados. Na maioria das vezes, a Educação Não Formal era tratada como extensão da educação formal e acolhia programas ou campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Mas hoje, ela é entendida para que se desenvolva em áreas não escolares, como as associações de bairro, as organizações político sociais, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as Organizações Não Governamentais (ONG's), os movimentos sociais, espaços culturais etc. (GOHN, 1997).

Essa forma de educação se relaciona com os saberes da manutenção da existência e da apropriação dos meios democráticos que se dão por meio das práticas sociais em

trabalhos coletivos. Ainda que o que se aprende seja assimilado individualmente, o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações problemas que passam por uma relação grupal, como toda forma de educação popular. Para Gohn (2002, p.59), “competirá fundamentalmente à educação popular realizar grande parte das novas faces do processo educacional, de caráter não-formal”. Em outro texto Gohn (2004), trata da Educação Não Formal como condição de uma comunidade educativa e de sua participação sociopolítica. Refere-se a educação estabelecida na organização entre escola e comunidade e sua participação na intervenção política. Tal entendimento retoma a questão da terra e do território, não apenas como um espaço geográfico, mas que por um conjunto de práticas identitárias acaba formando uma comunidade. Ela faz uma análise de possíveis tipos de aprendizagem na Educação Não Formal no que tangencia sua ideia de interação entre a comunidade educativa. Ela cita os seguintes tipos de aprendizagem: prática, teórica, técnico-instrumental, política, cultural, linguística, econômica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética. Cada um desses tipos possui uma forma de proporcionar o aprendizado, seja dos funcionamentos dos órgãos governamentais, da leitura de mundo, do entendimento de seus direitos e de quem cria obstáculos, ou das pessoas que estão ao seu lado e constituem sua comunidade. A aprendizagem pela participação, comentada por Gohn (2004), também se refere às instancias das escolas, por meio dos colegiados e também por meio das lutas por educação públicas puxadas por movimentos organizados como os sindicatos.

A discussão da Educação Não Formal é aprofundada quando frisada sua relação desenvolvida no interior do movimento social, especialmente no MST. Ela se sustenta na resistência de trabalhadores para continuar produzindo a vida no campo. O projeto educacional que o MST desenvolve está vinculado ao projeto político de transformação social. Por isso toda estrutura e manutenção do acampamento e assentamento é dada como um ambiente intencionalmente formativo (VENDRAMINI, 2007).

Para a autora, no MST tem dois meios educativos combinados de Educação Não Formal. O primeiro é a construção da luta apreendida, a experiência de ocupação de terra, de vida nos acampamentos, da organização do trabalho e da vida produtiva, dos enfrentamentos, das reuniões, enfim, há aprendizados em todos os desafios na luta radical pela terra. O segundo meio educativo é o processo mais intelectual e planejado sistematicamente, sendo estes os cursos elaborados pelo MST e as iniciativas escolares e de cirandas infantis. A formação formal elaborada pelo MST acontece tanto em nível técnico e superior quanto em educação básica. Mas a Educação Não Formal no campo em condição

de capacitação do indivíduo se dá em escolas de formação e em cursos, como as Escolas da Juventude, Escola de Mulheres, a Escola Nacional Florestan Fernandes, Encontro Campo Cidade da Juventude e em parceria com as universidades os EIVs (Estágio Interdisciplinar de Vivência), por exemplo. A sua forma de organização, somada a produção de conhecimentos socialmente úteis, têm apresentado grande grau de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Por isso a educação não pode se resumir à educação escolar.

Neste sentido, a Educação do Campo, que surge a partir da materialidade da luta pela terra, a partir da problematização do direito à educação, abrange tanto a educação formal, a informal e a não formal³. Esta é uma política importante para a compreensão da dimensão que o valor educativo tem para o MST: diferenciar a Educação Rural e Educação do Campo está justamente na concepção de modelo de campo e da formação de seus trabalhadores. Pertinentemente, o acirramento da luta de classes define a polarização e os sujeitos desses projetos. Caldart (2004) pontua que o que move a Educação do Campo e a torna uma prática social antes de ser uma teoria é justamente por ela ser prática de lutas contra hegemônicas, na perspectiva da práxis. A partir da pedagogia *do oprimido*⁴, sai a ideia de que a Educação do Campo não é *para* e nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses. Por sua origem ser nos movimentos sociais camponeses, ela combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho e pela soberania alimentar. Segundo (VENDRAMINI, 2007) tanto a Educação Formal e a Não-Formal expressas no campo pelo Movimento apresentam um projeto para o Campo, para a sociedade e para a educação: o Projeto Popular.

A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, p.40, 2009).

3 O firmamento da Educação do Campo aconteceu um ano após ser realizado o I Encontro Nacional dos/as Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Deste ENERA também sai a especificidade de um projeto de desenvolvimento de campo indicando políticas públicas como a primeira proposta do PRONERA, uma parceria campo e cidade, Universidade e Movimento Social. Em 1998, data a qual acontece a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, é espaço importante em que inaugura nas políticas públicas o termo "Educação do Campo".

4 Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, ed.17. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Enquanto a Pedagogia do Movimento inspira o desenvolvimento da Educação do Campo, a Educação Não Formal (CALDART 2012) ultrapassa as formas educativas já conceituadas. A Educação Não Formal é a localização e problematização de pedagogias desses processos formativos de humanização e transformação intencionais.

CAPITULO II – JUVENTUDE CAMPESINA

A dimensão educativa da luta, que aparece nos processo de Educação Não Formal, fica muito bem caracterizada quando lançamos um olhar mais atento a um dos sujeitos que formam a identidade Sem Terra, a juventude. Neste capítulo buscaremos situar a realidade dos jovens camponeses, as suas demandas e os espaços em que se educam e se socializam.

2.1 Desvelando o sujeito jovem camponês

Os jovens rurais têm especificidades que acompanham as histórias e socializações que as quais a vida camponesa já experimentou: estão em constante conflito geracional, pois vivenciam e são agentes das mudanças estruturais, econômicas e sociais do campo. Ao se pensar em jovem, se pensa em futuro. O que abrange ao futuro próprio, ao futuro geográfico e ao futuro das formas de relações que essa geração recria. Porém, assim como as mulheres, a tendência é de que esta parcela não participe das decisões, das escolhas, e realize o trabalho na agricultura apenas como ajudante, ficando subordinada às decisões do adulto, e, especial do pai.

Para se falar em jovem, é necessário conceitua-lo, mesmo que seja tarefa difícil, pois muitos teóricos já discorreram sobre esses sujeitos. Entretanto, entende-se nessa pesquisa que a juventude é um período de tempo, que começa na adolescência e se aproxima da vida adulta, sem recorte exato de idade, porém com algumas condições jurídicas definidas, como propõe o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). No Art.2 o adolescente é definido como sendo aquele entre doze e dezoito anos. E no Parágrafo único, está colocado que este estatuto se aplica às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade, para os casos expressos em lei. A juventude é um estado social, ou seja, não necessariamente é estudante ou trabalhador, mas que tem na sua socialização as condições de jovem. Essa indecisão de classificação da juventude forma um vácuo nos estudos teóricos e nas estatísticas, o que causa variadas interpretações sobre o conceito de jovem e de suas necessidades (STROPASOLAS, 2008). Sem uma definição do que é juventude, realmente, pouco se terá de políticas de investimento nessa fase. Juntando à ideia de Bourdieu (1983), é necessário ao menos analisar a juventude entre as suas diferenças de perfis, pois elas se formam conforme as especificidades de capital – escolar, econômico,

familiar etc.

Neste estudo, fez-se o recorte da juventude camponesa, envolvida nos processo de luta organizativa do MST. É a juventude acampada e /ou assentada em terras de reforma agrária. Durston (1994) destaca que a juventude rural na América Latina não tem sido contemplada por políticas públicas específicas. Esta passa ou da infância para a vida adulta ou da adolescência para a fase adulta, deixando sua existência na transição das fases conforme são os respectivos papéis sociais:

A fase juvenil se caracteriza por uma gradual transição até a assunção plena dos papéis adultos em todas as sociedades, tanto rurais como urbanas. Toma como partida da fase juvenil o fato biológico universal da puberdade, pode-se dizer que a juventude dura desde o término da puberdade até a constituição do casal e de um lar autônomo. Para a maioria da população rural da região, a juventude é etapa das transições bloqueadas, obstaculizadas, não adequadamente apoiadas pela sociedade (DURSTON, 1994, P.14).

Analisar a juventude é abordar uma categoria sociológica que apresenta dificuldades em sair da tendência hegemônica de abordá-la como uma unidade geracional representada na “cultura juvenil”, que acaba invisibilizando a diversidade de situações e de pertencimento de seus sujeitos. Mas, não se deixa de reconhecer que indivíduos nascidos em determinado tempo histórico compartilham as questões de seu tempo nos limites das suas condições de vida (LEÃO; ROCHA, 2015). Para nos ajudar a apropriação dessa categoria, o pesquisador Nilson Weisheimer (2015) apresenta quatro características comuns às juventudes: 1) a ambivalência típica na sua situação liminar e transitória; 2) a posição subalterna aos adultos na hierarquia social; 3) a conflitividade originada pelo processo de individualização nessa situação liminar e subalterna; 4) a criatividade e a capacidade de inovação própria do contato original das novas gerações com a cultura preestabelecida. O seus processos de socialização específicos e as suas trajetórias históricas fazem existir o fenômeno social da juventude, ou seja, os jovens constituem uma unidade de análise nos estudos da sociologia da juventude.

Pesquisa desenvolvida por Marília Spósito, citada por Geraldo Leão e Maria Isabel Antunes Rocha (2015), revela que a condição dos jovens de regiões urbanas é privilegiada em detrimento da condição dos jovens camponeses. Isto tem levado a uma invisibilização do jovem do campo nas pesquisas. Este desinteresse social e acadêmico pela condição de vida do jovem campesino estaria relacionado a um entendimento de que no campo não há jovens

ou de que os que permanecem lá podem ser considerados como integrantes de um grupo social que não precisa ser identificado no seu contexto sócio territorial.

Para o jovem camponês “*ser do campo* significa estar vinculado ao propósito de trabalhar e viver em um espaço/lugar na perspectiva de um determinado projeto de campo e de sociedade.” (LEÃO; ROCHA, 2015, p. 20). O ser camponês também está vinculado à “cultura, educação, organização política e lazer” (LEÃO; ROCHA, 2015, p.20).

O jovem rural define-se pela condição de vida no campo, em que se divide entre o trabalho na agricultura, ou em trabalhos precários na cidade, com o tempo na escola, na família e no social. O trabalho desses jovens, muitas vezes está subordinado ao trabalho do pai. Como o jovem que trabalha na Perdigão, em Videira/SC, no modelo de integração vertical (programa da agroindústria como complemento da renda familiar), que foi educado e socializado para seguir no trabalho como seu avô e pai o fizeram, encontra dificuldades para permanecer nessa atividade e ao mesmo tempo não encontra mais a agricultura familiar como a alternativa. Isso, porque o atual modelo de sociedade, influenciado pelas políticas do Banco Mundial, provoca a desregulamentação agrícola, proporcionando o êxodo de mão de obra excedente para as favelas urbanas. Mesmo que a cidade não seja mais a solução para os empregos, muitos jovens buscam nela as novas condições de vida, pois o que lhes falta são alternativas (PETRY, 2009).

A questão trabalho é uma demanda da juventude. Ele aparece para os jovens do campo como instrumento para ajudar em casa, ainda que sejam trabalhos na cidade, fora da função agrícola. Os jovens trabalham, muitas vezes, para possuírem bens que consideram de valor e poderem ter autonomia em relação aos seus pais (WEISHEIMER, 2015). A precarização do trabalho na agricultura familiar e a dificuldade de acesso e permanência nas escolas, principalmente para aqueles que moram em assentamentos afastados, são fatores que contribuem para que os jovens se sintam deslocados do contexto do campo. O programa PROAMBIENTE, realizado em um assentamento, no município de Esperantina, em Tocantins, provocou uma pesquisa com os jovens que revelou essas dificuldades.

A juventude rural surge como uma faixa demográfica afetada, de maneira mais dramática, pela dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinada com o agravamento da situação pela falta de perspectivas dos que vivem da agricultura (BOUZADA; DURAND, 2009, p. 297).

As famílias dos jovens desse projeto se preocupam com a situação da juventude: “faltam oportunidades de trabalho, os jovens são unidos, as famílias são pacatas e trabalhadoras de roças, mas só tem serviço na roça. Não tem onde os jovens trabalhar para ganhar dinheiro” (BOUZADA; DURAND, 2009, p.307). Simpatizar com projetos de vida nas cidades, em função das limitações de acesso à educação, e ao trabalho agrícola, não significa uma negação da vida no campo. Muitos jovens constroem projetos de saída, mas com desejos de retorno. Outros fazem da sua história idas e vindas entre o campo e a cidade. Ainda que a cidade seja atrativa, os jovens apresentam uma relação de berlinda, uma pressão em escolher entre ficar ou sair, fazendo disso um fardo e um elemento para a constituição da experiência juvenil campesina (LEÃO; ROCHA, 2015).

Pode se encontrar também as experiências de jovens que vivem em assentamentos e possuem participação no MST. Estas, tão buscadas por esta pesquisa, e mais aprofundadas no próximo tópico do capítulo, mostram que o movimento surge na vida dos rapazes e moças como mais uma atividade de socialização. Entretanto, o viés político – pedagógico do movimento se destaca de outros programas como o citado anteriormente, como o PROAMBIENTE. Como afirma a pesquisa realizada a partir de um projeto em parceria com o MST, “Projeto Viver em Harmonia”, a Educação do Campo e o Movimento tem grande potencial para o processo organizativo e de formação do jovem camponês (ANDREATTA, 2008).

Agora, o que passa pela responsabilidade do jovem é a proposta de se contrapor à manutenção do território e das condições de vida regidas pelo sistema capitalista. Com muita dificuldade procura caminhos diferentes aos dos seus familiares. Para Durston (1994), a juventude também tem a tarefa de ser agente social de mudança do que está posto na conjuntura atual:

Essa juventude rural de agora, em particular dos anos noventa na América Latina, vive um momento crítico nas mudanças ao seu redor, que tem poucos paralelos no passado ou em outros setores da sociedade atual. Essa juventude é quem terá que protagonizar logo as transformações já iniciadas, que continuarão durante a próxima década e que definirão as condições de existência de várias futuras gerações rurais (DURSTON, 1994, p. 19).

Com as poucas políticas para a juventude, os jovens que participam do MST se organizam através dos coletivos de juventude para lutar por melhores condições de vida no campo.

2.2 O protagonismo da juventude Sem Terra e seus espaços organizativos

Apesar das várias políticas públicas relacionadas a educação citadas anteriormente para o grupo jovem do campo, é com muita dificuldade que a construção da identidade camponesa de/em luta passa pela superação da dicotomia campo/cidade e do ideário de campo como atrasado e rude. Na medida em que essa superação se faz, se analisa o distanciamento ou aproximação das práticas culturais com o conjunto da sociedade e da cena política. Nessa perspectiva, os movimentos sociais possuem lugar central na vida dos jovens camponeses.

Ao se vincularem a organizações coletivas, notadamente aquelas de luta pela terra, os jovens constroem possibilidades de acesso aos programas e projetos, ao mesmo tempo em que lutam por um espaço que possa se constituir como um território para afirmação de sua identidade camponesa (LEÃO; ROCHA, 2015, p.25).

Para os autores, “a juventude organizada em movimentos sociais vem mostrando sinais de resistência, continuidade e de mudança” (LEÃO; ROCHA, 2015, P.26). Há jovens que estão envolvidos em diferentes atividades coletivas, produzindo saberes, desenvolvendo projetos educativos relacionados às questões de gênero, ético-raciais, aos saberes tradicionais, e em luta pelo acesso as ciências e tecnologias que facilitem a produção sustentável e a vida globalizada no campo. Acontece que as formas de educação não formal vinculadas a atividades formativas são também ferramentas organizativas para a categoria. Essas formas objetivam a construção de novas maneiras de produção, socialização e de valores.

Sempre houve a participação massiva de jovens no Movimento. Porém, a juventude como categoria inserida em tarefas e questões organizativas do MST é recente. Foi a partir do IV Congresso do MST, em Brasília, em 2014, que aconteceu a I Assembleia Nacional da Juventude Sem Terra. Nela, foram tirados alguns princípios e metodologias de trabalho. Na assembleia ressaltou-se a importância da juventude com sua força motriz de dar continuidade a história que foi começada por seus antepassados, consultando a ancestralidade e seguindo em coragem para construir os próximos caminhos de toda uma população Sem Terra. Desse Congresso, também foi retirada uma brigada permanente de agitação e propaganda, de responsabilidade da juventude, através do Claw (oficina de palhaço) e de oficinas de teatro. Importante salientar, que toda metodologia de agitação e propaganda são formas de Educação Não Formal. Essa brigada por sua vez, é constituída por jovens de vários estados, sendo eles os responsáveis por mantê-la viva em suas regiões e nacionalmente.

Os espaços de Educação Não Formal, objetos de análise para o TCC, citados nesse trabalho serão o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), as Escolas de Juventude, a Jornada de Agroecologia e o Coletivo de Juventude. Eles representam exemplos de espaços em que a juventude do campo constrói sua formação no MST. Destes, serão analisados no próximo capítulo, os momentos pedagógicos em que há problematização sobre as questões de gênero.

A Escola da Juventude existe a três anos em vários estados do Brasil e tem por objetivo a compreensão da realidade pelos sujeitos jovens camponeses. Ela se consolida como Educação Não Formal, pois possui intencionalidade pedagógica e política, planos de teoria e prática e trabalha com a formação dos jovens. A proposta de formação da juventude é para que a organização jovem não se resuma a estar em coletivo enquanto categoria, mas que estes se vejam e se construam como protagonistas do processo da Reforma Agrária Popular⁵.

Então quando a gente tá falando da condição da organização da juventude Sem Terra estamos falando da continuidade da renovação da nossa própria organização, potencializada pela organização de caráter estadual. Essa discussão está sendo entendida pela luta pela Reforma Agrária Popular. Esses jovens se inserem nas tarefas da organização e são protagonistas do processo (Jaqueline- II ENERA 2015).

5 Reforma Agrária Popular é nova forma de se referir ao processo de luta pela terra, visa diferenciar da Reforma Agrária burguesa, tirado no último Congresso Nacional do MST em Brasília.

A Escola da Juventude, que é anual, se organiza a partir da Pedagogia da Alternância⁶. Jovens do estado inteiro se encontram quatro vezes ao ano para realizarem a grade de conteúdos proposta para o tempo escola, que se articula ao tempo comunidade. Quando o jovem volta para sua região, brigada, ou acampamento, ele leva consigo algumas tarefas específicas, como as de manter a juventude se reunindo, seja para produção artística ou agrícola. Cabe destacar que o MST trabalha com a pedagogia da alternância em todos os seus espaços de formação, sendo eles espaços de educação formal ou de educação não formal.

No livro, *Juventudes do Campo* (2015), o artigo de Eryca Galindo sobre a participação sindical de jovens rurais, se refere ao início da categorização dos jovens que participam dos movimentos sindicais, como na CONTAG⁷. Em 1986 a entidade se preocupava com a formação dos jovens para serem lideranças sindicais e realizaram nessa data o Congresso Nacional de Jovens para que tenha um planejamento para com a juventude. Nesse artigo ressalta-se a pretensão de parar de utilizar a juventude como auxiliar das produções ou como sempre condicionada à tutela familiar. Destacam-se outros movimentos sociais que na década de 80 passaram a categorizar e incluir na luta a juventude, sendo citado no artigo como exemplo a Pastoral da Juventude Rural (PJR), e em algumas regiões e estados organizações locais de juventudes.

Como comenta Jaqueline Andrade⁸, companheira sem terra da PJR da Bahia e estudante de direito pelo PRONERA⁹ na UFPR:

A PJR organiza a juventude desde 1983, quando teve seu início no Rio Grande do Sul, ou seja, há 32 anos, que teve como fundamento a organização da juventude camponesa. Juventude na defesa de seus direitos, de ter uma vida digna na roça, conhecer e estudar sua realidade para nela atuar.

Na Pastoral também se realiza encontro de mulheres e de formação para a juventude.

6 Pedagogia da Alternância é a forma de estruturar o planejamento educativo no MST, alternando entre escola (parte teórica) e comunidade (parte prática).

7 Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura: em 22 de dezembro de 1963, trabalhadores rurais de 18 estados, distribuídos em 29 federações, decidiram pela criação da CONTAG, que foi reconhecida em 31 de janeiro de 1964. Então, a CONTAG torna-se a primeira entidade sindical do campo de caráter nacional, reconhecida legalmente.

8 Jaqueline Andrade é residente no município de Monte Santo na Bahia. É estudante da primeira turma de direito pelo PRONERA na UFPR. E tem como tarefa coordenar a PJR no município que reside.

9 É um Programa Nacional de Educação para beneficiários da Reforma Agrária, impulsionado por iniciativa dos educadores camponeses organizados no I ENERA. Desde 2001 o PRONERA foi incorporado ao INCRA e consegue garantir a condição e permanência dos jovens no curso.

No II Encontro Nacional da Reforma Agrária em 2015, em Brasília, teve presente um espaço de socialização de atividades, entre elas as Escolas de formação que o MST promove junto às comunidades, sendo elas a Escola de Mulheres e a Escola de Juventude, por exemplo. Rafael e Jaqueline¹⁰ foram os socializadores da experiência da Escola da Juventude nesse evento. Para eles, a Escola tem que construir um diálogo, que ultrapasse a formação e que tenha saldo organizativo. Vê-se que os atuais dirigentes das coordenações de juventude passaram pela Escola Da Juventude anos atrás. A formação está presente tanto nas etapas quanto no tempo comunidade. Ao final de cada etapa, os jovens participam de alguma ação direta:

Fazemos uma luta concreta com eles, marcha, luta pela educação, ocupação de pedágio, ou mais, simples como visita em acampamento e assentamento. Então se as oficinas preparam para fazer faixa, lambe, é como intervenção pra casar teoria e prática no final de cada etapa (RAFAEL, II ENERA, 2015).

Os dirigentes, contam que nos assentamentos e acampamentos do Movimento tem muitos jovens que não sabem o que é o MST e como se organiza, então a Escola é uma forma de tentar alcançar esses jovens, inclui-los no projeto de campo e fazer ser crescente o seu reconhecimento identitário com o campo e com sua categoria juvenil. Pensando nos sujeitos e nos objetivos, os dias da Escola são pensados para dar conta de levantar as demandas, as dificuldades que a juventude vem tendo, assim como, desenhar as possibilidades de soluções para tais. Rafael deixa explícito que, por todos serem o MST, todos se responsabilizam juntos para resolver os problemas.

Para a pesquisadora Eryca Galindo, a organização juvenil no campo fortalece o sentimento de pertencimento juvenil,

Os encontros, seminários, cursos, festivais, comissões e grupos de estudo da juventude se revestem do princípio estratégico da troca de experiência, que fortalece os laços e renova a identidade. Além disso, reafirmam os jovens do campo como sujeitos, visibilizando suas demandas e seu papel estratégico tanto para o movimento quanto para a sociedade (GALINO, 2015).

Em convergência com esse propósito, a Escola tem caráter auto-organizado, sendo um espaço feito de jovens para jovens. Com tarefas de auto gestão da infra estrutura, da

10 Rafael e Jaqueline são dirigentes do coletivo de juventude do MST no Paraná.

ornamentação, das místicas, das culturais e da organização dos espaços políticos¹¹. O espaço inicia com momento de formação, em espécie teórica, fazendo análise de conjuntura, identificando os inimigos em comum. Em seguida sobre os projetos de campo em disputa, o que o agronegócio apresenta e qual é a alternativa que vem sendo construída. Discutem economia política, o desenvolvimento do capitalismo e as formas como funciona a sociedade. Aprendem na teoria e na prática, a partir de oficinas sobre a agitação e propaganda, como forma que conduz o projeto do Movimento. E também sobre o debate de gênero e sexualidade. Rafael comenta que apesar de várias limitações e perdas o saldo vem sendo sempre positivo e satisfatório.

As dificuldades que o MST encontra em fazer planejamentos para momentos com a juventude é devido ao fato de que essa é uma categoria recentemente pautada pelo Movimento. Apenas acompanhar os processos de luta do movimento e integrar as escolas de ensino regular do movimento já é grande ganho de experiência e problematização para não reprodução dos velhos costumes. O MST, desde 2010 visa organizar a juventude do Paraná por meio das Escolas de Juventude, ainda que de forma pouco estratégica. Mônica¹² completa sobre a importância dessa frente de organização ao dizer que

Aí o MST via a necessidade, de discutir juventude pela questão de que a juventude é a construção do movimento sem terra. Ele iniciou sendo construído por juventude. E o movimento social que não pensa na sua juventude, não pensa na sua construção histórica, as pessoas que construíam o MST tinham, 20 anos, hoje estão com 50, 60. Essas pessoas não vão durar pra sempre. Elas não são sementes elas precisam deixar sementes. Então de 2010 pra frente o movimento passa a pensar isso, mas de forma muito leve, em pequenas coisas. (Mônica – entrevista)

Para Mônica, que hoje é dirigente no MST e estudante da primeira turma de direito na UFPR, pelo PRONERA, entende que o MST puxa a juventude para realizar ações, pegar tarefas, para se envolver com as questões do campo e da vida ou sustentável, ou o capitalismo, que é cheio de atrativos fará o trabalho. Por conta disso, o trabalho que o MST exerce é político e pedagógico (GOHN, 1999). A companheira contextualiza o início da discussão sobre juventude pelo Movimento:

11 A relação entre Educação e Trabalho também é um dos princípios do MST. (Ver ITERRA, 2007; PISTRÁK, 2000).

12 Mônica também é estudante de direito na UFPR, na turma do PRONERA. Reside no acampamento Herdeiros da Terra de 1º de Maio.

A conjuntura era o latifúndio, a ocupação de terra. Aí quando isso se esfria em 2012, o movimento sem terra começa a discutir através da Semana do Estudante, tem o Jornal Sem Terra, com coisas assim bem separadas. Em 2011 no PR realizamos a I Escola Regional da Juventude, que foi no CEAGRO, o espaço de formação dos 60 jovens, que participaram uma semana, mas depois disso o que fazíamos para canalizar sua força? (Mônica, entrevista, 2015)

Ela conta que nesse ano, em 2011, foi realizada em Laranjeiras – PR, uma grande marcha, com 800 jovens de variadas regiões. Ação que foi muito significativa para o movimento e para o início de envolvimento desses jovens com as questões da Reforma Agrária Popular.

A importância desses espaços de Educação Não Formal voltados para a juventude camponesa é inegável, uma vez que foi com elas que o Movimento conseguiu consolidar um coletivo de juventude nos estados, de levar a demanda para o Congresso Nacional e dar força a juventude que se sente deslocada das condições do campo.

No Paraná não tínhamos coletivo de juventude, então a partir de 2012 construímos. E a escola tem dado essas condições de construir um coletivo e ter jovens organizados e fazendo ações em seus territórios. (Rafael – II ENERA 2015)

O outro espaço que o Movimento constrói para a juventude são as assembleias de juventude realizadas durante as Jornadas de Agroecologia. A Jornada é momento anual, em que no Paraná, centenas de camponeses se reúnem para socializarem suas práticas agroecológicas e para aprenderem mais sobre. Como sempre a juventude está presente, mas nem sempre, tem espaços voltados para sua formação, organização e para compreender suas especificidades com a totalidade da sociedade. A Assembleia da Juventude reúne os jovens das regiões e objetiva debater as condições atuais da conjuntura política e onde esta interfere na sua construção de vida e do papel da juventude. Para Raul Amorim, direção nacional de juventude do MST, em entrevista, comenta os encaminhamentos,

Da assembleia, foram tirados alguns desafios, como formar coletivos da juventude nos espaços onde se organizam, lutar pela Reforma Agrária e garantir a articulação do campo e com a população da cidade (AMORIM, Raul. Jornada de Agroecologia, 2014).

Nota-se que os objetivos encaminhados da assembleia são muito próximos dos da Escola de Formação da Juventude do MST no PR. Outro espaço de Educação Não Formal

são os EIVs (Estágio Interdisciplinar de Vivência), reconhecido como projeto de extensão, é direcionado por estudantes de Universidades em regiões urbanas, faz a união entre jovens do campo e da cidade. O EIV acontece uma vez por ano em um período de aproximadamente um mês. É constituído por Coordenação Política Pedagógica formada por ex estagiários. Objetiva inserir estudantes nos movimentos sociais do campo organizados para que elaborem análises e propostas críticas sobre o papel da Universidade no atual contexto. O EIV se justifica para representar um

mecanismo pedagógico importante para auxiliar a formação profissional e a tomada de consciência dos estudantes sobre a diversidade e a complexidade das condições sociais, de vida e trabalho vigentes na sociedade, tomando como foco para análise a realidade agrária que reflete a realidade nacional (Projeto EIV, 2013).

O Estágio sempre acontece em espaço do MST, no campo e sua grade de formação está relacionada ao campo político do Movimento. Desta forma, alguns princípios pedagógicos também são seguidos, como a metodologia Josué de Castro, em que todos participam da gestão do espaço durante o mês de formação¹³

Podem-se citar outras formas de Educação Não Formal que o MST constrói com as juventudes, dentre eles o Coletivo de Juventude, que hoje está estruturado no Estado, mas ainda carece de muita contribuição e experiências. Pelo Coletivo de diversidades nacional, que surgiu este ano a qual é formada principalmente por jovens, em Encontro da Diversidade Tem Terra e contextualiza as opressões de jovens camponeses LGBTTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). E pelo Encontro Internacional Latino Americano de Juventudes realizado em Cascavel em 2014. A companheira Ana Santos¹⁴, dirigente estadual do MST, entrevistada para a realização desse trabalho, cita outros espaços de formação do MST em que a juventude está incluída, como o Encontro Estadual que é anual, o Festival de Artes, os encontros regionais de agroecologia, os seminários de educação do campo, os espaços culturais nas regiões.

¹³ Assuntos como América Latina, conjuntura política, democratização das mídias, gênero e sexualidade e juventudes são abordados durante a etapa de formação. Após a discussão em torno de assuntos estruturantes da sociedade, os estagiários são direcionados a lugares diversos dos movimentos camponeses, sendo eles aqui no Paraná os espaços do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), de quilombo, de acampamentos e assentamentos do MST e dos faxinalenses. Os jovens permanecem por mais de uma semana na comunidade, em casa de famílias e retornam para o local de início do estágio, onde socializam as experiências e terminam o processo formativo. Ao retornar para suas regiões e casas, universidade e acampamentos, ao final do Estágio, os jovens organizarão seus locais de atuação focando a construção do Projeto Popular.

¹⁴ É acampada em Rio Bonito do Iguçu, é estudante do curso de Direito na UFPR, na turma do PRONERA e é dirigente estadual do coletivo de juventude do MST.

Os espaços que são pensados propriamente pra Juventude: Encontros massivos de jovens, e a Escola da Juventude, que é a experiência que a gente vem buscando sistematizar, e pela qual já passaram três turmas, com uma média de 40 jovens militantes em cada Escola. A escola da juventude tem temas que são trabalhados durante todo o curso, e divididos entre três etapas, que se dão durante um ano, e consideram pra além da etapa, o tempo comunidade. Um dos temas centrais do programa da escola é o tema gênero. Para além do espaço que é facilitado por companheiras do Movimento, também tem as oficinas que trazem à tona os debates e discussões sobre gênero.

A questão de gênero é uma temática que vem se colocando também nos espaços de formação da juventude Sem Terra. Este tema será debatido no próximo capítulo.

CAPITULO III – AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA A JUVENTUDE SEM TERRA

As especificidades da juventude camponesa se desdobram também no que envolve os sujeitos pela sua condição de gênero, de classe e étnico racial. Para esse trabalho será focado nas relações de gênero da juventude. Buscaremos também compreender de que modo esta temática aparece nos espaços de formação da juventude camponesa.

3.1 Juventude do campo e as relações de gênero

O gênero é compreendido como uma categoria específica de análise, vindo de uma demanda feminista para separar o que até então distinguia as diferenças sociais entre homens e mulheres pelo sexo biológico. Este é um conceito relacional entre os sujeitos, pois essas diferenças vêm carregadas de hierarquias e desigualdades em sua atuação (FARIA e PACHECO, 1998), assumindo diferentes papéis sociais. Assim, o gênero indica quais as construções sociais e culturais construídas historicamente que cada sexo deverá seguir. Para Joan Scott (1989) o conceito é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1989, p.07) e se torna útil quando se separa dos estudos de sexo e sexualidade pela distinção da prática sexual dos papéis atribuídos por mulheres e homens. Não se desenvolve a ideia de “papéis sexuais”, pois o conceito de gênero inclui o sexo e a orientação sexual, mas se refere a um conjunto maior de sistemas de relações. Como explica Lígia Mendonça (1998), nós nascemos fêmeas (do sexo feminino) e nos tornamos mulher pelo papel que ocupamos na sociedade. Se não tivéssemos esses papéis e símbolos construídos ao longo da história não necessariamente nos constituiríamos como mulher ao longo de nossas vidas. Para ela, gênero é a “etiqueta que a sociedade nos dá, do que é ser homem ou ser mulher” (MENDONÇA, 1998, p. 11). Ela salienta que o papel dos gêneros acompanha as mudanças sociais, muda com a sociedade, com os tempos e com a geografia.

O gênero é uma categoria específica de análise, uma construção sócio-histórica, que não se separa da luta de classes. Considera-se que as relações de gênero constituem e perpassam a dinâmica da classe social (SCHWENDLER, 2015; SCOTT,1989). Importante considerar nesse trabalho de pesquisa, que os regimes patriarcais de gênero que limitam historicamente a atuação das mulheres camponesas na sociedade são reconstruídos na luta

pela terra em projeção de luta contra hegemônica (SCHWENDLER, 2015). E isto afeta as diferentes gerações. Neste trabalho busca-se olhar para as questões de gênero vivenciadas pela juventude do campo.

Na realidade do campo há uma vigilância social sobre a construção das feminilidades e masculinidades, sobre quem sai à trabalho e sobre quem realiza as tarefas domésticas. As jovens mulheres camponesas são condicionadas pelos papéis sociais de gênero e sua relação com a produção agrícola ou cultural e social está vinculada com a divisão sexual do trabalho, cabendo a ela funções específicas diferentes da dos jovens meninos.

A cultura patriarcal separa as mulheres dos homens através de papéis sociais definidos a cada um, resultando na divisão sexual do trabalho, na possessão pela figura feminina e na produção de violência de gênero. Nessa condição, mulheres tornam-se responsáveis pelos cuidados do lar e da reprodução, enquanto que o papel masculino é idealizado na responsabilidade da economia familiar e na produção. No campo há outras especificidades que precisam ser compreendidas. O trabalho em casa, da mulher, “esconde o trabalho na roça, a produção de artesanato, o cultivo da horta e a criação de animais” (FARIA e PACHECO, 1998, p.29). Além disto, as mulheres são responsáveis também pelo sustento da família através das vendas. Percebe-se também que os trabalhos são divididos a partir de um valor social com marcas em gênero, pois se encontra em regiões trabalhos ditos femininos que em outras regiões são tidos como trabalhos masculinos, como o caso do trabalho de carpir os canaviais: no Brejo (cidade maranhense) é tarefa das mulheres por ser considerado um serviço leve, mas no sertão nordestino é considerado de homens por ser considerado um trabalho pesado (FARIA e PACHECO, 1998).

A organização da produção camponesa é de base familiar, pois faz uso da mão de obra dos membros da família, onde geralmente, a mãe e as filhas são vistas como auxiliares no processo produtivo (intensificado nos tempos de colheita). Isto diminui sua participação nas decisões sobre as atividades relacionadas ao ciclo produtivo. A introdução de máquinas e novas tecnologias tem reduzido o trabalho exercido pelas mulheres. Além disso, seu trabalho exercido nos roçados para a subsistência da família não tem sido entendido muitas vezes como trabalho. Apenas a produção masculina ganha esse caráter, provocando a hierarquização dos papéis dentro do campesinato (GALGANI, 2013, p.238).

Esta divisão sexual do trabalho, contudo, precisa ser compreendida dentro da organização mais ampla da sociedade, e a partir dos próprios conflitos geracionais.

Stropasolas considera que:

Convém salientar que as diferenças de gênero, que afloram nas representações de rapazes e moças quanto ao papel da educação em suas vidas, são construídas socialmente e não se restringem ao imaginário, à vontade e aos atributos pessoais; manifestam, além do lugar e do papel subjugado ocupado pela agricultura familiar na sociedade, as contradições e os conflitos vivenciados pelos diversos membros do grupo doméstico, que redefinem seus projetos a partir das implicações internas e externas ao espaço social em que vivem e trabalham (STROPASOLAS, 2008, p.22).

As mudanças geracionais acompanham a dinâmica da produção rural, e em certo momento dessa dinâmica, na década de 70, são abertas brechas para algumas mulheres alcançarem posições de trabalho não possibilitadas pelas excessivas relações desiguais de gênero. Na época da era tecnicista e da revolução verde foi possível que as mulheres pudessem participar de reuniões, de ser secretárias e presidentes desses espaços como em associações de jovens rurais (RENK, BADALOTTI e WINCKLER, 2010). Vários papéis sociais de gênero são questionados pela família quando a jovem passa a atuar na produção da indústria familiar, vendendo seus alimentos derivados de leite, geleias, etc, e ainda assim sua venda é administrada por uma presença masculina. A maioria das jovens que cuidam da venda, não tem acesso ao controle financeiro de suas produções. Contudo, a renda que elas ganham lhes permite o questionamento de sua condição e a possibilidade da transformação.

Essas experiências, enquanto estratégias de reprodução social no campo incidem nas relações de gênero e geracionais e provocam alterações de papéis na família, os elementos mais aptos para o trabalho assalariado são os jovens que, ao trazerem a renda para casa, conquistam um status diferente na relação com o chefe da família (pai), com quem passarão a negociar quanto e como aplicar na propriedade (RENK, BADALOTTI e WINCKLER, 2010, p. 385).

Stropasolas salienta que “é justamente no campo das relações de gênero e geração que se situa um dos principais fatores de tensão e, ao mesmo tempo, de redefinição de valores e identidades na agricultura familiar” (STROPASOLAS, 2008, p. 15). Quando os jovens e as jovens escolhem não reproduzir as condições de vida de seus pais e avós, ocorrem atritos geracionais, mas também a formulação de novas práticas e *habitus* sociais (Bourdieu, 1989). A socialização desses jovens não está se dando como a que seus pais tiveram: atualmente no próprio MST há políticas de paridade de gênero; há espaços de

formação sobre gênero do MST; os jovens tem acesso à novas tecnologias e interação com outras fontes socializadoras. As novas formas de socialização, desde estilos musicais a comportamentos, que chegam a comunidade do assentamento, vêm de variados lugares e são expressas pelos jovens nas escolas, nas famílias e no próprio movimento. Assim, pode-se afirmar que a juventude torna-se responsável por algumas das mudanças das relações na comunidade. Contudo, estas mudanças ocorrem nos limites do modelo de agricultura familiar que é patriarcal, e reproduz valores hierárquicos, principalmente na questão de gênero e geração.

O meio rural existe em um contexto marcado por expressa moralidade em relação às questões de sexualidade, muitas jovens tem dificuldades em abordar ou se abordada por esse assunto. Em pesquisa feita por Maria de Assunção Lima de Paulo (2010), relata os entendimentos que jovens da zona rural de Pernambuco possuem sobre suas representações de gênero. Analisando as forma como as jovens se relacionam com as questões de namoro, de conhecer garotos e de apenas ficar, discute as diferenças de gênero e os papéis sociais que elas e eles exercem. A pesquisadora em conversa abordou as meninas para entender por que existem as que são consideradas para namorar e casar e outras apenas para ficar. Além de procurar saber o que as jovens pensam sobre as diferenças entre juventudes no campo e na cidade, concluindo que os conhecimentos urbanos de práticas do mundo moderno são necessários na socialização do jovem, mas que a tradição familiar camponesa é o eixo na vida em comunidade a qual vive.

A divisão sexual do trabalho e do lazer entre os jovens camponeses também é visível quando em pesquisa (BRANCO; SILVA, 2006) retratam suas atividades cotidianas. Os jovens separaram as funções domésticas, a ajuda na roça e a presença na escola para as meninas; e para os meninos sobraram às atividades da roça, no estudo e até em trabalho remunerado fora do Assentamento. Essa pesquisa foi desenvolvida em projeto entre universidade e campo na cidade de São Joaquim, Santa Catarina, e visou retratar as representações sociais do trabalho pelos jovens (BRANCO; SILVA, 2006).

É visível que a mulher jovem encontre o caminho do casamento para a continuação na vida rural, e as que se mantiverem solteiras vão às cidades urbanas por não haver espaço para elas no campo (PAULILO, 2009). Entretanto, essas jovens, também reinventam a tradição em uma relação dialética, pois estão sendo influenciadas por diferentes meios que possuem e que chegam até elas como referências de comportamento (STRAPASOLAS, 2008).

Um destes meios é a própria organização das mulheres, que pautam a temática de gênero no MST, ao mesmo tempo em que buscam seu reconhecimento como trabalhadora rural e sua participação política na luta pela terra. Hoje, a partir da luta de gênero dentro da luta de classe, protagonizada pela mulher camponesa, a igualdade de gênero é princípio político do projeto de sociedade que o Movimento constrói (SCHWENDLER, 2015). Foi após o terceiro Congresso do MST que ocorreu o primeiro encontro das mulheres Sem Terra, em 1996, a fim de discutir a condição das mulheres camponesas, resultando em um plano de trabalho como encaminhamento prático. Esse documento provocou a organização, pois se considerou que as mudanças nas relações de gênero internas ao movimento são fundamentais para a conquista das igualdades tão debatidas, exigia-se paridade de gênero, setor de mulheres auto – organizados, entre outras (FURLIN, 2013).

Encontra-se também, muitas jovens mulheres que participam do MMC (Movimento de mulheres camponesas) e que intensificam sua formação e tornam-se figuras públicas conforme realizam ações políticas. As jovens desse Movimento que promovem encontros, cursos, conversas, reuniões e atos, conseguem com que algumas de suas dificuldades ganhem visibilidade: “acesso à terra, à educação, à renda e autonomia em relação aos pais.” (GASPARETO e MENEZES, 2013, p. 310). Essas meninas pesquisadas por Gaspareto e Menezes em Santa Catarina não querem ser reconhecidas como “jovens camponesas” no sentido de fracas e matutas, elas querem ser consideradas camponesas com sentido político e determinado. Elas querem fortalecer a ideia do papel da mulher na agricultura, na soberania alimentar, na manutenção das sementes crioulas de hortaliças, visando que as novas gerações de mulheres camponesas possam possuir e desfrutar de outros papéis sociais. A produção agrícola de forma sustentável é almejada por essas jovens, entretanto elas têm dificuldades em encontrar lugares e brechas para experimentá-las, afinal, a maior parte do campo produz com o uso de agroquímicos. Elas se veem sozinhas, muitas vezes, sofrem preconceitos por serem militantes e também possuem desejos de estudar mais sobre a produção. Por serem mulheres e camponesas (quando este valor lhe é atribuído de forma pejorativa), encontram dificuldades para superar todas essas demandas. Gaspareto e Menezes (2013) debatem que

(...) a construção política das categorias “camponês” e “jovem camponesa” pretende transformar a visão de trabalho e vida no campo como atrasada, inferior, precária para concebê-lo enquanto lugar com qualidade de vida, em que o sentido do trabalho não é nem opressor nem explorador, mas livre e pertencente a quem produz. (GASPARETO e MENEZES, 2013, p. 315)

Para as pesquisadoras das jovens do MMC de Santa Catarina, ser jovem é um conceito não homogêneo e que se constitui conforme à época, ao grupo social e às próprias auto declarações. Assim como as jovens do MMC, a juventude Sem Terra expõe suas demandas e anseios, o que se expressa na fala de Jaqueline Andrade, que propõe que a juventude contribua nas transformações da sociedade; na construção do Projeto Popular; que tenha vivências na agroecologia; na democratização da renda, do trabalho e da terra; na soberania alimentar e energética, na construção de espaços de lazer e arte-cultura; na comunicação popular; na vivência de novas relações de poder (gênero, raça/etnia, pais e filhos); entre outras.

As propostas da juventude rural são várias: Contribuir na transformação da sociedade assumindo a construção do Projeto Popular de campo articulado ao de sociedade, através: do debate deste projeto com a juventude (participação popular); da vivência da agroecologia como modo de vida e princípio de produção; da construção e efetivação da Educação do Campo e no campo; da democratização da renda e geração de trabalho; da soberania alimentar e energética; da construção de espaços de lazer e arte-cultura; da comunicação popular; da democratização da terra e luta pela reforma agrária; da vivência de novas relações de poder (gênero, raça/etnia, pais e filhos, gerações, entre outras); da luta contra a exploração sexual das jovens e dos jovens; da luta contra o imperialismo. E lutar pela vida do Planeta Terra, compreendido como Gaia através: do desenvolvimento da consciência ecológica; do zelo para que a água seja um direito inalienável; da defesa da biodiversidade; do cuidado dos biomas que existem em nosso país, tais como: Mata Atlântica, Amazônia, Cerrado, Caatinga, Pantanal e Pampa; do zelo das sementes como patrimônio dos povos a serviço da humanidade.

3.2 Juventude e as relações de gênero na educação não formal

Depois de iniciada a discussão sobre o atual contexto da vida no campo, sobre a constituição de um processo de educação não formal junto aos movimentos sociais, depois de discutir sobre a juventude camponesa e suas demandas, e as questões de gênero, inicia-se nesse último tópico a relação entre essas análises e educação não formal com três entrevistas e um relato do dirigente estadual da juventude do MST. As entrevistas foram elaboradas por mim e realizadas com três companheiras jovens e sem terra.

Os espaços de Educação Não Formal no campo que investem nas problematizações de gênero para com a juventude se configuram dentro de um projeto de sociedade. É por esta consideração que o tema gênero faz parte da grade de conteúdos a ser debatido entre os jovens. Ainda que o espaço para debate seja pequeno, o início está dado. Atualmente, o próprio MST, que defende a construção de uma sociedade socialista, compreende que para isto implica na construção de igualdades de gênero. Dentre os espaços formativos citados no capítulo anterior, apenas a Escola de Formação da Juventude e o EIV apresentaram espaço de carga horária em seus projetos para a relevância do tema gênero junto aos jovens. As demais, como a Jornada de Agroecologia, pesquisado a partir de reportagens, não consta o debate de gênero com a juventude.

No EIV do ano de 2013¹⁵, o tema gênero foi discutido na parte da manhã e o tema diversidade sexual na parte da tarde do quinto dia¹⁶. Ambos espaços foram mediados por estudantes que tem acúmulo sobre o tema e que foram convidados pela Coordenação Política Pedagógica - CPP. No início de cada espaço temático é realizada uma mística para compartilhar as opressões em torno das feminilidades e masculinidades. Essas são formas de sensibilização e de introdução do assunto.¹⁷ No EIV, o assunto gênero, diversidade sexual está colocado no eixo de debate de opressões estruturais da sociedade brasileira: classe, gênero e questão racial.

Pela compreensão de que as opressões são estruturais no sistema capitalista é que se buscam sua eliminação, através da criação de espaços de formação, com aprofundamento de análise sobre os temas, e de políticas públicas. Fundamentando-se em diversos teóricos, entre eles, a professora do Setor de Educação da UFPR, Maria Rita César, as CPP's do EIV entendem que a educação sexual e a diversidade sexual e de gênero se referem à “práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar” (CÉSAR, 2009, P. 49)

Sobre o EIV, apenas a concluir que este é um espaço de Educação Não Formal construído com muito esforço por jovens, para jovens que buscam desconstruir seus papéis sociais determinados pelo contexto histórico e que almejam a emancipação de toda

15 Fui estagiária no EIV em 2012 e da Coordenação Política Pedagógica nos dois anos seguintes. Nestes encontros a temática de gênero foi incluída.

16 ANEXO 2) Tabela da programação da primeira etapa do EIV .

17 Mística é forma pedagógica e artística de interpretação de situação em que coloca uma problematização sobre as opressões. É usada pelo MST como herança das CEB's.

sociedade por meio de organizações em variadas frentes de atuação.

Assim como no EIV, na Escola de Formação da Juventude, os temas gênero e sexualidade são levados ao debate por entender que a formação militante deve ter este como um ponto estruturante da sociedade brasileira. Rafael, dirigente do MST, pensa que

Também, o debate do gênero e da sexualidade, que é para além do gênero: é como a gente constrói e quebra os tabus dessa sociedade patriarcal, como construímos esse debate junto a eles (jovens). E daí do gênero à sexualidade, trazemos isso porque ajuda a compreender o mundo o qual estamos inseridos (Rafael II ENERA 2015).

Citando os estudos de Deere e Royce (2009), a professora Sônia Schwendler (2015), afirma que o contato dos movimentos sociais da América Latina com outros países, onde o discurso da igualdade de gênero era mais avançado, contribuiu com a incorporação das discussões de gênero nos movimentos brasileiros, os quais começam a compreender que “a transformação das relações de gênero é uma pré-condição para a implementação dos princípios de igualdade, justiça social e cidadania” (SCHWENDLER, 2015, P. 101) Também, para Gaby Cevasco (2009), feminista peruana, o próprio movimento feminista é um movimento social formativo, de emancipação da mulher e de formulação de novas práticas sociais.

Este tema de gênero vem ganhando espaço na Escola de Formação da Juventude no Paraná, onde é tratado de forma teórica e na prática dos jovens.

A primeira experiência que tivemos foi com a primeira turma na última etapa, deixamos para fazer a noite, e nem tínhamos todo domínio da questão. A juventude nem queria dormir, queria continuar discutindo, aí avaliamos que tem a necessidade de ampliar a discussão. Aí, colocamos como uns dos principais temas das próximas etapas (Jaqueline, II ENERA, 2015)

Sobre a questão de gênero, buscamos primeiro usar da parte mais teórica. Primeiro com pessoas que já tem trabalhado essa pesquisa e estudo, como primeiro debate. Essa discussão deve ocorrer entre a turma. É instigado e fortalecido em dois campos, o expositivo teórico, porque muitos não têm acesso ao debate. Mesmo com a estranheza de debater o gênero nessa sociedade patriarcal. O outro é o uso do Teatro do Oprimido, que a partir de oficina, traz esses elementos. Tão percebendo e tão debatendo as formas de expressões em que estão inseridos. Percepção e problematização junto. São 4 dias e nos esforçamos para dar conta de muitos eixos. (Rafael, II ENERA, 2015).

O dirigente ainda acrescenta que o debate de sexualidade e gênero no MST também tem sido incorporado nos espaços formativos em nível nacional na Escola Florestan

Fernandes. Mônica relata que a experiência de incluir a questão de gênero na Escola da Juventude tem sido satisfatória, pois muitos jovens problematizam as questões de suas famílias e de suas relações para com as companheiras:

Foi um espaço muito legal. Foi a companheira Andrea que trouxe o debate para gente. Ela é uma companheira aqui do litoral, em Pedagogia da Terra, da aula lá na UFPR e é responsável pela questão de gênero nacionalmente. Ela veio debater gênero com o MST e lá na Escola da Juventude. Foi muito massa as oficinas, porque ela começou desde as questões pequenas, desde piadinhas que a gente faz as vezes. E isso causou uma reação na juventude, muito massa. Desde as grandes coisas. Aí, você vê ela trazendo os elementos “isso não acontece na sua casa?”, “quem fez a comida?”. E teve alguns que falavam: “não, lá não existe machismo. Meu pai não trata a minha mãe assim.” Daí a companheira falava: “mas quem faz a comida lá na tua casa?” “Ah, quem faz a comida é a mãe”. “Quem tira o leite?” “Ah, a mãe.” “Quem recebe o cheque?” “O pai.” Sabe, essas coisas está muito velada na juventude. Por exemplo, na minha família, antes do pai falecer, a minha mãe que tirava o leite mas quem recebia o cheque era meu pai. Ele quem ia para a cidade no dia da semana pagar as contas, pagar isso e aquilo, fazia um lanche. Ela poderia estar junto, mas o dinheiro não estava com ela, entende. Ela não administrava. Isso é o que ocorre. Nos 19 anos da minha vida, era o que era comum e eu não via isso. Eu não debatia isso. Então, como que isso está velado aos olhos da juventude! E esse espaço foi muito provocativo, porque, como eu jovem, trato a companheira que é mulher? Como quanto eu sou machista no espaço que as mulheres não estão? Quando eu comento bobagens com meus companheiros dentro da própria escola da juventude por exemplo. Estão fazendo uma reação machista que não é necessário fazer e não se dá conta. Estão falando sobre a tal menina, como ela é bonita e isso e aquilo, Que as vezes a gente não enxerga isso. Então essa questão, esse exercício de discutir as relações de gênero com a juventude, foi de muito acúmulo para quem participou para compreender as outras relações que existe. Sobre os padrões sociais da mulher, que ela tem que ser magra, alta, não pode ser preta e de cabelo enrolado. Não, não pode, ela tem que ser branquinha de olhos azuis. Ela tem que estar vestida assim. Sabe, esses estereótipos para as mulheres? Ela não pode ser gordinha. Ele não pode namorar uma menina assim, porque os amigos vão zoar. Então essa coisa de como eu trato a mulher e como eu vejo ela, essa questão da mulher como mercadoria né. E a questão da prostituição e como isso é visto. Como é questão de gênero não é uma coisa que está no século XXI. Ela está século XIX e XVIII. Ela era forte e hoje é mais forte ainda. Por exemplo, a questão do feminicídio. A Andrea trouxe números de quantas mulheres morrem na região centro, por exemplo. Das regiões em que esses jovens vivem.. Ela fala “vocês sabiam que isso acontece na região de vocês?”. As pessoas ficam assim, ficam sendo espantadas. Ela fala: “Vocês sabiam que tem mulher sendo estuprada, todo dia?” Então, várias questões que vem para a escola que fez formação com o indivíduo. Se a gente não tiver discutindo gênero agora com essas pessoas, vai ter futuramente dirigentes reproduzindo os mesmos erros que os nossos dirigentes de agora, que é histórico.

Na fala da estudante de direito, percebe-se inúmeros elementos de preocupação com a formação que a juventude tem e os valores que levará consigo para assumir papel de dirigente de frente de massa. Percebe-se de extrema importância essa temática de

discussão em um ambiente de Educação Não Formal, pois na Educação Formal e outras instancias socializadoras, a análise feita por Maria Zenaide Alves (2015), é de que o tema é referenciado sob a perspectiva de vigilância nas expressões das masculinidades e feminilidades, das vivências de suas sexualidades, da manutenção do corpo e das constituições das subjetividades que fomentam os papéis de gênero. Se a discussão é feita de forma temporal e em ambiente educativo alternativo, instiga-se a possibilidade de usar de metodologia como as do Teatro do Oprimido, confecção de cartazes, grafite e entre outras oficinas que trazem maiores significações para a assimilação do tema.

Ao perguntar para a Mônica sobre os processos de igualdade de gênero que o MST vem construindo, notado pela bandeira que é representado por homem e mulher, e pelas práticas de paridade de gênero, ela comenta que o MST possui muitas dificuldades em realizar as práticas de igualdade para dentro do movimento,

Como eu falei. O MST põe pra fora, mas não consegue discutir pra dentro. É igual a discursar sobre Reforma Agrária para fora mas não conseguir discutir isso para mim, igual a gênero. É difícil discutir gênero: ele tem os seus privilégios, para que discutir gênero se está bom para mim? Então sem dúvida eu estar nesse espaço pela construção do MST é limitado, é limitado, mas ele está garantindo a participação das mulheres e do coletivo de gênero.

Para ela, o debate não deve ficar apenas no Setor de Gênero ou nos coletivos e clubes de mulheres, deve ser debatido entre homens também, visando uma boa formação de militantes e referências:

Outra é os companheiros também discutirem gênero, para ser de fato gênero. Para não ser mulher discutindo gênero para mulher. Tem que ser homens e mulheres discutindo gênero. Eu acho que esse é o nosso próximo passo. E eu sou fruto dessa discussão. E é de várias outras companheiras que estão se inserindo nesse processo. Com uma direção há o processo de lidar com os movimentos sociais em geral, que querendo ou não, é a juventude que vai ter que vir a assumir. Se o MST não pensar a formação de sua juventude, vai morrer.

Comenta também sobre o seu processo de tornar-se dirigente do movimento, muito jovem, menor de idade e mulher. Ela dirigiu junto a outras companheiras a ocupação na Araupel que hoje é o acampamento 1º de Maio e conta que sofreram com vários comentários por serem novas e por serem mulheres. Ela relata que as pessoas as quais elas dirigiam eram homens que tinham a idade para ser seus pais e que eles tinham muita dificuldade em aceitar isso e que faziam comentários sexistas como “Ah, cuidado para no dia da ocupação

não deixar a calcinha enroscada no arame!” (Mônica - entrevista). Essa fala em cima da dirigente ressalta a intransigência masculina em aceitar a direção feita por uma mulher jovem, pois se fosse um dirigente homem o comentário com certeza não iria acontecer. Com essa situação presente, Mônica ressalta que a direção não é um ato de cima para baixo, mas que suas ações ali, dela e das companheiras dirigentes, vinha de uma construção coletiva e da base até a ação ser feita. A violência de gênero também é simbólica e acontece em falas de desencorajamento, por tanto o trabalho sobre as desigualdades de gênero devem ser feitas entre mulheres para se encorajarem e entre homens para tomarem ciência de que na luta pela terra a violência de gênero não combina com o ideal de igualdade e justiça social defendida pelos movimentos sociais. Por tanto, faz sentido a colocação de Scott (1989) que diz que o conceito de gênero avançou, pois antes era uma categoria útil apenas na história das mulheres e que agora analisa as feminilidade e masculinidades que existem em suas relações desiguais.

Para Jaqueline, também estudante de direito na UFPR, turma do PRONERA, a participação masculina também deve ocorrer nos debates sobre gênero, pois as mulheres têm papéis históricos importantes, e ainda assim não são respeitadas, como se não fosse o lugar delas na formação, na luta. Como se seu lugar fosse apenas do espaço privado.

Ser mulher dentro dos movimentos sociais é antes de tudo um papel de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer base. Porém, assim como na sociedade em geral as mulheres ainda não tem o respeito, o reconhecimento enquanto mulher protagonista de espaços importantíssimos para o meio, ainda há machismo ligado ao patriarcado que influencia nas tomadas de decisões, na direção e entre outras, mas vale ressaltar que dentro do movimento isso se reflete de maneira bem menos incisiva, por conta das formações, dos encontros que tem por objetivo dividir igualmente todos os espaços de coordenação, direção, trabalho de produção, trabalho de base. Então avalio de forma muito positiva o avanço que os movimentos sociais têm (mas ainda precisa se avançar muito) nesse sentido.

Esses avanços foram e são possíveis por serem características que o próprio Movimento tem que o coloca como uma escola, praticando algumas mudanças na organização interna, como a já comentada paridade de gênero, que possibilita a participação da mulher não só na organização mas também nas formações (SCHWENDLER, 2015). Jaqueline Andrade descreve a representação dessa característica a partir de suas próprias vivências como integrante da Juventude Pastoral da Terra e contribuinte no MST:

Com os espaços de formação que os jovens começaram a perceber que sim, existia espaços de submissão das mulheres em espaços de organização, espaços considerados de nível "inferior". E depois de tanto pautarmos isso, as coisas foram modificando e hoje o debate de gênero já acontece de forma que todos compreendem a importância.

Não só com o debate nas formações, encontros, seminários e congressos, mas na própria efetivação dos direitos das mulheres no dia-a-dia, por exemplo as coordenações do dia dos encontros sempre têm que ser um homem e uma mulher, a direção estadual também e isso se reflete na coordenação nacional em que o número de mulheres é igual ou quase igual ao de homens. Nas tarefas que acontecem nos próprios encontros, como limpeza, cozinha e entre outros são divididos igualmente entre homens e mulheres e assim segue em todos os outros setores.

Muitas vezes, nos espaços políticos não é avisado ou compreendido que se tem homem e mulher na coordenação por princípios de igualdade, mas a paridade de gênero precisa ser sempre politizada e resgatada. É consenso para os autores que estudam as relações de gênero na juventude camponesa, que este é um tema que gera muita discussão entre os sujeitos e que as lutas ao redor desta questão são catalizadoras na abertura para o debate e na desconstrução social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os objetivos pesquisados, está o caráter do Movimento social como um propulsor educativo, que a partir da Escola da Juventude, assembleias, encontros, festivais de arte e outros espaços organizativos forma seus jovens. Nesses espaços, buscou-se compreender as contradições e transformações que ocorrem no espaço de organização da juventude camponesa na forma de lidar com as questões de gênero. Dentro da relevância formativa de conteúdos desses espaços do MST, apenas na Escola de Juventude e nos princípios organizativos do Movimento foi possível encontrar debates e atividades sobre as relações de gênero entre os jovens. Nota-se que a Escola é muito recente, logo, o debate de gênero com os jovens também. Contudo, percebe-se que estes espaços têm contribuído para deixar um grupo de jovens mais empoderadas e seguras de si para lidar com violências de gênero, não abrindo mão da posição de dirigente.

Conclui-se nesse trabalho que a Educação Não Formal possui grande relevância na formação entre as gerações camponesas. O seu processo não está ligado apenas a Escolas de formação, mas a um envolvimento com o pedagógico que a luta pela terra apresenta, mais especificamente, a Pedagogia do Movimento. A sintonia que as escolas, estágios, encontros e marchas que parte da juventude do campo se apresenta em relação ao que se faz com a proposta política pedagógica de construção de uma sociedade diferente, revela grande potencial de instrumento emancipador. Muitas das mudanças da participação das mulheres nos movimentos sociais que já ocorrem ao longo das décadas devem-se ao seu protagonismo. O interessante é como as novas gerações de mulheres se apropriaram deste processo. As jovens camponesas têm liderado movimentos logo que saem da escola de educação básica, sem alcançar a maioria e sem diplomas. As relações de gênero na juventude camponesa quando trabalhadas tem potencial para fazer transformações na geração.

Algumas considerações são feitas na conclusão desse trabalho. Primeiro é o já dito potencial organizativo e formativo que o movimento tem com a juventude no que se relaciona a transformações geracionais. Segundo são os espaços educativos do Movimento que merecem maiores considerações por parte da academia que é uma das que tem a possibilidade de desenvolver projetos de extensão em conjunto com os assentamentos e acampamentos para desconstruir práticas de desigualdades de gênero entre jovens e seus familiares. Terceiro é a preocupação com a formação desses jovens que virão a ser

dirigentes. O que se espera que estes não reproduzam ações em formas desiguais entre os gêneros.

Considera-se que quanto mais pesquisado sobre o processo de consolidação do Coletivo de Juventude, das Escolas de Juventude e da formação desses jovens, mais poderá ser útil ao Coletivo e instâncias do Movimento, que somará para além das avaliações internas próprias. Além da possibilidade deste trabalho em ser um retorno de demandas e de possibilidades ao Coletivo de Juventude, também se faz deste uma possibilidade de análise sobre essas situações para estudantes mais distantes da realidade do Movimento. Seu registro histórico já garantido pelo MST se faz também na Universidade para criar possibilidades de novas metodologias e concepções de projetos. Muitos projetos universitários são expandidos para trabalhos em conjunto com o campo e aos movimentos sociais, mas muitos outros poderiam ser executados.

Relatos como as das dirigentes do MST, mostram a cultura patriarcal expressa onde há trabalho para sua transformação. Os espaços de formação não alcançam todas as famílias e os princípios de paridade de gênero nem sempre são politizadores. A Educação Não Formal não recebe apoio de políticas públicas e o Movimento tem que dar conta de formar os novos dirigentes e fazer formação massiva com toda a base. Mas como resgata Ana Santos, para lidar com as desigualdades e violências de gênero que acontecem dentro do Movimento, o necessário para ela, é empoderar as mulheres “para que assumam uma postura participativa, e que não se isole, mas pelo contrário, denuncie, nos espaços, a violência, seja moral ou física. É necessário mostrar onde esta o problema, para poder encontrar a solução”.

Considera-se a importância da Pedagogia da Alternância no processo formativo intencional para com as relações de gênero. Se ao final de cada etapa de formação se constrói uma ação direta, a teoria e a prática são encaminhadas juntas e o jovem ao experimentar a ação, ganha subsídios para realiza-la em suas comunidades e lugares de formação de suas bases. Nota-se pela fala de Rafael, que o Coletivo de Juventude só passou a existir após o início das Escolas de formação da Juventude. Com as estas Escolas foi possível agrupar os jovens e dar significado aos seus trabalhos.

Destaca-se que os demais espaços formativos da juventude do MST que não foram pontuados nesse trabalho, precisariam de maior aprofundamento e vivência de campo para serem analisados e para que possa haver uma contribuição da cidade mais significativa nas condições do campo e da organização. Além disto, aspectos que passam pelo

empoderamento das mulheres jovens do Movimento ao longo das gerações, precisariam ser analisados com mais cautela em próximas pesquisas, com ênfase nas relações familiares, na escolarização e nas questões do trabalho agrícola. A diversidade sexual presente no campo está praticamente ausente no levantamento bibliográfico e precisa de atenção especial pelas suas singularidades. Destaca-se, entretanto, que já tem um projeto pioneiro acontecendo, coordenado pela professora Dra. Sônia Schwendler, da UFPR, em parceria com a professora Else Vieira da Universidade de Londres, que analisa “O Gênero e a Educação do Campo no Brasil”, tendo como um dos focos a diversidade de gênero. Os espaços de formação e seus projetos políticos pedagógicos de educação popular podem ser mais bem analisados para aprofundar dados sobre as relações de gênero na organização e formação da juventude Sem Terra.

REFERENCIAS

ALVES, Maria Zenaide. Crescendo 'longe demais das capitais': um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. RIBEIRO, José Jair; PERONDI, Maurício; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; GROSSI, Patrícia Krieger (orgs). In: **Juventudes na Universidade: olhares e perspectivas**. Porto Alegre: Redes Editora, Coleção Caminhos da Educação do Campo. 2014.

AMORIM, Raul. Jornada de Agroecologia. Disponível em <http://www.jornadaagroecologia.com.br/?p=2174>. Visitado em 20/11/2015

ANDREETTA, R. **O projeto Viver em Harmonia e a formação de jovens, no Colégio Estadual Iraci Salte Strozak**. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?** Currículo Sem Fronteiras, v.3, n.1, jan/jun. 2003.

BRANCO, M. T. C; SILVA, F.J.G. Representação social do trabalho pelos jovens Sem Terra da fazenda São Joaquim. SCHWENDLER, Sônia Fátima (org). **Exercitando a cidadania no campo: educação popular trabalhadores Sem Terra**. Curitiba. Editora UFPR. 2006.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). In: **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salate. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras. v.3. n.1Jan/Jun.2003.

CALDART, Roseli Salate. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estud. vol.15 n.43 São Paulo Set/Dez. 2001.

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CÉSAR, M.R. De A. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Educar, Curitiba, n.35, Editora UFPR, 2009.

CEVASCO, Gaby. Feminismo e movimentos sociais. MENEGAT, Alzira Salet; TEDESCHI, Losandro Antonio; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de. (orgs). In.: **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário** – Dourados, MS : Editora da UFGD, 2009.

DURSTON, J. Juventude Rural, Modernidade e Democracia: Desafio para os Noventa. In: **Juventude e Desenvolvimento Rural no Cone Sul Latinoamericano**. Série Documentos Temáticos. RS. Brasil. Junho, 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST, sua genealogia e a luta pela reforma agrária no Brasil**, 2003. As Imagens e as Vozes da Despossessão: A Luta pela Terra e a Cultura Emergente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) <http://landless-voices.org/vieira/archive-04.php?ng=p&sc=3&th=42&se=0> Visitado em 10/11/2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A ocupação como forma de acesso à terra**, 2003. As Imagens e as Vozes da Despossessão: A Luta pela Terra e a Cultura Emergente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) <http://landless-voices.org/vieira/archive-04.php?ng=p&sc=3&th=42&se=0> Visitado em 10/11/2015

FURLIN, Neiva. A perspectiva de gênero no MST: um estudo sobre o discurso e as práticas de participação das mulheres. NEVES, Delma Pessanha; SERVOLO DE MEDEIROS, Leonilde (Orgs). - In: **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed.17. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GALGANI, Silveira Leite Esmeraldo. - O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. In: NEVES, Delma Pessanha; SERVOLO DE MEDEIROS, Leonilde (Organizadoras); - **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013.

GASPARETO, Sirlei A. K.; MENEZES, Marilda A. As Jovens do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) em Santa Catarina. In: NEVES, Delma Pessanha; SERVOLO DE MEDEIROS, Leonilde (Orgs); - **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013.

GALINO, Eryca. Sou jovem do campo: caminhos de construção da identidade no sindicalismo rural. LEÃO, Geraldo, ROCHA, Maria Isabel Antunes (orgs) In.: **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

GHEDINI, Cecília Maria **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais – um estudo a partir da “ I turma de pedagogia da terra da via Campesina**. Brasil. Curitiba, 2007.

GHEDINI, Cecília Maria. Enfrentamentos à naturalização da ordem do capital: possibilidades da Educação do Campo nos Movimentos Sociais do Campo. In: **I Seminário Internacional e I Fórum de educação do Campo da Região Sul do RS**. Pelotas SIFEDOC: Campo e Cidade em Busca de Caminhos Comuns. Pelotas-RS, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, Cortez, Questões da nossa época, v.5, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas v.4, n.1, dez. 2002.

GOHN, Maria da Glória. **A educação não formal e a relação escola-comunidade**. Eccos. Rev. Cient. v.6 n.2 dez. 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v.16 n.47 maio - ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não - Formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. V.71. São Paulo. Cortez. Coleção questões da nossa época; 1999.

ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro: Projeto Pedagógico**, Cadernos do ITERRA, nº2, 2001.

MENDONÇA, Lígia. Coletivo Nacional de Mulheres do MST – In: **Compreender e construir novas relações de gênero**. Coletânea de textos, São Paulo: Editora Peres Ltda. 1998.

MST. **Quem somos?** Site: www.mst.org.br Visitado em 12/11/2015

PAULO Lima De, ASSUNÇÃO, Maria de. Juventude rural, sexualidade e gênero: uma perspectiva para pensar a identidade. SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda. - In: **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010.

PACHECO, Miriam da Silva Nobre e FARIA, Nalu Silva. In: Coletivo Nacional de Mulheres do MST – **Compreender e construir novas relações de gênero**. Coletânea de textos, São Paulo: Editora Peres Ltda, 1998.

PAULILO, Maria Ignez: movimentos das mulheres agricultoras e os muitos sentidos da “igualdade de gênero”. FERNANDES, Bernardo Mançano; SERVOLO DE MEDEIROS, Leonilde; PAULILO, Maria Ignez (orgs). In: **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas, v.2: a diversidade das formas das lutas no campo** – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. 369p. – (História social do campesinato brasileiro), 2009.

PETRY, Roseclei Aparecida: Saga dos jovens filhos e netos de integrados da Perdigão. AUED, Bernadete.W; VENDRAMINI, Célia R. (orgs) In: **Educação do campo: caminhos teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 281 – 294.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RENK, Arlene; BADALOTTI, Rosana Maria; WINCKLER Silvana. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (org). - **Gênero e geração em contextos rurais** . Ilha de Santa Catarina. Ed. Mulheres, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, 1989.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. MOLINA, Mônica Castagna In.: **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**.. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento. As Imagens e as Vozes da Despossessão: A Luta pela Terra e a Cultura Emergente do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) 2003**. <http://landless-voices.org/vieira/archive-04.php?ng=p&sc=3&th=42&se=0>
Visitado em 10/11/2015 _ Visitado em 19/11/2015

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. MIRANDA, Sônia Guariza e SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs). **Educação do Campo Em Movimento. Teoria e Prática Cotidiana**. V. 1. Curitiba, Editora da UFPR. 2010.

SCHWENDLER, Sônia Fátima O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n,

55, Editora UFPR, 2015.

STROPASOLAS, Valmir. SBS – XII Congressos Brasileiro de Sociologia. GT 02 – Sociologia da Infância e Juventude. - **Juventude Rural: uma categoria social em construção**. P. 15, 2008.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**.(Coleção Ciências Sociais) Ijuí: Unijuí, 2000.

VENDRAMINI, C. R. **Origens sociais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra 16, 17 e 18 de setembro, 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, p. 121-135, maio/ago. 2007.

SEVILLA, Eduardo Gusmán; MOLINA, Manoel Gonzales de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 2ªEd. São Paulo. : Expressão Popular, 2013.

WARREN, Ilse Scherer. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In.: **Juventudes do Campo**. LEÃO, Geraldo; ROCHA, Maria Isabel Antunes (orgs). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

ANEXO 1

PERGUNTAS DA ENTREVISTA COM JAQUELINE ANDRADE, MÔNICA E ANA SANTOS.

Desde quando está inserida no Movimento?

Qual é sua participação no MST?

Como é ser jovem e mulher de movimento social?

De que forma as mulheres no MST se organizam?

De que forma o MST problematiza e combate as desigualdades de gênero?

De que forma e desde quando o MST organiza a juventude?

Em quais espaços do movimento a juventude camponesa se encontra para se formar? Aqui no Paraná, alguma delas teve enfoque nas questões de gênero?

A socialização das e dos jovens camponeses se relaciona com desigualdades e violências de gênero de que maneira?

Como lidar com as desigualdades e violências de gênero que acontecem dentro do movimento?

Quais as dificuldades que o setor de juventude do Paraná possui?

Quais são as mulheres referências para a construção das lutas do MST?

Quais propostas o setor de juventude possui? Possui alguma para as relações de gênero?

ANEXO 2

PROGRAMAÇÃO DA PRIMEIRA ETAPA DO EIV

	11/01	12/01	13/01	14/01	15/01	16/01
Manhã	Chegada	Apresentação do EIV / Método Josué de Castro / Acordos Coletivos	Economia Política	Questão Agrária	Gênero	Raça e Etnia
Tarde	Chegada / Reconhecimento do espaço da Escola	Dinâmica de Divisão e Identidade dos Núcleos de Base	Economia Política	Questão Energética	Diversidade Sexual	Apresentação das Áreas
Noite	Mística de apresentação dos Estagiários e da CPP	Apresentação dos Movimentos Sociais do Campo e da Cidade	Cultural / Corpo e Cultura	Análise de Conjuntura	Criminalização e Ação Política	Dinâmica de Divisão das Áreas e Cultural