

ROSÂNGELA STEFFEN VIEIRA

JUVENTUDE E SEXUALIDADE
NO CONTEXTO (ESCOLAR) DE ASSENTAMENTOS DO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC).

Orientador:

PROF. DR. REINALDO MATIAS FLEURI

FLORIANÓPOLIS

2004

AGRADECIMENTOS

Quantas vezes nos pegamos lendo os agradecimentos de determinada obra para identificar o autor? E é isso mesmo. Um olhar atento sobre os agradecimentos informa muito sobre o autor, por quais meios circula e quem são seus parceiros e, por que não, cúmplices. Pode nos informar a quais teorias o autor se filia, com quais dialoga, a quais se une e, com bastante atenção, podemos ler a quais se opõe.

Um agradecimento também pode abrir e fechar portas. O agradecimento certo pode impulsionar um convite já esperado, ou uma nova proposta; e, no indizível da academia, o errado pode imputar dificuldades inimagináveis. Desse ponto de vista, escrever um agradecimento implicaria aceitar o jogo, admitir (e validar) certas hierarquias e normativas, além de constituir-se num risco.

De outro ponto de vista, o agradecimento é o reconhecimento dos que nos foram preciosos no processo de construção-condução da obra. Não podemos deixar de fazê-lo. Ao concebermos o conhecimento como um processo de apreensão/compreensão do mundo, mediatizado pelas múltiplas interações do sujeito, não poderíamos deixar de agradecer àqueles com quem interagimos.

Opto por fazê-lo. Mostro-me. Contudo, também me protejo, já antecipadamente desculpando-me caso alguém se sinta desprestigiado, afinal este período de redação é difícil e exigente, e quase sempre depois de publicada a obra é que encontramos seus deslizos.

Agradeço ao meu orientador, Reinaldo Matias Fleuri, pelo apoio e cumplicidade nesses anos em que trabalhamos juntos, pelo afeto e generosidade com que partilhou comigo suas certezas e incertezas e pela parceria no desenvolvimento da pesquisa, respeitando minhas opções teórico-metodológicas, sem deixar de questioná-las, tornando cada encontro de orientação um momento ímpar de aprendizado.

Aos *Moventes*, integrantes do Núcleo MOVER - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (CED/UFSC), onde atuo desde fevereiro de 1999 e onde me construo enquanto pesquisadora.

Às coordenadoras, colegas, professoras e professores do Programa de Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva (NEPO/UNICAMP), onde desenvolvo

uma pesquisa sobre gênero e sexualidade e cujas orientações foram fundamentais também para o desenvolvimento deste estudo, especialmente às Prof^{as} Estela Aquino e Fabíola Rohden.

Aos colegas do Projeto Rizoma, especialmente à Prof^a Miriam Grossi e aos parceiros do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS/UFSC), agradeço pelo convívio e pelo aprendizado sobre a temática de gênero.

Aos que me possibilitaram financeiramente desenvolver esta pesquisa, especificamente às trabalhadoras e trabalhadores que mantêm esta universidade e aos que lutam para que ela continue pública e gratuita, e à CAPES.

Às professoras e aos professores da UFSC, pelo aprendizado proporcionado em minha trajetória, desde o início da graduação até a conclusão do mestrado. Com carinho especial, aos professores Lucidio Bianchetti, Maristela Fantin e Ramirez Espíndola.

Às autoras e autores, com quem dialoguei através de suas publicações.

Às Prof^{as} Wivian Weller, Olga Durand e Sônia Beltrame, que compuseram a banca de qualificação desta pesquisa e em muito contribuíram para o desenvolvimento do estudo, bem como às professoras que compõe a banca de defesa da dissertação.

Ao Nivas, Sil, Lia, Gabriel, Nadir, Cléo, Bela, Bebel, Gilberto, Heitor, Mara, Lúcia, Ivan. Aos parceiros de estudo, de prazer, do “quinta pode” e do “cafezinho do CFH”, momentos de aprendizado.

À Naira e Mateus, companheiros de luta - éticos, competentes e comprometidos - companheiros de vida que, juntamente com Ciça e Fava, formam a minha família no campo.

À minha irmã, Miriam Steffen Vieira, parceira nas brincadeiras e nas seriedades da vida... de quem recebo o constante exemplo de ética, dedicação, disciplina e competência.

Às companheiras e companheiros que constroem no seu dia-a-dia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, às famílias dos assentamentos onde desenvolvi o estudo e, principalmente, aos jovens que, quando bati na porta de sua intimidade, me convidaram a entrar.

Especialmente ao meu filho Tales, que apoiou pacientemente minhas ausências e aos meus pais, José e Dulce, que ampararam a nós dois, criando as condições materiais e afetivas para que este trabalho fosse realizado.

A todas e todos que partilharam comigo seu alimento: pão, afeto e teoria.

...ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever.

Gilles Deleuze

RESUMO

Esta dissertação se insere na Linha de Pesquisa “Educação e Movimentos Sociais”. É o resultado de um estudo sobre juventude e sexualidade no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por meio dela, procurou-se identificar o que caracteriza o coletivo juvenil, como é seu cotidiano, o que dizem sobre sexualidade, observando as possíveis interfaces entre juventude, sexualidade e gênero. O universo empírico refere-se a jovens assentados que participam do processo de escolarização, residentes em cinco assentamentos do MST, localizados em um mesmo município da região Sul do Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, utilizamos como estratégia metodológica a observação participante através de entrevistas individuais semi-estruturadas, privilegiando como *locus* de investigação uma escola da região que atende as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Abordamos temas como cotidiano, família, rede de sociabilidade, iniciação afetivo-sexual e saúde sexual e reprodutiva, dentre outros. O estudo evidencia que Juventude e Sexualidade são construções sociais que não podem ser analisadas de forma dissociada do contexto no qual se inserem os sujeitos, bem como das suas percepções de gênero. Verificamos que o contexto rural e a inserção no MST atribuem a esses jovens especificidades, tais como a relação com o trabalho e com o engajamento político. A pesquisa realizada também confirma a persistência de assimetrias de gênero que produzem distinções na forma como jovens homens e jovens mulheres vivenciam sua condição juvenil e sua sexualidade.

Palavras-chave: Juventude, Sexualidade, Gênero, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Line of Research “Education and Social Movements”. It is the result of a study about youth and sexuality in the context of the Landless Rural Workers Movement (MST). The study sought to identify the characteristics of the youth as a group, their daily life, what they say about sexuality, and to observe the possible relationships between youth, sexuality and gender. The empirical universe included young people living in settlements who participate in the process of schooling, and who are residents of five MST settlements located in a single municipality in southern Brazil. To reach the proposed objective, the methodological strategy used participative observation through semi-structured individual interviews, emphasizing a focus on a school in the region that attends the final elementary school grades and high school. We dealt with issues such as daily life, family, sociability network, sexual-emotional initiation and sexual health and reproduction among others. The study revealed that Youth and Sexuality are social constructions that cannot be analyzed in separation from the context in which the subjects are inserted. The same is true of their perceptions about gender. We found that the rural context and the role of the MST attribute specificities to these youth, particularly concerning their relationship with work and political activity. The study also confirmed the persistence of asymmetries of gender that produce distinctions in the way that young men and women experience their youth and sexuality.

Key words: Youth, Sexuality, Gender, Landless Rural Workers Movement (MST)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIPD – Conferência Internacional sobre População e Demografia

CPA – Cooperativa de Produção Agrícola

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

MASTER - Movimento de Agricultores Sem-Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Introdução ou Considerações Iniciais.....	10
Capítulo 1 - Contextualização da pesquisa.....	15
1.1 Delimitando o Terreno.....	15
1.1.1 MST: o primeiro fio da trama.....	18
1.1.2 Juventude: o segundo fio da trama.....	21
1.1.3 Sexualidade e Gênero: fios interconectados.....	25
1.2 Identificando a Semente.....	28
1.3 O processo de Semeadura.....	31
Capítulo 2 - Juventude em Movimento.....	36
2.1 Tateando Fronteiras.....	38
2.1.1 A inserção no MST.....	42
2.1.2 Concepções de pertença: os “de dentro” e os “de fora”.....	45
2.2 Fragmentos de histórias do cotidiano.....	46
2.2.1 Trabalho.....	48
2.2.2 Religião.....	50
2.2.3 Família e Rede de Sociabilidade.....	51
2.2.4 Lazer e Futebol.....	52
2.2.5 Projetos e perspectivas de vida.....	54
2.3 Juventude em Movimento.....	54
Capítulo 3 - A Emergência da Sexualidade.....	64
3.1 Iniciação Afetivo-Sexual.....	66

3.1.1 Virgindade.....	72
3.1.2 Família e Rede de Sociabilidade na construção da sexualidade.....	75
3.2 Saúde Sexual e Reprodutiva.....	81
3.2.1 Menstruação.....	82
3.2.2 Atendimento Médico.....	82
3.2.3 DST/AIDS.....	83
3.2.4 Gravidez e Aborto.....	84
3.2.5 Anticoncepção e Camisinha.....	87
3.3 Sexualidade: o que dizem os jovens na sala de aula.....	89
Conclusão ou Novas Considerações Iniciais.....	97
Apêndice.....	104
Referências Bibliográficas.....	110

INTRODUÇÃO ou CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Lutar com as palavras
 é a luta mais vã.
 Enquanto lutamos
 Mal rompe a manhã.
 São muitas, eu pouco.
 (Carlos Drummond de Andrade)

No entanto, lutamos com as palavras na busca de convidá-la, cara leitora¹, a (re)viver conosco esta pesquisa - processo e produto. Neste momento de redação, parece impossível sintetizar em algumas páginas o que foi vivenciado intensamente no processo de investigação, restritas pelo formato e pela linguagem, planos e lineares. Nossa tentativa será a de, ao reconstituir a trajetória, possibilitar que você se aproxime ao máximo deste percurso complexo e multifacetado. O objeto de pesquisa foi se transformando e adquirindo diferentes significados – e também diferentes interpretações – no decorrer do trabalho de campo, considerado não apenas como a coleta de dados, mas admitindo que as reflexões teóricas são inerentes a este processo. Embora dimensões distintas, teoria e empiria são inerentes uma à outra no processo de conhecimento.

Disseram-me, certa vez, que pesquisar era abrir as asas e voar. Considero esta a melhor (e a mais bela) forma de descrever o processo de pesquisa: abrir as asas e voar em direção ao desconhecido. Na disciplina Seminário de Dissertação, neste Programa de Mestrado em Educação, a professora perguntava exatamente sobre esse *nosso* desconhecido. Dizia-nos que o que sabemos sobre o tema de estudo compõe um conjunto de referências que nos ajudam a formular o problema de pesquisa. O que esperamos encontrar como resposta é a

¹ Avaliamos diversas possibilidades para incorporar um tratamento de gênero na redação do texto, sem torná-lo uma leitura cansativa, com inúmeros parênteses e os repetidos “os/as”. Mas nossa linguagem é “macha” (Cf. Paulo Freire*) e, depois de muitas tentativas, opto por manter a redação no masculino, garantindo a precisão gramatical do texto. Porém, utilizarei o feminino no diálogo com quem está lendo a dissertação, pressupondo tratar-se de uma “*pessoa*” – termo que em português é feminino. Cabe ressaltar que é apenas uma estratégia de redação e que não estarei incorporando a discussão teórica em torno da noção de pessoa. Tampouco solucionei a questão da redação, mas espero contribuir ao menos para problematizá-la, convidando os homens para se sentirem incluídos no termo “*leitora*”, da mesma forma com que somos incluídas tantas vezes em termos masculinos.

* FREIRE, Paulo. Palestra proferida dia 12/05/84, na PUC-SP, por ocasião do curso de extensão cultural “Igreja e Poder”. Texto mimeo.

hipótese. E o que não sabemos ainda - o desconhecido - é o que se configura, efetivamente, como problema a ser pesquisado.

Ainda no embalo da metáfora do vôo, de nada vale sabermos voar se não definimos para onde vamos: o nosso universo de pesquisa. No presente processo de investigação, focalizamos assentamentos vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, localizados em uma mesma região, no Sul do Brasil. Priorizamos o contexto de uma escola que atende as séries finais do ensino fundamental e as do ensino médio, entendendo-a como um importante espaço de sociabilidade juvenil no contexto desses assentamentos. Por questões éticas, melhor explicitadas no decorrer da dissertação, não identificaremos o nome da escola e indicaremos informantes e assentamentos com nomes fictícios.

Quando voamos, lá do alto, vemos a imensidão e a riqueza do panorama. Da mesma forma, ao observar nosso universo de pesquisa, temos o ímpeto de investigar *tudo*. Mas é preciso aprimorar a visão e identificar o ponto exato sobre o qual investiremos nossos esforços: nosso objeto de pesquisa. Priorizamos os temas *juventude* e *sexualidade*. Algumas questões vêm nos inquietando e são elas que orientaram os rumos da pesquisa: o que caracteriza a juventude do Movimento²? Como é seu cotidiano? O que dizem sobre sexualidade? Em quais aspectos jovens homens e jovens mulheres se identificam e se diferenciam (inter e intra-gênero)? Quais as interfaces entre gênero, sexualidade e o contexto do MST?

Quando estamos voando, para enxergar um detalhe da paisagem, é preciso aguçar o olhar. Também na investigação, para ver com nitidez o nosso objeto de pesquisa, é preciso qualificar este olhar, mediante o rigor metodológico e científico. Na tentativa de avançar nesta direção, nos debruçamos sobre vários manuais de metodologia de pesquisa. Redobrávamos a atenção cada vez que ouvíamos pesquisadores mencionarem o modo como haviam desenvolvido este ou aquele estudo. Ao final do processo, o que percebemos é que construímos, nós mesmos, a nossa própria metodologia porque, em cada pesquisa, uma infinidade de fatores acaba por fazê-la única. Mas reconhecemos que, se o conseguimos, foi em decorrência deste diálogo com pesquisadores e com bibliografias que nos ofereceram elementos para questionar cada passo, para alimentar nossas incertezas e nossas certezas.

² Adotamos esta grafia no decorrer do texto, tendo presente a perspectiva apontada por Caldart (2000), ao enfatizar que "toda vez que usar neste trabalho a palavra Movimento (com maiúscula), estarei me referindo ao MST mas também buscando chamar a atenção para a idéia mesma de movimento que está em sua identidade" (p.20).

Mas saber voar e saber para onde ir ainda não é suficiente. É preciso ter na mochila a bússola que nos orientará. No processo de pesquisa é o instrumental teórico que nos servirá de guia. Neste “vôo” consideramos pertinente não levar uma única “bússola”. Em toda a trajetória muitos foram os referenciais que nos orientaram, sendo constantes os diálogos com teorias da área da Educação, assim como da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia. Há que se ressaltar que não sou socióloga, tampouco antropóloga ou psicóloga, mas busquei, no diálogo com estas áreas, referências teóricas que auxiliassem a desenvolver o estudo na condição de educadora, de pesquisadora em educação. Neste sentido, buscamos apoio nestas áreas do conhecimento para abordar os conceitos de gênero, sexualidade e juventude e analisar os dados da pesquisa de campo.

Finalmente, para voar é necessário ter clareza das condições de vôo e definir o que fará e o que não fará parte do plano de vôo. Como dissemos anteriormente, o desejo de investigar tudo é quase irresistível, mas as condições efetivas, assim como a responsabilidade com a pesquisa e com os sujeitos pesquisados, exigem que identifiquemos, delimitemos e explicitemos nossas intenções.

Nesta dissertação, não tivemos a pretensão de apresentar uma extensa análise das teorias de gênero, sexualidade ou juventude. Vários autores já o fazem com muita competência e acreditamos que um estudo no âmbito de uma pesquisa de mestrado pouco acrescentaria. Nossa modesta contribuição consistirá em tecer um diálogo entre os dados da pesquisa de campo e algumas dessas teorias. Apesar da intenção de apresentar uma descrição do cotidiano desses jovens, não se trata de uma etnografia. Esta, por pressupor uma intensa convivência com os sujeitos e visar a uma descrição densa de suas relações, demandaria um tempo maior de pesquisa de campo, muito além do que dispomos para esta investigação, e implicaria metodologia específica, que ultrapassa as metas propostas e viáveis.

Para planejar um vôo, também é preciso definir o tempo preciso de cada etapa. A pesquisa de campo foi realizada em três fases. A primeira, em julho/agosto de 2003; a segunda, em setembro; a terceira, em outubro/novembro do mesmo ano. Ao todo, somaram 31 dias de atuação no campo. O tempo utilizado para a sistematização de dados foi de dois meses, sendo os meses finais dedicados para a sua análise e para a redação da dissertação.

Iniciamos o estudo considerando como objetivos principais: identificar o que caracteriza este coletivo, como é seu cotidiano, o que dizem sobre sexualidade e observar as possíveis interfaces entre juventude, sexualidade e gênero no contexto do MST. Como estratégias metodológicas, elegemos a observação participante através de entrevista individual

semi-estruturada, tendo realizado também uma oficina com todos os educandos da escola. Ressaltamos ainda que, embora os contatos anteriores como os assentamentos não tenham ocorrido visando uma sistematização enquanto pesquisa de campo para esta investigação, esse conhecimento prévio foi fundamental para a análise dos dados, e foi o que nos permitiu desenvolver o estudo com apenas 31 dias de campo e 8 entrevistas.

Voltamos a contar sobre a tentativa de levá-la a (re)viver conosco esta experiência de pesquisa. Muitas foram as dúvidas sobre qual seria a melhor forma de atingir este objetivo e acabamos optando por aceitar o conselho de que a melhor forma de contar uma história é... narrando-a.

Na redação da dissertação, tentamos apresentar esta pesquisa contando sua história, desde as primeiras reflexões desencadeadas por estágios curriculares e pesquisa de iniciação científica desenvolvidos em assentamentos do MST durante a graduação em Pedagogia (CED/UFSC), até o momento em que nos encontramos, com algumas respostas e muitas novas questões a investigar.

O primeiro capítulo da dissertação está subdividido em três seções. Na primeira, apresentamos uma contextualização da temática da pesquisa, indicando a origem e as transformações desta, até chegarmos ao enfoque efetivamente investigado, explicitando cada um dos eixos temáticos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Juventude, Sexualidade e Gênero. Na seção seguinte, oferecemos uma caracterização inicial do universo de pesquisa. A terceira seção expõe as opções e procedimentos metodológicos adotados, inicialmente referindo-se a alguns autores que ajudaram a compor a metodologia e, em seguida, explicitando as atividades desenvolvidas no trabalho de campo e análise.

No segundo capítulo, discorremos sobre juventude, a partir dos jovens sobre quem e com quem construímos esta pesquisa. Buscamos “tatear” algumas fronteiras, quais sejam, a da própria juventude e as de pertença ao Movimento. Abordamos temas como cotidiano, trabalho, religiosidade, lazer, família, rede de sociabilidade, a inserção no MST e a percepção dos jovens sobre os “de dentro” e os “de fora” do Movimento.

O terceiro capítulo aborda a sexualidade destes jovens, em temas como a iniciação afetivo-sexual e a saúde sexual e reprodutiva. Este capítulo apresenta as narrativas juvenis masculinas e femininas, bem como dados coletados em atividades didáticas, tramando as concepções acerca da sexualidade numa perspectiva de gênero, compreendendo um diálogo com outros estudos sobre juventude e sexualidade.

A conclusão (ou novas considerações iniciais) traz reflexões sobre o conjunto da investigação. Discute possíveis interfaces entre os contextos de interação cotidiana juvenis, sexualidade e gênero, retomando as questões iniciais do estudo, e indicando questões inaugurais para futuras investigações.

Entregamos em suas mãos esta dissertação e desejamos-lhe uma boa “leitura-vô”.

Capítulo 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 Delimitando o Terreno

Esta pesquisa busca compreender uma intrincada rede de conexões entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Juventude, Sexualidade e Gênero. No entanto, os fios dessa trama não foram definidos simultaneamente, nem tiveram o mesmo significado ao longo do processo de investigação.

A inquietação que impulsionou esta pesquisa foi se constituindo como objeto de estudo ao longo dos últimos cinco anos, a partir de diversas ações realizadas junto ao MST. Embora em minha trajetória pessoal já houvesse inserções em atividades de militância e o Movimento já fosse conhecido e difundido (exorcizado na mídia e exaltado na militância), foi em 1999 meu primeiro contato pessoal com assentamentos³.

Durante o curso de Graduação em Pedagogia (CED/UFSC), desenvolvi um estágio para habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1999/2000) e outro para habilitação em Orientação Educacional (2000/2001), em escolas de assentamentos. Em 2000/2001 desenvolvi também pesquisa de iniciação científica com o tema: “Implicações pedagógicas da educação intercultural em escola de assentamento do MST”⁴. A partir do primeiro estágio, o meu compromisso político com o Movimento foi se firmando e se traduzindo no campo científico, com a convicção de que compromisso político e rigor científico não são excludentes, mas, ao contrário, se reafirmam. O primeiro fio da trama que

³ Nesta dissertação, a utilização do termo assentamento, sem complemento, refere-se aos assentamentos rurais vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Quando se tratarem de assentamentos com outros vínculos, eles serão especificados na redação do texto.

⁴ Desenvolvida no período de agosto de 2000 a outubro de 2001, inserida no projeto integrado de pesquisa *Educação Intercultural e Movimentos Sociais: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil* - AI/CNPq, desenvolvido pelo Núcleo MOVER - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (CED/UFSC), e articulada com o projeto *Educação Intercultural e Movimentos Sociais: cidadania e reconhecimento identitário no Sul do Brasil*, no âmbito do Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação - PSPPG/CNPq.

viria a compor esta pesquisa estava definido: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Meus primeiros contatos com os assentamentos estavam mais centrados na questão da infância, devido ao estágio em séries iniciais do ensino fundamental. No estágio para orientação educacional, concomitante à pesquisa de Iniciação Científica, estabeleci maior contato com jovens das séries finais do ensino fundamental; a partir de então algumas questões começaram a chamar minha atenção. Embora conseguisse identificar algumas características próprias da vida adulta e da infância, a juventude, para mim, era uma incógnita.

Um momento embrionário desse processo investigativo pode ser localizado no desenvolvimento de uma dinâmica de grupo sobre os desejos/sonhos dos jovens de assentamentos⁵, quando o filho de uma liderança do Movimento disse que seu maior sonho era “*ter um carro importado*”⁶. Ao ser solicitado a escrever esse sonho, olhou pensativo para o papel em branco e escreveu: “*meu sonho é ter uma família digna*”. Inicialmente, compreendia este fato como um conflito entre a identidade coletiva de ser Sem Terra e a identidade individual enquanto adolescente, onde a identidade individual estaria subsumida pela identidade coletiva. Um olhar mais apurado me levou à compreensão de que não se tratava de duas identidades em conflito, mas de diferentes dimensões de uma mesma identidade, complexa e multidimensional.

A partir do meu olhar urbano, enevoado pela visão veiculada da juventude enquanto problema social (transgressão, drogas, irresponsabilidade, gravidez adolescente etc.), durante algum tempo cheguei a questionar se era possível falar desta fase da vida naquele contexto. É importante considerar que este olhar estava também enevoado pela minha vinculação com o universo escolar (o quanto enxergamos de nossos educandos?)⁷. No entanto, algumas manifestações me remetiam à imagem de jovens urbanos, principalmente relacionados à vida afetivo-sexual (paquera, namoro etc.). Neste sentido, comecei a refletir sobre a própria visão

⁵ Registrado em diário de campo, na ocasião do desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica em escola de assentamento, em 16 de outubro de 2000.

⁶ Utilizaremos fonte em itálico quando se tratar de depoimentos de informantes ou categorias êmicas por eles enunciadas, de forma a diferenciá-las das citações bibliográficas, destacadas por aspas ou em parágrafo especial.

⁷ Trindade (1999) conta uma história sobre uma professora que tirou fotos dos alunos e “percebeu que as crianças fotografadas, que estavam na escola cotidianamente, não eram vistas na sua beleza de crianças pelas colegas docentes. Elas nunca tinham parado para ver de fato aquelas crianças e só ali, diante da imagem fixa/parada, foi percebido o que no cotidiano era invisibilizado: a beleza das crianças” (p.8). Instiga-nos a pensar sobre tudo o mais que podemos não estar enxergando...

estereotipada da juventude urbana e também sobre a possibilidade de identificar especificidades da juventude rural.

Essa inquietação empírica foi se transformando em inquietação teórica e ganhando os contornos que viriam a constituir esta pesquisa. Portanto, acredito ser possível localizar nesses fatos a origem desta investigação ou o estranhamento que mobilizou o processo de pesquisar.

Em diversos momentos, em conversas com adultos integrantes do MST, com pesquisadores, simpatizantes do Movimento e também nas pesquisas consultadas até aquele momento, percebia uma visibilidade apenas parcial dos jovens. Nas poucas vezes em que se referiam à juventude do MST, faziam uma associação direta com a militância, principalmente com as formas de participação e organização. Inquietava entender o que significava ser jovem naquele contexto, para além da dimensão da militância.

A partir deste olhar, fomos construindo os fios que comporiam esta pesquisa, com a intenção de compreender quem são os jovens do MST. Porém, logo percebemos que a pergunta “quem são” não era a mais adequada, pois se baseava em pressupostos com os quais não concordamos. Principalmente, porque pressupõe que haja uma identidade fixa, rígida e homogênea. Porque entende a identidade enquanto produto acabado e não como um processo dinâmico de identificação, não acolhendo as contradições e as tramas de relações a partir das quais nos constituímos. E porque esta pergunta (quem são), possibilita apenas uma única resposta, simplista e unilateral (somos isto), como se tudo o que somos fosse plenamente definível e imediatamente identificável.

Assim, refletimos sobre nossas intenções e possibilidades efetivas, e iniciamos o estudo considerando como objetivos principais: identificar quais as características destes jovens, como explicam seu cotidiano, o que dizem sobre sexualidade e analisar as possíveis interfaces entre juventude, gênero e sexualidade no contexto em que se inserem. Entendíamos que, a partir de um olhar sobre o cotidiano, poderíamos ter indicações do(s) significado(s) de ser jovem naquele contexto e identificar possíveis interfaces entre o contexto de assentamento rural, com a peculiaridade da militância política no MST, e as concepções acerca de gênero e sexualidade.

A perspectiva de gênero estará permeando a dissertação, tendo por referência a abordagem de Scott (1995), que define gênero como: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (p.86). É neste sentido

que gênero nos servirá como uma categoria analítica que orientará a análise sobre juventude e sexualidade.

Nas subseções seguintes, estaremos discorrendo sobre cada um desses fios, para que se torne compreensível à leitora o caminho percorrido na formulação e desenvolvimento da investigação. Nelas explicitamos uma contextualização teórica inicial, ampliada no decorrer da dissertação.

1.1.1 MST: o primeiro fio da trama

Formalmente criado na década de 1980, fruto da luta pela terra, o MST atua em 23 estados, envolvendo cerca de dois milhões de pessoas, com 350 mil famílias assentadas e 150 mil que ainda vivem em acampamentos⁸. Vários autores convergem no entendimento de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é o movimento social de maior destaque na atualidade. Dentre esses, destacamos Bezerra Neto ao afirmar que "tem se constituído no mais importante movimento popular brasileiro, sendo muito possivelmente o grupamento de massa mais relevante deste final de século" (1999, p.12), e Vendramini, ao declarar que "É um dos mais inovadores fenômenos políticos da América Latina" (1997, p.85).

Embora esta dissertação não tenha a intenção de reconstituir a história do Movimento⁹, consideramos pertinente destacar aqui, resumidamente, alguns de seus marcos.

Em janeiro de 1984, no município de Cascavel-PR, aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, com 150 delegados¹⁰, onde foi fundada a organização sob a sigla de MST. A história do Movimento, no entanto, se funde com a história do Brasil - com a história da luta pela terra no Brasil. Desde a apropriação do território brasileiro pelos portugueses, a questão da terra é marcada por exclusões e resistências.

Enfocando a história mais recente, é possível localizar algumas das principais lutas que influenciaram o MST. Bezerra Neto (1999) destaca, no período republicano, as lutas

⁸ Segundo dados disponibilizados na homepage do MST. <http://www.mst.org.br>. Acesso em: 21 de março de 2004.

⁹ A história do MST vem sendo registrada por diversos autores em livros, artigos, vídeos, teses e dissertações. Destacamos: Fernandes, 1999; Stedile e Görgen, 1993; Stedile e Fernandes, 1999 e Morissawa, 2001.

¹⁰ Sobre os Encontros e Congressos do MST, não dispomos de dados que distingam o número de participantes do sexo masculino e feminino.

messiânicas lideradas por Antônio Conselheiro (na Bahia, entre os anos 1870 e 1897) e pelo Monge José Maria (na região do Contestado, divisa entre Santa Catarina e Paraná, de 1912 a 1916). No período de 1945 a 1959, destaca várias revoltas regionais: a luta dos posseiros de Teófilo Otoni - MG (1945-1948); a revolta de Dona "Nhoca", no Maranhão (1951); a revolta de Trombas e Formoso, Goiás (1952-1958); a revolta do sudoeste do Paraná (1957) e a luta dos arrendatários de Santa Fé do Sul, São Paulo (1959). O autor situa uma terceira fase de luta pela terra, no período de 1950-1964, quando surgem vários movimentos de camponeses organizados em entidades como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), o Movimento de Agricultores Sem-Terra (MASTER) e as Ligas Camponesas. A gênese do MST estaria nas ocupações de terra no Rio Grande do Sul, no final da década de 1970.

Morissawa (2001) localiza "a semente do MST" na ocupação da Fazenda Macali, em Ronda Alta-RS, no dia 7 de setembro de 1979 e afirma que "o espaço aberto para este processo foi a CPT" (p.123). A importância da Comissão Pastoral da Terra (CPT) para o surgimento do MST, assim como a das Ligas Camponesas, é reafirmada por diversos autores (Fernandes, 1999; Bezerra Neto, 1999; Piana, 2001).

Um ano após o primeiro Encontro Nacional, em 1985, o MST realizou seu 1º Congresso Nacional, em Curitiba-PR, com 1600 delegados. Seguiram-se, então, em 1990, o 2º Congresso Nacional, com 5000 delegados; em 1995, o 3º Congresso Nacional, contando com 5226 delegados, e o 4º Congresso Nacional, em 2000, que reuniu mais de 11 mil militantes. O número de participantes em cada congresso é um índice que aponta o crescimento do Movimento desde sua fundação.

A contar do 1º Encontro (em 1984) até agora, passaram-se 20 anos de uma história marcada por repressão, massacres e assassinatos, mas também por ocupações, acampamentos, assentamentos, grandes mobilizações, marchas e muitas conquistas.

O Movimento está organizado em diversos setores e instâncias. Fernandes (1999) apresenta dois quadros com a forma de organização social e estrutura do movimento, salientando que foram sendo construídas pelos trabalhadores "de acordo com a realidade da luta" (p.82). Como forma de organização social, estariam sucessivamente a Coordenação Nacional, Direção Nacional, Coordenação Estadual, Direção Estadual, Coordenações Regionais e Coordenação dos assentamentos e acampamentos. Como estrutura, estariam consecutivamente o Congresso Nacional, Encontro Nacional, Coordenação Nacional, Direção Nacional, Secretaria Nacional e Setores Nacionais. Bezerra Neto (1999) destaca, na forma de

organização do MST, os setores: frente de massa, setor de produção, setor de educação, setor de comunicação e propaganda e o setor de finanças e projetos. Morissawa (2001) indica também outros setores, como o de gênero, direitos humanos e o de relações internacionais.

A originalidade do MST, segundo Vendramini (1997), estaria no que a autora considera suas características marcantes: a implantação nacionalmente organizada, a combatividade permanente de seus integrantes, o protagonismo auto-transformador, as práticas politizadoras e a radicalidade que se manifesta no questionamento fundamental da ordem existente. Para Bezerra Neto (1999), a novidade trazida pelo MST foi o fato de ser um movimento de âmbito nacional e "a tentativa de fazer uma ligação da questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras, discutindo formas de organização e defesa da propriedade coletiva dos meios de produção e da democratização do poder político e da propriedade" (p.09).

Referindo-se à composição do MST, Caldart afirma haver uma distinção entre sem-terra, que indica o sujeito desprovido de terra, e Sem Terra, sujeito constituído nas lutas do MST. Enfatiza também que "há identidades diversas que se combinam na formação desta identidade social mais ampla" (2000, p.26). Para Bogo, "Sem Terra deixa de ser categoria social para tornar-se nome próprio quando identifica um grupo social que decidiu ser sujeito para mudar de condição social através da organização política, forjando daí sua própria identidade, com ideologia e valores" (2000, p.22). Percebemos a ênfase dada à dimensão política na constituição dos sujeitos.

Além da disciplina e da importância atribuída à educação, uma afirmação constante de autores e militantes do Movimento é de que "o Sem Terra se educa na luta", sendo o próprio Movimento processo e contexto educativo. Desde o início das atividades junto ao Movimento, inquietava-nos entender em que consistiria este processo e contexto educativo.

Para esta investigação - que enfoca jovens integrantes do Movimento, que viveram em acampamentos ainda crianças ou que já nasceram na condição de assentados – elegemos algumas questões para compreender esta percepção do Movimento enquanto processo e contexto educativo: de que forma o Movimento, entendido no plano do macro-social, se traduz na vida dos sujeitos, no plano do micro-social¹¹? Como a inserção neste movimento social do campo interfere nas concepções e práticas relativas à sexualidade e gênero?

1.1.2 Juventude: o segundo fio da trama

A partir do questionamento sobre o Movimento enquanto processo e contexto educativo e das inquietações que emergiram nos contatos com assentados, os jovens foram se constituindo como principal foco da pesquisa. Considerando a história do Movimento e tomando como marco o ano do primeiro Encontro do MST, em 1984, os sujeitos desta pesquisa seriam a primeira geração a se formar no interior do Movimento, configurando-se como um grupo fundamental para compreender as questões que se colocavam à pesquisa.

Um primeiro aspecto com o qual nos deparamos foi com a noção de juventude. Como conceituá-la no meio rural? Enquanto pesquisadora inserida no contexto urbano, as primeiras aproximações em campo foram marcadas por esta visão, tanto que um dos argumentos iniciais era o de que a adolescência era invisibilizada naquele contexto. Esta pesquisa, portanto, cumpriria a função de tornar visível essa fase da vida – uma postura que buscava “enxergar” no meio rural algumas das características difundidas no meio urbano como inerentes a este grupo, particularmente no que se refere aos jovens de periferia. Era também uma concepção ingênua, que superestimava o papel de um estudo acadêmico, como se o fato único de sua realização produzisse, imediatamente e de forma causal, efeitos transformadores do campo empírico, de acordo com os propósitos do pesquisador, o que foi rapidamente desconstruído.

Inicialmente nos referíamos a “adolescência” para definir os sujeitos da pesquisa. No decorrer do estudo, entendendo tratar-se de uma concepção predominantemente urbana, consideramos equivocado utilizá-la a priori para definir os sujeitos da pesquisa - seria preciso investigar, no contexto rural onde estão inseridos, a viabilidade ou não de utilizar esta categoria. Passamos, então, a utilizar a categoria juventude, ciente também do seu caráter manipulável (Bourdieu, 1983).

Alguns autores referem-se a estas denominações (adolescência e juventude) como correspondentes ao mesmo período etário, porém vistas de campos diferentes. Sendo assim, a adolescência seria uma categoria própria da psicologia, a juventude da sociologia e ainda poderíamos acrescentar a puberdade como do campo da medicina. Esta compreensão, todavia, não satisfazia aos objetivos desta investigação. A relação entre adolescência e juventude é debatida em outras diferentes perspectivas.

¹¹ Salientamos que micro-social e macro-social não estão sendo compreendidos numa perspectiva bipolar, mas como dimensões contextuais e relacionais.

Segundo Groppo (2000), autor do campo da sociologia, "adolescência e juventude aparecem como fases sucessivas do desenvolvimento individual, a adolescência ainda próxima da infância, a juventude mais próxima da maturidade" (p.14). Sobre esta seqüência, cita o exemplo da análise de Marialice Foracchi¹², ao situar a adolescência "restrita ao conflito de gerações entre indivíduos e grupos circunscritos de idades diferentes" e depois a juventude, quando "o conflito de gerações desloca-se para o plano da sociedade" (p.14).

Entendendo as diferentes fases da vida como uma criação histórica, a partir do estudo de Ariés (1981) sobre a infância, fomos incorporando a idéia de juventude enquanto construção social. Na mesma direção de Ariés, Groppo (2000) afirma que "a sociedade moderna é construída não apenas sobre as estruturas de classe ou pelas estratificações sociais que lhe são próprias, mas também sobre as faixas etárias e a cronologização do curso da vida" (p.12). Acrescenta que "a criação das instituições modernas do século XIX e XX - como a escola, o Estado, o direito, o mundo do trabalho industrial etc. - também se baseou no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida" (p.12). (completar com uma idéia/conclusão minha).

Ao buscarmos a literatura sobre juventude, verificamos ser uma temática recorrente quando se trata de geração, pois ela seria o agente potencial de rejuvenescimento da sociedade. Caberia a ela o principal papel nas continuidades e descontinuidades dos valores intergeracionais e uma característica da juventude, enfatizada por muitos autores, seria dada pela rejeição à condição adulta. Porém, esta característica de oposição a uma cultura adulta é questionada por outros teóricos. Galland (2001), por exemplo, considera que este traço não poderia ser atribuído aos jovens atuais, pois entre eles identifica pouca ruptura com os valores da geração anterior.

No âmbito dos estudos aos quais tivemos acesso, constatamos que, na sua maioria, os pesquisadores ou os autores tratam o tema da juventude focalizando o meio urbano¹³. Estudos sobre juventude rural ganham pouca visibilidade. Percebemos também que, apesar da extensa produção teórica sobre juventude, não há um conceito unívoco, pois diferentes áreas do conhecimento produzem diferentes formas de compreender este grupo.

¹² Sobre esta análise, Groppo indica a leitura de Foracchi, 1972.

¹³ Abramo, 1994; Sposito, 2000; Melucci, 1991; Groppo, 2000; Guigou, 1968; Alvin, Gouveia, 2000; Monteiro, 2002; Heilborn, 1999; dentre outros. Nos estudos referentes à juventude e sexualidade, até o presente momento, não encontramos trabalhos acadêmicos referindo-se especificamente à sexualidade de jovens do meio rural.

Contudo, os jovens são repetidamente definidos a partir de critérios etários, principalmente quando relacionados a políticas públicas¹⁴. A Organização das Nações Unidas, por exemplo, considera jovens a faixa etária de 15 a 24 anos. A Organização Mundial da Saúde define como adolescência o período de 10 a 19 anos e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 12 a 18 anos. Já os estudos demográficos vêm trabalhando com grupos etários de 10 a 14, 15 a 19 e 20 a 24 anos. Todavia, a adoção desses critérios se apresentava limitada para o desenvolvimento desta pesquisa pois, entendida enquanto uma construção social, pressupomos que em diferentes contextos ela seria compreendida de forma diferenciada e que a transposição direta de um critério etário universalizante poderia ser equivocada.

No campo da sociologia, José Machado Pais (1993) indica duas tendências da sociologia da juventude: uma que tende à homogeneização, "prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam esta fase da vida"¹⁵, outra que enfatiza a heterogeneidade, onde "a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado (...) constituído por jovens em diferentes situações sociais" (p.23). Indica também duas correntes teóricas da sociologia da juventude: a corrente classista e a corrente geracional. A corrente geracional enfatiza a juventude enquanto fase da vida, colocando-se como principal questão a continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais a partir do quadro teórico da teoria da socialização e da teoria geracional. Para ambas, a continuidade/descontinuidade estaria na base da formação da juventude enquanto geração social, distinta de geração biológica e geração demográfica. Pais (1993), assim sintetiza as idéias da corrente geracional:

os sinais de continuidade e descontinuidade intergeracional poderão manifestar-se de duas formas: por um lado, e na medida em que são alvo de processos de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou a escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência cotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de sinais de continuidade intergeracional. Por outro lado, e na medida em que esta interiorização de sinais não é feita de uma forma nem indiscriminada nem passiva, gerar-se-iam fracionamentos culturais entre as várias gerações (1993, p. 42).

Para a corrente classista, a categoria juventude seria dominada por relações de classe, e a transição da condição de jovem para a condição de adulto seria pautada por desigualdades

¹⁴ A utilização do critério etário é um recurso que reconhecemos ser válido para fins de operacionalização de políticas públicas.

¹⁵ As citações desta obra são tradução nossa, a partir do texto originalmente em português (Portugal).

sociais. Esta corrente tenderia a entender as culturas juvenis como produto de relações antagônicas de classe, como "culturas de resistência", entendendo seus rituais como resistência ao consenso dominante, à ideologia dominante, às classes dominantes¹⁶.

Pais (1993) entende que os processos sociais que afetam os jovens não podem ser compreendidos somente como resultantes de determinações sociais e posicionamentos de classe. Segundo ele, as trajetórias sociais também se moldariam em função da participação em diferentes sistemas de interação local. Busca, ainda, compreender a juventude tramando as correntes geracional e classista, centrando seu olhar sobre o cotidiano dos jovens. Nesse sentido, esta pesquisa busca traçar alguns aspectos do cotidiano dos jovens e analisar as interfaces entre tais contextos e a forma como vivenciam sua sexualidade, ou seja, a articulação entre os contextos de interação e as formas de pensar e agir referentes à sexualidade, tendo presente a perspectiva de Pais, que enfatiza:

torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivenciais, cotidianos - porque é cotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação (1993, p.56).

Outra vertente teórica na qual nos apoiamos é a intercultura. Particularmente, o referencial da educação intercultural, tendo como horizonte “a busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como *a relação entre os seus contextos sociais e culturais*”¹⁷ (Fleuri, 1998, p.09), auxiliou-nos a entender a juventude do MST, em sua complexa teia de significados.

A perspectiva intercultural reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. Ao falarmos da aceitação de múltiplas culturas, também precisamos estar atentos às diversas identidades presentes em grupos e indivíduos de uma mesma cultura (Vieira, 2001), neste caso, de uma mesma geração. Assim, enfocando relações intra-geracionais, o referencial da intercultura foi uma perspectiva teórica que contribuiu para analisarmos a tessitura de concepções e significados acerca da juventude do MST.

¹⁶ Segundo o autor, é de onde advêm muitas das pesquisas (e interpretações) sobre jovens punks, *hip hop*, estilos de moda e linguagem juvenis, entre outras.

¹⁷ Grifo nosso.

Os jovens constituem o grupo social que mais sofre os processos vertiginosos de transformações e de hibridizações no mundo contemporâneo. Vivendo uma fase de profundas transformações subjetivas e psico-biológicas, eles vivem em contato com um mundo cultural diversificado em que coexistem conflituosamente referenciais múltiplos e em contínua mudança. No contexto do MST, os jovens estão em contato com a diversidade cultural, seja pela própria diversificação de origem das famílias que integram este Movimento e os assentamentos pesquisados, seja através do intenso contato com regiões vizinhas sem vínculo com o MST, com o meio urbano, com estudantes e visitantes do país e do exterior, com simpatizantes ou integrantes de outros movimentos sociais. Por outro lado, o MST apresenta-se socialmente como um grupo homogêneo, unido a partir da luta pela terra e na busca pela transformação social. Assim, é possível questionar em que medida a grande homogeneidade do grupo em torno da militância política, o ambiente rural e o intenso contato com outras experiências culturais interferem nas concepções sobre juventude e sexualidade?

Não elegemos um critério etário para definir juventude. Entendendo-a enquanto uma construção social, buscamos apreender o que significa ser jovem no contexto específico dos assentamentos do MST. Dados os propósitos (e os limites) desta investigação, centrar nosso olhar sobre os estudantes pareceu-nos uma alternativa viável. Ao privilegiarmos a escola para desenvolver o estudo, a seriação escolar passou a ser um fator importante na definição dos sujeitos da pesquisa, pois ao distinguir séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, a própria organização escolar sugere uma delimitação entre uma fase de vida e outra, entre a infância e a adolescência/juventude, sendo um dispositivo institucional importante para a organização do curso da vida - como nos indicara a leitura de Groppo (2000) sobre as instituições modernas e a cronologização do curso da vida. Atuamos junto a educandos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, pois, além desta distinção institucional, observamos em diversos momentos os assentados se referirem a estes estudantes como “a juventude do Movimento”. Este foi nosso ponto de partida.

1.1.3 Sexualidade e Gênero: fios interconectados

A inserção de sexualidade e gênero, como fios que comporiam esta trama, ocorreu de forma simultânea e interconectada.

Ao definirmos a juventude do MST como tema de pesquisa, fomos construindo uma proposta de investigação centrada na relação entre afetividade e militância em jovens do

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No entanto, quanto mais adentrávamos nos conceitos de afetividade e militância, maior parecia a distância entre as inquietações iniciais e os rumos da pesquisa. Não se tratava apenas da prática da militância, mas do contexto militante onde se inseriam os jovens, e “afetividade” parecia-nos amplo demais para definir o objeto da pesquisa, porém ainda não havíamos identificado conceito mais adequado.

Nos encontrávamos neste dilema no momento da participação no IX Programa Interinstitucional de Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva¹⁸, onde pudemos melhor especificar nossas inquietações e situá-las no campo da sexualidade e de gênero. Foi a partir de então que esta pesquisa começou a se esboçar com maior nitidez.

A articulação entre sexualidade e gênero é apontada em diversos estudos, mas não há consenso sobre as formas dessa articulação. Carol Vance (1995), por exemplo, indica que seriam sistemas distintos entrelaçados em muitos pontos ou, por Heilborn e Sorj (1999), dimensões relativamente autônomas que apresentam pontos de interconexão. Weeks (2001) indica, além de gênero, também classe e raça formando três eixos interdependentes particularmente importantes para entender as estruturas de dominação e subordinação no mundo da sexualidade.

Ao falar em sexualidade cabe mencionar, ainda que de forma sucinta, o debate entre as abordagens essencialista e construtivista. Segundo Terto Jr. (1999), a abordagem essencialista compreenderia a sexualidade a partir de aspectos que seriam inerentes aos indivíduos:

o surgimento das teorias essencialistas, no final do século passado, marca o nascimento da sexologia e da pesquisa científica em sexualidade, a qual a partir daquele momento, é baseada na teoria dos instintos e impulsos internos, passando a focar principalmente a conduta individual, colocando em segundo lugar os aspectos sociais e a cultura (p. 26).

O mesmo autor indica que “as teorias da tradição construtivista social da sexualidade surgem entre o final dos anos 60 e início dos 70. Como o nome aponta, tais teorias tentam explicar a sexualidade como um construto social” (p.30). Loyola (1999, p. 33), refere-se a algumas tendências como construtivistas pelo fato de “construir ou reconstruir a sexualidade como objeto, desvinculando-a de qualquer forma de essencialismo”. Vance (1995, p.16),

¹⁸ O Programa de Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da População (NEPO/UNICAMP), em parceria com o Instituto de Saúde (CIP/SES-SP), o Instituto de Medicina Social (UERJ), o Instituto de Saúde Coletiva (UFBA) e a Escola Nacional de Saúde Pública (FIOCRUZ), com o apoio da Fundação Ford. O curso foi desenvolvido no período de 24 de março a 11 de abril de 2003.

alerta que o termo “construção social” é empregado de diversas maneiras, embora para todos os autores a sexualidade seja mediada por fatores históricos e culturais.

Weeks (2001, p.42) alerta ainda para o fato de que "nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder". Esta pesquisa buscou, na perspectiva da construção social, entender como isso acontece. Quais as concepções de gênero desses jovens e como elas se manifestam quando falam sobre sexualidade? De que forma o contexto onde vivem, em ambiente rural, fortemente marcado pela militância política, influencia nessas concepções?

Conforme Figueiredo (apud Abramovay et al, 2004, p. 33):

Reconhecer a sexualidade como construção social assemelha-se a dizer que as práticas e desejos são também construídos culturalmente, dependendo da diversidade dos povos, concepções de mundo e costumes existentes; mesmo quando integrados em um só país, como ocorre no Brasil. Isso envolve a necessidade de questionamento de idéias majoritariamente presentes na mídia, em condutas idealizadas, que são ‘naturalizadas’, e, assim, generalizadas para todos os grupos sociais, independentemente de suas origens e localização.

Estamos considerando gênero enquanto categoria de análise, a partir da perspectiva de Scott (1995). A autora indica quatro elementos que compõem a noção de gênero: as representações simbólicas, os conceitos normativos, a aparente fixidez na representação binária de gênero (que precisa ser questionada segundo a autora) e a identidade subjetiva. Pensamos ser fecunda uma análise das concepções dos jovens do MST a partir da perspectiva de gênero - enquanto valores sobre o masculino e o feminino, baseados nas diferenças anatômicas entre os sexos, mas não redutível a esta dicotomia - explicitadas em suas falas sobre sexualidade e cotidiano, na medida em que permitiriam acessar estas relações em suas dimensões relacional, identitária e de poder.

Ao apresentarmos o enfoque sobre a sexualidade de jovens do Movimento, percebemos certa inquietação, ora com grande acolhimento do tema, ora como se fosse um tema intocável no meio rural. Atribuímos essa "inquietação" ao restrito número de trabalhos na área, o que ocasiona por um lado a curiosidade e, por outro, a estranheza. Não pretendemos, com esta pesquisa, saciar a mera curiosidade ou "tocar o intocável" (nem deixar de fazê-lo, se for o caso). Nosso intento é o de captar as falas desses jovens sobre seu cotidiano e sobre sexualidade e apreender possíveis interconexões entre elas.

O enfoque sobre gênero e sexualidade possibilita dimensionar questões pouco exploradas na literatura acadêmica sobre relações sociais, especificamente no MST, e acredito que os resultados deste estudo podem oferecer elementos significativos para se analisar representações de gênero e sexualidade que configuram os significados de situações comuns vivenciadas cotidianamente pelos jovens Sem Terra assentados no Sul do Brasil.

1.2 Identificando a Semente

Esta pesquisa trata de jovens assentados, que não vivem mais na condição de não ter terra - esta cerca já foi desconstruída. Muitos desses jovens participaram, desde a infância, do processo de luta pela reforma agrária, alguns na condição de acampados e outros já nasceram no lote¹⁹, por isso estamos considerando esta a primeira geração que se forma no interior do MST.

A região onde desenvolvemos a pesquisa localiza-se no Sul do Brasil e compreende um conjunto de assentamentos efetivados entre 1986 e 1998, abrangendo cerca de 150 famílias. O assentamento “Terra Viva”²⁰ foi o primeiro a ser efetivado nesta região, em 1986, com 34 famílias, e, ainda em 1986, foram efetivados os assentamentos “Vida Nova”, com 45 famílias e “Esperança”, com 12 famílias. O assentamento “Novo Horizonte” foi efetivado em 1995, com 24 famílias e o assentamento “Roseli Nunes” em 1997, com 40 famílias.

Sobre as fases da ocupação e acampamento, Ruschel (2001) lembra que "antes de chegarem a ser assentados tiveram que ocupar e acampar diversas vezes e em diferentes lugares, não havendo uma distinção clara entre essas duas fases" (p.55). A maioria dos assentados trabalha em regime familiar, em propriedade individual, com exceção de uma cooperativa de produção agropecuária, CPA, formada por cinco famílias. De forma geral, a produção é diversificada e é possível encontrar grandes diferenças econômicas entre os assentados, sendo que a área destinada a cada família de assentados gira em torno de 15 hectares (Cf. Ruschel, 2001).

¹⁹ Podemos indicar a posse da terra como uma das distinções entre acampamento e assentamento. O acampamento pode ser definido por seu caráter coletivo e por sua provisoriedade; embora as famílias permaneçam por dois anos em média, não detêm a posse da terra. Os assentamentos são caracterizados pela posse da terra e a forma de organização pode ser coletiva ou individual.

²⁰ Todos os assentamentos são identificados na pesquisa com nomes fictícios.

Nessa região de assentamentos encontram-se três escolas, uma estadual e duas municipais, que trabalham em acordo com os princípios filosóficos e pedagógicos da proposta educacional do MST²¹ - são escolas públicas, criadas e gerenciadas pela comunidade através de Conselho Comunitário Rural. As estradas dessa região são de terra e cascalho e, em períodos de chuva, as condições de trafegabilidade chegam a provocar o cancelamento do transporte coletivo, inviabilizando o funcionamento das escolas por falta de alunos. A bandeira do Movimento está nas salas de aula das escolas e na maioria das moradias.

Privilegiamos o espaço da escola estadual para desenvolver a pesquisa por entender, a partir das observações realizadas anteriormente, que este é um importante espaço de socialização dos jovens. Ela atende estudantes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e também ensino médio, este último em sistema de extensão de outra escola do município. Funciona como um centro da comunidade, sendo um dos locais privilegiados pelos assentados para jogarem futebol, realizarem almoços coletivos, festas, celebrações religiosas (diz-se ecumênicas, mas notadamente católicas), reuniões e mutirões. Quase todas as decisões dos assentados passam, de alguma forma, por essa escola estadual.

A escola tem uma área 36 hectares de terra, decisão tomada pela comunidade no momento da divisão dos lotes. Desenvolve neste espaço atividades como o plantio de pêssego, feijão e hortaliças e criação de peixes, porcos, abelhas e minhocas - educadores e educandos ajudam na manutenção das plantações e criações. Possui, em sua estrutura física, um refeitório, um galpão para criação de animais, duas salas de aula, dois banheiros, uma sala para administração/secretaria (com computador, televisão e vídeo cassete), uma biblioteca e uma agroindústria.

A comunidade mantém a opção pela escola agrícola e pela agroecologia como proposta de ensino. Embora não seja reconhecida oficialmente como escola agrícola e, em função disso sofrer com falta de verbas, no ensino fundamental mantém esta formação através do que denominaram de projetos especiais – são as chamadas aulas práticas.

Torna-se importante explicar o funcionamento da escola para enfatizar o papel que ela tem na vida cotidiana dos jovens que participam do processo de escolarização, principalmente durante o ensino fundamental. Eles permanecem cerca de 28 horas semanais na escola e citam

²¹ Constam em: “Princípios da Educação do MST”, *Caderno de Educação* n°8. MST, 1996.

as aulas práticas em diversos momentos, constituindo-se como um dos mais importantes espaços de sociabilidade juvenil.

Em 2003, constavam 100 educandos regularmente matriculados (47 mulheres e 53 homens). No ensino fundamental, 20 educandos na quinta série (12 mulheres e 8 homens), 27 na sexta série (14 mulheres e 13 homens), 16 na sétima série (7 mulheres e 9 homens) e 17 na oitava série (7 mulheres e 10 homens); no ensino médio havia 9 educandos no primeiro ano (2 mulheres e 7 homens) e 11 na terceira fase (5 mulheres e 6 homens). O ensino fundamental funciona no período diurno e o ensino médio no período noturno.

Para a pesquisa, desenvolvemos atividades junto a todos os educandos e selecionamos para entrevista 8 jovens, com idades entre 15 e 18 anos, sendo 4 jovens homens e 4 jovens mulheres. Embora nossa pesquisa enfoque jovens assentados, um informante entrevistado não tem vínculo com o MST, mas é um jovem morador da região e aluno da escola e, portanto, participa do cotidiano dos jovens assentados.

Segue uma sucinta caracterização dos informantes entrevistados:

- 1 - Sandra²², sexo feminino, 17 anos, cursa a oitava série do ensino fundamental e reside no assentamento Novo Horizonte.
- 2 - Paula, sexo feminino, 18 anos, cursa a terceira fase do ensino médio e mora no assentamento Novo Horizonte.
- 3 - Márcia, sexo feminino, 15 anos, cursa a oitava série do ensino fundamental e reside no assentamento Terra Viva.
- 4 - Carmem, sexo feminino, 16 anos, cursa o primeiro ano do ensino médio e mora no assentamento Vida Nova.
- 5 - Pedro, sexo masculino, 15 anos, cursa a oitava série do ensino fundamental e mora no assentamento Novo Horizonte.
- 6 - João, sexo masculino, 16 anos, cursa o primeiro ano do ensino médio e mora no assentamento Terra Viva.
- 7 - Carlos, sexo masculino, 17 anos, cursa a terceira fase do ensino médio e mora no assentamento Roseli Nunes.
- 8 - Antônio, sexo masculino, 18 anos, cursa a terceira fase do ensino médio e mora próximo a escola. Não é assentado.

1.3 O Processo de Semeadura

Ao propor desenvolver a pesquisa com os jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, indico de que lado estou²³. Dado que sempre tomamos partido de acordo com nossos compromissos pessoais e políticos, Becker alerta que "nosso problema é ter certeza de que, qualquer que seja o ponto de vista que adotarmos, nossa pesquisa irá satisfazer aos padrões do bom trabalho científico, que nossas inevitáveis simpatias não tornarão nossos resultados sem validade" (1977, p.133). É nesse sentido que atentamos para a metodologia.

Becker (1977; 1999) e Pais (1993; 2003) foram os principais autores que contribuíram para a construção da metodologia desta pesquisa, mas, como dissemos na introdução da dissertação, muitos outros autores também contribuíram para nossas reflexões, seja explicitando a forma como conduziram suas investigações, seja em artigos onde discutem metodologia e/ou estratégias metodológicas específicas.

As contribuições de Pais referem-se sobretudo à importância que o autor atribui ao estudo do cotidiano, pois entende que “se é verdade que o social não existe senão através dos indivíduos, estes, por sua vez, não podem ser sociologicamente estudados senão a partir das regras, das normas, das instituições, dos valores e das concepções que interiorizam ou que, pelo menos, reproduzem, como um habitus, nos seus comportamentos” (2003, p.110). Nesta ótica, o meio social é um instrumento de análise, dada a necessidade de “interpretar as práticas simbólicas que caracterizam as culturas juvenis a partir dos contextos sociais em que estes se movem” (1993, p.61). O autor propõe como eixos metodológicos a exploração dos macromecanismos de reprodução social e cultural e do microcosmo das interações e práticas cotidianas. “O que importa é vincular a historicidade absoluta de um ato à generalidade de uma estrutura social, fazendo ressaltar a imbricação de atos ou acontecimentos individuais ou interacionais com estruturas sociais globais” (2003, p.76). Para ele, há sempre espaço para o imprevisto e o cotidiano dos jovens seria o principal espaço para tentar decifrar a natureza das continuidades e descontinuidades intergeracionais.

Becker foi uma parceria constante, alertando-nos para o rigor quanto aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Cuidados que abrangem desde a inserção no campo até a interpretação e apresentação dos dados, abordando o papel e envolvimento do

²² Utilizamos nomes fictícios para identificar os informantes.

²³ Referência ao título "De que lado estamos?", texto de H. Becker (1977).

pesquisador no campo, a credibilidade dos informantes e a confiabilidade da pesquisa. Além disso, o autor foi fundamental nas nossas constantes reflexões sobre os riscos que assumimos ao focar numa pesquisa um grupo que apoiamos – indicando de que lado estamos.

Considerando o problema norteador (ou *suleador*, numa perspectiva freireana), os objetivos da investigação, e a relação já estabelecida entre pesquisador/pesquisados, utilizamos como principal estratégia a observação participante através de entrevistas individuais semi-estruturadas, tendo realizado uma oficina sobre o tema Juventude, que trouxe importantes elementos para pensar o conjunto dessa investigação, possibilitando uma melhor adequação do roteiro de entrevista e dando suporte à seleção dos informantes.

Conforme indicamos anteriormente, não tínhamos a intenção de adotar uma delimitação etária rígida. Optamos por desenvolver a pesquisa junto a todos os educandos da escola selecionada, abrangendo jovens de 10 a 24 anos, selecionando jovens entre 15 e 18 anos para as entrevistas. Ressaltamos que, embora a escola não seja nosso objeto de estudo específico, todos os informantes que compuseram este processo investigativo participam do processo de escolarização.

A oficina sobre o tema Juventude foi realizada nos dias 01, 02 e 03 de setembro de 2003, com apoio de um assistente de pesquisa²⁴. Participaram todos os educandos da escola, agrupados da seguinte forma: no turno da manhã, 33 educandos da 7ª e 8ª série do ensino fundamental. No turno da tarde, participaram 47 educandos da 5ª e 6ª série do ensino fundamental e no período da noite os 20 educandos do ensino médio. No total, somaram-se 100 educandos, sendo 47 mulheres e 53 homens. Ressaltamos o apoio da escola para o desenvolvimento deste estudo, disponibilizando períodos de aula para a realização da oficina.

A oficina tinha como objetivo geral desenvolver uma estratégia de elaboração de símbolos constitutivos de significados e de dispositivos que agenciam processos de identificação dos jovens no contexto (escolar) do MST. As atividades foram divididas em três sessões. Na primeira sessão, a partir do questionamento sobre a juventude nos assentamentos, os participantes apresentavam uma palavra e um ícone, individualmente. A seguir, formavam-se duplas para a construção de um brasão e um lema que sintetizasse as concepções de ambos. Na segunda sessão, formavam-se grupos maiores (de 6 a 10 educandos), elaborando painéis

²⁴ Esta oficina foi planejada com base na proposta de oficina que vem sendo desenvolvida pelo Núcleo de pesquisa MOVER – Educação Intercultural e Movimentos Sociais (CED/UFSC), no âmbito da elaboração de subsídios para educação intercultural. Integro este núcleo desde fevereiro de 1999 e o

com uma síntese coletiva. A terceira sessão, desenvolvida apenas com o ensino fundamental, propunha a elaboração e apresentação de místicas²⁵.

Como formas de registro da oficina, utilizamos fotografia, gravação em fita cassete e o próprio material produzido pelos participantes. Também buscamos manter - pesquisadora e assistente de pesquisa - diários de campo. No entanto, em função do pouco tempo que dispúnhamos, já que realizávamos a oficina nos três turnos, com intervalo suficiente apenas para organizar a sala para o grupo seguinte, os diários pouco ajudaram na análise. A estratégia que utilizamos, que não o substitui mas que auxiliou-nos no momento de recompor a experiência, foi a de gravar em fita cassete nossas impressões sobre a atividade, ao término de cada turno de oficina. Na etapa de observação, gravação em fita cassete as entrevistas (que foram posteriormente transcritas para análise) e o diário de campo foi um companheiro constante. Ainda sobre as formas de registro da pesquisa, apesar de a fotografia ter se constituído como elemento auxiliar para a análise, elas não serão apresentadas na dissertação em conformidade com a opção de não identificar os informantes.

A busca pelos discursos juvenis efetuou-se principalmente através de entrevistas individuais semi-estruturadas, realizada uma na casa do informante, duas na agroindústria²⁶ e cinco na biblioteca da escola²⁷, com duração aproximada de 60 minutos (sendo as entrevistas femininas as de maior duração). A possibilidade de realizar as entrevistas na residência dos informantes era inviável, pois, além das dificuldades de transporte, havia a presença constante dos familiares. A diretora da escola disponibilizou sua casa, onde eu fiquei hospedada, mas por questões éticas esta possibilidade foi descartada. Para garantir a privacidade, restavam apenas a biblioteca e a agroindústria, pois os demais espaços da escola estavam permanentemente ocupados, seja por educandos, educadores ou funcionários.

Foram realizadas oito entrevistas - quatro com jovens mulheres e quatro com jovens homens, com idades entre 15 e 18 anos - abrangendo informantes de quatro assentamentos da região. Entrevistamos também um educando desta escola e morador da região, filho de pequeno produtor rural, sem vínculo com o MST.

assistente de pesquisa que me acompanhou, Luiz Gabriel Angenot, geógrafo, é também membro do núcleo de pesquisa.

²⁵ Mística, para facilitar a compreensão da metodologia, pode ser traduzida como teatro.

²⁶ A agroindústria localiza-se no entorno da escola, distante cerca de 150mts da secretaria e salas de aula.

²⁷ A biblioteca funciona num pequeno prédio anexo à escola (antigo posto de saúde), dividido em quatro espaços. Realizamos as entrevistas em uma das pequenas salas; para evitar interrupções, a sala

As entrevistas se constituíram na principal estratégia discursiva sobre sexualidade e o cotidiano desses jovens. Na seleção dos informantes para entrevista, buscamos abranger os diferentes assentamentos da região e definimos a faixa etária e igual distribuição de gênero. A tentativa de conversar com os alunos em sala de aula e buscar voluntários para entrevista não ofereceu bons resultados, assim, passamos a utilizar a estratégia de fazer o convite individualmente e informalmente, durante os períodos de intervalo de aula. Para estes convites, dispúnhamos de uma lista de informantes que pré-selecionamos a partir da oficina, dos critérios etários e de gênero que já mencionamos e de uma tabela com nome, idade, série e local de moradia dos educandos.

O processo de recrutamento de informantes foi mais lento do que esperávamos. De maneira geral, no primeiro contato era feito o convite, muitas vezes a grupos de estudantes. Em grupos de jovens mulheres havia maior aceitação, ao contrário de grupos de jovens homens, onde a recusa era mais freqüente. Buscamos respeitar estas recusas, sem insistência. Nos grupos mistos, onde havia jovens homens e jovens mulheres, o convite era recebido com risadinhas contidas e a resposta mais freqüente era: “talvez” ou “vou pensar”. Atentávamos para os que nos pareciam mais receptivos à idéia e refazíamos o convite. Aos que aceitavam, começava a negociação para agendar horário e local mais adequados.

Como não utilizamos critérios estatísticos de amostragem, salientamos que não é possível fazer inferências de proporcionalidade. No capítulo referente à sexualidade, por exemplo, o percentual de informantes entrevistados que manteve ou não relações sexuais não pode ser transposto para o conjunto de jovens do assentamento. Como a seleção dos informantes baseou-se em convite/aceite, é possível que os mais tímidos não tenham sido contemplados nas entrevistas, o que também pode interferir nos dados. No entanto, o grupo entrevistado permite realizarmos a investigação, pois contempla os critérios propostos de diversidade de idade, gênero e local de moradia e é válido para o nosso intento de apreender a heterogeneidade deste coletivo e discutir interfaces entre juventude, MST, gênero e sexualidade.

A observação, que inicialmente se propunha a abranger diferentes espaços de sociabilidade juvenil, restringiu-se basicamente à escola. Embora tivéssemos reservado tempo para observação nos espaços familiares, de militância e outros espaços importantes citados pelos jovens, como bailes e jogos de futebol, esses foram inviabilizados tanto pela dificuldade

ficava trancada e a chave com o entrevistado – acredito ter conseguido tornar este fato uma garantia de nossa privacidade, de forma lúdica, sem constrangimento para o informante.

no agendamento das entrevistas (como dissemos anteriormente, um processo mais lento do que esperávamos), quanto pelas chuvas intensas no período da pesquisa de campo e a conseqüente dificuldade de transporte, tendo realizado apenas uma visita à casa de um informante. No contexto da observação participante, a pedido da educadora da disciplina de ciências e juntamente com ela, elaboramos um plano de aula sobre a temática da sexualidade e o desenvolvemos com os educandos da 7ª e 8ª série do ensino fundamental²⁸.

Como dissemos na introdução da dissertação, a pesquisa de campo foi realizada em três etapas (a primeira em julho/agosto de 2003, a segunda em setembro e a terceira, em outubro/novembro do mesmo ano). Na primeira etapa, apresentamos a proposta de pesquisa, coletamos dados na secretaria da escola, observamos os alunos do diurno no intervalo de aula e programamos com os professores a realização da oficina. Na segunda etapa, desenvolvemos a oficina. Na terceira, realizamos as entrevistas. Por termos desenvolvido no mesmo período as entrevistas e as aulas sobre sexualidade, cabe ressaltar que apenas um informante que participou dessas aulas foi entrevistado após as mesmas, o que nos fez ficar atentos para as possíveis interferências em seu depoimento das informações disponibilizadas nas aulas.

Em todo o processo de pesquisa de campo buscamos manter um olhar atento, de constante reflexão sobre a negociação que se estabeleceu entre pesquisadora e pesquisados e sobre os sentidos que se construíram na relação. Além da condição de ser pesquisadora, mulher, e proveniente “da cidade”, o que certamente trouxe implicações para a investigação, havia a vinculação com a escola. As identificações enquanto educadora e pesquisadora estavam imbricadas, ora prevalecendo uma, ora a outra, tendo observado que os jovens me chamavam de “professora” em alguns momentos das entrevistas e do nosso contato cotidiano. Em decorrência dos trabalhos anteriormente desenvolvidos nos assentamentos, na maioria das vezes como docente, é perceptível (e justificável) essa vinculação com a instituição escolar, por isso a opção de não negar tal vinculação e atentar para suas implicações.

²⁸ Realizadas nos dias 29 de outubro e 04 de novembro de 2003. Os dados coletados nestas aulas são analisados no capítulo 3 e uma reflexão sobre elas consta no apêndice, ao final desta dissertação.

Capítulo 2

JUVENTUDE EM MOVIMENTO

Somos sempre, e em qualquer idade,
o resultado das múltiplas relações que
estabelecemos com os outros no mundo concreto.
(Carmem M. Craidy)

Os jovens urbanos estão no centro das atenções em diversos estudos, das galeras *funk* ao *hip hop*, da participação política às estratégias de ingresso no mundo do trabalho, da drogadição à questão penal. O que sabemos já não torna possível apenas falar em uma juventude, no singular, mas sim em juventudes. Todavia, mesmo neste espaço plural, os jovens do campo permaneceram quase despercebidos e só recentemente começaram a ganhar *status* em dissertações e teses acadêmicas.

O depoimento de uma das informantes entrevistadas traduz uma percepção desses jovens: vivem numa sociedade na qual predomina o urbano - tanto como solução, quanto como problema, onde o campo é percebido como apêndice da sociedade urbana, sempre sob a ótica do “atraso”. “*É como se o jovem do campo não tivesse conhecimento sobre o mundo, só sobre aqui*”, diz Paula, de 18 anos.

Na lógica do “atraso”, com a supervalorização do urbano e o suposto desmantelamento do rural²⁹, o esperado, ou o que se torna visível, é a migração dos jovens para as cidades. Nossa pesquisa será dirigida aos jovens que estão no campo e, mais do que isso, os que se espera que permaneçam. Embora tenhamos entrevistado somente jovens, portanto, não contemplado o que as famílias projetam para seus filhos, é conhecida a intenção do Movimento de manter estes jovens no campo. Exemplo disso é a educação formal

²⁹ A relação entre urbano e rural é abordada em diversos estudos e em diferentes perspectivas, que variam desde a percepção enquanto dicotomia à percepção enquanto continuum, sendo bastante recorrente a idéia de que o rural tende a desaparecer. José Eli da Veiga (2004) questiona esta compreensão de rural e afirma que o Brasil é menos urbano do que se calcula e que o equívoco tem origem nos critérios de definição de cidade utilizados no Brasil, que seriam estritamente administrativos. Sobre o debate urbano/rural - campo/cidade, sugerimos a leitura de Stropasolas (2002) e Woortman (1995), que apresentam uma síntese das principais vertentes teóricas sociológicas e antropológicas sobre a temática.

oferecida pelo MST, em parcerias com outras instituições, promovendo cursos de pedagogia (com ênfase para educação do campo) e de administração de cooperativas agrícolas.

Embora a expressão “jovens da periferia” tenha o urbano como referência, não surpreenderia que contemplasse também os jovens do campo. Nesta ótica, os jovens do MST poderiam ser compreendidos como a periferia da periferia e, desta forma, analisados a partir das sujeições cumulativas a que estão sujeitos: pobre, rural e, no caso do MST, ainda há uma representação depreciativa de ‘radical’, veiculada pela mídia, ainda podendo ser acrescidas diferenciações étnicas e de gênero. No entanto, elegemos não a lógica da carência, mas a da intensidade. Sobre esta questão, nos diz Valla (1998):

Para muitos que se dedicam ao tema “movimentos sociais e educação popular”, há uma tendência, ou por formação acadêmica, ou por orientação política, de fazer uma leitura das falas e das ações das classes populares pela categoria “carência”. Se de um lado a pobreza e a miséria se prestam a reforçar o uso desta categoria, há intelectuais que pensam que tal leitura frequentemente empobrece nossas análises. Chamam a atenção para uma outra categoria, “intensidade”, que traz dentro de si a idéia de “iniciativa”, de “lúdico”, de “autonomia” (p.198).

Não desconhecemos nem deixamos à margem da análise as restritas condições sócio-econômicas a que estão submetidos, condições estas fundamentais para a análise dos grupos sociais, mas que não os definem de todo. A condição de ‘falta’ só pode ser entendida na comparação com as condições de vida produzidas por determinada sociedade e às quais não tenham acesso. Reconhecemos essa condição em alguns aspectos. Como veremos no decorrer do estudo, no que se refere à sexualidade faltam a esses jovens informações, políticas públicas específicas, acesso a contraceptivos, atendimento especializado etc. Entretanto, seria no mínimo equivocado defini-los unicamente pelo critério da falta, pois esses sujeitos constroem uma diversidade de estratégias que dão forma e sentido às suas opiniões e suas práticas.

O debate sobre a categoria juventude é amplo e vem sendo tematizado por muitos autores. Bourdieu alerta que “a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente” (1983, p.113). Sem adotar, portanto, critérios etários e entendendo a juventude como uma construção social, uma análise sobre os significados atribuídos a esta fase da vida nos assentamentos demandaria um estudo específico que levasse em conta o universo da vida do assentamento. Seria necessário um estudo aprofundado, que contemplasse diferentes aspectos, por exemplo, relativos ao trabalho, divisão de tarefas, casamento, família; entendendo que a identidade se constrói num processo

de negociação com o outro, teria de abranger outras fases do ciclo de vida, como a infância e a vida adulta. Segundo Cuche (1999), a identidade é resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional: identidade/alteridade. Ela seria resultante de um processo de negociação entre auto-identificação e hetero-identificação.

Nesta pesquisa, limitamo-nos a analisar informações sobre alguns aspectos da vida desses jovens, apreendidas nas entrevistas e também resultantes da oficina e observação, a partir das quais pudemos tecer algumas considerações sobre a condição juvenil nos assentamentos, a partir da ótica dos jovens assentados que participam do processo de escolarização. Convém enfatizar que a identificação como jovem é um processo histórico-socialmente situado e, ao mesmo tempo, se constrói por auto-definição. Por isso, vamos estudar como estes jovens entrevistados se auto-definem no contexto em que vivem. Estamos nos perguntando sobre os jovens que participam do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enquanto sujeitos sociais que constroem modos próprios e legítimos de agir, pensar, sentir e, particularmente para esta investigação, modos de viver e representar sua sexualidade.

2.1 Tateando Fronteiras

Na primeira parte desta seção, buscamos identificar o que significa ser jovem no MST. Perguntamo-nos quais seriam, neste contexto, os marcadores das fronteiras entre infância, juventude e a vida adulta. Nas sub-seções seguintes, abordamos, respectivamente, a inserção desses jovens no MST e as fronteiras que estabelecem entre os “de dentro” e os “de fora” do Movimento.

Dos entrevistados, com idades entre 15 e 18 anos, todos se consideram jovens, porém justificaram com argumentos bastante distintos. Ora baseando-se em atitudes relativas ao convívio social/sociabilidade, como “*conversar com os amigos, confiar nos amigos, contar o que a gente fez – que a gente sempre fala. Às vezes namorar também, ficar com os rapazes, sair, ir a baile, conversar*” (Márcia, 15 anos). Ora referiam-se ao critério etário: “*Porque de criança assim já passei, e a minha idade também já está mais alta*” (Carmem, 16 anos). Esta informante definiu como correspondente à juventude a faixa etária entre 15 e 18 anos, mas essa delimitação não seria rígida, pois “*depende da pessoa também*”. Um marcador dessa fronteira seria dado por “*pensar em coisas mais sérias*”. Em sentido semelhante, Carlos (17

anos) vê-se distinto de criança e argumenta que o jovem “*daí arruma uma namorada (...), o cara se desenvolve mais para o trabalho e não para brincadeira*”.

Com relação à autonomia, ela seria vivida diferentemente por jovens mulheres e jovens homens. O jovem homem é considerado pelas mulheres como mais livre, mais autônomo. Eles também se declararam mais independentes, pelo menos no que se refere a saírem sozinhos. Quanto à jovem mulher, a autonomia estaria associada à condição adulta, vinculada a maior responsabilidade: “*isso é porque eu acho que a pessoa adulta já tem mais responsabilidade, já sabe o que faz, já entende mais tudo, já sai sozinha, já é mais responsável. A gente não. Sempre sai com irmão, com o pai, com a mãe, sempre assim*” (Márcia, 15 anos). Outras jovens também se manifestaram durante a oficina ressaltando a falta de autonomia das jovens mulheres, argumentando que “*os pais se preocupam que aconteça alguma coisa*”, em referência à sexualidade. No estudo de Rua e Abramovay (2000, p. 231), a percepção das diferenças de liberdade entre homens e mulheres são distinções bastante destacadas.

Alguns informantes não vêem fronteiras precisas entre as fases de criança, adulto e jovem, sendo a juventude “*de tudo um pouco*” (Sandra, 17 anos). Pedro, 15 anos e Antônio, 18 anos, também se situaram na condição intermediária em que se mesclam a infância e a vida adulta. Pedro argumenta que “*sempre os jovens tem um pouquinho de criança*”; Antônio declara que, embora o pensamento do jovem seja “*mais de adulto*”, esse ainda não tem “*mais vivência*”. A única jovem mãe entrevistada também se inclui neste grupo e assinala esta indefinição dos limites entre as fases de vida, o que indica que a maternidade não se configura necessariamente como um marcador da fronteira jovem-adulto.

Buscando elementos de significação coletiva, desenvolvemos a oficina³⁰ sobre a temática da juventude, onde foram elaboradas palavras e ícones individuais, depois lemas e ícones em dupla e painéis em grupos. A oficina foi desenvolvida no contexto de aula, com todos os educandos da escola, agrupados em três grupos: 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, 7ª e 8ª do ensino fundamental e as duas turmas do ensino médio.

No grupo da 5ª e 6ª série, as palavras elaboradas individualmente centraram-se em: esperança, luta, brincadeira, diversão, alegria; destacou-se o futebol, além de valores como companheirismo, respeito, responsabilidade, união e amor. Um grande número de jovens enfatizou a palavra liberdade. Os ícones representavam principalmente a natureza e o jogo de

³⁰ A metodologia da oficina encontra-se melhor especificada no primeiro capítulo da dissertação.

futebol, aparecendo em poucos desenhos os símbolos do MST. Nos lemas das duplas, os valores divulgados pelo Movimento aparecem com maior ênfase: “Nós lutaremos e conseguiremos”, “A união e o companheirismo fazem a força”, “Unidos jamais seremos vencidos”, “Temos um sonho que um dia vai melhorar o mundo”, “Nós temos a esperança de que os jovens dos acampamentos tenham a liberdade de se divertir num campo de futebol”. Ao reunirem-se para construir painéis que sintetizassem as concepções do grupo, retomaram as representações da natureza, liberdade e alegria.

Com o grupo da 7ª e 8ª série, as palavras e ícones individuais referiam-se principalmente a amizade, liberdade, diversão/alegria/felicidade, futebol, esperança, responsabilidade, união e companheirismo. Os lemas das duplas representavam a amizade associada ao companheirismo e alegria, o futebol como forma de diversão e traziam referência ao papel da juventude em: “Juventude, quebrando as correntes da opressão”; e ao MST em: “Quem sofre sente, quem sente luta, quem luta vence” – enfatizando a luta política.

No ensino médio, a luta, o companheirismo e a vida em comunidade associam-se à sabedoria e à esperança, traduzidos pelos sentimentos de otimismo e sonho. O jovem aparece novamente associado à liberdade, ao amor e também como uma fase de “*curtição*”. Nos ícones individuais, os símbolos tornaram-se mais específicos: livro, foice-enxada-facão, coração e os trabalhos agrícolas, representados pela atividade de carpir.

Os dados ressaltam as características de alegria e liberdade. Essa imagem - de natureza, liberdade, alegria, de luta e esperança – expressa pelos jovens assentados, reflete também a impressão que visitantes da cidade têm quando conhecem os assentamentos. Em conversas com estudantes universitários que visitam constantemente a escola, para pesquisa ou estágio, são constantes as referências a essas características, bem como à amorosidade dos assentados.

No decorrer da oficina, muitos jovens trouxeram para a discussão a relação cidade *versus* campo, considerando os jovens dos assentamentos muito mais livres do que os jovens da cidade, tomando como referência principal a violência e as drogas. Alguns associavam a “liberdade” à percepção espacial, pois os espaços onde os jovens se movimentam são geralmente amplos - “*aqui não tem muros*”. Sugeriam também que os jovens da cidade deveriam conhecer melhor os jovens do campo e se unir a eles na luta por uma nova sociedade. Indicaram reconhecer um forte preconceito dos moradores da cidade em relação aos moradores do campo, citando exemplos: Sandra, que estudou por um período na escola do centro do município ao qual pertencem os assentamentos, conta que “*na verdade não fiz*

amizade com ninguém todo tempo que estudei na cidade porque parece que eles nem enxergam a gente, é meio complicado". Paula diz que *"um dia a gente (ela e uma amiga) foi para a cidade e a gente estava lá no ponto de ônibus. A gente estava conversando e falamos que éramos do assentamento. Então uma mulher pegou e foi lá pro outro lado"*. Acrescenta que *"elas se acham mais do que a gente, principalmente quando sabem que a gente é do assentamento"*. Vê-se, neste exemplo, que se sobrepõem dois preconceitos: aos moradores do meio rural e aos integrantes do MST.

Com o ensino fundamental realizamos uma terceira seção da oficina, onde propusemos a elaboração e apresentação de místicas³¹ sobre os jovens dos assentamentos. Foram apresentadas sete místicas. Uma retratava o cotidiano dos jovens - estudando, trabalhando e se divertindo (jogando futebol). Outra representava um grupo de jovens organizados no MST, sentados em círculo, como em uma reunião, discutindo questões da comunidade.

Sobre a relação cidade *versus* campo, um dos grupos trouxe na mística a relação que estabelecem com educadores-estagiários de uma universidade da capital do estado, caracterizando-a como aprendizado mútuo. Representaram a chegada de um ônibus com estagiários e um estranhamento no momento da recepção, depois os contatos em sala de aula e, finalmente, uma festa de despedida, onde os jovens do campo ensinavam aos jovens da cidade a dançar músicas de baile e os estagiários os ensinavam a dançar rock, estabelecendo uma relação de trocas afetivas e culturais. No sentido de aceitação do outro (e, portanto, do reconhecimento de fronteiras), outra mística apresentou a história do preconceito de um grupo de jovens "ricos" quanto a um grupo de jovens "pobres", que ao final se tornam amigos.

Identificamos nessas representações o potencial da compreensão de diferentes culturas enquanto fronteiras móveis, culturas plenas de significados específicos mas que permitem a troca; no primeiro caso, abordando a relação urbano/rural, no segundo, a questão de classe.

Duas místicas narravam histórias que traziam à tona a relação campo *versus* cidade associada à questão das drogas. O roteiro não tinha grandes variações e, de forma geral, apresentavam um jovem do campo que vai para a cidade e lá encontra dificuldades econômicas e preconceito quanto a sua condição rural, acabando por se envolver com drogas

³¹ As místicas consistiram num exercício de teatralização, elaborado e apresentado pelos jovens, representando as formas como vêem a condição juvenil. Entretanto, não deve ser entendida apenas como representação teatral, na medida em que, no seu processo de elaboração, se negociam sentidos e significados atribuídos ao tema da mística, configurando-a como um elemento ritualístico central da formação da identidade Sem Terra. Diversos autores têm se debruçado sobre a complexidade da mística, dentre eles: Castells, 2002; Medeiros, 2002.

(sendo representadas a cachaça e a maconha), ao final voltando ao campo onde percebia ser mais feliz ao lado de sua família e seus amigos. Outra se referia à questão das drogas no contexto dos assentamentos e apresentava um grupo se divertindo, jogando truco³² e vôlei, onde dois jovens apareciam oferecendo drogas, ao que eles enfaticamente rejeitavam, alertando que elas devem ser evitadas - indicando que as drogas não estariam presentes apenas na “cidade”.

A representação estereotipada de diversos personagens sociais (drogado, rico, pobre etc.), é estratégia da teatralização, mas é significativa por indicar como os jovens dos assentamentos recebem e elaboram tais visões. Com relação às drogas, por exemplo, nos cinco anos de contato com os assentados, o único suposto caso de jovem usuário era de um morador da região, não assentado, que teria acessado drogas (maconha) através de amigos do centro do município ao qual pertencem os assentamentos. É possível que o discurso utilizado nas místicas se aproxime mais do discurso veiculado pela mídia do que fundamentado em fatos da vida cotidiana dos assentamentos. Há que se considerar nestas representações também a influência dos discursos religioso, escolar e familiar e da própria mídia, pois a TV é uma constante nas casas dos alunos.

Nos depoimentos, vemos que os jovens se definem principalmente pelas atitudes e formas de pensar e não por critérios etários rígidos, o que também foi percebido na oficina e durante a observação. Os dados apresentados sugerem que alguns possíveis marcadores da fronteira entre a infância e a juventude seriam o ingresso no universo das relações amorosas (o flerte, o namoro e a vida sexual) e as transformações na relação com a brincadeira e com o trabalho.

2.1.1 A inserção no MST

Todos os informantes assentados afirmam ser do MST, sendo a origem desta participação vinculada, principalmente, à família³³, à escola e ao contexto de moradia (em acampamento ou assentamento). Lembramos que os assentamentos estudados foram

³² Truco é um jogo de cartas, muito difundido entre os jovens homens. Não encontramos nenhuma jovem mulher que jogasse truco na escola, mas soubemos que algumas mulheres da comunidade sabem jogar. Porém, via de regra, é um jogo praticado por homens.

³³ Família não se refere necessariamente aos pais e irmãos biológicos, mas à família com quem residem. Entre os entrevistados, encontramos jovens que residem com tios e com avós, ou seja, com diferentes vínculos de parentesco.

efetivados a partir de 1985 e muitos destes jovens já nasceram no interior do Movimento, seja na condição de acampados, seja de assentados.

Márcia diz pertencer ao Movimento “*desde pequenininha, mas a luta jamais pára*”. Quando ela nasceu, seus pais já estavam assentados; diz orgulhosa “*o meu irmão mais velho sim (morou em acampamento), (...) ficaram acho que uns três anos acampados*”. Para ela, essa participação no MST “*eu acho que, de filho, passa para pai e, do pai, passa para filho. Eu acho que isso nunca vai mudar*”. Em seu depoimento, estabelece uma relação de continuidade intergeracional, enfatizando a permanência de valores da geração anterior, ao menos no que se refere ao projeto político. A relação entre as gerações é um importante vetor na análise do conceito de juventude e na noção de *prolongamento da juventude*, como discutiremos adiante.

Carmem situa a origem de sua participação no MST vinculada a duas dimensões: família e escola. Ela foi morar com os avós assentados aos 5 anos e diz: “*Eu vim morar ali com eles bem pequena e eu já fui pegando essa rotina de sempre*”. No entanto, situa a origem de sua participação aos 7 anos, quando ingressou na escola³⁴. Carlos e Pedro identificam seu ingresso no MST quando foram morar em acampamento, com suas famílias, da mesma forma que Sandra, que foi para um acampamento com 2 anos de idade, afirmando orgulhosa: “*nasci, cresci e estou até agora (no MST)*”.

Como vimos, a inserção no MST tem como marcadores de origem a família, o contexto de moradia (em acampamento ou assentamento) e a escola. A escola selecionada para esta pesquisa é, aliás, um dos mais importantes espaços de organização da vida militante dos jovens assentados, pois é nela que se planeja (e algumas vezes se realiza) a maioria das atividades de militância.

De forma geral, os jovens se orgulham de pertencerem ao Movimento, o que se percebe tanto nas entrevistas, quanto no uso constante do boné (um dos mais característicos símbolos do MST) e no discurso juvenil, que faz referência constante ao MST – à bravura dos lutadores, à importância da luta como estratégia de transformações sociais em busca de uma sociedade mais igualitária, a maior “consciência política” e “capacidade de organização” dos

³⁴ Não se trata da mesma escola onde desenvolvemos o estudo, mas de outra escola da região, também vinculada ao MST, que atende às séries iniciais do ensino fundamental.

integrantes em comparação com os que não pertencem ao Movimento, além da ênfase no coletivo em contraposição ao “individualismo e consumismo da sociedade capitalista”.

Verificamos também que, apesar do orgulho de pertencerem ao MST, sua participação política é restrita em certas instâncias do Movimento. Uma das informantes diz que quase não vai a reuniões, “*mas logo a gente começa a participar. Quando a gente tiver uma idade mais avançada, eu acho*”. Diz gostar muito de participar das atividades do Movimento e que não participa mais porque os irmãos acabam tendo a preferência, “*não porque eu sou mulher que eu não posso participar, mas é que... mais é sempre eles*”. Outra informante declarou participar de algumas atividades recentemente e falou do grupo de jovens que está sendo formado na comunidade: seria a terceira tentativa e, desta vez, por sugestão de adulto que acompanha o grupo, ele seria vinculado ao esporte. Segundo ela, o grupo é composto majoritariamente por jovens mulheres e trata de questões relativas a atividades na comunidade (o que tem para fazer, o que foi feito, quem ajudou, quem não ajudou etc.). A mesma jovem destaca uma diferenciação entre homens e mulheres, a partir do envolvimento efetivo nas tarefas: “*se tem alguma atividade para fazer, as meninas estão dispostas a tudo. Mas os piá não!*”, para eles tudo estaria “*bom de qualquer jeito*”.

Na participação política dos jovens do MST se verificam as distinções de gênero e geracional. Na distinção geracional, com forte ênfase no critério etário, quanto maior a idade, maiores as possibilidades de participação. Mas a distinção de gênero promove outro fator de restrição à participação política juvenil: por persistir uma assimetria nas relações de gênero, as jovens mulheres tendem a encontrar menores possibilidades de participação.

Rua e Abramovay (2000), em pesquisa que abrangeu assentamentos de seis estados brasileiros, constatam que “apesar dos elementos de solidariedade e cooperação forjados no compartilhamento da luta pela terra, a participação organizacional e política nos assentamentos reproduzem clivagens de gênero” (p.286). De forma semelhante, observamos a pertinência de se atentar para as distinções de gênero na participação política também nos assentamentos que pesquisamos.

Embora essa hierarquia de possibilidades na participação política não obedeça a uma verticalidade rígida, poderíamos dizer que jovens homens encontram-se em posição favorecida quando comparados às jovens mulheres e, entre estas, as de idade maior estariam mais bem posicionadas do que as de idade menor. Porém, outros fatores também concorrem no estabelecimento desta “hierarquia”, como o caráter da atividade e a posição da família na

organização interna do Movimento. Por exemplo, em famílias de lideranças do Movimento, é mais comum a participação dos filhos e filhas de todas as idades nas atividades políticas.

2.1.2 Concepções de pertença: os “de dentro” e os “de fora”

Ao falarmos em jovens do MST, buscamos identificar quem compõe este grupo e também como os jovens percebem quem não o compõe – identidade/alteridade são duas faces do processo de identificação. Fizemos este exercício, a partir da ótica dos jovens entrevistados, e apresentamos algumas considerações sobre quais diferenças e semelhanças eles distinguem entre os “de dentro” e os “de fora”³⁵.

Com relação às famílias, para Carmem não há nenhuma diferença entre as que integram os assentamentos e as demais famílias do campo. Da mesma forma pensam Pedro e Carlos. Segundo Carlos, as famílias “*vivem o mesmo tipo de esquema*”. Sandra diz que logo que as famílias que não são do MST vêm morar na região as diferenças são grandes, mas como o tempo diminuem. Márcia, entretanto, percebe uma diferença no que diz respeito à participação, pois quem vem de fora “*não são muito assim de participar, de contribuir, de ajudar*”.

É com relação à participação que os jovens estabelecem as distinções mais relevantes entre os “de dentro” e os “de fora”. Para João, mulheres e homens que são do MST diferem-se dos demais porque “*se envolvem mais na luta, tem um conhecimento maior, sabe...trabalhar em coletivo e tal. E esse pessoal, que não são do MST, são mais individualistas*”. Paula enfatiza esta característica no que se refere às mulheres: “*as mulheres do MST são bem organizadas. Elas vão junto, sempre estão junto nas coisas que tem para fazer*”. E acrescenta: “*não digo que as outras mulheres não conhecem a realidade, mas as do MST participam junto, em tudo*”.

Outra diferença apontada nos depoimentos diz respeito à forma de se vestir, pois o “de fora” tenderia a ser “*mais arrumado*”. Para Carlos e Sandra esta é uma diferença marcante, sendo um dos elementos reforçadores do preconceito dos “de fora” em relação aos “de dentro”. Preconceito que estaria presente tanto na relação entre jovens quanto na relação entre

³⁵ Cabe lembrar que estas categorias de pertença são relacionais. Observamos que, no discurso nativo, ser “de dentro” ou “de fora” ora se refere ao MST, ora à condição rural. Neste estudo, enfatizamos a relação entre quem pertence ou não ao MST.

adultos e entre jovens e adultos. Contudo, na opinião de João, entre os jovens as diferenças influiriam menos, pois mesmo que pensem de forma diferente podem ser amigos e jogar futebol juntos. No entanto, ele percebe a diferença na relação que estabelece com jovens mulheres, pois “*as gurias daqui (“de dentro”) são mais companheiras da gente e têm um diálogo maior, e as gurias de fora não*”.

De forma geral, as diferenças não são percebidas como conflito, mas como consequência das distintas trajetórias, especificamente à trajetória no MST, em geral entendida como aprendizado de uma forma de vida “mais coletiva” e de “maior consciência política” ou “maior conhecimento da realidade” – estas seriam algumas das categorias diferenciadoras entre os “de dentro” e os “de fora”. É neste sentido que o MST parece ser compreendido como *processo e contexto educativo*.

É necessário ressaltar que as fronteiras que tateamos são movediças. Não podem ser entendidas como fronteiras fixas ou plenamente definíveis, mas inerentes a processos em movimento. Tanto as fronteiras que definem a juventude são construções sociais que dependem de uma trama de variáveis histórico-socialmente definidas (e re-definidas), quanto também o são as fronteiras de inserção e pertença ao MST. Enquanto identificações relacionais, estão o tempo todo sendo permeadas pelas opções dos sujeitos em relação.

2.2 Fragmentos de histórias do cotidiano

Ontem acordei às 6 horas, tomei café e me preparei para ir à aula. 6h40min peguei o ônibus e cheguei na escola no horário em que começa a aula, 7h45min. Quando terminou, por volta de 11h45min, peguei novamente o ônibus e voltei para casa. Ajudei a arrumar a mesa e almocei com minha mãe, meu pai, meus irmãos e duas vizinhas que estão ajudando no plantio de alho. A refeição, preparada pela minha irmã que estuda no período da tarde, foi arroz, feijão, aipim, carne de panela e salada de alface. Depois fiz o serviço da casa: lavei a louça, limpei o fogão, torci e estendi a roupa e varri tudo. Com a casa limpa, fui para a roça ajudar a plantar. Ficamos trabalhando na roça até quase 19h, mais ou menos. Ainda tinha um pouco de sol quando fomos todos para casa. Meu pai ficou arrumando ainda algumas coisas no galpão e eu fui para dentro, tomar banho e fazer um trabalho da escola enquanto a mãe preparava o jantar. Antes de dormir eu e a minha irmã limpamos a cozinha. Dormi às 21h.

Nesta história sintetizamos a narração das informantes jovens mulheres, em cujos relatos as variações foram mínimas, restringindo-se à alteração entre horários de escola e trabalho. Nos relatos dos informantes jovens homens, a principal diferença diz respeito ao trabalho, pois quase não há referência ao trabalho doméstico, e quando há, este é percebido como ajuda.

Embora essa história possa sugerir certa monotonia, nossa convivência com os assentados revela tratar-se de uma rotina bastante dinâmica. Dizemos dinâmica porque, a partir das nossas observações durante o processo de pesquisa e da própria convivência com este universo já há vários anos³⁶, o que se vê é um dia-a-dia bastante movimentado. As atividades rotineiras são constantemente re-planejadas em função das demandas, caracterizadas muitas vezes pelo imediatismo. Em casa, quando menos se espera, pode chegar um vizinho, ou vários, demandando que se faça um chimarrão, ou então um cachorro ataca uma galinha e empreende-se uma correria para salvá-la. A morte de alguém³⁷ da comunidade pode gerar intensa mobilização e uma conseqüente reorganização do planejamento diário. Se num dia tem um bingo no pavilhão³⁸ para ajudar a uma família que está necessitando auxílio, no seguinte é preciso ir a cidade fazer alguma compra ou pagar contas, em outro tem uma reunião na escola, no seguinte uma reunião do Movimento.

Observamos na escola, que acompanhamos com maior proximidade, que há sempre uma nova demanda. Ora são os estagiários ou visitantes que chegarão³⁹, ora é a mobilização para solicitar que um trator conserte a estrada para o transporte escolar, ou a preparação do Grito dos Excluídos - que acontece no dia 7 de setembro, acompanhando o desfile oficial - ou uma reunião para discutir a formatura ou proposta de festa, ou, ainda, a preparação da festa anual de aniversário dos assentamentos e da escola.

³⁶ Embora as inúmeras visitas aos assentamentos nestes cinco anos não tivessem o objetivo específico de coletar dados de pesquisa, portanto sem registros sistematizados, este conhecimento prévio foi fundamental na análise dos dados, conforme dissemos anteriormente.

³⁷ Não ocorreu nenhuma morte durante o período de coleta de dados, mas em outros períodos presenciei três falecimentos. Há uma comoção geral e tratando-se de alguém que tenha maior contato com as pessoas da escola, ou cuja importância “na luta” seja reconhecida por todos, são suspensas as aulas e muitos participam dos rituais de velório e enterro.

³⁸ O “pavilhão” é um salão de madeira, localizado ao lado de uma das escolas que atendem às séries iniciais do ensino fundamental. Nele acompanhei a realização de culto, velório e baile, sendo, portanto, multifuncional.

³⁹ A escola recebe periodicamente estudantes universitários para estágio. Normalmente implica pelo menos quatro atividades além das aulas: um momento de acolhimento/recepção, um encontro com lideranças do Movimento, uma reunião de avaliação e um momento de despedida. Estes envolvem não apenas o grupo docente/discente, mas o coletivo da escola. Além dos estágios formais, há também grande número de visitantes que vem conhecer a proposta da escola e os assentamentos da região.

Mesmo as atividades da *roça* podem ser dinâmicas, pois a cada período diversificam-se as necessidades advindas da produção agrícola. Se um dia a urgência é plantar o fumo, porque choveu e a terra já está preparada, dois dias depois, com sol forte, a urgência é *bater o feijão*⁴⁰. A variação do trabalho é dada pelas necessidades da produção.

2.2.1 Trabalho

Dos jovens entrevistados, todos trabalham⁴¹. O trabalho é realizado no lote, via de regra, pelos membros da família – contando também com apoio vicinal. As jovens mulheres situam seu trabalho no espaço da casa e na roça, citados nesta ordem. Neste caso - e é o que parece ser mais comum -, o trabalho na casa poderia ser considerado próprio da mulher e o trabalho na roça como *ajuda*, exemplificado no depoimento de Carmem: “*o meu trabalho é em casa e ajudando meu avô na roça*”.

Não há muitas variações na descrição do trabalho feminino. Referindo-se ao espaço da casa, corresponderia a lavar a louça e a roupa, limpar a casa, preparar as refeições. Neste conjunto, associa-se o trabalho desenvolvido nos arredores da casa, incluindo ordenhar a vaca, fazer queijo, fazer pão ou “*pegar uma galinha*”. Estes serviços da casa são atribuições da mulher.

Na divisão de tarefas, são distintas as funções atribuídas ao homem e a mulher. “*Eu acho que tem coisas assim (que a mulher não faz) que é lavrar. Porque a mulher não consegue lavrar, pegar uma junta de boi e ir lá lavrar, essa parte já é mais de homem. E o homem, ele não vai pegar uma galinha ou fazer um pão*” (Márcia). Segundo o depoimento de outra informante, “*a mulher não tem a força que o homem tem. Por exemplo, para roçar o homem vai muito mais rápido, tem mais habilidade e a mulher vai mais lento, mais delicado*” (Carmem).

Em contrapartida, o trabalho que o homem realiza na casa é entendido como *ajuda*. “*Se eles vêem que nós estamos precisando muito mesmo de alguém para ajudar, eles ajudam. Que nem na louça. Meu irmão, para dizer bem a verdade, lava até roupa lá em casa. Lava roupa, limpa a casa, faz comida, tudo isso*” (Sandra). “*Meu pai ajuda bastante. Minha mãe às*

⁴⁰ “Bater feijão” é uma atividade realizada manualmente ou com maquinário específico, com a função de retirar o feijão da vagem.

⁴¹ É preciso deixar claro que não se trata de um estudo sobre a categoria trabalho, cujas implicações resultariam em outra pesquisa. O termo “trabalho” está sendo empregado conforme enunciado pelos jovens, como sinônimo de atividade/tarefa.

vezes está lavando louça, ele está secando. Às vezes ela também sai, daí ele faz o almoço, limpa a casa, tudo (...) se deixar, tudo eles fazem bem feito” (Márcia). Os homens, de forma geral, são citados como os que ajudam, os que cuidam para não sujar, mas “*o serviço deles praticamente é lá fora*” (Carmem).

Embora o termo *ajuda* – em referência a homens realizando tarefas domésticas – nos indique uma distinção entre as atividades masculinas e femininas, o observado é que os jovens homens desenvolvem estas atividades com pouco ou nenhum desconforto. Na maioria dos depoimentos dos jovens homens, quando perguntados sobre a distribuição de tarefas domésticas, percebemos sentimento de orgulho ao afirmarem que *ajudam* no serviço da casa. Entendemos que estas tarefas não foram citadas quando as perguntas referiam-se ao trabalho, exatamente por considerarem uma função feminina. No entanto, também observamos que a relação dos jovens homens com o trabalho doméstico é mais intensa nas famílias onde não há a disponibilidade de uma mulher para desenvolver as tarefas “de casa” - ou porque a mãe está trabalhando na roça, está doente, tem filhas muito novas ou somente tem filhos homens.

A distinção de gênero presente na atribuição de tarefas poderiam indicar, em certa medida, uma complementaridade nos papéis de gênero. Quanto à tomada de decisões relativas ao trabalho, uma informante afirma convictamente que a *palavra final* na casa é dada pelos dois juntos, pai e mãe. Acrescenta que “*lá, quando um sai o outro comanda. Que nem a mãe, tem o serviço da casa, ela já manda mais. (...) Da roça, quando o pai não está, a mãe sempre dá a palavra final*”. A visibilidade ou a importância atribuída às atividades desempenhadas por homens e mulheres é o que faz sobressair um caráter mais assimétrico das relações de gênero.

Carmem e Márcia consideram que não recebem pelo trabalho realizado na casa/roça. Para Márcia, o trabalho que realiza é uma ajuda, assim como os pais a ajudam, dando sempre um dinheirinho: “*Sem dinheiro a gente nunca saiu*”. Sandra considera receber pelo trabalho desenvolvido, no sentido de que o dinheiro arrecadado é de toda a família, pois todos trabalham juntos. Com esse dinheiro “*vemos primeiro os gastos que tem na casa, pagamos os gastos e daí investimos numa coisa que nós vamos precisar mais tarde*”, referindo-se a instrumentos de trabalho na agricultura ou “*alguma coisa para dentro de casa*”. Esses depoimentos sugerem a pertinência da noção de reciprocidade entre todos os membros da família como uma característica dessas famílias.

O trabalho masculino implicaria maior autonomia e força física⁴². Carlos trabalha no lote da família e, às vezes, também trabalha “*para fora, fazendo hora com o trator*”. Pedro diz que não trabalha para fora, como empregado, só com a família, fazendo uma distinção entre trabalho/familiar e trabalho/emprego. A maioria dos jovens assentados trabalha nos lotes com sua família, ocorrendo entre os estudantes raros casos de jovens que trabalham ou que já trabalharam “*fora*”, “*de empregado*”. O trabalho familiar pareceu-nos ter maior valor moral do que o trabalho “de empregado”, o que pode ser explicado pela questão da reciprocidade, indicada anteriormente, mas também por “escapar” da lógica da exploração capitalista, pelo menos à primeira vista.

Trabalho tem uma dimensão importante para a organização da vida dos assentados. Também é, para muitos autores, um dos marcadores da fronteira entre a infância e a vida adulta. Mas como avaliar este marcador no meio rural? Os autores vêm se referindo principalmente ao ingresso no mercado de trabalho, entretanto, no contexto dos assentamentos, onde o trabalho é realizado geralmente no próprio lote, com a participação de todos os membros da família – e que, portanto, inicia-se ainda na infância – parece-nos que outras variáveis deveriam ser acrescentadas. Caberia indagar quais os critérios para a distribuição das tarefas na unidade familiar, entre homens e mulheres em diferentes idades, buscando identificar possíveis padrões nas atividades conferidas às mulheres e aos homens - crianças, jovens e adultos - seja pela utilidade da tarefa, pela força física ou habilidade manual que demande, etc. De maneira geral, observamos que a distribuição de tarefas na unidade doméstica, além dos atributos de gênero, está relacionada à configuração de cada unidade familiar e depende do número de integrantes que cada família dispõe para a produção de sua subsistência.

2.2.2 Religião

A religiosidade é um tema importante para a história da formação do MST, mas não apareceu de forma significativa nas entrevistas. A religião católica é, expressivamente, a mais citada e, além dessa, uma informante diz ter avó *crente* (não especificando), mas logo se justifica: “*mas lá de casa são todos católicos!*”. Apenas uma jovem mulher entrevistada se declarou de outra religião: seus avós, com quem mora desde os cinco anos, “*têm até uma*

⁴² Não podemos deixar de afirmar que o trabalho realizado pelas mulheres também demanda a utilização de muita força física, mas esta força não ganha a mesma visibilidade.

igreja ali. Ali do lado da minha casa. O nome da igreja é... Posso falar? É Quadrangular Igreja do Evangelho Triangular". Novamente percebemos nesta fala a supremacia católica naquele contexto (seria só naquele?), apesar da existência de igrejas/templos não-católicos na região. Outra característica que nos parece própria do meio rural é a de alguns moradores leigos substituírem o padre ou pastor na realização dos cultos. Cumprem estas funções o pai de uma informante vinculado à igreja católica e o avô de outra informante, com vínculo evangélico.

De forma geral, os jovens entrevistados declaram participar de missa ou culto ao menos uma vez por mês, sendo o mais comum uma vez por semana. Participar da vida religiosa e afirmar-se participante por vontade própria parece ser o discurso dizível, ainda que alguns indiquem que participam em função dos pais. Sobre a vinculação entre discurso religioso e sexualidade, apenas Carmem identifica uma associação explícita: "*às vezes eles falam, por exemplo, sobre a menina sair e voltar grávida e mãe solteira, que isso aí é um pecado que se faz*". Duas informantes católicas citam o *folheto* como principal meio de associação entre discurso religioso e sexualidade, pois a partir desse desenrolar-se-iam conversas sobre o tema. Como não tivemos acesso aos folhetos, não podemos inferir comentários sobre seu conteúdo, sabemos apenas que eles são enviados pela paróquia do centro da cidade e entregues aos participantes das missas ou cultos.

2.2.3 Família e Rede de Sociabilidade

Contrariando o senso comum, Rua e Abramovay (2000) verificaram reduzido número de famílias extensas nos assentamentos que pesquisaram, com o predomínio de famílias nucleares, não numerosas, compostas de, no máximo, cinco membros (pai, mãe e até três filhos). Esta parece ser também a tendência nos assentamentos que estudamos. Encontramos, entre os jovens alunos, poucos que residem com outros parentes. A maioria das moradias reúne pais e irmãos biológicos, havendo poucos casos de parentes e agregados.

Além de importante marcador da origem da participação no Movimento, a família estende-se também às relações vicinais (sendo comum blocos familiares). A rede de parentesco entre assentados é visível ao observarmos os sobrenomes dos educandos da escola. Nos finais de semana, as redes familiar e vicinal são importantes contextos de lazer.

A rede de amizade juvenil se constrói principalmente na comunidade e na escola. Distinguem-se duas redes de amizade, segundo o grau de intimidade entre os integrantes: a

rede mais próxima (ou mais íntima) acontece sempre em pequenos grupos, geralmente intra-gênero, normalmente composto por dois ou três colegas de aula, incluindo um ou dois parentes que residem próximos. A rede ampla (ou menos íntima) já prevê composição inter-gêneros. Somente na rede íntima as conversas sobre sexualidade são mais detalhadas e “certos temas” são permitidos.

Como ponto de encontro juvenil, podemos situar a escola, durante os dias letivos e, no restante, cada assentamento tem seu próprio ponto de encontro, normalmente composto por um campo de futebol e, ocasionalmente, uma *bodega*⁴³. A bodega é um espaço predominantemente masculino, já o campo de futebol e entorno, apesar da predominância masculina, também é freqüentado pelas jovens mulheres, sendo um importante espaço de sociabilidade juvenil.

Verificamos como principais contextos de interação cotidiana a família, a escola e a comunidade, sendo as redes de sociabilidade juvenil compostas principalmente nestes espaços. Branco (2003), no assentamento que investigou (no estado de São Paulo), distingue os seguintes espaços: a família, a comunidade, o JUMAFI (grupo de pesquisa formado para a realização da pesquisa), a igreja evangélica e a escola, e os identifica como “regiões do cotidiano, lugares de referência da identidade” (p.67).

Há que se considerar que estas redes de sociabilidade, construídas na interação comunidade-família-escola, num universo que compreende em torno de 150 famílias assentadas e algumas poucas de pequenos agricultores da região, costumam compor-se pelas mesmas pessoas, com poucas variações, o que estaria relacionado à rotatividade dos parceiros das relações afetivo-sexuais.

2.2.4 Lazer e Futebol

O lazer é uma dimensão de reconhecida importância para o Movimento, havendo constante referência à preocupação em estimular a oferta de atividades de lazer aos acampados e assentados. Esta preocupação com o lazer também está presente entre os jovens, que encontram poucas alternativas nos assentamentos. Foram citados como lazer: jogar truco e futebol, ir ao baile e passear - normalmente passeios circunscritos às redes de sociabilidade vicinal e familiar.

⁴³ Pequeno bar, com venda de produtos básicos do consumo doméstico, cigarros e bebidas.

Os jogos de truco e o futebol apareceram como as atividades mais importantes de diversão, juntamente com o baile. O truco é um jogo de cartas praticado quase que exclusivamente pelos homens, mas o futebol é parte do universo masculino e feminino. Apesar de predominantemente masculino, surpreende os visitantes o envolvimento das jovens mulheres com o futebol - embora não garanta que as relações de gênero sejam simétricas. Carmem, por exemplo, joga na escola e também nos finais de semana, porém não joga futebol misto porque tem medo de se machucar, afinal, “*os homens têm mais prática*”. Márcia joga em casa com os irmãos ou na escola. Na comunidade, disse que pretendiam fazer um time feminino, mas “*daí veio muito pouca moça*” e desistiram. Na escola não encontramos distinção de gênero na formação dos times de futebol, quase sempre mistos. Segundo o comentário feito por uma estudante, no momento em que assistíamos a um jogo durante um intervalo de aula, esta é uma conquista das jovens mulheres, apoiada pelo conjunto de professores da escola. No entanto, outra jovem diz “*os piás estão jogando bola*”⁴⁴, referindo-se ao grupo que estava no campinho da escola, composto predominantemente por mulheres - este fato pode sugerir a atribuição da distinção de gênero à atividade e não aos participantes.

Pensamos que a predominância do futebol possa estar relacionada a diversos fatores, para além do marketing de esporte nacional. É um esporte popular, coletivo, possível também nos (e desde os) acampamentos, pois exige poucos recursos e é uma prática de poucas restrições físicas, portanto inclusiva (ao menos da forma como observamos na escola, onde o caráter competitivo é minimizado em favor do participativo).

Rua e Abramoway (2000) verificaram, na maioria dos assentamentos que estudaram, uma significativa assimetria nas relações de gênero relativa ao lazer, sendo que os homens têm maiores possibilidades de acesso, especialmente às atividades “que implicam deslocamento para espaços extradomésticos” (p.66). Nosso estudo verifica a mesma tendência, pois as informantes jovens mulheres, de forma geral, nos finais de semana ficam mais em casa ou em seus arredores, na vizinhança. Segundo Márcia, as mulheres jovens ocasionalmente se encontram, passeiam, mas “*ficamos mais assim junto com os pais*”. Os bailes também são atividade de maior participação masculina, sendo também vinculados à questão etária.

⁴⁴ “Piá”, no contexto do assentamento, refere-se à criança ou jovem do sexo masculino.

2.2.5 Projetos e perspectivas de vida

Os jovens entrevistados, quando perguntados sobre seus projetos de vida, apresentam posições ambíguas. Em geral, pretendem permanecer próximos das famílias de origem e têm o campo como referência de uma vida saudável, menos atribulada, mais “barata” e mais feliz. Porém, profissionalmente, alguns almejam atividades desenvolvidas nas cidades (mecânico, radialista, trabalho no comércio, etc.).

O compromisso com as expectativas do MST em relação aos jovens, de que permaneçam no campo e no Movimento, pode conduzir a certa dificuldade em expressar o desejo de sair do campo, apesar de nem todos enfatizarem motivações para sua permanência - ao menos não como possibilidade de melhorar de vida, ter emprego e/ou melhores condições financeiras. Por outro lado, vários jovens, homens e mulheres, manifestam a intenção de permanecerem na luta, de contribuírem com o Movimento (alguns como educadores, outros como técnicos agrícolas), de casarem-se com integrantes do MST, de irem para acampamentos etc.

Os jovens reconhecem a falta de possibilidades para concretizarem possíveis projetos de ir para a cidade e, neste sentido, projetos ganham a conotação de sonhos. Esta característica é discutida por Heilborn (et al, 2002), ao enfatizar, sobre as classes populares, que “o estreito horizonte de oportunidades restringe a possibilidade de planejamentos futuros e de previsões a médio ou longo prazo, resultando uma espécie de *presentificação* da vida (...) a idéia de *projetos* cede lugar à de *sonhos*” (p.29).

Esta noção de *presentificação* da vida nos parece pertinente para analisar os projetos desses jovens – ou os projetos (in)definidos. Muitos deles, quando perguntamos como pretendiam estar vivendo dez anos à frente, diziam não ter a menor idéia, que tudo dependeria das oportunidades que surgissem... Estabeleciam como meta, via de regra, concluir os estudos (referindo-se principalmente ao ensino médio) e depois “*daí a gente vê*”.

2.3 Juventude em Movimento

Ao iniciarmos esta pesquisa, nos perguntávamos: o que caracteriza a juventude do Movimento? O que significa ser jovem neste contexto? O que distingue jovens de crianças e adultos? Como é o cotidiano dos jovens? O que marca sua trajetória juvenil?

Não temos todas as respostas, ao menos não da forma como imaginávamos inicialmente. Não encontramos linearidade ou homogeneidade. Não identificamos um padrão, comum a todos os jovens do Movimento, que possa explicar sua condição juvenil. Oferecemos, ao longo da dissertação, algumas possibilidades de análise e muitas novas questões a investigar.

Um dos nossos principais desafios foi a busca de marcadores que identificassem a juventude. Na ansiedade de afirmar que há, sim, juventude no meio rural - e que essa tem especificidades e por isso não seria igual à juventude urbana; que ao não ser igual e havendo uma predominância do urbano enquanto referência social, ela não teria a mesma visibilidade – parecia ser necessário demarcá-la. Seria semelhante ao processo de diversas lutas políticas, como a do movimento homossexual, de mulheres, de grupos étnicos (e dos Sem Terra), dentre outros. Para fins de operacionalizar a luta política pelo reconhecimento seria preciso objetivá-la e, neste processo, tender-se-ia à homogeneização dos grupos.

Porém, se isto fazia sentido aos olhos da militante, não fazia aos olhos da pesquisadora. Durante todo o trabalho de campo e ao empreender a análise, a busca pela homogeneidade e por marcadores rígidos tornavam-se inconsistentes; a própria literatura sobre o tema indicava outros caminhos, particularmente quando nos deparamos com a noção de *prolongamento da juventude* (Galland, 2001; Heilborn et al, 2002; Brandão et al, 2001). Identificamos uma tendência ao *prolongamento da juventude* entre esses jovens, porém com especificidades se comparados aos jovens urbanos de classe média.

Cunningham, em estudo sobre jovens britânicos, citado por Galland (2001), se reporta principalmente às relações de poder e obrigações mútuas no interior da família para explicar as transformações da juventude desde o final do século XVIII e início do século XIX até a atualidade. Ele identifica quatro fases distintas. Na primeira, anterior à fase da industrialização, os jovens saem de casa em torno de 14 anos, principalmente em função do trabalho – as mulheres em atividades domésticas e os homens na agricultura. Já no século XIX, com a industrialização, a coabitação com família de origem se prolonga em função da maior participação do jovem na economia familiar, havendo um sentimento maior de dever filial. A terceira fase ocorre após a Segunda Guerra Mundial, com um duplo movimento: o alongamento da escolaridade e o abaixamento da idade do casamento. Se na segunda fase havia um equilíbrio intergeracional, orientado pelo sentimento de obrigações mútuas no interior da família, na terceira fase havia uma ruptura deste “equilíbrio”, coincidindo com maior acolhimento das demandas da infância e da adolescência. A quarta fase é caracterizada

por menores possibilidades de emprego e prolongamento da escolarização. Nesta fase, a separação da família de origem não está necessariamente vinculada ao casamento ou ao fato de assumir papéis adultos.

Galland (2001) apresenta esta análise de Cuningham quando discute a noção de *pós-adolescência*, enquanto uma exacerbação dos traços da adolescência – uma forma de irresponsabilidade para além dos limites da adolescência psicológica (p. 612). Ele aproxima a noção de *pós-adolescência* com o modelo de Parsons⁴⁵, no que diz respeito a atribuir à juventude a característica da irresponsabilidade. Contrapõe-se a esta perspectiva, entendendo que entre os jovens atuais não corresponderia a uma irresponsabilidade, mas a uma “aprendizagem progressiva das responsabilidades” (p. 636)⁴⁶. Desta forma, a juventude não seria definida como claramente distinta da infância e vida adulta, mas como uma continuidade entre duas fases da vida, cujos atributos de passagem estariam ‘espalhados’ nos anos de forma mais fragmentada. Os ritmos também poderiam ser variados, “segundo os diferentes domínios que concorrem para definir o estatuto de adulto” (p. 636).

Segundo Galland (1997, cf. Brandão et al, 2001),

coexistem dois modelos de passagem à vida adulta: um ‘tradicional’, no qual a transição se faz de forma rápida, havendo simultaneidade das etapas que não se distinguem por marcadores etários; e um segundo modelo, o do ‘prolongamento da juventude’, no qual as etapas não se encontram sincronizadas e as idades que marcam esses eventos sofrem um avanço, gerando uma não unidirecionalidade das trajetórias juvenis (p. 161).

Acrescenta que, na contemporaneidade, predominaria o modelo da juventude prolongada.

Na comparação com Parsons, que caracteriza a cultura jovem em oposição à cultura adulta, Galland sugere que hoje predomina um modelo de transição negociada, com poucas rupturas de valores intergeracionais. O *prolongamento da juventude* contaria com o apoio da família de origem – e também do Estado. Acrescenta que esse modelo de apoio familiar, muitas vezes com coabitação na casa dos pais, não implica submissão à família, mas que coexiste com uma forma de autonomia, ainda que parcial.

⁴⁵ Galland (2001), toma como referência para discutir as idéias de Parsons o artigo de 1942. PARSONS T. *Age and sex in the social structure of the United States*, American sociological review, 7, 5, pp. 604-618, 1942.

⁴⁶ As citações desta obra são tradução nossa, a partir do texto originalmente em francês.

Esta literatura apresenta marcadores de passagem à vida adulta em duas carreiras: escolar-profissional e familiar. Por um lado, há o fim da escolarização e o ingresso na vida profissional, por outro, a separação da família de origem e a constituição de uma nova família. Contudo, essas ‘passagens’ não são nem lineares, nem simultâneas. Além disso, esses marcadores são permeados por questões de classe e gênero, sendo o *prolongamento da juventude* mais facilmente identificado na classe média.

De fato, se considerarmos o *prolongamento da juventude* pela ampliação de possibilidades, parece-nos que a classe média se ajusta melhor ao conceito. Isto é, com a possibilidade de melhor inserção profissional, os jovens tenderiam a dedicar-se mais à escolarização, cada vez mais prolongada. Por permanecerem mais tempo na escola, prolongariam também a dependência financeira em relação aos pais, resultando possivelmente em período maior de coabitação com família de origem e no adiamento da constituição de nova família.

Mas o *prolongamento da juventude* também é explicado pela restrição de possibilidades, “caracterizado pela conjuntura recessiva, pela contração das chances de ingresso ou de sucesso no mercado de trabalho e pelo aumento do desemprego” (Heilborn et al, 2002, p.24). Isto faz com que a autora citada indague “em que medida os fatores estruturais que condicionam o prolongamento da juventude são expressivos de diferentes condições materiais de existência; e, ainda, se e como diferenciais de gênero introduzem especificidades na passagem à vida adulta” (p.24).

Galland (2001), ao analisar uma enquête realizada na França em 1992, conclui que em menor nível de estudo, é maior a divergência dos papéis sexuais. No modelo feminino, quanto mais baixa é a escolaridade, mais breve é a transição entre a família de origem e a de procriação. No modelo masculino de mais baixa escolaridade é acentuado o retardamento dessa passagem, o que poderia estar relacionado à falta de oportunidades de trabalho. “Estes contrastes entre os sexos aparecem sobretudo como uma sobrevivência de um modelo tradicional em declínio, reativado pelas dificuldades da entrada na vida profissional dos jovens não diplomados” (p.619). Nos diplomados, em ambos os sexos, o autor constatou retardamento dessa passagem.

Contudo, para empreendermos a análise dos jovens pesquisados, é necessário levar em consideração o contexto rural e a militância no MST, especificidades do contexto pesquisado, além das indagações quanto às carreiras escolar-profissional e familiar, ao conflito intergeracional e às distinções de gênero e classe.

A idéia de um continuum entre as fases da vida, da não linearidade e da não homogeneidade nos parece a mais adequada para compreender a juventude no contexto dos assentamentos do MST, por isso iniciamos este capítulo *tateando fronteiras*. Para além da heterogeneidade do grupo, os jovens se auto-definem principalmente pelas atitudes e formas de pensar, sendo o critério etário apenas uma referência complementar. Uma das características desta fase da vida - juventude – diz respeito ao ingresso no universo das relações amorosas ou afetivo-sexuais, verificado nos depoimentos juvenis desta pesquisa e também na literatura (Heilborn et al, 2002). Pudemos ainda identificar os contextos familiar, escolar e a comunidade como os principais contextos de interação cotidiana, onde estabelecem diferentes formas de relação com diferentes sujeitos e atores sociais.

As *fronteiras* entre as fases de vida, no entanto, nos pareceram pouco precisas. Em relação à fase adulta, se tomarmos como indicadores a carreira escolar-profissional, precisamos considerar alguns fatores: quanto ao processo de escolarização, seu prolongamento ou não, no contexto rural, estaria mais relacionado às possibilidades de acesso e permanência na escola. Concorrem, neste sentido, o imenso *déficit* da oferta de educação formal no meio rural brasileiro, a inexistência de uma política educacional eficaz e adequada para o campo, além das condições de acesso à escola e da necessidade de os jovens participarem da subsistência da família – o que dificulta sua permanência na escola.

Nos assentamentos pesquisados, por exemplo, somente em 2001 a escola conquistou a possibilidade de oferecer o ensino médio. Antes disso, só era possível cursar o ensino médio no centro do município ao qual fazem parte os assentamentos ou em outras cidades. Desta forma, a maioria dos jovens encerrava seu processo de escolarização ao término do ensino fundamental (sem que isto os tornasse imediatamente adultos). Mesmo no ensino fundamental, as dificuldades financeiras e a participação dos jovens na economia familiar comprometem a escolarização – ao menos da forma com que (não) é planejada para o meio rural. Observamos que muitos jovens, em períodos concentrados de maior atividade agrícola (plantio e colheita), permanecem trabalhando na lavoura e não assistem às aulas, dificultando seu rendimento escolar e provocando, em último grau, a evasão. Para as jovens mulheres, e somente para elas, um fator que compromete a assiduidade às aulas é o exercício de funções *do lar*, como cuidar dos irmãos e da casa em períodos nos quais a mãe esteja impossibilitada (ou por motivo de saúde, ou por estar participando mais ativamente das atividades na roça).

Porém, numa análise intergeracional, é inegável que os jovens do meio rural têm atualmente maiores possibilidades de participar de um processo de escolarização mais

alongado do que as gerações anteriores e, neste sentido, é possível considerar um *prolongamento da juventude* por um alongamento do processo de escolarização – e conseqüente prolongamento da dependência e coabitação com a família de origem.

A especificidade da militância no MST também traz implicações para a educação formal. É reconhecida a importância que o Movimento atribui à educação e, entre os assentamentos pesquisados, os jovens que cursam o ensino superior o fazem em cursos promovidos pelo MST, em parceria com outras instituições. Percebemos, nos assentados, a preocupação e o esforço para manterem seus filhos na escola. Se comparados às nossas experiências pessoais em escolas urbanas, os pais estão bastante engajados no processo de escolarização dos seus filhos, o que certamente contribui para a permanência dos jovens na escola. Embora não tenhamos feito um estudo comparativo, acreditamos que os jovens do MST têm maior estímulo à permanência na escola do que outros jovens do meio rural – atentando, é claro, para a questão de classe, pois certamente não estamos nos referindo a jovens filhos de grandes proprietários de terra, que dispõem de outras possibilidades e estímulos ao estudo.

Quanto ao trabalho, esses jovens do meio rural se aproximam das características que Cuningham (apud Galland, 2001) atribui à segunda fase das transformações da juventude, onde há uma participação efetiva do jovem na economia familiar. Desde a infância contribuem na produção da subsistência da família, sendo muito difícil precisar diferenças entre o trabalho atribuído à criança, ao jovem e ao adulto, a não ser quanto à sua intensidade e autonomia, que tendem a aumentar progressivamente. O ingresso na carreira profissional seria também uma questão complexa pois, como vimos anteriormente, embora alguns jovens aspirem a profissões desenvolvidas principalmente nas cidades, é grande a possibilidade de muitos deles permanecerem no campo, desempenhando atividades na lavoura, à margem do mercado de trabalho, resultando em dificuldade para utilizar o critério do “ingresso no mercado de trabalho” como marco de passagem à vida adulta. É possível formular que a progressiva autonomia na tomada de decisões relativas ao trabalho (e aos seus rendimentos) seja um dos atributos indicadores de passagem da condição juvenil à vida adulta no contexto rural.

Outro indicador na passagem à vida adulta enfoca a relação familiar – a separação da família de origem e a constituição de nova família. O *prolongamento da juventude* corresponderia a um prolongamento da dependência em relação à família de origem (material, domiciliar, ou ambas) e a uma não linearidade neste processo de independização em relação

aos pais, havendo a possibilidade de dependência parcial, de autonomia parcial e de constantes idas e vindas neste percurso. O adiamento do casamento – ou constituição de nova família – seria outra característica do *prolongamento da juventude*.

Relembramos à leitora que estamos tratando de pequenos proprietários, a partir de um recorte específico de classe. Nesse recorte, parece não fazer muito sentido a saída do domicílio da família de origem no contexto rural, a menos que seja para constituir nova família ou para ir à cidade. Ainda assim, ir à cidade não necessariamente significa independência, pois pode estar relacionado ao prolongamento dos estudos, como é o caso de alguns jovens dos assentamentos pesquisados, que saem para realizar seus estudos - principalmente em instituições que têm parceria com o MST - e depois retornam para os assentamentos de origem.

A importância estrutural dos grupos domésticos é um dos traços que caracterizam as sociedades camponesas (Cf. Mendras, 1976, apud Stropasolas, 2002). Neste sentido, outra questão nos parece significativa para explicitarmos nossas inquietações quanto ao critério de separação domiciliar em relação à família de origem: a economia camponesa é de caráter familiar - a própria condição de produção da existência no campo induz a pensarmos em propriedade familiar e não individual.

No contexto rural, confirmamos a relação estreita entre família e constituição da juventude, porém encontra-se imbricada com outro tema: a propriedade (e produção) da terra. A discussão sobre a relação família e propriedade da terra, no campesinato, resultaria em outra dissertação, tamanhas são as implicações teórico-metodológicas. Embora não tenhamos nos embrenhado por este caminho, indicamos que esta é uma das mais importantes questões a serem pesquisadas (e sobre a qual posteriormente investiremos nossos esforços) para a compreensão da juventude no meio rural, na medida em que são fundamentais para compreendermos a própria organização social da família. Um exemplo é a questão da herança, que compõe esta discussão e que é essencial para analisarmos a constituição da família. Tratando-se de assentados, esta questão ganha relevância ainda maior, pois o lote não pode ser vendido e um mesmo lote não pode atender a mais de uma família.

Neste mesmo contexto, constituir nova família não implica necessariamente separação da família de origem, sendo mais comum o domicílio patrilocal. A independência domiciliar, portanto, não seria um critério adequado para este contexto, assim como a independência material, pois, como as condições financeiras são precárias, a reciprocidade é uma

característica do grupo. No entanto, é possível sugerir que o casamento⁴⁷ e o nascimento do primeiro filho, se articulados com outros fatores, podem constituir-se num marco de transição à adultidade.

Observamos, porém, que não basta o casamento ou o nascimento do primeiro filho para diferenciar jovens de adultos, mas que esta definição se dará pela relação estabelecida com estes fatos. Por exemplo, uma jovem mãe, cuja passagem pelo casamento foi rápida, logo culminando em separação, que reside com família de origem e cuja “maternidade” é compartilhada com esta família, não será reconhecida como adulta ou como assumindo papéis adultos. Outra jovem, casada, grávida, em domicílio patrilocal, mesmo que permaneça o caráter de dependência em relação às famílias de origem, será vista pelo grupo como “mais adulta”, mais próxima da adultidade. Nesta definição concorrem ainda outros fatores, como a “seriedade” dos parceiros, principalmente do homem que compõe a parceria. Esta seriedade dos parceiros pode ser traduzida por “responsabilidade demonstrada ao grupo”, principalmente no trabalho e/ou na participação política.

Percebemos que dependência e proteção, categorias presentes no debate sobre a infância, definem também a juventude, em diferentes gradações. Estar ou não na escola, trabalhar ou não, constituir nova família ou não, parece-nos que só indicam passagem à vida adulta se transformarem a posição do sujeito na equação “*dependência-proteção*”.

Ainda em relação à família, podemos incluir a temática do conflito intergeracional, também articulada à definição da juventude. Brandão et al (2001), assinala que “um aspecto fundamental da dinâmica familiar que pode ser captado nas entrevistas é o fato de não haver um conflito geracional significativo entre pais e filhos”⁴⁸ (p.163). Ao não haver conflito, os jovens têm um motivo a menos para saírem de casa. A autora está se referindo à classe média, mas observamos relação semelhante entre os jovens assentados. Ou melhor, percebemos um conflito intergeracional, marcado por relações hierárquicas e também pela assimetria de gênero, principalmente no que tange à sexualidade, mas o fato de partilharem um mesmo projeto coletivo – Sem Terra – parece minimizar estes conflitos. Há um projeto em comum, que não anula individualidades, mas que promove maior coesão do grupo.

⁴⁷ O termo “casamento” será empregado para designar as uniões conjugais, formalizadas ou não.

⁴⁸ Refere-se às entrevistas da pesquisa *Gravidez Adolescente: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil* (GRAVAD), desenvolvida em três capitais brasileiras: Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre.

Outro fator a ser destacado, na perspectiva da especificidade de jovens no contexto do MST, refere-se a sua participação em um projeto político e a experiência advinda desse engajamento. As formas de organização do Movimento, ainda que de certa forma hierárquicas, imprimem uma dinâmica de reflexão constante sobre as práticas. A todo o tempo são questionados os significados das práticas individuais ou do grupo – uma postura autoritária, ou uma atitude preconceituosa, uma prática excludente, uma palavra ou comentário desrespeitoso, enfim, tudo é posto em xeque. Isto faz com que os sujeitos, jovens ou adultos, qualifiquem seus discursos e revisem suas práticas. Acreditamos que esta seja uma das maiores virtudes do MST, um dos fatores que provoca o próprio movimento no interior do Movimento. Nestas discussões se tramam as dimensões macro e micro-social - é onde os rumos esperados para a sociedade se tramam com o cotidiano, onde o projeto coletivo se cruza com as práticas individuais.

Percebemos entre os jovens assentados, em geral, acentuado grau de politização (enquanto compreensão do funcionamento da sociedade), e ampla capacidade de expressão e defesa de seus pontos de vista. Ainda que a participação nas instâncias do Movimento seja marcada por distinções geracionais e assimetria de gênero, consideramos que a forma de organização dos Sem Terra promove a formação constante e o empoderamento dos seus integrantes - entendido não apenas como criação ou ampliação de “habilidades” mas como atribuição de novos sentidos e valores aos sujeitos.

Sobre a assimetria de gênero, ainda que predomine a equação *internalidade feminina/externalidade masculina* em relação à casa (Heilborn et al, 2002), observada em diferentes âmbitos, os papéis de gênero são questionados em diversos momentos, o que já indica avanço rumo à relações mais igualitárias. Por um lado, os depoimentos demonstram que os jovens homens têm mais acesso a atividades de lazer, maior autonomia para saírem sem os pais e maiores possibilidades de participação política; que há uma diferenciação de gênero na distribuição e valorização do trabalho (o que pode indicar complementaridade ou assimetria), e, como veremos adiante, distinção também em relação à sexualidade. Por outro lado, os depoimentos e as observações de campo demonstraram que estes mesmos papéis são questionados, em certa medida, tanto por jovens mulheres, quanto por jovens homens. “O fato de emergir a consciência de que os modelos de gênero – nos quais os homens aparecem como naturalmente superiores às mulheres – devem ser rompidos, sugere a possibilidade de mudanças no futuro” (Rua e Abramovay, 2000, p.285).

Iniciamos este capítulo *Tateando Fronteiras* e o finalizamos com *Juventude em Movimento*. Assim, indicamos o movimento que está presente no próprio processo de constituição da juventude, na imbricação dos fatores que o determinam, bem como o movimento das percepções juvenis acerca das representações de gênero, além do próprio movimento que constitui o MST.

Capítulo 3

A Emergência da Sexualidade

Nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder.
(Jeffrey Weeks)

Falamos em *emergência da sexualidade* no sentido de emergir e de urgência – a juventude é o período em que emergem com maior intensidade questões relativas à sexualidade e faz-se urgente conhecer, reconhecer e refletir sobre a sexualidade juvenil que, particularmente entre os jovens do campo, permanece sob o manto da invisibilidade.

Como apresentado no capítulo anterior, um marco da trajetória juvenil é o ingresso no universo das relações amorosas ou afetivo/sexuais. Heilborn (et al, 2002, p.22) afirma que “uma das principais transições operadas na adolescência é a passagem ao exercício da sexualidade com parceiro, que se desenrola paralelamente a uma solidificação de práticas e significados associados à contracepção e à reprodução”. Mas afinal, do que estamos falando quando nos referimos ao “universo das relações amorosas ou afetivo/sexuais”? Mais do que isso, do que os jovens estão falando quando se referem a *ficar*, namorar ou transar? Quais as informações que dispõem e acionam para viver e representar sua sexualidade? Quais os cuidados e percepções com a saúde sexual e reprodutiva? Quais os significados de normas e práticas referentes à sexualidade para os jovens dos assentamentos do MST, com quem estamos dialogando nesta pesquisa?

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma análise sobre a sexualidade dos jovens, construída a partir das entrevistas, observações de campo e atividades didáticas. Cabe lembrar que a escola é o principal *locus* da pesquisa e todos os jovens informantes participam do processo de escolarização, sendo entrevistados quatro jovens homens e quatro jovens mulheres, com idades entre 15 e 18 anos.

Estaremos privilegiando o que é dito pelos jovens acerca da sexualidade, não nos preocupando em verificar a veracidade das falas, mas entendendo-as como representativas do

que esses jovens consideram dizível, isto é, o que pode ou deve ser dito para a pesquisadora. O desencontro de informações, que pudemos constatar quando confrontamos algumas entrevistas, ao contrário de invalidá-las, informa sobre o que os jovens percebem como ideal, aceitável e/ou passível de divulgação.

Ao se tratar de um sujeito coletivo, que sobrevive a um embate constante com diversas outras forças sociais, é compreensível, e até esperado, que os integrantes do MST mantenham certa vigilância sobre a imagem que constroem de si. Sendo integrantes jovens, ainda sob a ‘tutela’ familiar, e sendo o tema a sexualidade, há a preocupação dos jovens com as possíveis implicações de seus depoimentos nos seus contextos de interação cotidianos, por isso nosso cuidado ético de não identificar os informantes. Constarão, na maioria dos depoimentos, apenas identificação de gênero e/ou etária.

Conforme dissemos anteriormente, verificamos que os estudos acadêmicos que tratam das temáticas de gênero, e principalmente de sexualidade, têm privilegiado o contexto urbano. No meio rural, a sexualidade parece seguir um curso de invisibilidade, inclusive no campo das políticas públicas. É também neste sentido que falamos da urgência em estudarmos a sexualidade juvenil no contexto rural, o que pode contribuir com a formulação de políticas públicas adequadas para atender a este grupo.

Neste contexto, manter a sexualidade sob o manto da invisibilidade poderia constituir-se como proteção, permitindo que esses jovens construíssem mais facilmente estratégias para desviar do controle social. No entanto, a invisibilidade pode implicar também um não reconhecimento da sexualidade como uma dimensão legítima na vida desses jovens e uma conseqüente condição de não-direito, caracterizada pela falta - como a falta de reconhecimento, já mencionado, ou mesmo a falta de acesso à informação, a recursos, ao atendimento médico, a políticas públicas específicas, etc. Por isso optamos por abordar o tema, atentando para as estratégias e as concepções desses jovens quanto a sua sexualidade.

Com a pretensão não de esgotar estes temas, mas de lançar alguns subsídios que possam alimentar a discussão, especificamente no que se refere aos jovens do MST, construímos este capítulo em quatro seções, promovendo um diálogo entre os dados da pesquisa e outros estudos referentes à juventude e sexualidade. A primeira seção aborda a iniciação sexual desses jovens a partir de temas como: modalidades de relacionamentos afetivo-sexuais, virgindade e a importância da família e grupo de pares na construção da sexualidade. A seção seguinte informa sobre a saúde sexual e reprodutiva, e a última seção

privilegia os dados coletados em sala de aula, tecendo um diálogo com a trama de depoimentos juvenis sobre sexualidade, no contexto pesquisado.

3.1 Iniciação afetivo-sexual

Entre as modalidades de relacionamento afetivo-sexuais, onde se inscrevem as trajetórias de iniciação afetivo-sexual, destaca-se na literatura o *ficar*. “Em contraste com o padrão mais estável, previsível e seqüencial do namoro, o *ficar*, além de não envolver *compromisso* entre os parceiros, funda-se na imprevisibilidade: ele pode resumir-se a um encontro (com ou sem ato sexual) ou desembocar em um namoro” (Heilborn et al, 2002, p.22). Também entre os jovens assentados o *ficar* se estabelece como um marco dos relacionamentos juvenis, correspondendo a diferentes práticas, não tendo um único significado.

Ficar, em alguns depoimentos, aparece associado ao primeiro beijo. Em certos casos, o primeiro beijo é o próprio *ficar*, em outros, inaugura um período de *ficar*.

Jovem mulher. Enfatiza que o *ficar* compreenderia apenas “*um beijo na pessoa e depois nada mais, né (...) eu fiquei com uns quantos já*”.⁴⁹

Jovem homem. Associa o primeiro *ficar* ao primeiro beijo. Narra que o primeiro aconteceu no viveiro da escola⁵⁰, ele com 11 e ela com 12 anos, também estudante da escola, e que *ficaram* por mais uma ou duas semanas.

Jovem mulher. O primeiro beijo aconteceu quando ela tinha 14 anos e o parceiro 15 ou 16. Estavam num velório, no pavilhão, e depois *ficaram* mais algumas vezes.

Em outros depoimentos, o primeiro beijo é anterior ao primeiro *ficar*, que corresponderia a um relacionamento mais próximo do namoro:

Jovem mulher. No primeiro beijo a informante tinha 11 anos e o parceiro 13 ou 14. Aconteceu na escola da cidade, onde ela estudava, e foi por insistência da rede de amigas. Relata que achou *terrível*, que não queria mais voltar para a escola “*de tanta vergonha*”. Já o primeiro *ficar* aconteceu na escola do assentamento, com 13 anos

⁴⁹ Não consideramos pertinente transcrever integralmente os depoimentos juvenis, dada sua extensão, e “recortar” trechos específicos resultavam, geralmente, em frases descontextualizadas, perdendo seu significado. Apresentamos resumidamente os depoimentos, procurando manter as categorias êmicas enunciadas.

⁵⁰ Viveiro refere-se ao local da escola onde são produzidas mudas de vegetais para serem transplantadas.

mais ou menos, ela estava na sexta série e ele na oitava. Eles *se gostavam* e os amigos foram *juntando* os dois. *Ficaram* durante três meses.

O *ficar* pode abranger tanto um relacionamento mais duradouro, como no depoimento anterior, quanto num momentâneo, como no descrito em seguida (que, no caso, também está associado ao primeiro beijo):

Jovem homem. Relata que o primeiro *ficar* foi na escola, ele com cerca de 12 anos e a parceira com 14 ou 15 anos. Estava na escola roçando com um colega que começou “*a se passar*”, brincando com uma camisinha⁵¹ na frente de *duas gurias*, com as quais *ficaram*: “*foi só um beijo na boca (...) no mesmo dia, estava todo mundo sabendo*”.

O mesmo informante declara que nunca namorou *sério*, “*só namoro assim de brincadeira, e ficar*”. O namoro de *brincadeira* algumas vezes é situado como uma modalidade de relacionamento intermediária entre o *ficar* e o namoro *sério*, outras vezes é sinônimo de *ficar*. Uma informante, ao falar de seu segundo namorado, também se refere a um tipo de relacionamento distinto de namoro *sério*: “*mas nós não namoramos assim sério, namoramos ali uns dias*” (jovem mulher, 17 anos), fazendo a distinção com base na duração do relacionamento. Já o namoro *sério* implicaria compromisso maior e, normalmente, pressupõe uma relação que abrange a família. Afonso, citado por Arilha e Calazans (1998), também constatam o compromisso e o envolvimento das famílias como características próprias do namoro.

Segundo uma das informantes, o namoro deve ser “*sério, na casa mesmo, com os pais*”, assim, relaciona o namoro *sério* com a família e também com o espaço da casa, que se constituem como uma forma de proteção, pois “*se a gente sai namorando por aí, nas estradas, em outros lugares assim, o povo já fala mais né*” (jovem mulher). As demais informantes jovens mulheres, ao contar sobre seu primeiro namorado, abordam essa relação entre namoro *sério* e família ressaltando o fato de namorarem “*em casa*”.

Jovem mulher, 18 anos. Seu primeiro namoro foi aos 17 anos. Seus pais queriam que eles casassem, afinal, ele morava perto, *ia na casa* e era *bem trabalhador*. Ela terminou o relacionamento e, depois dele, na frente dos pais, só *ficou* com um rapaz, por quem é *apaixonada mesmo*.

Jovem mulher, 15 anos. Relata que ela e seu ex-namorado se conheceram na comunidade, se olharam no culto e à noite conversaram no baile. Dias depois já estavam namorando *em casa*.

Jovem mulher, 17 anos. Enfatiza que namorou em casa, mas em seu caso referia-se também à casa da tia, onde o namorado estava hospedado. Era um estagiário (“é

⁵¹ Referindo-se à camisinha masculina.

engenheiro, parece”) que estava atuando na comunidade. A relação durou uns três meses, depois acabou o estágio e ele foi embora. “*Ele vinha lá em casa, às vezes eu na casa dele. Não era bem casa dele, ele parava na casa da tia (...) às vezes nós íamos numa festa ali na comunidade, às vezes nós íamos jogar bola no fim de semana*”.

Como relata essa informante, era difícil ela e o namorado ficarem sozinhos, pois “*sempre levava minha prima junto, às vezes o meu irmão ia junto*”. Acrescenta: “*eu namorava mais em casa né, perto dos meus tios. Quando estava longe eu já ficava meio esquisita, insegura*”, enfatizando a estreita relação entre casa e família enquanto fatores de proteção. Há que se ressaltar que esta é uma característica presente nos depoimentos femininos, mas que não encontra equivalência nos depoimentos masculinos. Apenas um depoimento de jovem homem cita namoro e família, e os relaciona de forma diferenciada:

Jovem homem. O primeiro beijo foi na escola, com a primeira namorada. Segundo ele, namoraram *bastante tempo*, da quarta até a sexta série, embora suas famílias não soubessem - apenas “*desconfiavam*”.

Nos relatos referentes ao namoro ou ao *ficar*, a questão da (in)fidelidade aparece com intensidades diferentes. Em conversas informais e nos depoimentos, vários jovens homens e mulheres comentaram ter, em algum momento, *ficado* com mais de uma pessoa, sem maiores repreensões, mas *quando não é namoro sério*. Neste sentido, o *ficar* configura-se como uma modalidade de relacionamento que minimiza obrigações próprias do namoro, como é o caso da fidelidade (Abramovay et al, 2004). Ainda que, para ambos os sexos, a fidelidade no namoro e no *ficar* sejam diferentes, percebemos entre os jovens homens maior preocupação quanto à fidelidade de suas parceiras, isto é, enfatizaram maior rejeição a uma possível infidelidade das parceiras.

Outra distinção entre o namoro e o *ficar* está relacionada a incluir ou não relações sexuais. Um dos depoimentos indica que o fato de manter relações sexuais com o mesmo parceiro pode configurar uma relação de namoro, mesmo sem o conhecimento da família: uma jovem declarou inicialmente que nunca namorou, porém, no decorrer da entrevista, ao falar de seu atual parceiro sexual, disse que estão namorando – como uma forma de justificar mais de uma relação sexual com o mesmo parceiro. Entretanto, para os outros entrevistados, a relação sexual está inserida no *ficar* e não implica compromisso ou namoro, contrastando com o estudo de Afonso, supracitado, que indica que “o ‘ficar’ é definido como um relacionamento eventual, com algum tipo de envolvimento físico, porém raras vezes implica em relacionamento sexual” (apud Arilha e Calazans, 1998, p.690).

Mas se o *ficar* está relacionado a certa flexibilidade moral, que permite uma diversidade de experiências para ambos os sexos, já que tanto jovens homens quanto jovens mulheres “*ficam*”, revela que persistem distinções de gênero. Se ao homem a frequência e a rotatividade de parceiras é um fator positivo para sua imagem, às mulheres essa frequência e rotatividade tendem a torná-las “mal-faladas” – uma preocupação também verificada no estudo de Rua e Abramovay (2000), que abrangeu assentamentos de seis estados brasileiros.

O *ficar* pode indicar também distinções hierárquicas entre relacionamentos “para namorar” e “para *ficar*”, principalmente quando inclui relações sexuais, restringindo a potencialidade dessas novas configurações afetivo-sexuais. Distinções de gênero são percebidas entre os jovens entrevistados, na forma como estabelecem sua trajetória de iniciação afetivo-sexual. Exemplo disso é a associação entre relacionamento afetivo e primeira relação sexual. Mesmo em uma amostragem pequena, parece significativo que, entre as jovens mulheres entrevistadas, as duas que já transaram declaram envolvimento afetivo (anterior e posterior) com o parceiro, o que apareceu somente em um dos depoimentos masculinos. Entre os três informantes jovens homens não-íntegros, apenas um mantém um relacionamento afetivo com a parceira de sua primeira relação sexual:

Jovem homem, 16 anos. A primeira relação sexual foi com a namorada, que era também sua colega de escola. Sobre a idade de ambos, primeiro situou em torno de 15 anos, mas no decorrer da entrevista informou ser anterior, aos 12 anos.

Nos relatos dos outros dois informantes jovens homens não-íntegros não havia um relacionamento anterior com as parceiras, nem houve posteriormente:

Jovem homem, 17 anos. A primeira relação sexual de um foi aos 13 ou 14 anos. Ele estava trabalhando “*lá na terra do pai dela*”, fazendo uma cerca, “*daí ela chegou e rolou*”.

Jovem homem, 15 anos. Tinha 11 anos no momento de sua primeira relação. “*Foi no acampamento. Uma guria do acampamento. Daí nós brincávamos assim, e um dia aconteceu, imprevisto né*”.

Ao perguntar sobre a primeira experiência sexual, as respostas remetiam imediatamente à primeira relação sexual, entendida como a primeira relação sexual com penetração, entre um homem e uma mulher. Dos 8 jovens entrevistados, 3 jovens homens e 2 jovens mulheres declararam já ter mantido relações sexuais e 2 jovens mulheres e um jovem homem se declararam íntegros. A idade da primeira relação sexual dos entrevistados difere entre homens e mulheres. Entre os três jovens homens não-íntegros, a idade da primeira relação varia entre 11 e 14 anos, a das jovens mulheres é de 14 e 15 anos. Em outro aspecto,

os depoimentos de homens e mulheres se assemelham, pois ambos relatam como parceria de sua primeira relação sexual moradores da localidade ou circunvizinhança. Os dados mostram que, tanto o homem mais velho quanto a mulher mais velha, ambos com 18 anos, são virgens, e também que, entre os jovens homens com idade menor, mais precoce é a idade da primeira relação sexual. Mas, como nossa amostragem não obedece a critérios quantitativos, estes dados não nos permitem fazer generalizações.

Sobre a utilização da camisinha⁵² na primeira relação sexual, predomina como resposta a própria dúvida (“*não lembro*”, “*acho que sim*”, “*acho que não*”).

Uma das informantes começa a narrativa sobre sua primeira relação sexual dizendo:

“nossa, não quero nem lembrar, foi um horror!”. Relatou que estava com 14 anos e “*meio tonta*” em função de bebida alcoólica. Estava na casa do parceiro com mais dois amigos e duas amigas, “*tava bem certinho em casazinho, davam três casais*”. O fato de ficarem juntos parecia quase uma consequência natural, “*daí ele pediu se eu queria ou não. Daí eu fiquei quieta, eu não sabia o que falar. Daí eu fui indo né. Com muito medo, mas foi*”.

Seu medo estaria relacionado a três motivos: medo de *fazer alguma coisa errada*, de se machucar fisicamente e de engravidar. O medo também aparece no relato da primeira relação sexual de outra informante: “*tive medo, bastante (...)* *Ele fez carinho, agradou, conversou bastante, daí quando eu vi já tinha ido*”; acrescenta que “*só no começo foi ruim, mas depois...*”. No estudo de Monteiro (1999), dor e medo foram manifestados por grande parte das entrevistadas, com relação à primeira relação sexual. As informantes da nossa pesquisa afirmaram que, nas relações seguintes, sentiram-se mais tranquilas, indicando o caráter da experiência sexual como uma aprendizagem na trajetória de iniciação sexual. Uma delas ressaltou que: “*nossa, teve uma diferença enorme!*” entre a primeira relação sexual e as seguintes - a segunda relação sexual desta informante foi com “*outro cara, lá do Salão*⁵³” e a terceira foi com o mesmo parceiro da primeira relação.

À noção de aprendizagem, Alves (2003, p.432) acrescenta outro fator: a falta de conotação romântica na primeira relação sexual, constatada na pesquisa que desenvolveu com homens rurais residentes na zona da mata pernambucana, o que parece se confirmar nos depoimentos dos jovens homens entrevistados que não mantinham relacionamento afetivo

⁵² Toda vez que utilizar na redação do texto o termo camisinha, sem complemento, estarei me referindo ao preservativo masculino. Quando tratar da camisinha feminina, especificarei na redação do texto.

⁵³ Salão é o nome fictício de um clube muito freqüentado e citado pelos jovens destes assentamentos. Localiza-se numa região próxima, mas não faz parte de nenhum assentamento.

com a parceira. No entanto, ao contrário do que Alves evidenciou em mais da metade dos homens entrevistados na sua pesquisa, os depoimentos de nossos informantes não remetem a uma iniciação sexual com prostitutas, mostrando-se, inclusive, contrários a essa prática. Uma informação que contrasta com o senso comum e também com nosso próprio imaginário, ao começarmos a pesquisa.

Entre os jovens assentados, tanto homens quanto mulheres, percebemos uma vinculação com a noção de aprendizagem, porém com ênfases distintas: se para a mulher é o medo que marca o início dessa trajetória, para os homens é “*festa*”, conforme depoimento deste informante: “*Primeira vez acho que sempre é legal né. O cara faz festa*” (jovem homem, 15 anos). Os depoimentos evidenciam que as trajetórias de iniciação afetivo-sexuais seguem lógicas distintas segundo gênero. Entre os homens, a primeira relação parece configurar-se como um marco de afirmação da sua masculinidade, pois, enquanto os relatos das informantes jovens mulheres pareciam mais com envergonhadas confissões, os relatos dos jovens homens eram nitidamente mais orgulhosos. As narrativas masculinas eram também mais pontuais, isto é, os jovens contavam rapidamente os fatos e não abordavam detalhes que contextualizassem a relação, ao contrário das narrativas femininas, que indicavam mais detalhadamente a circunstância e os sentimentos envolvidos nas relações.

Nos relatos masculinos, verificou-se uma associação da sexualidade com o desempenho diante dos colegas. Alves (2003, p. 432), em seu estudo, ressalta a importância dos pares na construção da masculinidade. Conforme Arilha e Calazans (1998), essa pressão dos pares “pode prejudicar os rapazes, por obrigá-los a aceitarem relações que talvez não lhes tragam satisfação” (p.693). Entre os jovens homens entrevistados, um dos relatos é significativo para exemplificarmos esta questão:

Jovem homem. O primeiro namoro aconteceu na escola, ele com 17 anos e ela com 14 anos. Segundo ele, “*não foi muito legal (...) eu não queria namorar*”. O namoro aconteceu para acompanhar o amigo, “*para dar uma mão para ele, que ele estava namorando também (...) daí, na hora do recreio, ele ficava com a namorada dele e eu ficava sozinho, então...*”. Este foi seu único namoro até o momento e a experiência “*ficou ruim até hoje. Por causa que eu fiquei com ela muito tempo (em torno de um mês), daí ela fica pegando no meu pé direto*”. Assim como seu primeiro namoro, o primeiro beijo aconteceu na companhia de um amigo: “*daí tinha duas gurias, daí ele ficou com uma e eu fiquei com a outra*”.

A situação descrita como ‘daí ele ficou com uma e eu com a outra’ é uma constante nos relatos dos jovens homens. Nos relatos femininos, as interferências aparecem mais como

‘estímulos’ e como comunhão de valores e práticas que identificam as jovens mulheres com seu grupo de pares.

3.1.2 Virgindade

A forma como os jovens assentados se manifestam sobre o tema da virgindade é fundamental para compreendermos sua iniciação sexual. Conforme Abramovay (et al, 2004, p. 73), “a virgindade ainda é um marco na diferenciação dos gêneros na cultura brasileira. Ela vem sendo re-significada frente a novos discursos, mas permanece uma referência que norteia comportamentos e delimita atitudes”.

Jovens entrevistados, homens e mulheres, declaram que a virgindade é importante para o universo adulto, mas não para eles, o que podemos exemplificar na fala do informante: *“Tem pessoas mais de idade que falam que transar é só depois do casamento”*. No entanto, as jovens mulheres demonstram preocupação em decepcionar a família, com relação à sua virgindade, o que demonstra que esses valores não estão inscritos somente nos adultos, mas trata-se de normas que os jovens, em certa medida, interiorizam.

Entre os 8 informantes entrevistados, duas jovens mulheres e um jovem homem declararam-se virgens, mas nenhum explicitou intenção de manter-se virgem até o casamento, dizem apenas aguardar a hora e o parceiro certos. Esta lógica - de esperar pelo “momento certo” - também foi constatada em depoimentos da pesquisa de Abramovay (et al, 2004).

Arilha e Calazans (1998) assinalam que, conforme o estudo de Afonso, “as moças alegam mais razões de ordem afetiva e emocional ao justificar o adiamento do início das relações sexuais, enquanto os rapazes alegam razões de ordem social e a falta de oportunidades” (p.691), o que podemos perceber nos três relatos a seguir:

Jovem mulher, 18 anos. Nunca transou porque *“não chegou a hora ainda, mas quando chegar a hora, daí rola né”*. Ela diz: *“sou muito confusa em relação a isso”*, pois os pais não aceitariam esse comportamento e um dos motivos de não transar seria o medo de eles descobrirem.

Jovem mulher, 15 anos. Explica que *“eu acho que tem que ser assim com uma pessoa que a gente confia, que a gente conhece bem também, que tenha assim prevenções também né, porque hoje em dia não dá de confiar muito”* e *“até agora ainda não rolou nada. Acho que sou muito jovem ainda, tenho apenas 15 anos”*.

Jovem homem, 18 anos. Declarou nunca ter transado, justificando que *“não tinha a pessoa que o cara gostasse mesmo (...) Acho que onde eu estou, aqui na roça, interior*

assim, é um lugar muito parado. Quando eu tiver mais idade eu vou mais para cidade". O meio rural seria um elemento que dificulta encontrar a parceira.

Ao final da entrevista, este informante jovem homem demonstrou constrangimento por sua declaração e preocupação com essa condição de "homem virgem", vindo ao encontro do que dissemos anteriormente, que a primeira relação sexual é, para os homens, um marco de referência da sua masculinidade. Como assinala a literatura: "a iniciação sexual, a forma de perceber sentidos diferenciados por gênero na virgindade, é condicionada pela construção da masculinidade, o que se ampara por rituais de socialização, como a pressão exercida pelos pares" (Abramovay et al, 2004, p. 74).

Entre as mulheres, o grupo de pares atua em outro sentido. Uma informante diz que as suas amigas já transaram e que antes sentia até vergonha, "*só eu lá no meio, lá, que tava sendo a virgem*", depois também transou e a amizade ficou ainda melhor. Desta forma, compartilhar e discutir as mesmas experiências seria um fator de identificação com/no grupo da pares. Mas, conforme Heilborn (et al, 2002, p.31), "as adolescentes encontram-se submetidas a pressões contraditórias no que concerne ao exercício da sexualidade: enquanto a família tenta contê-lo, o grupo de pares (e os parceiros) o estimula". Talvez em decorrência dessas pressões contraditórias é que os depoimentos femininos apontaram para uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que os discursos enunciados nas entrevistas não atribuem maior valor às virgens em comparação com não-virgens, e que as virgens não indicam a intenção de manterem-se assim até o casamento, as jovens que já transaram demonstraram arrependimento por não terem preservado sua virgindade:

"Eu acho que até podia ser depois do casamento, mas tem pessoas assim que não pensam, que nem eu, já vão indo na hora assim e depois ficam se lamentando". Lamenta-se porque queria casar virgem "com um vestido branco enorme, com um véu enorme (...) símbolo de pureza né".

"nessa parte eu bobeei também, porque no fim eu era virgem né, antes de casar com ele, agora casei com ele e me separei e não adiantou nada", e acrescenta: "eu acho que tem que ser com uma pessoa que a gente gosta, que sabe, tem certeza que vai ficar com aquela pessoa para sempre, e tem que pensar muito bem antes de transar, de perder a virgindade, porque é uma coisa que depois não volta mais".

Neste sentido, Abramovay (et al, 2004, p. 74) destaca que, na "iniciação sexual das moças, as interpretações se dão por lógica diferenciada àquela atribuída aos jovens. A ausência de experiência sexual é vista como uma estratégia de seleção para relacionamentos que estabelecem o sexual com o afetivo, em um plano de relação estável, do tipo matrimonial". Mesmo uma informante que já foi casada, demonstra que o fato de não ser mais

virgem a desqualifica para futuros relacionamentos, pois “*acho que os homens olham diferente para uma mulher que não é mais virgem*”.

Na pesquisa realizada por Abramovay (et al, 2004, p. 81), alguns discursos associavam a não-virgindade com o desrespeito nas relações de gênero – “*a experiência sexual cedo como uma forma da mulher ficar desvalorizada, vulgarizada*”. No contexto dos assentamentos, uma forma da mulher “se valorizar” parece estar associada à sua “resistência”. De forma geral, as informantes declaram que as carícias são circunscritas a beijos, abraços e as mãos, como disse uma delas: “*iam até as costas, no máximo, porque em outros lugares eu não deixava*”. A fronteira entre o permitido e o não permitido parece ser a cintura, daí para baixo *jamais*. Já os homens seriam caracterizados pelo oposto: pela “insistência”. As jovens mulheres apresentam, em vários depoimentos, o orgulho de resistirem a certas carícias masculinas e de, apesar da insistência masculina, nunca deixarem ultrapassar “certos limites”. Diz uma das informantes sobre o ex-namorado: “*ele tentava, quem não vai tentar né?*”. Outro informante ressalta que foi ele quem tomou a iniciativa na sua primeira relação sexual, porque “*pelo menos sempre diz que o homem é quem tem que tomar a iniciativa*”. No entanto, Carmem considera que os jovens da cidade são mais insistentes que os do assentamento, dizendo: “*aqui não, aqui alguns são insistentes mas eles entendem a gente, eles vão entendendo*”.

Apesar de três informantes entrevistados se declararem virgens, entre os oito entrevistados, uma constante nos depoimentos é o imaginário de que não se encontram mais virgens: “*aqui não tem né, aqui é difícil*”, “*nem se encontra mais menina virgem aqui*”, “*é difícil uma guria hoje, que a gente vai transar com ela, que ela já não tenha transado com outro né*”. Fato que se referiria tanto a jovens homens quanto a jovens mulheres. Uma das informantes acredita que as mulheres iniciem a vida sexual mais cedo, a partir dos 12 anos, e os homens “*já querem ser mais maduros assim e já vão mais tarde*”, mas essa visão não é partilhada pelos demais. Em nossos dados, a iniciação dos jovens homens entrevistados é anterior a das jovens mulheres, porém, o depoimento de um jovem informante homem situa a idade da parceira (não entrevistada) aos 12 anos. Os estudos de Lhomond (1999) e Monteiro (1999) revelam uma aproximação dos calendários de iniciação sexual de homens e mulheres.

Sobre a frequência das relações, o imaginário é de que seria variável tanto para os homens quanto para as mulheres: “*depende (...) tem guria que não passa um final de semana que não transa com um cara ou com outro. Tem gurias, acho, que nunca transaram*” (jovem homem). Outra informante considera que os jovens homens mantêm mais relações sexuais do que as jovens mulheres, pois “*só de olhar na cara deles, já dá de ver o jeito que eles são*”.

Pedro, em seu depoimento, destaca que “*os dois têm de ser a mesma coisa né*” – enunciando a possibilidade de equidade, questionando modelos assimétricos das relações de gênero.

O trabalho de Arilha e Calazans (1998) indica que as variações nas práticas sexuais seriam sobretudo entre as mulheres, no sentido de maior flexibilização e tolerância, porque “os rapazes sempre dispuseram de um conjunto de práticas sexuais que foram associadas à liberdade e que ainda se mantêm com poucas mudanças” (p.691). As autoras constataam que há “maior flexibilidade diante da virgindade e da possibilidade de ‘ficar’, indicando percursos de uma sociedade mais permeável à aceitação de práticas sexuais mais inovadoras, que só puderam nascer em um contexto de transformação dos valores da sociedade em relação à sexualidade” (ano, p.691). Nos assentamentos, também verificamos que o contexto juvenil apresenta esta característica, ainda que persistam assimetrias de gênero – se tramam valores novos e velhos, conservadores e transformadores.

3.1.3 Família e Rede de Sociabilidade na construção da sexualidade

Conforme Heilborn (et al, 2002), “as representações, valores e comportamentos que modelam a construção de gênero vão se consolidando no decorrer da adolescência. Duas agências são centrais na transmissão desses valores: a família e o grupo de pares” (p.23). As relações que se estabelecem na família e no grupo de pares se entrelaçam na construção da sexualidade juvenil.

Nos assentamentos pesquisados, conforme os dados apresentados, é perceptível a influência das famílias enquanto agentes de socialização para a sexualidade, principalmente no que tange ao controle sobre a sexualidade feminina. No entanto, ao contrário do que foi verificado no GRAVAD⁵⁴ (Heilborn, et al, 2002, p. 31) - que “o controle social provém, sobretudo, dos homens: pais e irmãos mais velhos”-, em nossa pesquisa este controle parece ser uma atribuição das mulheres mais velhas⁵⁵. Nas famílias, cabe à mãe o cuidado com a vida sexual das filhas (e, de certa forma, também dos filhos, pois os que relataram conversar sobre sexo em casa, referiam-se à conversas com as mães). Na comunidade, também são as mulheres mais velhas que as jovens citam quando relatam o controle sobre seu comportamento, como exemplificado no depoimento abaixo:

⁵⁴ Pesquisa Gravidez na Adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil.

⁵⁵ Ainda que, nos depoimentos, os pais sejam citados como os responsáveis por permitir ou não que suas filhas saiam sem a companhia da família.

Jovem mulher, 18 anos. *“Se a guria fica demais, se transa talvez com as pessoas, que não seja só com o namorado né, sempre surge aquele comentário (...) às vezes, a gente está se sentindo livre, está se sentindo à vontade, dando risada, conversando, dançando, essas coisas, se sentindo bem livre mesmo, as mulheres já começam a olhar meio diferente, cuidar da gente”*.

Mas se a família aparece como agente de controle (e muitas jovens reclamam por isso), também surge nos depoimentos como agente de proteção, principalmente associado a “má-fama”. Algumas informantes contaram com certo orgulho que só saem acompanhadas dos pais ou irmãos, o que as diferiria das “mal-faladas”, definidas por Márcia como *“meninas que os pais não, como é que eu posso dizer, não incentivam para o bem, que eles deixam sair a hora que quer, vai onde quer”*. Embora o relato destacado anteriormente atribua o controle sobre o comportamento feminino às mulheres mais velhas, a “má-fama”, segundo Antônio, começa com comentários masculinos: *“às vezes, o cara que transou com ela já conta um para o outro, e já começa aí. Um conversa com o outro e já começam a chamar de galinha, de puta”*. Paula diz que os piá fazem comentários e *“se eles verem, talvez, se uma guria é muito ligeira, como dizem, tem rapaz que não quer ficar com ela por causa disso. E tem rapaz que fica só para se bobiar dela”*. Sobre os homens, estes seriam “mal-falados” por questões relativas ao cigarro ou alcoolismo e nunca por namoro ou sexo, segundo a opinião de Carmem, mas, para Márcia, a distinção entre os rapazes seria entre os que recebem e os que não recebem “orientação” dos pais.

As mulheres seriam respeitadas conforme seu comportamento: *“aquela mulher que é séria, que não dá o braço a torcer, eles respeitam mais. Já tem outras assim que são mais soltas (...) já não são muito respeitadas”* (Márcia). O respeito seria então uma responsabilidade da mulher, o que aparece em outros trechos da entrevista de Márcia, por exemplo, quando diz que *“a mulher tem que se cuidar”*. Essa afirmação encontra eco nos depoimentos masculinos pois, conforme Pedro, *“os gurus falam: aquela guria lá tem jeito de puta. Eles falam assim. (...) Tem gurus que ficam com elas, acham mais fácil né. Mas tem gurus que não. (...) Fica até mal-falado se o cara ficar com uma guria com jeito de puta, aí fica até mal para o guri mesmo”*, porque comentam: *“ficou com uma guria lá, puta lá, não sei o que, capaz dele pegar uma AIDS ainda, uma coisa assim. Guria de todos, não sei o que, quem quiser ficar com ela é só chegar, essas coisas”*.

A importância do grupo de pares e família é ressaltada pela literatura (Abramovay et al, 2004; Lhomond, 1999; dentre outros). A questão das “mal-faladas” revela o quanto estão

imbricadas a família e a rede de sociabilidade na vida sexual e nas concepções acerca de gênero e sexualidade dos jovens pesquisados.

Sobre as conversas nas redes de amizade, Carlos afirma ter muita diferença das conversas entre homens e entre homens e mulheres “*porque, quando a gente está com homem, a gente começa a se passar muito. E quando tem mulher, a gente não, a conversa é conversa séria já*”, disse também que conversas sobre namoro acontecem só entre homens, porque se contarem para as *gurias*, “*uma conta para a outra*”. O conteúdo das conversas, segundo Pedro, não inclui o fato de estarem ou não apaixonados, falam sobre “*achar uma guria simpática, legal e bonita*”, ou que estão namorando uma guria “*que é bonita e gostosa*”. Embora alguns informantes declarem que não contam sobre suas conquistas amorosas, Antônio salienta como característica de conversas masculinas: “*que nem, se a pessoa já é mais gavosa⁵⁶, já querem se gavar*”. João, da mesma forma, diz que evita *falação*, mas que “*tem uns que são bobo*”. Neste sentido, nos remetemos novamente à questão da masculinidade, onde o falar de si, falar do outro, considerar a opinião dos outros sobre si, reagir (ou se sujeitar) às opiniões alheias, etc., constituem o processo de identificação do grupo e de afirmação da masculinidade frente aos pares.

Excetuando-se os “*bobos e gavosos*”, os informantes jovens homens e mulheres em seus depoimentos afirmam conversar sobre seus relacionamentos apenas com os *melhores* amigos e, mesmos assim, não costumam falar sobre detalhes da vida íntima/sexual. Em muitas das entrevistas, tanto de jovens homens quanto de jovens mulheres, está presente a característica de selecionar um número reduzido de “*amigos mesmo*”, para quem se “*conta tudo*”. Desta forma, buscam manter *esses assuntos* somente entre os grupos juvenis. Carmem acredita que os adultos sequer ficam sabendo dos *rolos* em função de namorados, mas Sandra diz que os *fixicos* muitas vezes chegam até as famílias, “*só que a família é sempre a última a saber*” – afirmações que vão de encontro ao controle da família sobre a sexualidade juvenil, indicando que os jovens, em certa medida, ‘escapam’ desse controle.

Também é no grupo de pares, e nos xingamentos entre eles, que se revelam concepções acerca de gênero e sexualidade. Pedro salienta que os xingamentos são constantes: “*se discutir, já falam, na hora. Mas também tem respeito né*”. Os xingamentos mencionados pelos informantes foram: “*vagabunda*”, “*galinha*”, “*puta*” e “*gostosa*”, para ofender as mulheres, e “*bicha*”, “*veado*” e “*pau-mole*”, para ofender os homens. Chama a

⁵⁶ Variação lingüística do termo “gabar”, que significa enaltecer qualidades.

atenção que o termo “*gostosa*” é mencionado por um jovem homem como elogio e como insulto, por uma jovem mulher.

A homossexualidade é a base de construção das ofensas masculinas, apesar de, nas entrevistas, os jovens assumirem um discurso contrário à discriminação, ressaltando que “*cada um faz o que quer*”. Apenas um informante explicita rejeição ao homoerotismo, que só viu na TV⁵⁷ e que provoca reação: “*a gente fica surpreendido, porque, nossa, onde é que já se viu isso!*” (jovem mulher, 15 anos). Porém, todos afirmaram que não há homossexualidade nos assentamentos e que isso seria “*coisa da cidade*”. Há também, por parte dos homens, uma espécie de ‘defesa’ quando muitos declaram que “*não sei muito sobre isso*” – uma constante nos depoimentos masculinos. Tal atitude revelaria um distanciamento tal que poderia defendê-los de qualquer desconfiança sobre sua heterossexualidade.

Enquanto espaços de socialização para a sexualidade, nos relatos coletados entre jovens que participam do processo de escolarização, o principal espaço para a iniciação afetivo-sexual é a escola e a rede de vizinhança. Vemos que tanto o primeiro beijo quanto o primeiro namoro acontecem na escola e com colegas. A escola é citada pelos informantes como o espaço de *ficar*, particularmente nos intervalos e na aula práticas. Disse um informante: “*às vezes os professores vêem mas nem adianta falar, e se falar, vão dizer o quê?*”. De modo geral, conforme aumenta a idade, este espaço se desloca para festas e bailes.

Cabe lembrar que os jovens, em geral, não associam relação sexual com namoro, portanto o espaço de *ficar* também é o espaço de sociabilidade para transar, principalmente os bailes. Conforme um informante jovem homem, o lugar de encontrar parceiras “*é em baile, torneio de vez em quando, quando acaba o torneio, festa. Na maioria das vezes é em baile*”. Nos depoimentos que se referem aos bailes “da cidade”, uma informante afirma que “*todos os finais de semana aqui tem festa, ou em outros lugares. Daí eles sempre vão, de lá acabam ficando com uma menina, daí já rola*” (jovem mulher, 16 anos). Acredita que, nos bailes, a noite quase sempre termina em sexo, mas “*às vezes acontece de ficar com um cara lá e não rolar nada. Vai da menina né*”. Outro informante, um jovem homem, afirma que “*tem baile que nem consigo chegar perto da guria*”. E outro, que também cita as festas na cidade, diz que “*às vezes, quando dá sorte, a gente fica, mas às vezes também não consegue nada*” – depoimentos que têm implícito o binômio *resistência feminina/insistência masculina*. Segundo Monteiro:

⁵⁷ Nesse período, estava sendo transmitida a novela “Mulheres Apaixonadas”, pela Rede Globo de TV, que apresentava uma relação homoerótica entre duas jovens mulheres.

é possível sugerir que o baile, enquanto espaço de convivência e sociabilidade – caracterizado pela *ausência da vigilância familiar e da comunidade*, pela exposição de coreografias e estéticas corporais e pela grande concentração de jovens -, favorece o relacionamento entre os pares e a iniciação sexual (1999, p. 131)⁵⁸.

Uma distinção importante é a que se estabelece entre bailes “da cidade” e bailes do assentamento, principalmente quanto à vigilância da família e comunidade. Considerando que a vigilância é maior sobre as jovens mulheres, é no comportamento delas que se evidencia mais fortemente esta distinção: segundo Pedro, quando os pais estão junto, elas “*se comportam mais*” e, se os pais não estão, “*ficam mais à vontade*” - embora também se verifique no comportamento dos jovens homens, por exemplo, quando Carlos afirma que em festas do assentamento nunca ficou com ninguém. Sem dúvida, a vigilância é maior nos bailes dos assentamentos, onde participa toda a comunidade e talvez por isso é que as jovens mulheres tenham maior possibilidade de frequentá-los. Já nos bailes “da cidade” a participação das jovens dos assentamentos é bastante reduzida, se comparada a dos jovens homens, pois as *gurias* “*têm que ter com quem ir*” (Pedro). Conforme dissemos anteriormente, a jovem mulher é menos autônoma no que se refere a sair sem os pais. Outro fator a ser acrescentado é a idade, pois quanto mais novas são as mulheres (e também os homens), menor a participação nos bailes.

Carlos, 17 anos, costuma ir aos bailes com grupo de amigos. “*Nós vamos de carro. Daí o cara leva nós e nós pagamos a gasolina e a entrada para ele*”. Ele indica o baile como principal espaço de ficar e descreve o ritual da conquista amorosa: “*a gente conversa com ela e, como dizem, dá uma cantada. Se ela aceita, a gente fica ali. Mas é só naquele momento da festa e depois passa. É durante aquilo e nada mais, né*”. Quanto às carícias, (no baile) “*daí a gente convida para dar uma volta, às vezes tomar alguma coisa, daí sai. (...) tem umas que, quando vão, quando está chegando lá, elas tesouram. Tem umas que cortam no começo né*” – o que podemos associar a auto-valorização da mulher, pela “resistência”, sem, com isso, deixar de participar do jogo erótico das carícias. Pedro, 15 anos, declara-se “*louquinho por baile*”. Ele considera que os *guris* são mais envergonhados do que as *gurias*, porém são eles que as convidam para dançar, “*as gurias ficam no cantinho, só esperando, dando uma encaradinha, daí os guris vêm pegar*”. Acrescenta que levar um *carão*⁵⁹ de uma *guria* num

⁵⁸ Grifo nosso.

⁵⁹ Levar um carão corresponde à expressão ‘levar um fora’, neste caso, ter o convite rejeitado.

baile *pega mal*, então, além de observar “*a encaradinha, tenho o costume de fazer o sinal para ela ainda*”.

Associado à distinção entre os bailes “da cidade” e “dos assentamentos”, podemos inserir as distinções entre os “de dentro” e os “de fora”, discutida também no segundo capítulo. Márcia, que sempre *ficou* com jovens do MST, acha que não daria muito certo ficar com quem é de fora “*porque daí a gente fala uma língua, ele já fala outra*”. Da mesma forma, Antônio acha que “*a maioria prefere o pessoal daqui (...) meio aliado um com o outro. Tudo rola, num clima só né*” (aliado em função do MST). Por outro lado, Sandra nunca namorou ninguém do assentamento e acredita que as jovens do assentamento preferem os de fora, porque seriam “*mais gatinhos, mais diferentes*”. Carlos, da mesma forma, acredita que a maioria dos jovens homens, assim como ele, prefere ficar com as *gurias* de fora e cita dois motivos: porque com as de dentro “*é difícil ter uma chance com elas*” e porque já são muito conhecidas, “*entra mais ou menos o caso de colega né. Uma amizade de irmão para irmão assim. Porque desde a terceira série que a gente estuda junto com a mesma turma*”. Pedro também fica mais com as *gurias* de fora, porque são “*pessoas novas né, e eu acho que é mais fácil chegar e conversar com elas*”. Acrescenta que o namoro não seria diferente em relação às carícias, práticas e insistência, mas porque as de dentro, como já conhecem mais o rapaz, se comunicam mais e as de fora já ficam mais “*se cuidando*”. Carlos, em outro aspecto, não vê nenhuma diferença entre elas “*porqueurias elas são e sempre com alguém vão ter que ficar né. Então acho que elas são iguais*”.

Os jovens relatam, ainda, uma rotatividade entre as parcerias da mesma rede de sociabilidade. “*Normalmente, a gente vai fazendo um repasse né. Daí fica com uma hoje, outra amanhã. É difícil ficar com a mesma pessoa*” (jovem homem). Outro informante diz que é comum tanto *guris* quanto *gurias* ficarem com uma pessoa que outros amigos já tenham ficado e que “*é difícil dar briga*”. Isto pode ser explicado pelo fato de as redes de sociabilidade serem restritas, nos assentamentos, a um mesmo grupo de jovens, mesmo em contextos diferentes (escola, família e comunidade). Quando se referem ao contexto “da cidade”, especificamente aos bailes, esta possibilidade de interpretação parece-nos pertinente pois os comentários juvenis também sugerem que os jovens que freqüentam os bailes são “*sempre os mesmos*”, “*a gente sempre se encontra*”.

Enquanto espaço de sociabilidade para a sexualidade, o MST pode ser apreendido dessas falas quando se referem aos parceiros/as (“de dentro”), além de festas, congressos e reuniões. Márcia, por exemplo, sempre *ficou* com rapazes do MST, citando espaços do

Movimento, como encontros de jovens, bailes e atividades de militância. Entretanto, apenas um informante declarou ter uma relação sexual vinculada a uma atividade do Movimento: “*tinha um bailinho, daí fiquei com uma guria e fui levar ela em casa, no caminho...*” – o que indica uma diferenciação entre as relações que se estabelecem nos espaços do MST e as relações que acontecem em outros lugares.

Finalizando esta seção, cabe ressaltar que os locais mais citados da ocorrência das relações sexuais são a residência do parceiro, o mato e dentro do carro – as transas acontecem “*em qualquer lugar (...) do lado do mato, ou dentro do carro*”. Sobre estes locais, “*o lugar é desconfortável, mas é o único lugar que tem*”, “*no carro é bem legal*”. Embora tenhamos nos perguntado sobre a pertinência de apresentar estes dados, que poderiam implicar posteriormente maior controle social sobre estes espaços, eles nos parecem relevantes para compreender as informações acerca da saúde sexual e reprodutiva, particularmente em relação à utilização de preservativos.

3.2 Saúde Sexual e Reprodutiva

Conforme o relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada em 1994, no Cairo, “saúde reprodutiva” é definida como:

(...) um estado de completo bem estar físico, mental e social em todas as matérias concernentes ao sistema reprodutivo, suas funções e processos, e não a simples ausência de doença ou enfermidade. A saúde reprodutiva implica, por conseguinte, que a pessoa possa ter uma vida sexual segura e satisfatória, tendo a capacidade de reproduzir e a liberdade de decidir sobre quando e quantas vezes deve fazê-lo.(...) Isso inclui igualmente a saúde sexual, cuja finalidade é a melhoria da qualidade de vida e das relações pessoais, e não o mero aconselhamento e assistência relativos à reprodução e às doenças sexualmente transmissíveis. (CIPD, 1994, p. 57, apud Bilac e Rocha, 1998).

Entendendo que a saúde sexual e a reprodutiva são dimensões indissociáveis, abordamos nesta seção os temas: menstruação, atendimento médico, DST/AIDS, gravidez, aborto, anticoncepção e utilização da camisinha.

3.2.1 Menstruação

Os dados da pesquisa indicam que a menstruação é parte do universo feminino, privado e, via de regra, conversa restrita às mulheres do núcleo familiar. Nos relatos, as informações sobre menstruação são disponibilizadas normalmente através da mãe ou da tia, mas, como veremos nos dados coletados nas atividades didáticas, permanecem muitas dúvidas acerca do ciclo menstrual.

A primeira menstruação, por volta dos 12 anos, é recebida de forma bastante parecida pelas informantes, com desconforto, exemplificado em: *“não imaginava que ia ser assim, sentia vergonha e usava sempre uma blusa amarrada na cintura para ninguém perceber”, “na hora eu não gostei, achei meio esquisito, desconfortável, mas com o tempo acostuma”*. Segunda as jovens, estar menstruada implicaria uma sensação de vergonha, o que em geral evitam e se orgulham de evitar: *“(não transei menstruada) nem quando estava casada”* (Sandra). Um informante jovem homem conta que as jovens têm vergonha quando estão menstruadas: *“tem umas que falam e as outras eu acho que dificilmente vão falar né (...) cortam e não dizem nem o motivo”* (Carlos).

A menstruação, pra todos os entrevistados, inviabiliza a relação sexual. Algumas falas explicitam reação ao sangramento: *“dá nojo”* (Carmem), ou *“eu acho que seria incômodo né”* (Pedro). Outro depoimento masculino considera que não transar com uma mulher menstruada demonstra respeito: *“se ela não quer ou se ela não pode, tem que esperar o tempo passar né”* (João).

3.2.2 Atendimento Médico

A busca de atendimento médico aparece normalmente vinculada à condição de incapacidade para o trabalho. Neste sentido, um depoimento nos parece emblemático: *“(só fui ao médico) quando nasci, que eu tinha que estar lá mesmo, e quando bati a minha perna, nunca mais fui”* (João). Este é um relato masculino representativo da relação dos assentados com o atendimento médico, observada nos anos em que atuo junto aos assentamentos. Lechat (1997) sugere que o corpo, como instrumento de produção para os camponeses, assim como para outros trabalhadores braçais, torna a questão da saúde central para estas populações, deixando evidente uma associação entre saúde e capacidade para realização do trabalho. Mas

o corpo “só se torna um problema ou motivo de preocupação na medida em que seu funcionamento não está sendo considerado normal” (Knauth apud Lechat, 1997).

Lechat, no estudo sobre mulheres assentadas no Rio Grande do Sul, observou que saúde-doença era um assunto constante nas conversas e uma “maneira ‘autorizada’ de falar de si e também um jeito de falar da sociedade” (1997, p.172). Entre os jovens isto não foi observado, porém, chamou-nos a atenção o fato de ocorrer várias referências, por parte de jovens e principalmente de adultos, aos “*problema de bexiga*”, referindo-se sempre à saúde de mulheres. Pensamos que poderia estar associado a informações imprecisas, advindas da falta de atendimento médico adequado, mas também que poderia ser uma ‘maneira autorizada’ de falar em questões ginecológicas.

Das jovens entrevistadas, a única que já foi ao ginecologista é uma informante que é mãe, durante o pré-natal. Outra informante não citou ginecologista, mas revelou que a mãe a levava num médico que “*é mais para baixo assim. Ele pergunta várias coisas da gente, ele examina tudo, mas não é assim um ginecologista formado*”, ressaltou que era um médico particular.

O posto de saúde que atende a população proveniente do meio rural localiza-se no centro do município. Há cinco postos de saúde na cidade mas nenhum em região rural. A atendente informou que pergunta o bairro onde moram apenas para marcar a consulta em horário compatível com o do transporte coletivo, entretanto, disse não guardar registro sobre a proveniência ou idade dos atendidos, o que não nos permitiu investigar a frequência com que jovens homens e mulheres assentados vão ao posto de saúde. Outra informação disponibilizada foi a de que o posto de saúde dispõe de dois ginecologistas, ambos do sexo masculino (sobre esta questão, uma informante diz: “*fica esquisito (...) a gente fica com vergonha na hora*”) e a marcação de uma consulta para esta especialidade demora cerca de um mês.

3.2.3 DST/AIDS

Todos os informantes, ao falar em doenças sexualmente transmissíveis, citam somente o HIV/AIDS, ora como sinônimos, ora como doenças diferentes: “*AIDS e HIV, coisas assim do tipo*”. Percebemos que, apesar de terem acesso ao discurso da prevenção, pois todos afirmam a importância da prevenção da AIDS através da camisinha, sua utilização não é regular, há desinformação e também certa descrença nas informações que recebem. Alguns

depoimentos revelaram desconfiança também em relação à camisinha distribuída gratuitamente no posto de saúde, que poderia ser de menor qualidade.

A jovem mãe, durante o pré-natal, fez *exame de AIDS*, o que achou estranho, mas o médico disse que era obrigatório para gestantes: “*Na hora nem me toquei, mas daí quando eu cheguei em casa minha tia falou que era de AIDS, porque eles dizem que é HIV né*”, fazendo uma associação semelhante à forma de nominar as plantas: uma forma popular e uma científica, e sugerindo uma desconfiança nos agentes de saúde pública (no caso, os médicos), advinda do próprio distanciamento estabelecido entre os saberes popular e científico.

Todos os informantes declaram nunca ter consultado um médico para tratar ou conversar sobre DST e também que nunca contraíram qualquer doença. Aliás, além do HIV/AIDS não foram citadas outras doenças na entrevista, somente na atividade de sala de aula, quando mencionaram a sífilis. Em todas as entrevistas este foi um dos itens abordados mais rapidamente, com respostas mais monossilábicas e maior constrangimento dos entrevistados (era quando olhavam para baixo, para os lados...).

No âmbito da prevenção, a camisinha foi citada por todos os informantes e, apesar de mencionarem a justificativa da doença, o fator determinante para sua utilização, ao menos o mais enfatizado, é o medo de uma gravidez indesejada.

3.2.4 Gravidez e Aborto

Um dos fatores que gera maior visibilidade do fenômeno da gravidez adolescente é “o fato de a fecundidade adolescente ir na transição inversa da transição demográfica” (Heilborn et al, 2002, p.17), ou seja, a taxa de fecundidade total tem diminuído e a taxa de fecundidade adolescente vem aumentando nas últimas décadas. Como nossa amostragem não obedece a critérios quantitativos e não temos dados demográficos que nos permitam verificar a incidência de gravidez adolescente nos assentamentos, podemos indicar apenas que, na escola pesquisada, entre as 47 jovens mulheres, no momento da pesquisa de campo, encontramos uma jovem mãe e uma jovem grávida.

Outro fator, segundo as autoras, estaria relacionado às “mudanças operadas na concepção social das idades e do gênero que redefinem as expectativas sociais depositadas nos jovens nos dias atuais, sobretudo nas adolescentes do sexo feminino” (p.18). Neste sentido - tendo acesso a maiores possibilidades de escolarização, de inserção profissional e a

sexualidade desvinculada da reprodução -, a gravidez adolescente poderia ser considerada um desperdício de oportunidades e uma subordinação precoce da mulher. “É como se as mães adolescentes, além de desmerecerem as supostas novas chances oferecidas aos jovens em geral, se encontrassem em uma dupla contramão: na das mudanças demográficas e na da emancipação feminina” (p.18). No entanto, as autoras ressaltam que “essa argumentação subestima o fato de que esse leque de oportunidades não ser igualmente oferecido para jovens de diferentes classes e, além disso, supõe como universal o valor ou o projeto de um novo papel feminino” (p.18).

Segundo Ana Coll (2001), no setor rural latino-americano, a gravidez acontece com frequência antes dos 18 anos, sendo um evento normal e não problemático. No contexto pesquisado, a gravidez adolescente parece revelar-se como indesejada quando não está inserida no contexto do matrimônio. Mas, entre os professores, um comentário foi instigante: *só falta ela me aparecer grávida*”, referindo-se a uma aluna que foi morar com um rapaz – o que pode estar relacionado a esta percepção de “perder oportunidades”. No entanto, somente um estudo específico sobre o tema poderia apresentar com maior precisão estas percepções.

Numa perspectiva de futuro, todos os informantes entrevistados, jovens homens e mulheres, pretendem ter filhos, porém no contexto do casamento, e talvez mais como consequência “natural” do matrimônio do que como desejo, como vemos nos depoimentos a seguir: *“depois que estiver casada, com uma família, com tudo bem, casa pronta, tudo bem organizado”* (Carmem); *“quando eu tiver minha mulher eu penso em ter filhos, só não muitos também”* (Pedro); *“no casamento tem que ter filhos né, ainda mais que sou filho único. O pai ia ficar uma fera, casar e não ter filhos”* (Antônio); *“vontade, vontade eu não tenho, mas se chegar de acontecer, daí vai”* (Sandra); e também no relato de João, que pretende concluir os estudos, ter trabalho e casa, depois então casar e ter filhos.

Tratando-se do presente, o medo da gravidez é constante. É importante salientar que o medo não é dado apenas pela condição etária/juvenil, mas principalmente pela condição de não-casamento. Paula, por exemplo, explica o medo de engravidar: *“porque é difícil assim né, um filho, para a gente cuidar sozinha, depois aqui ainda, se a gente tivesse alguma coisa na vida, mas não tem nada. Então... Daí é difícil assim pensar em filho. Eu tenho medo”*. Quando circunscrita ao casamento, não é problematizada, algumas vezes sequer visibilizada.

No momento da pesquisa, estudavam na escola uma jovem mãe separada⁶⁰ e uma jovem grávida recém-casada, mas um entrevistado informou que não lembrava de casos de gravidez entre os educandos: “*Não. Acho que não. Da escola aqui não*”.

No entanto, apesar do medo de engravidar, a utilização da camisinha, citada por eles como contraceptivo, não é constante. Márcia diz que “*tem gurias que são capazes até (de transar sem camisinha), porque às vezes tem aquela que transa e engravida e tem aquela que também não*”, revelando uma justificativa para a não utilização da camisinha, que pode estar associada à sorte, destino ou determinação divina.

Lechat constatou que “a doença é inconscientemente percebida como algo externo à pessoa, que a persegue como uma sina, o destino, a vontade divina” (p.173). Questionamos se haveria a possibilidade de associar tanto a gravidez indesejada quanto as doenças sexualmente transmissíveis à essa concepção de uma condição exterior à vontade do indivíduo. Isso justificaria, em alguma medida, a não utilização de camisinha e a descrença nas informações e nos métodos contraceptivos, suscitadas em vários relatos.

A única informante que engravidou é a jovem mãe. Outra informante conta que sempre usou camisinha, mas uma vez ficou com medo de estar grávida porque a menstruação atrasou dois meses, mas depois veio normalmente. A camisinha teria rasgado, ou “*alguma coisa assim*”.

Com relação ao aborto - enquanto interrupção provocada da gravidez -, todos os informantes declararam-se contrários, com maior ou menor radicalidade. Suas falas foram: “*eu acho uma coisa absurda*”; “*jamais*”; “*eu estou fora cara*”, “*é uma destruição né. Porque, pense bem, uma criança, o que é que a criança tem culpa?*”. Estas, no entanto, precisam ser lidas com ressalvas, pois o tema é muito polêmico e foi abordado em uma pergunta diretiva, o que provavelmente influencia as respostas.

Perguntamos sobre possíveis comentários que tivessem escutado sobre o assunto e houve duas reações regulares: a declaração de que nunca ouviram nada e depois o relato de algum comentário distante, jamais de alguém do assentamento. Uma informante escutou no rádio histórias sobre aborto e “*o arrependimento sempre vem*”, outro diz: “*aqui é difícil acontecer isso, principalmente aqui na região, no interior né*”, mas acrescenta que “*teve uma*

⁶⁰ Os termos “separada” e “recém-casada” não se referem à condição civil formalizada, pois entre os jovens assentados não encontramos nenhum caso de casamento oficializado. Tratamos de uma jovem que morou com um rapaz por um período de tempo e de outra jovem que está morando com um rapaz há pouco tempo.

mulher que fez um remédio. A mãe dela ensinou um remédio para tomar, digamos assim, e ela pegou e abortou a criança (...) uns dizem que é uma coisa que toma lá, um mato que tem, que toma e daí faz perder a criança". O único relato de alguém próximo declarava que uma prima teria feito aborto ingerindo remédios, mas que numa segunda gravidez tentou o mesmo procedimento e não funcionou "*daí a criança nasceu com problema né, deficiência*".

Outro depoimento significativo foi o do informante que se declarou contrário ao aborto mas acrescentou que, se a mulher quisesse fazer, "*aí ficava na consciência dela né*", indicando que o aborto é principalmente um problema e uma responsabilidade da mulher. Mesmo nos outros comentários relatados, os homens sequer são mencionados: retratam uma mulher que se arrependeu, uma mulher que abortou e uma mulher que ensinou um "*remédio*" abortivo.

3.2.4 Anticoncepção e Camisinha

Os termos anticoncepção/contracepção deixaram alguns informantes confusos quanto ao seu significado. A categoria êmica que utilizam para referirem-se aos meios de evitar a concepção é "*remédio*", referindo-se à pílula hormonal e "*camisinha*", preservativo masculino. Somente a informante que já foi casada utilizou, por um curto período de tempo, a pílula hormonal – a mesma que a tia, sem receita ou acompanhamento médico, mas depois parou "*por causa que mais tarde vai prejudicar minha saúde né*".

Dos métodos contraceptivos, a camisinha masculina foi a mais citada, sendo para a maioria dos informantes o único método conhecido. A camisinha feminina foi citada por dois jovens homens – um na entrevista e um na atividade didática. Essa referência surpreendeu-nos e, em conversa com uma educadora, ela associou ao fato de uma pesquisadora ter realizado uma oficina sobre sexualidade na escola, quando teria citado o método. Além da camisinha masculina e feminina, foi citada a pílula hormonal pela jovem mãe, a única que já utilizou, e por uma informante como "*remédio*" e como "*aquele comprimido (...) que elas também compram para tomar para não engravidar*".

A maioria dos informantes relata que o primeiro contato com camisinha foi na escola, através de colegas - através dos *guris* que '*ficam se passando*' (brincando) com camisinha. Um fato que vem ao encontro da associação verificada entre a sexualidade masculina e a comprovação da virilidade frente aos colegas, verificada também nas trajetórias sexuais, apresentadas anteriormente.

Uma informante menciona a distribuição de camisinha na escola, onde “às vezes, as pessoas que dão palestras nas escolas distribuem”. No entanto, esta parece ser mais uma situação idealizada do que concretizada no cotidiano dos jovens. Na escola onde desenvolvemos este estudo, por exemplo, não ouvimos nenhuma referência, nos cinco anos de contato, sobre alguma distribuição de camisinha.

Via de regra, são os homens que adquirem camisinha em farmácias ou no posto de saúde, formando-se uma espécie de rede de distribuição entre eles, mas a utilização não é regular: “Quando tem a gente usa, quando não tem não usa né”. Percebemos que a utilização da camisinha, no contexto pesquisado, é uma responsabilidade masculina e que sua utilização faz parte dos discursos juvenis, configurando-se como uma norma, porém nas suas práticas ela não é usada com regularidade nem parece ser uma questão prioritária na vida sexual dos jovens entrevistados. Quando utilizada, é “mais para não ter muito perigo de pegar uma doença, para não engravidar ela sem ela querer”. A justificativa mais enfatizada pelos informantes é o medo de uma gravidez. Lembramos à leitora que os lugares onde acontecem as relações sexuais citados pelos jovens, como o mato ou o carro, sugerem também certa imprevisibilidade das relações e provavelmente influenciam na utilização de preservativo.

Os jovens não mencionaram negociações que se dariam entre eles em relação ao uso de contraceptivos. O depoimento de Pedro (“Se converso se ela quer camisinha? Não. Na hora ali coloco camisinha na boa”) revela, por um lado, uma não-negociação, por outro lado, reafirma que a utilização da camisinha é uma responsabilidade masculina. Heilborn (1999, p.56), destaca que:

as mulheres encontram-se em posição desvantajosa para negociar o uso da camisinha, em função do cenário das relações de gênero: sendo estas estruturadas com base em uma assimetria de prestígio e autoridade particularmente reveladora no encontro sexual, o exercício da decisão feminina torna-se problemático.

Pela falta de intimidade e pela lógica assimétrica de gêneros, o *ficar*, segundo Heilborn (et al, 2002):

parece comprometer, ainda mais, o exercício da decisão feminina no que diz respeito à contracepção e à prevenção. Esses impasses são reforçados pela atitude dos homens (que encontra expressão modelar entre os de classes populares), que, diante de parceiras fortuitas, encaram a contracepção como um problema feminino, mas reservam para si a palavra final quanto ao uso da camisinha (p.22).

Se considerarmos que o estigma da gravidez indesejada recai principalmente sobre a mulher, que à ela cabe maior responsabilidade de *se cuidar* e que o contraceptivo mais citado

é a camisinha masculina, o fato de serem os homens que detêm o ‘poder de possuir e decidir sobre’ este método, condiciona uma relação de desigualdade de gênero no que se refere ao planejamento reprodutivo. O controle dos homens sobre a camisinha, desta forma, também pode ser compreendido como um meio de controle sobre a sexualidade feminina, o que pode justificar, em parte, o próprio adiamento do início da vida sexual das jovens mulheres.

3.3 Sexualidade: o que dizem os jovens na sala de aula

“A sexualidade, no universo escolar, é tópico polêmico, considerando a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), assim como os tabus e interditos que social e historicamente cercam temas que lhe são relacionados” (Abramovay et al, 2004, p. 33). Estaremos apresentando os dados sobre sexualidade coletados em sala de aula, a partir de uma experiência didática desenvolvida no contexto da observação participante, sobre a qual assumimos responsabilidade e autoria. Não se trata, portanto, de uma análise sobre a forma como esta escola do MST aborda a temática da sexualidade, o que implicaria outra trajetória teórico-metodológica.

Por solicitação da educadora da área de ciências/biologia, que tinha previsto abordar o tema Sexualidade com a turma da 8ª série no último bimestre letivo, período em que estávamos nos assentamentos realizando a pesquisa de campo, desenvolvemos duas aulas sobre sexualidade. Avaliamos a possibilidade e unimos as turmas do turno da manhã, trabalhando conjuntamente com 7ª e 8ª séries. Essas aulas constituíram um elemento fundamental de pesquisa, trazendo à tona um amplo leque de questões⁶¹. Salientamos ainda que, além do envolvimento dos educadores, houve envolvimento intenso dos educandos nestas atividades.

Na pesquisa de Abramovay (et al, 2004), constataram que “as respostas tendem a uma racionalização mais objetiva e ‘moderna’, já nos grupos focais, liberam-se sentimentos, emoções e palavras, deixando-se emergir por meio do inconsciente coletivo em direção a admitir mudanças, mas também a defender permanências” (p. 79). Trata-se de uma comparação entre questionário e grupos focais, enquanto nós utilizamos entrevistas e

⁶¹ Reflexões sobre esta experiência didática constam no apêndice desta dissertação, p.103-108.

atividades didáticas, mas, em sentido semelhante, os dados que apresentamos são significativos não apenas para compreendermos as concepções dos jovens acerca da sexualidade, mas por terem emergido no contexto de atividades didáticas, diferenciando-se, em muitos aspectos, dos dados coletados nas entrevistas.

Estaremos enfocando os dados resultantes da atividade “Caixa de dúvidas”, que consistia em uma caixa de papelão, onde os educandos depositavam dúvidas referentes à sexualidade. A caixa foi disponibilizada na sala de aula, durante dois dias, e os educandos não se identificavam - o que inviabilizou uma análise com distinção de gênero, contudo, favoreceu maior espontaneidade.

A “Caixa de Dúvidas” trouxe 97 questões, já excluídas as de conteúdo idêntico que, para sistematização, foram agrupadas em 11 itens⁶². Optamos por apresentar todas as questões (ainda que nem todas sejam retomadas na análise), dada sua riqueza e o propósito desta dissertação, o de oferecer dados que possam contribuir com outros pesquisadores, na medida em que os instiguem a novas investigações, identificando questões para análise e também outras possibilidades de interpretação.

Ressaltamos que as todas as perguntas foram formuladas por educandos; nós apenas organizamos essa sistematização em itens.

AMOR

1. *O que é amor?*
2. *O amor acontece por acaso ou de uma amizade?*

NAMORO

1. *Por que as meninas começam a namorar mais cedo do que os piás?*

CASAMENTO

1. *Pode fazer sexo antes do casamento?*
2. *Por que casamento?*

Como o tema sugerido na “Caixa de Dúvidas” era sexualidade, as perguntas referentes ao amor revelam a associação que os jovens percebem entre sexualidade e afetividade, não restringindo o termo às práticas sexuais. Aliás, esta não vinculação entre sexualidade e prática sexual foi uma constante em muitos itens e nos surpreendeu positivamente.

⁶² Optamos por manter a sistematização desses dados conforme a elaborada para a preparação da aula seguinte a esta atividade.

Dos três primeiros itens, citamos a percepção de que as meninas começam a namorar mais cedo, o que também foi dito por uma informante entrevistada, apesar de os dados sobre a iniciação sexual dos entrevistados não indicarem essa tendência. Destacamos também as ‘dúvidas’ sobre casamento: ambas questionam normativas sociais e poderiam ser compreendidas na perspectiva do conflito intergeracional. Conforme verificamos anteriormente, a passagem dos valores da geração passada para os da nova geração não acontece sem conflitos, são movimentos de tensão, ocorrendo simultâneos movimentos de aproximação e distanciamento.

SAÚDE/MENSTRUÇÃO

1. *O homem vai ao ginecologista?*
2. *Com quantos anos a menina pode começar a ir ao ginecologista?*
3. *Com quantos anos a menina menstrua?*
4. *Quanto tempo tem de uma menstruação da mulher até a outra?*
5. *Se a menina está com 14 ou 15 anos e sua menstruação não veio ainda, pode ocorrer alguma coisa no seu corpo?*
6. *Quando a menstruação vem um mês e no outro não, por que?*
7. *Dá para fazer sexo com ela menstruada?*
8. *Quando a mulher está menstruada, ela pode fazer sexo?*
9. *No começo da menstruação ela pode engravidar?*
10. *Se a mulher tem relação sexual no período menstrual ela pode engravidar ou ocorrer outras alterações no seu corpo?*
11. *Por que quando as mulheres ficam grávidas não vem a menstruação?*
12. *As meninas ficam menstruadas e os meninos, o que acontece com eles?*
13. *Por que o homem tem coceira no pênis?*
14. *A mulher também tem coceira na vagina?*
15. *Com quantos anos acontece a menopausa?*

A primeira pergunta pode provocar algum estranhamento, entretanto, conforme vimos anteriormente, a frequência ao médico está vinculada normalmente a doenças que impliquem incapacidade para o trabalho - o “universo” da medicina não é próximo dos assentados. Lembramos também que a única entrevistada que já foi ao ginecologista foi a jovem mãe.

As perguntas sobre menstruação revelam desinformação e curiosidade, principalmente sobre funcionamento bio-fisiológico. Embora não tenhamos identificado os educandos⁶³, a formulação de algumas perguntas sugere o desejo de conhecer o outro, o sexo oposto.

Atentamos ainda para duas questões: menstruação-gravidez e menstruação-relação sexual. Sobre menstruação-gravidez, as dúvidas evidenciam a desinformação dos jovens frente à saúde reprodutiva, que podem interferir no seu planejamento reprodutivo. Sobre a

⁶³ Somente na sistematização dos dados percebemos que poderíamos ter solicitado que identificassem sexo e idade. Ao planejar a atividade, consideramos que a estratégia da não-identificação poderia fornecer dados mais espontâneos.

segunda questão, ainda que para todos os informantes entrevistados a menstruação inviabilizasse a relação sexual, as perguntas indicam que essa ‘inviabilidade’ é questionável/questionada, o que pode ser interpretado como mais um indício da heterogeneidade do grupo (e da não fixidez) quanto às concepções acerca de práticas sexuais.

As perguntas sobre “coceira” no pênis e na vagina inquietam, pois poderiam estar relacionadas à doença ou higiene, bem como ao prazer e masturbação, mas não tivemos possibilidade de identificar ao que estavam se referindo.

SEXO

1. *O que é sexo?*
2. *Como se faz?*
3. *Por que fazer sexo?*
4. *Por que foi inventada a transa?*
5. *Quantas vezes você fez?*
6. *Qual o aviso que você daria aos jovens antes de fazer sexo?*
7. *Quais procedimentos devemos tomar na hora do sexo?*
8. *Por que o corpo da gente muda quando a gente faz sexo?*
9. *Que tipo de transformações ocorre quando a mulher faz sexo?*
10. *Quando a menina ou o menino transam acontece alguma modificação no corpo?*
11. *Existe sexo entre homossexuais?*
12. *O que é sexo anal?*
13. *O que é sexo oral?*
14. *Uma pessoa drogada sente atração sexual?*
15. *Será que todos gostam de fazer sexo?*
16. *Por que dizem que o sexo é bom?*
17. *Por que o nome sexualidade?*

Algumas dúvidas referem-se a mudanças no corpo ocasionadas por relações sexuais, que podem estar associadas tanto ao desejo de conhecer melhor o funcionamento do corpo, quanto a uma preocupação de identificar (ou ser identificado) quem já manteve relações sexuais, ou ambos.

A pergunta 16 revela que “dizem” que o sexo é bom, embora não especifique quem diz (amigos? mídia?). Revela, por outro lado, uma desconfiança nesta afirmação, o que nos instiga outros questionamentos: quem diz que é bom? Porque seria ruim? Teria algum fundamento religioso? A pergunta teria sido formulada por uma jovem mulher ou por um jovem homem? Teria origem em depoimentos de amigos? Amigos homens ou mulheres? Enfim, questionamentos que instigam novas incursões a campo.

A única pergunta que fez referência à homossexualidade foi neste item (pergunta 11) e expressa uma curiosidade frente às práticas sexuais homossexuais. Se considerarmos que os jovens entrevistados definem a primeira relação sexual pela penetração pênis-vagina, faz sentido questionar o que caracterizaria uma relação sexual homossexual. Outras perguntas

também se relacionavam a curiosidades referente às práticas sexuais (como o sexo anal e oral).

As perguntas 6 e 7, que solicitam recomendações, nos fizeram questionar se estariam consultando a educadora, a pesquisadora ou a escola. Uma consulta à escola implicaria reconhecer a escola enquanto um *locus* privilegiado do conhecimento, inclusive sobre sexualidade. Se questionavam a educadora, estariam referindo-se também ao conhecimento escolar mas, principalmente, à autoridade conferida ao papel de educador. Se estavam consultando a pesquisadora, questionavam a capacidade e intencionalidade dos agentes escolares. Desconfiamos que, estrategicamente, estavam ‘aproveitando a oportunidade’ e consultando/questionando as três.

PRAZER/ORGASMO

1. *Qual é a sensação da mulher na hora do prazer?*
2. *Qual a parte do corpo da mulher que, quando o homem passa a mão, ela sente tesão?*
3. *A mulher demora para ter orgasmo?*
4. *O homem agüenta mais do que a mulher?*
5. *Quem sente mais tesão, o homem ou a mulher?*
6. *Quanto tempo uma pessoa agüenta fazendo sexo?*
7. *Sexo tem limite?*
8. *Tem alguma posição que a mulher mais gosta de ficar?*
9. *Por que o homem e a mulher sentem atração um pelo outro?*
10. *Como podemos saber quando a mulher quer?*
11. *Desde que idade a menina ou o menino sente prazer em fazer sexo?*
12. *Por que a mulher geme na hora da transa?*

No item que denominamos “prazer e orgasmo”, a metade das perguntas refere-se à mulher e várias, por sua formulação, deduzimos serem de homens - curiosos para entender e proporcionar mais prazer e/ou para ter uma melhor *performance* sexual. Embora várias se refiram ao corpo, reações e sensações da mulher, não surgiram perguntas semelhantes em relação aos homens.

PRIMEIRA VEZ

1. *Você sentiu dor? Dói ou não?*
2. *Dói muito na primeira vez que transa?*
3. *Na primeira vez, você sentiu dor ou tesão?*
4. *Como foi sua primeira vez?*
5. *Sai sangue na primeira vez?*
6. *A gravidez pode acontecer na primeira relação sexual?*
7. *Depois da primeira transa, a menina precisa começar a tomar anticoncepcional?*
8. *O que acontece com os meninos e as meninas quando perdem a virgindade?*

O imaginário sobre a ‘primeira vez’ é envolto em curiosidade e medo, sendo a referência à dor uma constante. O medo é relatado também pelas jovens entrevistadas. De

certa forma, este pode ser um dos mecanismos de controle social para adiar o início das relações sexuais dos jovens.

Duas dúvidas se referiam à gravidez. A pergunta 6, ainda que retrate falta de informação, não causou surpresa, ao passo que a pergunta seguinte trouxe inquietações. “*Depois da primeira transa a menina precisa...*” apresenta a utilização de contraceptivos como responsabilidade da mulher e sugere que não há planejamento sobre a iniciação sexual e reprodutiva. Nas entrevistas, também observamos que a trajetória de iniciação sexual raramente é planejada pelos jovens, tanto homens quanto mulheres, porém, os depoimentos indicaram que a utilização de pílula hormonal é restrita (apenas uma jovem já a utilizou) e que o método mais difundido é a camisinha - uma responsabilidade masculina. Esta diferença entre os depoimentos e os dados coletados em sala de aula pode estar indicando outras percepções frente à saúde sexual e reprodutiva.

GRAVIDEZ

1. *Quais são os sintomas da gravidez?*
2. *Quais são os riscos?*
3. *Quais os cuidados que devemos ter para não engravidar?*
4. *Usando camisinha, tem perigo de engravidar?*
5. *Se a mulher tomar remédio para não engravidar e parar, ela pode engravidar?*
6. *Mulher grávida pode transar aos oito meses de gravidez?*
7. *Depois que a mulher fica grávida ela pode fazer sexo como fazia antes?*
8. *Se a mulher estiver grávida e ela não souber e continuar tomando anticoncepcional, ela corre algum risco de abortar?*
9. *A mulher que fuma na gravidez pode trazer problemas para a criança?*
10. *Se a menina engravida muito nova a gravidez é de risco?*
11. *Quais são as chances de uma mulher que nunca transou engravidar na primeira vez?*
12. *Quando um homem e a mulher transam o homem libera o esperma, se a mulher não aceitar ela engravida?*
13. *Como gera o bebê?*
14. *Dói quando ganha o filho?*

SEXO/FERTILIDADE

1. *Quanto tempo a mulher permanece fértil?*
2. *Quanto tempo uma mulher pode ficar sem sexo?*
3. *Até quando a mulher pode transar?*
4. *A partir de quantos anos o homem perde a potência?*
5. *Até quantos anos o homem pode fazer sexo?*

A preocupação com a gravidez ficou evidente nas entrevistas e novamente aqui percebemos que, ao tratarem do assunto, falam de risco e perigo (de engravidar, de problemas na gestação, de dor no parto, etc.), prevalecendo a ênfase bio-médica.

Chamamos a atenção para a dúvida 12, do item “Gravidez”, em que a relação sexual e a gravidez são descritas de forma semelhante ao acasalamento de animais. No cotidiano

desses jovens, quando observam a reprodução de animais, é comum falarem que a fêmea não “aceitou” o macho, portanto, não ficou “prenhe” (grávida). Tal associação é significativa, pois concebe a sexualidade de forma ‘natural’, essencialista.

No item “sexo/fertilidade”, as dúvidas estão centradas no que chamamos de “prazo de validade”. Até quando permanecem potentes, até quando permanecem férteis, até quando sentem prazer...

PÊNIS/ESPERMATOZÓIDE

1. *Com quantos anos os homens começam a produzir espermatozóides?*
2. *O que ocorre com o homem para que ele perceba que já produziu esperma?*
3. *Com quantas gotas de spitz pode fazer um filho?*
4. *Quanto esperma uma mulher leva?*
5. *Quantas gotas o homem produz?*
6. *Quando o homem se masturba, tem perigo do pênis ficar torto?*
7. *A mulher gosta de coisa pequena ou grande?*
8. *Até que tamanho do pênis satisfaz uma mulher?*
9. *A pessoa que faz sexo demais fica fraca?*
10. *A mulher muito magra machuca o pênis numa transa?*
11. *Quais são as chances de uma mulher machucar a vagina numa transa?*

Se no item anterior as preocupações eram com o final da vida sexual ativa, neste item é com o começo e com o desempenho. Encontramos também a única referência à masturbação masculina, não havendo referências à masturbação feminina. Muitos mitos vieram à tona, como a associação entre pênis torto e masturbação, tamanho do pênis e satisfação, e a referência à “machucar” pareceu-nos estar vinculada a dor, presente no imaginário sobre a primeira relação sexual.

DST/ AIDS

1. *Fora a AIDS e a sífilis, qual outra doença pode matar?*
2. *Quais são as doenças sexualmente transmitidas?*
3. *Se pegarmos alguma doença sexualmente, como podemos saber?*
4. *O que é AIDS? Como começa? Quais os sintomas?*
5. *(AIDS) Tem cura? Esta cura existe no Brasil? Por quem foi inventada?*
6. *Se fizer sexo com uma pessoa doente o que acontece?*
7. *Se fizer sexo com um rapaz com AIDS e usar camisinha é capaz de transmitir doenças?*
8. *Por que causa AIDS?*
9. *Quando alguém tem AIDS, o que pode fazer para combater isso?*
10. *Como é o microbi da AIDS?*

As dúvidas do último item podem deixar a leitora, no mínimo, preocupada. Não há dúvida, e diversos estudos indicam que as políticas públicas de prevenção ao HIV/AIDS devem ser (re)pensadas para que o risco não seja apenas conhecido, mas que se traduza em prevenção. Porém, quando nem os riscos são conhecidos... Surpreendeu-nos que, ao mesmo

tempo em que a utilização da camisinha é reconhecida como prevenção à AIDS nas entrevistas – o que indica que, ao menos em parte, o discurso das campanhas de prevenção atingem a esses jovens - eles questionem se já existe cura no Brasil e quem a inventou. Considerando que as campanhas reforcem a idéia da prevenção pelo risco de morte, acreditar que existe cura as torna muito menos eficazes. Sobre o vínculo entre informação e experiências sexuais, Afonso (apud Arilha e Calazans, 1998) alerta que:

a falta de uma não impede o exercício da outra: o quanto de fisiologia humana é necessário conhecer para se fazer um uso adequado de métodos contraceptivos? ...além disso é extremamente discutível tentar determinar o tanto de informação que se precisa ter sobre sexualidade e contracepção para que se tenha uma vida sexual satisfatória e uma vida reprodutiva razoavelmente planejada, especialmente levando-se em conta o contexto sociocultural em que a informação e a experiência terão lugar. Em segundo lugar, tratando-se de informações associadas a valores morais, é de se esperar que sejam recebidas, filtradas e mesmo distorcidas para se ajustarem a valores e crenças fortemente arraigados na visão de mundo dos sujeitos (p.694).

Ainda que não seja possível fazer uma associação determinista entre informação e experiências sexuais, faz-se urgente refletirmos sobre a necessidade de políticas públicas mais adequadas a atender esses jovens, pois em todos os itens identificamos mitos e (des)informação, o que inviabiliza a condição de escolha desses sujeitos, e, portanto, a condição de direito à saúde sexual e reprodutiva – entendendo que a noção de direito está associada a possibilidade e ao poder de escolha, o que traz implícito o direito à informação, ainda que não se restrinja à ela.

Segundo Abramovay (et al, 2004):

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve, gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, países e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura (p. 29).

Assim como o acesso ao direito não se esgota no acesso à informação, a sexualidade tem contornos que não se esgotam nos dados que apresentamos. Contudo, os dados são significativos para conhecermos um pouco mais sobre esses jovens, rompermos alguns “pré-conceitos” e incitarmos o diálogo acerca da trama de relações entre juventude, gênero e sexualidade, particularmente no que se refere ao contexto rural, com a inserção no MST - tanto no meio acadêmico quanto no próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

CONCLUSÃO ou NOVAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

... provavelmente trago mais perguntas, sugestões e possibilidades do que afirmações conclusivas. Acredito na importância de se fazer perguntas – é possível até que elas sejam mais importantes do que as respostas. Não serão as perguntas que nos permitem dar sentido às nossas práticas, aos nossos livros e às nossas vidas?
(Guacira Lopes Louro)

O que tenho a dizer ao final deste processo de pesquisa são, de fato, novas considerações iniciais. Esta dissertação indica uma série de novas inquietações e outras antigas, re-elaboradas em função do estudo, que demandam novas incursões a campo, com metodologias adequadas e referenciais teóricos específicos. É nesta perspectiva, enquanto uma pesquisa que inaugura minha trajetória de investigação sobre as temáticas Juventude e Sexualidade, que apresento à leitora estas *conclusões* ou *novas considerações iniciais*.

Primeiramente, resalto a importância desta pesquisa para mim como pesquisadora, pela aprendizagem proporcionada em termos teóricos e metodológicos. Se ao iniciar o estudo minhas inquietações se fundamentavam em intuições originadas exclusivamente no campo empírico, agora eles tomam uma forma mais elaborada, onde se insinuam hipóteses e se tramam categorias de análise – percebo que meu olhar se qualifica dia após dia, que um mesmo fato adquire novos contornos, revela nuances e possibilidades de análise anteriormente sequer cogitadas. Talvez seja consequência deste “enriquecimento” teórico e metodológico que percebo, ao final deste processo, o quanto pretensas “conclusões” são ainda incipientes. A todo o momento encontro uma questão a aprofundar, ou uma outra possibilidade de interpretação, ou, ainda, imagino outras estratégias metodológicas para abordá-las em novas inserções a campo.

Cabe mencionar, ainda, as dificuldades encontradas na redação do texto, tanto na tentativa de incorporar um tratamento de gênero mais adequado, quanto o ocasionado pela própria estrutura linear da linguagem escrita. Um grande desafio que considero não solucionado satisfatoriamente é o de traduzir nessa linguagem linear e seqüencial nosso exercício interpretativo – construído num entrelaçamento simultâneo de diferentes níveis de informações, de possibilidades interpretativas, das suas complexas e múltiplas conexões.

Contudo, é com modéstia mas também com orgulho que encerro esta dissertação, principalmente pelo potencial provocativo e apaixonante com que ela me atinge e, espero, consiga atingir também as leitoras.

São jovens e exercem sua sexualidade.

Poderia encerrar a dissertação com essas duas afirmações. Entretanto, ainda que sejam potencialmente importantes - pois colocam em xeque a marca do olhar urbano da pesquisadora que, em um momento inicial, os invisibilizava -, em pouco contribuiriam. Faz-se necessário torná-las mais precisas, especificando seus significados, suas implicações e a forma como estão relacionadas entre si e com o contexto onde se inserem os sujeitos.

Primeiramente, dizer que são jovens implica valorizar o lugar social da juventude do campo, com suas especificidades. Os jovens pesquisados compõem um coletivo, constituído por jovens homens e mulheres, com distintas relações familiares e entre pares, com opiniões distintas e, por vezes, conflitantes, enfim, com biografias que lhes conferem singularidade. Não se trata de um grupo homogêneo, como o meio rural e o MST costumam ser compreendidos.

Ser jovem, no contexto estudado, é uma definição que não obedece ao critério etário – ainda que relacionada a ele -, mas refere-se a modos de pensar e agir que situam os sujeitos numa fase de vida em que não se definem mais como crianças, mas ainda não como adultos. Alguns fatores que concorrem nesta definição são o ingresso no universo das relações amorosas ou afetivo-sexuais e a relação que estabelecem na equação “dependência e proteção”.

Para melhor explicitar essa argumentação, traduzimos a equação como: “adulto-protetor/criança-protégida, adulto-independente/criança-dependente”. Essa “equação” nos parece mais pertinente para englobar o conjunto de fatores que implicam esta análise. Nela, os jovens poderiam ser definidos pela condição de parcialidade: proteção parcial e dependência parcial, e também pela não linearidade nestes processos. Ainda que de forma reducionista, esta “fórmula” possibilita apresentar algumas das considerações que levam a indicar a pertinência da noção de *prolongamento da juventude* (Galland, 2001) também entre os jovens do meio rural, e explicitar o quão movediças são as fronteiras entre as fases da vida.

Analisando a passagem jovem/adulto e tomando como marcadores dessa fronteira os mais comumente utilizados na literatura, como escola, trabalho e constituição de nova família, pudemos perceber que vários fatores têm de convergir para que se defina a adultidade. Por

exemplo, encerrar o processo de escolarização está mais relacionado a possibilidade de acesso e permanência na escola do que à passagem a vida adulta. O trabalho, em função da forma de produção da subsistência no campo, está presente na vida dos sujeitos desde a infância, em regime familiar – sendo possível formular que a intensidade do trabalho e a autonomia em relação às decisões referentes ao trabalho e aos seus rendimentos sejam o diferencial entre infância, juventude e vida adulta. E a constituição de nova família ou o nascimento do primeiro filho não se constituem necessariamente como passagem à vida adulta, mas somente se articulados com outros fatores. Concorrem, neste sentido, a “seriedade” dos parceiros/as da relação e a forma com que são assumidos os papéis da maternidade e paternidade.

Verificamos que a definição da passagem à vida adulta está mais no campo simbólico do que nas características dos sujeitos, ou seja, é principalmente na forma como os sujeitos assumem essas situações (casamento, parentalidade⁶⁴, trabalho, escolarização, etc.). Retomando a equação “dependência-proteção”, podemos dizer que na definição da passagem para a juventude e para a vida adulta, o fundamental é como os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos nesta equação, ou seja, quanto mais próximos da condição de independentes e protetores, mais próximos da idade adulta. Por isso os depoimentos juvenis fazem referência à *pensar em coisas mais sérias* e a ter um pensamento *mais de adulto*, mais responsável.

O ‘prolongamento da juventude’ se evidencia na maior possibilidade de acesso e permanência na escola, em comparação com as gerações anteriores, e também nesta mobilidade-fluidez dos marcadores de passagem à idade adulta. Cabe ressaltar que esta percepção da condição juvenil nos assentamentos estudados enquanto ‘prolongamento da juventude’ está vinculada à literatura que acessamos para construir a análise. Entendemos que a incorporação de novas bibliografias, bem como o diálogo com demais pesquisadores, possibilitarão o aprofundamento desta análise – que, como dissemos inicialmente, apenas inaugura nesta dissertação.

Para discutir as especificidades de jovens do meio rural participantes de assentamentos do MST, destacamos o engajamento político e algumas características daí decorrentes. Retomamos algumas das características do MST, ressaltadas por Vendramini (1997): a combatividade permanente de seus integrantes, o protagonismo auto-transformador, as práticas politizadoras e a radicalidade que se manifesta no questionamento fundamental da

⁶⁴ “O termo *parentalidade* engloba a idéia de maternidade e paternidade. O neologismo visa suprir a falta de uma palavra em português, correspondente a *parenthood* na língua inglesa” (Heilborn, 1993, p. 69 apud Heilborn et al, 2002).

ordem existente. De fato, identificamos estas características nos assentamentos - os jovens são participativos, reflexivos, têm uma postura crítica e não aceitam passivamente as normativas sociais, o que pode ser exemplificado no questionamento dos papéis feminino e masculino, expressos em muitos depoimentos. Ainda que persistam assimetrias de gênero e a participação dos jovens no contexto político do MST obedeça a hierarquias envolvendo idade e gênero.

Foi possível identificar um sentido do coletivo, advindo da participação política e do envolvimento em atividades coletivas, traduzido em um sentimento de pertencimento ao grupo - tanto que a principal distinção que fazem entre os “de dentro” e os “de fora” está relacionada à participação no coletivo.

Ainda em referência a esta dimensão do coletivo, pensamos na importância dos temas sexualidade e gênero serem discutidos no Movimento e se reverterem na produção de cartilhas, etc. Temáticas reconhecidas pelo Movimento parecem ganhar mais sentido para o grupo. Portanto, o reconhecimento destes temas pelo Movimento enquanto assuntos que devem ser debatidos pode provocar maior envolvimento nas discussões.

O cotidiano juvenil é marcado principalmente pela escola, família e pelo trabalho, sendo identificados como principais contextos de interação cotidiana a família, a escola e a comunidade. Como disse Paulo Freire, “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções” (1987, p. 92). É na relação com a realidade, nos contextos de interação, que os jovens elaboram também suas concepções acerca de gênero e sexualidade.

A distinção de gênero é evidente nos contextos de interação cotidianos e também no que se refere à sexualidade, pois os jovens homens têm mais acesso a atividades de lazer, maior autonomia para saírem sem os pais e maiores possibilidades de participação política; havendo uma diferenciação de gênero na distribuição e valorização do trabalho (o que pode indicar complementaridade ou assimetria), e, como vimos, distinção também em relação à sexualidade. Por outro lado, os depoimentos e as observações de campo demonstraram que estes mesmos papéis são questionados, o que atribuímos a mudanças na sociedade em geral, mas também ao empoderamento dos jovens – advindo do engajamento no MST - e, neste caso, principalmente o das jovens mulheres.

Conforme observamos, assim como na vivência de outros aspectos do seu cotidiano, a sexualidade pode ser caracterizada pela heterogeneidade e pela coexistência de valores

contraditórios, havendo uma tensão constante entre o novo e o velho, o moderno e o tradicional, o conservador e o transformador. Percebemos que, de maneira geral, persistem assimetrias de gênero na forma como os jovens homens e mulheres se relacionam e como concebem sua sexualidade, entretanto vemos também que muitos dos traços já são questionados e que indicam o desejo de mudança rumo a relações mais igualitárias.

No que diz respeito a saúde sexual e reprodutiva, podemos expressar preocupação com a falta de acesso à informação, atendimento médico e a contraceptivos, implicando falta de acesso a escolha no planejamento de sua vida sexual e reprodutiva e, em consequência, condição de não-direito aos direitos sexuais e reprodutivos. Entendendo a noção de direito a partir da possibilidade e do poder de escolha, neste caso, relacionados a disponibilização de informações e às relações de poder - particularmente às relações de gênero.

Com base neste estudo, é possível indicar algumas recomendações - no sentido de instigar o diálogo e não como prescrição de atividades. À escola, por ser um importante espaço de sociabilidade e socialização dos jovens (inclusive privilegiado nos depoimentos sobre a iniciação afetivo-sexual) e um dos principais contextos de interação cotidiana, seria um espaço estratégico para estimular a discussão sobre as relações afetivo-sexuais, não apenas enquanto conhecimento do funcionamento do corpo humano (e este, restrito à área de ciências), mas com um enfoque abrangente, que possibilite a emergência de dúvidas, opiniões, a busca (e também o questionamento) de informações, bem como, contribuindo para desnaturalizar papéis de gênero socialmente construídos. A escola, assim como o MST, poderiam contribuir na elaboração e difusão de políticas públicas. Por exemplo, acreditamos que campanhas sobre a utilização da camisinha seriam mais bem aceitas se viessem com o aval do Movimento.

A pesquisa evidencia que Juventude e Sexualidade são construções sociais que só podem ser analisadas de forma não dissociada do contexto em que se inserem os sujeitos, bem como das suas percepções de gênero. Verificamos que o contexto rural e a inserção no MST atribuem a esses jovens especificidades e que as relações de gênero produzem distinções na forma como jovens homens e jovens mulheres vivenciam sua condição juvenil e sua sexualidade.

Retomando a metáfora do vôo, apresentada nas primeiras páginas da dissertação, podemos dizer que ao final desta aventura vôo/pesquisa emergiram muitas novas questões,

novos desejos de novos roteiros e, assim, novos planos de vôo se esboçam. E sobrevoaremos novos campos, e seguirão novos pousos e depois novas decolagens... Não sabemos ao certo quando começará o próximo vôo, mas temos certeza que não deixaremos mais de voar, e cada vez mais longe ou, no caso da pesquisa, a cada vôo maior profundidade. Como dizem os versos da música:

Quando a gente abre as asas,
nunca mais, nunca mais.
(João Chagas Leite)

APÊNDICE

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

A - Reflexões sobre a experiência didática desenvolvida no contexto da pesquisa

Embora esta pesquisa não tenha a escola como objeto de estudo, tornou-se impossível não abordar, ao menos tangencialmente, alguns aspectos relacionados à experiência didática desenvolvida no contexto da observação participante. Ressalto que o recorte de análise sobre a experiência didática desenvolvida, sobre a qual assumo autoria e responsabilidade, não pode ser circunscrito como análise da abordagem de uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas de uma prática específica desenvolvida na escola, num contexto ‘artificial’ - no entanto revelador. Cabe ainda esclarecer que ‘artificial’ não está em oposição ao ‘natural’ (acaso seria possível falar em ‘aula natural’?), refere-se ao fato dessas aulas terem se configurado como uma experiência didática que se efetuou como atividade negociada no âmbito da observação participante, por solicitação de uma educadora, não sendo, portanto, do cotidiano da escola, e que tinha como uma das finalidades coletar dados para pesquisa.

Mesmo ciente das implicações de analisar a própria experiência didática, onde o risco de vieses torna-se muito maior, o questionamento da forma como se desenvolveram as aulas não permitiam aquietação. Soma-se a isso a forte impressão de que certos equívocos cometidos não eram exclusividade minha e que refletiam concepções sobre sexualidade que poderiam estar permeando diferentes práticas escolares.

Para introduzir a discussão, apresento uma descrição das aulas, ainda que sucinta.

Para a primeira aula, solicitamos que os alunos trouxessem uma Bíblia que contivesse o Antigo Testamento e fizemos uma ‘leitura poética’ do *Cântico do Cânticos de Salomão*. Os alunos mostraram-se muito surpresos com o conteúdo do texto bíblico. Passaram-se alguns minutos de silêncio até que o primeiro arriscou uma interpretação do texto – “*fala de amor*”. Conversamos rapidamente sobre o caráter questionável dos textos bíblicos (autoria, conteúdo, variação entre as diferentes versões/traduições, localização histórico-temporal) e propusemos a construção de declarações de amor ‘atuais’, que depois alguns voluntários leram para o grupo.

Num momento seguinte, solicitamos que respondessem algumas questões em folha branca, sem identificação, que buscavam, basicamente, apreender o que os participantes entendiam por sexualidade.

Finalizando a aula, encaminhamos a atividade da *Caixa de Dúvidas*. Esta consistia efetivamente em uma caixa de papelão, onde os alunos depositariam perguntas referentes à sexualidade, sem identificar-se. Ela ficaria disponibilizada na sala de aula durante três dias e depois seria recolhida. As questões apresentadas seriam a base para a preparação da aula seguinte.

A *Caixa de Dúvidas* foi uma das estratégias didáticas centrais. Das questões, foram classificadas 97, agrupadas em 11 itens, já excluídas as de conteúdo idêntico: relação sexual, gravidez, ginecologista/menstruação, AIDS/DST, prazer/orgasmo, primeira vez, mitos, espermatozóide, potência/fertilidade, amor, casamento e namoro. O maior número de perguntas concentrou-se nos cinco primeiros itens.

A aula seguinte teve como objetivo responder as questões apresentadas pelos alunos. Inicialmente, preparamos uma exposição sobre aparelho reprodutor masculino e feminino e ciclo sexual feminino. Em seguida, respondemos as questões elaboradas, reportando-nos diversas vezes à sistematização da exposição anterior.

O tempo de pesquisa de campo estava terminando e nas aulas seguintes a professora da disciplina continuaria a desenvolver a temática. Propusemos alguns encaminhamentos que previam discutir ‘papéis de gênero’ e ‘sexo como mercadoria’, mas não acompanhamos o prosseguimento das aulas.

Essa descrição, obviamente, é reducionista e não apreende a dinâmica do universo de sala de aula. No entanto, serve de base para a análise de algumas questões, não com a intenção de esgotá-las, porém buscando mesmo o sentido provocador do questionamento.

Início estes questionamentos com as impressões sobre a linguagem utilizada nessa descrição. Não há dúvida de que todas as palavras, de qualquer texto, são *carregadas* de significados. Chamo a atenção para o quanto eu/nós, na condição de ‘educadores críticos’, encontramos dificuldade para escapar de um vocabulário que não condiz com a suposta ‘criticidade’, ao menos em nossas falas cotidianas. Exatamente para ilustrar a fala cotidiana, a tentativa, ao inserir esta descrição, foi a de manter o máximo possível a grafia primeira do momento de sua redação. Destacamos a predominância do masculino e a referência aos sujeitos da aprendizagem pelos seus papéis de professor e aluno, além da predominância da “resposta”- alunos respondem em folha branca, professora responde às questões – concebendo a escola como lugar de respostas e não de curiosidades, pesquisas, hipóteses e construções.

O que pretendo expressar é que, tal como poeta ao construir seu verso, a escolha e a combinação de palavras induz (embora não determine) o sentido que o leitor lhe atribuirá. E assim é com a inserção do tema sexualidade no contexto da escola. Nossas escolhas trazem consigo sentidos nem sempre os pretendidos e embora não sejam determinantes, podem induzir a leitura de educandos e educandas sobre o que seriam concepções “corretas” – ou “dizíveis” – sobre sexualidade. Lembremos que estamos imersos em uma cultura escolar que ainda não superou a lógica binária do certo/errado, onde escola e educador representam o acerto. Uma reflexão sobre esta experiência didática também traz à tona concepções sobre a própria escola, aprendizagem e conhecimento, e, confesso, des-cobrir(me/nos) causa surpresa.

É claro que há resistências e inúmeros outros fatores serão acionados pelos jovens na elaboração de suas concepções sobre esse e outros tantos temas, o que não pretendo é negar a influência da escola, ao menos no que diz respeito ao “dizível” – àquilo que aprendemos que pode ser dito ou que deve ser silenciado.

A questão do dizível na escola esteve perpassando praticamente toda a dissertação, tanto que, ao final, foi impossível não especificar no título o contexto “escolar” no qual se insere essa investigação.

Outra questão que abordo são os recursos didáticos e, principalmente, suas formas de utilização, pois “mesmo o texto mais radical e contestador pode ser ‘domesticado’ e pode perder sua força dependendo da forma como é tratado” (Louro, 2001, p.136). Serão colocados em pauta três recursos: bíblia, questionário e a *Caixa de Dívidas*.

Embora a utilização da bíblia em sala de aula para trabalhar com a temática da sexualidade possa tornar-se uma alternativa original e contestadora, pode ser também conservadora e excludente. Ao situar o texto bíblico como literário-ideológico, pode-se questionar a concepção da bíblia enquanto verdade/doutrina, que poderá, por sua vez, levar ao questionamento das normativas religiosas, inclusive das concepções de gênero nela implícitas, e o mais importante, das normativas enquanto construções sociais – o que não foi suficientemente explorado, em parte pelo receio de introduzir questionamentos dessa natureza e não acompanhar seus posteriores desdobramentos. Em outro sentido, a solicitação de que os educandos trouxessem a bíblia poderia estar supervalorizando uma forma de religiosidade em detrimento de outras, afinal, supunha que todos tivessem uma bíblia em casa.

Ao trazer à tona a questão do amor a partir do texto bíblico, com a intenção de humanizar a discussão sobre sexualidade, estava aqui implícita outra concepção excludente. Em primeiro lugar, privilegia a relação de amor entre um homem e uma mulher, excluindo todas as outras possibilidades; em segundo, e tão grave quanto, supunha uma relação causal entre sexualidade e amor – o que não se verificou inclusive nos dados desta investigação. Há diversas formas de viver/pensar a sexualidade e muitas delas sequer cogitam a possibilidade desta associação (Sedgwick apud Britzman, 2001). Não basta, pois, associar-se ao discurso teórico da sexualidade enquanto construção social, e, portanto, contextualizada, e manter o olhar fixo em uma única forma de vivenciá-la. Durante esta pesquisa ficou evidente a associação sexo-amor no imaginário idealizado dos jovens, mas não necessariamente concretizado nas práticas sexuais juvenis.

Outro recurso utilizado na primeira aula foi o questionário, solicitando que educandas e educandos respondessem em uma folha branca questões determinadas pela educadora-pesquisadora. Mesmo que sem identificação, isto sugere a idéia de avaliação – e o correspondente lugar de erro e acerto. A escola caracteriza-se por ser o lugar de acertar e esse acertar implica dominar certos códigos e dizer o que deve ser dito. A “boa nova” foi a de que

não precisavam identificar-se e que “poderiam” discutir as questões com colegas. A intenção ao não solicitar identificação era a de, assim, colher dados mais espontâneos. Uma intenção em parte ingênua, pois a questão do “dizível” é muito mais complexa e não se condiciona à atitude de colocar ou não um nome numa folha.

Britzman (2001) alerta que a associação entre ensino e avaliação faz com que:

...respostas estáveis sejam esperadas, e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar educadores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (p.85).

A *Caixa de Dúvidas* configurou-se como uma tentativa de escapar à “impressão de que eu estava tentando dar respostas a quem não tinha feito qualquer pergunta” (Fleuri, 1994, p.40), o que é um desafio para o contexto escolar, da forma como este é pensado/planejado. Ao retomar todas as perguntas na aula seguinte, fez-se valorizar a voz do educando (tantas vezes pedimos que eles falem e não os ouvimos!). O fato de não se identificarem subverte um pouco a idéia de escola porque, de certa forma, abre espaço para muitas perguntas que não seriam feitas com identificação de autoria, para o uso de linguagem coloquial e de gírias. No entanto, esta atividade pode configurar-se como mascaramento das relações que se estabelecem na escola e com a escola. Porque não se identificar seria tão bom? O movimento não devia ser o contrário – o de identificar-se e romper com os ritos de criminalização do erro? E, mais ainda, por que perguntar à escola e por que esperar suas respostas? Esta característica da escola que a inscreve como oferta de respostas não seria também sua prisão, impedindo a construção do novo, do transformador, do surpreendente de que nos falou Britzman, supracitada?

A ‘condução’ das aulas também foi magistral, no sentido de reafirmar o local-comum do fazer pedagógico – onde educadora conduz e educando é conduzido, num processo repleto de ‘boas intenções’ (as da educadora). Então, onde estava a pretendida ação crítica e contestadora expressa na intencionalidade da educadora? A educadora estava muito bem intencionada, e sei disso por motivos óbvios. No entanto, esta ‘condução’ pressupõe uma hierarquização entre o saber do educando e o do educador. Temos que considerar ainda a relação hierárquica entre conhecimento científico, conhecimento escolar e de ‘senso comum’.

No convite para desenvolver essas aulas, no contexto de observação participante, situo outro desafio que está posto às estudiosas e aos estudiosos dessa temática. Apesar dos

esforços, visibilizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de inserir a temática como tema transversal, ao que parece, esta ainda configura-se como ‘conteúdo de ciências’ – sem qualquer demérito, pois sabemos de inúmeras iniciativas de educadoras e educadores da disciplina em abordar o tema de forma não biológica. Trata-se aqui de questionar esta associação imediata entre ciências/biologia e sexualidade, sem a necessária reflexão sobre ambas – sexualidade e biologia – enquanto construções sociais.

A sexualidade é um fenômeno social e histórico e “embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente um corpo” (Weeks, 2001, p.38). Dessa forma, não pode restringir-se ao estudo biológico do corpo – nem mesmo o corpo biológico pode ser explicado somente pela biologia. Exemplo disso é o estudo de Laqueur (apud Weeks, 2001), que ao analisar as representações sobre o corpo ao longo do século XIX, constata uma certa indiferenciação entre corpo feminino e masculino, o que esteve em pauta somente depois do século XIX, quando se passou a marcar esta diferença através do gênero. Desse modo, o autor demonstra como o gênero constrói o sexo.

Finalizando esta reflexão, não posso deixar de falar na tendência de abordar a sexualidade segundo uma ótica preventiva. Faz-se uma relação simplista e amedrontadora de causa e consequência em relação, principalmente, ao HIV/AIDS e à gravidez indesejada adolescente – e talvez esse seja o aspecto mais perverso da emergência da sexualidade na escola. Não temos dúvidas quanto à importância de disponibilizar e discutir informações sobre a saúde sexual e reprodutiva dos jovens na escola, mas não no intuito de normatizar a sexualidade, envolvendo-a numa atmosfera de perigo, abordando-a pela lógica do risco e não do prazer.

Quanto à informação, por um lado parece haver uma tendência de pensar que, ao discutir e informar sobre sexo, mesmo que numa concepção preventiva (quanto aos riscos de gravidez, DST, uso de camisinha etc), se estimularia à antecipação da iniciação sexual dos jovens. É também impossível negar certa dificuldade dos adultos para ‘lidar’ com esse tema, apesar da necessidade de fazê-lo, conforme mostraram os dados da pesquisa de campo.

Com a intenção de refletir sobre a minha condição de educadora que busca encontrar estratégias para lidar com o tema sexualidade no contexto escolar, observo que encontrei parceiros nessa experiência didática. Além da diretora, um educador e uma educadora participaram das aulas e os três fizeram intervenções, demonstrando esta intenção de entender

e buscar formas para ‘lidar’ com a temática. Mais que isso, percebo que esta experiência constituiu-se como instrumento de formação de educadores para todos os envolvidos.

A organização escolar pode e deve ser vista como elemento que facilita ou que dificulta o surgimento e a realização dessa intencionalidade, principalmente no que se refere ao isolamento dos educadores e das disciplinas, além da fragmentação do currículo e a própria compreensão que a escola tem sobre ensino e aprendizagem. A união das turmas de 7ª e 8ª séries, que demandou negociação com os educadores, demonstrou a intenção de trabalhar com o tema da sexualidade e uma tentativa de superação da disciplinaridade.

Esta experiência didática estava repleta de ‘boas intenções’ (‘boas’, obviamente, segundo o ponto de vista adotado). O que pretendi discutir, a partir da avaliação de algumas das limitações da minha própria atuação, é que a tradução entre a intenção e a efetiva realização não se caracteriza por uma conversão direta, linear e causal. Muitas concepções perversas sobre sexualidade (e, como disse anteriormente, sobre a própria escola, aprendizagem e conhecimento) são recorrentes no contexto escolar e, no mais das vezes, se escondem, por ingenuidade ou não, entre uma ‘boa’ intenção e outra. Não cabe aqui uma declaração de *mea culpa*, contudo, é possível considerar que muitas das limitações descritas podem ser mesmo decorrentes apenas de limitações pessoais, no entanto, tendo a desconfiar que não seja somente isso.

Questionar-se(nos) sobre a emergência da sexualidade na escola possibilita abordar uma série de outras questões sobre educação e sobre práticas pedagógicas, constituindo-se um importante instrumento de formação. Mesmo que o discurso (ou a intencionalidade) não se reverta imediatamente nas práticas educativas escolares, questionar (se-nos) e apresentar este tema em trabalhos acadêmicos, discuti-lo com colegas e com o crescente número de publicações na área parece ser a indicação de que um novo e importante olhar sobre a sexualidade está conquistando espaço nos questionamentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Juventudes(s) e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALVES, Maria de Fátima Paz. Sexualidade e prevenção de DST/AIDS: representações sociais de homens rurais de um município da zona da mata pernambucana, Brasil. In: *Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva: a constituição de um novo campo na saúde coletiva*. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 19 (sup. 2), 2003.
- ALVIN, Rosilene; GOUVEIA, Patrícia (orgs.). *Juventude anos 90: conceitos, imagens, contextos*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- ARIÉS. Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ARILHA, Margareth; CALAZANS, Gabriela. Sexualidade na adolescência: o que há de novo? In: CNPD – COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, vol. 2, 1998.
- BECKER, Howard. *Metodologia de pesquisa das Ciências Sociais*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 67).
- BILAC, Elisabete Dória; ROCHA, Maria Isabel B. (orgs.). *Saúde reprodutiva na América Latina e no Caribe*. Campinas: PROLAP, APEP, NEPO/UNICAMP / São Paulo: Ed. 34, 1998.
- BOGO, Ademar. *O MST e a cultura*. São Paulo: MST/ANCA, 2000.
- BOUDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANCO, Maria Teresa C. *Jovens Sem-Terra: identidades em movimento*. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- BRANDÃO, Elaine et al. Juventude e família: reflexões preliminares sobre a gravidez na adolescência em camadas médias urbanas. *Intersecções – Revista de Estudos Interdisciplinares*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n.2, jul./dez. 2001.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In.: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CASTELLS, Alicia N. G. A ritualização dos valores do MST. In: VENDRAMINI, Célia R. (org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

- COLL, Ana. Embarazo em la adolescencia ¿Cuál es el problema? In: BURAK, Solum Donas (org.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FERNANDES, Bernardo M. *MST: formação e territorialização em São Paulo*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.
- _____. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FORACCHI, Marialice M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Igreja e poder*. Texto mimeo.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLAND, Olivier. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. *Revue Française de Sociologie*, 42-4, 2001.
- GROPPO, Luís A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- GUIGOU, Jacques. Problemas de uma sociologia da juventude rural. In: BRITTO, Sulamita (org.). *Sociologia da juventude II: para uma sociologia diferencial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- HEILBORN, Maria Luiza (org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. RJ: Zahar, 1999.
- HEILBORN, M. L.; SORJ, B. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sergio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, v.2, 1999.
- HEILBORN, Maria Luiza et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes Antropológicos*, ano 8, n. 17, Porto Alegre, jun. 2002.
- LECHAT, Noelle. *A questão de gênero no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): estudo de dois assentamentos no Rio Grande do Sul*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997. (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Série dissertações de mestrado).
- LHOMOND, Brigitte. Sexualidade e juventude na França. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- MEDEIROS, Evandro C. *A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- MELLUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPEd, nº 5 e 6, 1997.

- MONTEIRO, Simone. Gênero, saúde e proteção entre jovens - um perfil tradicional. In: BARBOSA, R.; AQUINO, E. M. L.; HEILBORN, M. L.; BERQUÓ, E. (orgs.). *Interfaces: Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.
- _____. Gênero, sexualidade e juventude numa favela carioca. HEILBORN, Maria Luiza (org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MST. <http://www.mst.org.br>. Acesso em: 21 de março de 2004.
- MST. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação* nº 8. Porto Alegre: MST/Setor de Educação, 1996.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- PIANA, Marivone. *A música-movimento: estratégias e significados da produção musical do MST*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. *Companheiras de luta ou “coordenadoras de panela”? As relações de gênero nos assentamentos rurais*. Brasília: UNESCO, 2000.
- RUSCHEL, Vanderci. *Cooperação e trabalho na escola do MST: a Cooperativa dos Estudantes da Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, nº 2, vol.20, Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 13, 2000.
- STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo M. *Brava gente*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- STEDILE, João Pedro; GÖRGEN, Frei Sérgio. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta, 1993.
- STROPASOLAS, Valmir L. *O mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos (as) de agricultores familiares de Ouro/SC*. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- TERTO Jr. , Veriano. Essencialismo e construtivismo social: limites e possibilidades para o estudo da homossexualidade. *Scientia Sexualis*. Revista do Mestrado em Sexologia, Rio de Janeiro, v.5, n.2, 1999.
- TRINDADE, Azoilda L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In.: TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- VALLA, Victor Vincet. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

VANCE, Carol. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis - Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.5, n.1, 1995.

VEIGA, José Eli. Nem tudo é urbano. *Ciência e Cultura*. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ano 56, n.2, abr./maio./jun., 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Consciência de classe e experiências sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação Intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2001.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOORTMAN, Ellen F. *Herdeiros, parentes e compadres: colonos do Sul e sitiantes do Nordeste*. São Paulo/Brasília: Hucitec/EdUNB, 1995.