

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS  
NO ACAMPAMENTO ÍNDIO GALDINO DO MST**

*SUZY DE CASTRO ALVES*

FLORIANÓPOLIS - SC  
Setembro/2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS NO ACAMPAMENTO ÍNDIO GALDINO DO MST

*SUZY DE CASTRO ALVES*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini

FLORIANÓPOLIS - SC  
Setembro/2001



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS NO  
ACAMPAMENTO ÍNDIO GAUDINO DO MST”**

**Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 21/09/2001**

Dra. Célia Regina Vendramini - Orientadora/UFSC

Dra. Roseli Salete Caldart - Examinadora/MST/RS

Dra. Edna Garcia Maciel Fiod – Examinadora/UFSC

Dra. Sônia Aparecida Branco Beltrame – Suplente/UFSC

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Bazzo  
Diretora/CED/UFSC**

**Suzy de Castro Alves**

**Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 2001.**

## O SONHO E O TEMPO

O sonho se fez tempo

Plantado sobre a teimosia que se fez berço  
Para dar vida ao guerreiro que decidiu nascer.  
São quinze anos de tempo e mais de sonhos  
Que a voz do povo buscou chamar a terra  
E se fez força da paz fazendo a guerra.

Batalhas marcam os dias

Os livros marcam a história

Os hinos as alegrias.

O pranto também faz parte desse novo caminhar  
Cumpre o papel de regar o sonho tão valente  
De quem acreditou que plantando sangue renasceria  
E em cada passo que o povo daria...  
Nas vitórias viveria eternamente.

E a terra feito um lençol macio se estende

Oferecendo seu colo umedecido

Ainda exposto os destroços da última batalha.  
Mais que isto é seguir em frente e querer mais

Forjar novas gerações

Mesmo que custe sacrifícios às atuais.

E os olhos do sol se abrem para fazer o amanhecer

Nas quatro pontas do leito empoeirado

Com marcas de latifúndios entocaiados

Erguem-se homens, mulheres e meninos

Riscando com um sopro a linha do destino

E marcam as próprias mãos

Com calos que lhes dão dignidade.

É a terra quem resgata o ser humano

Plantando na consciência

Coragem e resistência

Para fazer nascer a solidariedade.

Se desenrolam para formar cidades

Sem muros nem dor de gente errante

Cada qual desenhando seu lugar

Deixando a porta aberta para a linha do horizonte

Onde está a bandeira envaidecida

Chamando com sua dança para seguir adiante.

Agora sobre a terra escrevem-se com enxadas

Palavras que formam fartura e unidade

Não haverá mais fome nem tristeza

O vale ressecado volta a ter beleza

E a voz entoada louvando a liberdade.

Os lábios sorridentes deixam cair a saliva adocicada

Misturada com caldo de cana que escorre tão perfeito

Não haverá outras faces mais felizes

Do que estas penetradas de valores com raízes

Que nascem da alegria do coração

Do sonho e da paixão

Que cada um de nós

Planta em nosso peito.

Ademar Bogo (em homenagem aos 15 anos de MST, 1999.)

Dedico este trabalho a todos os **Sem Terrinha** deste país, especialmente às crianças que vivem no Acampamento Índio Galdino que buscam, em meio à violência dos despejos, um jeito de viver a infância da maneira que é possível. Mesmo com tanta adversidade de um acampamento, estes lutadores da terra mostram a maneira alegre e triste de ser sem-terra.

## **AGRADECIMENTOS**

Difícil neste momento fazer agradecimentos específicos, pois este trabalho é fruto da participação de muita gente, seja de forma direta ou indireta, afinal sozinhos o que somos?

Agradeço a todos que compartilharam e de alguma forma ajudaram no processo de elaboração deste trabalho.

Destaco alguma pessoas:

**À minha família**, minha mãe Idalete, meu pai Raimundo, meus irmãos André e Valdo, pelo aprendizado que durante estes anos compartilhamos juntos. Minha irmã Andréa, pela história de cumplicidade, amizade e aprendizado.

Às minhas filhas:

**Tuíra**, que no desabrochar da adolescência "compreendeu" um pouco de minha ausência,

**Iarima**, com sua sensibilidade mostrou-me que a distância nos fez amadurecer e à

**Nahari**, com seu jeito moleca mostrou-me as múltiplas facetas da infância,

**Ao Ildefonso**, companheiro e amigo de vida e de sonhos, um agradecimento especial pela ajuda, compreensão, mediação e incentivo durante esses anos.

**Aos companheiros e companheiras do MST**, que contribuíram com informações, trocas e a disponibilidade em oferecer suas casas, de alguma

forma uma ajuda: ao Wilson Santin, companheiro de longa data, que vem ao longo dos anos reafirmando seu compromisso de lutador, todo o meu respeito. Ao Neri, pela mediação com o acampamento, minha admiração. Ao Giroto e Adriana, por me receberem em sua casa e mediarem a chegada no acampamento. À Tonha, grande amiga, com seu jeito especial disponibilizou seu barraco para hospedagem, minha grande admiração pela sua história de mulher que luta. À Heloísa, amiga e mulher de fibra em sua disponibilidade para ajudar. À Sandra e Marcelos, grandes amigos pelos quais tenho respeito e carinho que além das discussões teóricas e festas, assumiram a maternidade e paternidade de nossas filhas, quando necessário.

À todos os amigos e amigas dos assentamentos e acampamentos que compartilharam muitos momentos de alegria e de tristeza, de troca e aprendizado, de confidências e emoções, meu carinho e respeito.

À Simone Paduan, que disponibilizou seu tempo para dedicar-se às minhas filhas, agradeço com carinho pela sua dedicação e amizade.

À Teresinha Cardoso, pela ajuda nos momentos finais com leituras, sugestões, meu agradecimento e admiração.

À Zenita Cardoso, por disponibilizar sua casa, seu computador e pelas conversas nos momentos de angústia, meu agradecimento e carinho.

À Célia Regina Vendramini, minha orientadora e também amiga de muitas histórias construídas e desconstruídas, que fez da tarefa de orientação um gesto especial de respeito e de compromisso. Agradeço pela confiança, mediação e desafio permanente à uma reflexão mais profunda. Nossa história certamente terá muitos momentos de reflexão e luta.



Agradeço aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, em especial à Maurília, por sua atenção e dedicação, aos professores, pelo incentivo no decorrer do curso. Ao CNPQ pela concessão da bolsa de estudo. Aos colegas da Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, pelos momentos de mediação, aprendizagem, angústias e alegrias que compartilhamos ao longo desse dois anos.

Agradeço especialmente às crianças do Acampamento Índio Galdino pelo carinho e disponibilidade, pelo aprendizado e amizade durante o período da pesquisa.

Meus agradecimentos e meu respeito a um povo de tanta coragem.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
<b>CAPÍTULO I. A CONDIÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E O MOVIMENTO SEMTERRA.....</b>	<b>25</b>
1.1. A Infância Enquanto Condição Social.....	28
1.2. A Infância de Direitos?.....	35
1.3. A Infância no Meio Rural.....	43
1.4. As Crianças e o MST.....	50
<b>CAPÍTULO II. ACAMPAMENTO: UM ESPAÇO EM MOVIMENTO, EDUCANDO ADULTOS E CRIANÇAS DO MST.....</b>	<b>58</b>
2.1. Ocupação, Despejo e Reocupação: O Movimento das Famílias no Acampamento Índio Galdino.....	61
2.2. Dinâmica da Vida no Acampamento.....	71
2.2.1. Regras para a Vida em Grupo no Acampamento.....	75
2.2.2. Organização do Cotidiano no Acampamento.....	76
2.3. A Família Sem Terra.....	80
<b>CAPÍTULO III. INFÂNCIA E ACAMPAMENTO: COMO SE CONSTITUEM?.....</b>	<b>87</b>
3.1. A Ocupação.....	91

3.2. O Espaço do Acampamento.....	94
3.3. O Cotidiano do Acampamento.....	98
3.3.1. A escola.....	99
3.3.2. As brincadeiras.....	107
3.4. O Convívio de Forma Coletiva.....	112
3.5. A Mística.....	117
3.6. A Identificação com o MST e a Formação da Identidade Sem Terrinha.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
BIBLIOGRAFIA.....	129
ANEXOS.....	138

## **RESUMO**

O estudo propõe analisar as experiências educativas vividas pelas crianças no Acampamento Índio Galdino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Santa Catarina. O espaço do acampamento proporciona ações e interações entre adultos, crianças e o Movimento, levando a um rico processo educativo que permite reflexões acerca da sociedade em que vivemos e da formação de uma identidade entre os Sem Terra ou Sem Terrinha. Desenvolvemos pesquisa documental, bibliográfica e de campo sobre o movimento percorrido por famílias sem-terra desde 1998, ao ocuparem a fazenda Roseira e criarem um espaço de luta, resistência, solidariedade e companheirismo, marcando a construção do Acampamento Índio Galdino. Esta pesquisa, ao buscar compreender o significado das experiências das crianças, constitui um olhar sobre o MST, que vem contribuindo para o processo de constituição de um novo sujeito social, que se organiza e luta pelos seus direitos. O primeiro capítulo tem como objetivo principal compreender a infância como uma condição social em vários contextos sociais e momentos históricos, reportando a discussão para o meio rural e para os acampamentos do Movimento Sem Terra. Ao trazer a discussão sobre a infância para o meio rural, buscamos analisar experiências concretas em que a infância tem sido subjugada dos seus direitos ao viver sob a lógica do capital. Mas, contrapondo-se a essa lógica surge o MST, que nos seus 17 anos de experiência vem ocupando latifúndios improdutivos e propondo uma mudança social. Nesse sentido, coloca-se para o MST um novo desafio: a preocupação com a infância. No segundo capítulo, apresentamos a história das famílias sem-terra desde a ocupação, despejo e reocupação, visando compreender o movimento em que crianças (meninos e meninas) e adultos (mulheres e homens) compartilham nas diversas ocupações e convívio no acampamento. No último capítulo pontuamos experiências educativas na vida das crianças do acampamento e o seu significado para a formação da identidade Sem Terrinha. Concluímos que as experiências vividas no acampamento são educativas, sendo mediadas pelo MST, traduzem o movimento político que forma os Sem Terrinha na ocupação, na mística, na organização, nos enfrentamentos e no cotidiano do acampamento.

**Palavras chaves:** infância, acampamento, experiências educativas; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

## **ABSTRACT**

This study aims at analyzing the educational experiences had by children living in the Indian Galdino Encampment which is part of the Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Landless Rural Workers Movement) in Santa Catarina. The encampment provides action and interaction among adults, children and the Movement, resulting in a rich educational process which allows for reflections upon the social and political environment and the establishment of an identity among the Sem Terra (Landless) or Sem Terrinha (Little Landless). Documentary, bibliographic and field research was carried out with a view to tracing the trajectory of the movement of landless families since 1998. In this year, Roseira Farm was occupied thus creating a place for struggle, resistance, sympathy and friendship which then originated Indian Galdino Encampment. By attempting to understand the meaning of the children's experience, the present research looks at Movimento Sem Terra (MST – Landless Movement), which has been contributing to form a new citizen who gets organized and fights for his/her rights. In conclusion, the experiences had in the encampment were found to be educational. By being mediated by the MST, these experiences reflect the political movement informing the educational background of the Sem Terrinha in the occupation, mysticism, organization, confrontations and everyday life in the encampment.

**Key Words:** childhood, encampment, educational experiences, Landless Workers Movement

## INTRODUÇÃO

A propriedade da terra no Brasil vem, ao longo dos anos, gerando conflitos que se perpetuam até os dias de hoje. O acampamento Índio Galdino, objeto de estudo deste trabalho, é uma experiência entre muitas da luta pela terra no Brasil. Em Santa Catarina, somam-se 949 famílias distribuídas em 15 acampamentos, enquanto no Brasil somam-se 75.730 famílias distribuídas em 585 acampamentos<sup>1</sup>.

A luta pela terra não é uma característica do atual momento histórico no estado e no país. Com a chegada dos portugueses, os verdadeiros proprietários da terra -os indígenas- foram dominados, massacrados e expulsos de suas terras. Com os negros, a relação de domínio não foi diferente. Mesmo com a abolição da escravatura, não tinham acesso à terra e não obtendo recursos para comprá-la, a situação de domínio permanecia.

Nesse contexto de conflitos, movimentos de resistência<sup>2</sup> foram historicamente constituindo-se, criando forças e organizando várias formas de luta, como por exemplo: Canudos (1870-1897), na Bahia e Contestado (1912-1916), em Santa Catarina. Foram movimentos localizados, que tinham a questão da terra como a principal fonte geradora dos conflitos. Seus atores só foram derrotados em suas reivindicações pela brutal repressão (Martins, 1986).

Dessa forma, a luta de classes manifesta-se no campo brasileiro; de um lado grandes proprietários defendendo suas áreas e riquezas, de outro, os trabalhadores e trabalhadoras rurais lutando por um pedaço de terra para plantar e

---

<sup>1</sup> MST em Dados. Acampamento-2001. [www.mst.org](http://www.mst.org). (atualizado em 30 agosto 2001).

<sup>2</sup> A respeito das lutas populares do campo ver: FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação camponesa na luta pela terra. In: A formação do MST no Brasil. Rio de Janeiro : Vozes, 2000; MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. 1986; STIVAL, David. O Processo educativo dos agricultores Sem Terra na trajetória da luta pela terra. In: Alguns aspectos da terra e dos Sem-Terra no Brasil e no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1987. Dissertação de Mestrado; entre outros.

sobreviver. Martins (1986) revela o significado de luta dessa classe, ao analisar que são poucos os que “sabem e se dão conta de que o campesinato brasileiro é a única classe social que, desde a proclamação da República tem uma reiterada experiência direta de confronto militar com o Exército” (1986, p.26). Isso demonstra que a história de resistência vem sendo construída materializando-se ao longo dos anos no meio rural, estruturando-se em movimentos organizados. Como refere-se Thompson, “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história” (1987, p 12).

A questão da propriedade da terra vem ao longo da história apresentando-se como disputa de poder pelas elites brasileiras. Martins (1982) lembra que “as grandes inquietações no campo, os conflitos cada vez mais numerosos, são determinados pelo processo de expropriação da terra” (p.12). Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) indicam o número elevado de violência contra trabalhadores e trabalhadoras rurais, lideranças, padres, advogados e sindicalistas: “1.167 assassinatos nos últimos 12 anos. E a impunidade é a triste marca que acompanha estes crimes. Somente 86 casos foram levados a julgamento e apenas sete mandantes condenados” (Barp, 1998, p.15). Tais dados revelam o quanto a estrutura agrária brasileira privilegia a propriedade privada, que se constitui num dos alicerces da sociedade capitalista, provocando uma disputa desigual pela terra.

O MST tem na ocupação da terra uma das formas principais de luta. Como afirma Fernandes (2000, p.19), “é impossível compreender a sua formação, sem entender a ocupação de terra”. É por isso que acampamentos como o Índio Galdino e outros espalhados pelo Brasil são necessários, “como espaço de luta e de resistência, representa a fronteira entre o sonho e a realidade, que é construída no enfrentamento cotidiano com os latifúndios e o Estado” (Idem, p. 19).

O MST, como um importante mediador das lutas sociais no campo, vem provocando reações nas pessoas e na sociedade de um modo geral, à medida que estimula reflexões acerca da realidade social concreta em que vive a maioria das famílias de trabalhadores rurais e, acima de tudo, quando materializa suas

ações ao ocupar uma área. Suas ações têm representado uma ferramenta que, nesses 17 anos de existência, vêm contribuindo para a formação de sujeitos capazes de contestar relações e valores impostos pelo sistema capitalista. As práticas de rebeldia utilizadas pelo MST vêm provocando resistência e atitudes de incoformismo, além da criação de uma capacidade de organização pelos sem terra, chamando a atenção da sociedade. Enfim, o fazer-se do Movimento vem revolucionando o conjunto dos processos sociais diante dos desafios de nosso tempo.

O presente trabalho dirige seu foco para as crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, mais especificamente aquelas que vivem em acampamentos. O interesse em estudar um acampamento surge a partir do fato de ser o MST um movimento social de famílias trabalhadoras do campo que buscam, através da luta, a conquista da terra.

O principal objetivo desta pesquisa está relacionado com as experiências educativas vividas pelas crianças no acampamento. Pretende compreender como as crianças constroem-se enquanto sujeitos nesse espaço, verificando como ocorre a sua participação nas atividades do acampamento e identificando suas ações, brincadeiras e relações construídas. Também destacamos como necessária a percepção dos sujeitos que se relacionam com as crianças e os espaços e atividades especificamente organizados para elas.

A hipótese principal deste estudo é a de que existe uma prática educativa nos acampamentos, da qual as crianças apropriam-se e incorporam o sentido da luta vinculada ao MST. Deriva daí o desejo de estudar os processos educativos que permeiam o espaço do acampamento e o significado dessa aprendizagem na formação da identidade das crianças sem-terra, os Sem Terrinha.

O contato direto com os espaços de assentamentos e acampamentos na região oeste de Santa Catarina possibilitou o conhecimento de parte da história



desse movimento de massa, cuja luta vai além da conquista da terra. As várias visitas feitas permitiram a observação de muitas experiências que ocorrem no seu interior, principalmente aquelas envolvendo crianças.

A maior participação da autora em experiências de acampamentos aconteceu durante a ocupação feita por 1200 famílias de trabalhadores rurais sem-terra, na Fazenda Dissenha, no Acampamento Oziel Alves Pereira<sup>3</sup>, localizado no município de Abelardo Luz, região oeste de Santa Catarina, em 1997. Naquele período, o que chamou a atenção foi a organização do acampamento e o grande número de crianças envolvidas no processo. A participação delas, junto com os pais, no processo de ocupação, nas reuniões e assembléias, na mística, enfim, todo um conjunto de atividades necessárias ao fortalecimento do acampamento, despertou o interesse em estudar um acampamento do MST, mais especificamente, as experiências educativas vividas pelas crianças no seu interior.

O acampamento da Fazenda Dissenha, depois de dois anos de luta permanente na área, foi desfeito tendo em vista que a área não foi desapropriada. Este depoimento de uma das lideranças do acampamento<sup>4</sup> revela a frustração diante da definição da justiça:

*Hoje com dois anos de resistência, de luta e organização, a gente infelizmente recebeu o recado e a definição por parte das autoridades do INCRA que o processo definitivamente foi arquivado. Hoje estamos sem perspectiva aqui em Abelardo Luz.<sup>5</sup>*

---

<sup>3</sup> O nome do Acampamento foi escolhido em homenagem a um líder dos Sem Terra morto no massacre de Eldorado dos Carajás, no ano de 1996.

<sup>4</sup> Entrevista concedida em uma visita de estudo com alunos do Curso do Magistério em 30/06/1999. Foi o último final de semana das famílias no acampamento.

<sup>5</sup> A luta de acampados e acampadas não terminou diante dessa situação. As pessoas foram para outros acampamentos espalhados pelo estado de Santa Catarina ou participaram de uma nova ocupação de terra. Algumas famílias foram assentadas no mesmo município e outras foram para assentamentos fora do município de Abelardo Luz. No acampamento em estudo, Índio Galdino, havia uma família proveniente do acampamento Oziel Alves Pereira (Fazenda Dissenha).

Os sem-terra, na condição de acampados, nem sempre vêem concretizada a conquista definitiva da área.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O trabalho de pesquisa foi realizado tendo por base uma metodologia de tipo qualitativo que consistiu nos seguintes instrumentos:

- Análise de fontes documentais produzidas pelo MST;
- Análise de fontes bibliográficas produzidas sobre o MST; sobre educação e movimentos sociais e sobre infância;
- Observações do cotidiano do acampamento, num período de 12 dias, registradas em um diário de campo;
- Entrevistas semi-estruturadas e semi-diretivas realizadas coletivamente com 23 crianças cuja idade varia de 5 a 16 anos, com a coordenação do acampamento e com famílias acampadas.

A pesquisa foi desenvolvida no Acampamento Índio Galdino, em Santa Catarina. O acampamento está situado, conforme mapeamento do MST, localizada no oeste catarinense, na Fazenda Roseira. Fazenda esta que está geograficamente encravada entre dois municípios: Frei Rogério e Curitibanos. O acampamento é composto principalmente de famílias que saíram de outro acampamento em Campos Novos para ocupar a Fazenda Roseira, no município de Frei Rogério (SC). As famílias já estão nessa área há três anos, houve a vistoria e a área foi considerada improdutiva. O presidente da república assinou o decreto de desapropriação para fins de reforma agrária. O proprietário recorreu na justiça e a situação não está resolvida até hoje.

Este problema geográfico somente apareceu após a emancipação do município de Frei Rogério, antes um distrito de Curitibaanos. O acampamento está localizado no município de Frei Rogério, uma vez que a parte da fazenda situada no outro município não foi ocupada. Caso haja desapropriação da área, é intenção dos acampados transferir metade das famílias para esta parte da fazenda.

Com o objetivo de desenvolver a pesquisa no Acampamento Índio Galdino, foram necessários alguns contatos com lideranças do MST catarinense e com a coordenação do acampamento. Foi solicitada, por esta coordenação, a presença da pesquisadora em uma reunião para que fosse esclarecido ao grupo a pesquisa que pretendia realizar no acampamento. Nesta reunião, foram apresentados os objetivos do trabalho e o porquê da escolha daquele acampamento, sendo que a pesquisa só seria possível se houvesse um parecer favorável. Depois de explanados os objetivos, justificada a escolha pelo acampamento e respondidas às questões levantadas pelos membros da coordenação, estes aceitaram a realização do trabalho.

A primeira ida ao acampamento aconteceu no dia 28 de janeiro de 2000, quando as famílias estavam fazendo mudança. Em função de um despejo, ocorrido em 22 de dezembro de 1999, as famílias ficaram acampadas no outro lado do rio, no Assentamento 1º de Maio, em Curitibaanos e haviam decidido em assembléia, no dia 23 de janeiro, reocupar novamente a área. Ao chegar no barraco, o ambiente acolhedor permitiu uma discussão sobre assuntos referentes ao MST e àquele acampamento. A visita foi um momento significativo de aproximação com as pessoas. Criaram-se laços de confiança e de história de vida que se identificaram diante da luta. Paralelamente, muitas coisas aconteciam, principalmente com as crianças que durante todo o tempo aproximavam-se, desejando atenção.

O envolvimento com as crianças foi inevitável, pois mesmo nas conversas com as mães, elas ficavam junto, motivadas pela curiosidade. A todo momento

passavam mulheres, homens e crianças, também movidos pela curiosidade em relação à presença da pesquisadora. Desde esse momento, ficou evidente a solidariedade entre eles. Mesmo vivendo uma situação conflituosa em relação ao processo de reocupação e às preocupações em função de outro despejo, a disposição em receber bem as pessoas estava evidente.

Essa visita teve como objetivo solicitar ao grupo de acampados e acampadas do Índio Galdino permissão para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida naquele espaço e com aquelas pessoas. Foram discutidos o projeto de pesquisa, os instrumentos metodológicos que permitiriam o desenvolvimento da pesquisa de campo e, ao mesmo tempo, foi evidenciada a necessidade de que o processo de coleta de dados respeitasse o modo de vida do acampamento.

A ida ao Acampamento Índio Galdino para iniciar o processo de coleta de dados foi de muita expectativa, uma vez que o primeiro contato havia ocorrido há quatro meses. Logo na chegada recebemos a informação sobre o “fantasma do despejo” (motivos existem para acreditar nessa possibilidade, foram cinco despejos em dois anos de acampamento). Apesar dos problemas, as preocupações centraram-se nos objetivos a serem alcançados pela pesquisa. Para este fim, solicitamos uma reunião com a Coordenação do Acampamento para discutir a pesquisa de campo propriamente dita: o processo de observação e das entrevistas foi explicitado, bem como a preocupação por parte deles em reunir as crianças num determinado espaço tendo em vista a necessidade de maior aproximação<sup>6</sup>. Uma outra contribuição significativa dessa reunião foi a sugestão, com relação às entrevistas, com a coordenação do acampamento de que estas fossem coletivas e não individuais, com isso abria-se a possibilidade de uma pessoa poder colaborar com o relato da outra, esclarecendo, trazendo exemplos e assim atender melhor ao objetivo da entrevista que era o de reconstruir o movimento das famílias do acampamento desde a primeira ocupação da Fazenda Roseira no dia 12 de julho de 1998 até as posteriores

---

<sup>6</sup> Para este momento, foi preparada uma oficina com histórias infantis e material para desenho.

reocupações. Ainda nessa reunião, a coordenação do acampamento indicou os nomes que iriam representá-la para essa entrevista.

Com relação à aproximação com as crianças, esta revelou-se mais fácil do que o esperado. As próprias crianças, com a espontaneidade que lhes é característica, anteciparam o encontro da entrevista ao contarem sobre a casinha que haviam construído no toco de uma árvore. A partir dessa situação, a entrevista que seria individual passou a ser coletiva, no relato sobre as experiências de brincadeiras, construídas num espaço comum. Este momento nos fez desistir da intenção inicial de privilegiar as crianças de 6 a 13 anos: o espaço do acampamento é comum e irmãos mais novos participam das brincadeiras dos mais velhos e vice-versa. Assim, o universo de observação ampliou-se para crianças entre 2 e 16 anos de idade, entretanto, a análise deste estudo concentra crianças na faixa etária de 5 a 16 anos.

Como já havia sido combinado com a coordenação, após o culto de domingo as crianças ficaram para uma conversa, novamente uma entrevista coletiva que acrescentou alguns elementos a mais para a pesquisa. Ficou combinado outro encontro para o período da tarde, para a realização da oficina de desenho e histórias infantis. Nela, as crianças foram solicitadas a desenharem sobre o que consideravam mais significativo no acampamento. Nos desenhos, as crianças representaram o espaço vivido, a disposição dos barracos, o confronto com a polícia e a guarita. Um dado relevante foi que todas as crianças, em todos os desenhos, colocaram a bandeira do Movimento, evidenciando a importância em destacar este símbolo do MST, que é referência nas suas vidas.

No processo de pesquisa, percebemos como fundamental a necessidade de permanecer no acampamento, o que possibilitou um envolvimento maior com adultos e crianças. Imprescindível foi observar como as crianças brincavam, a preparação e a caminhada para a escola, a reza, a mística, o convívio coletivo, as visitas aos barracos, as conversas informais, as caminhadas pelo acampamento

com adultos e crianças, as brincadeiras e os jogos de futebol e volei. Esse tempo permitiu observar como as crianças vivenciavam essas experiências e o significado que tinham para cada uma delas.

Esse processo foi mudando a forma de observar, de entrevistar, pois na dinâmica do acampamento, o que predomina é o movimento, é difícil analisar as situações separadamente. O olhar foi direcionado para as falas e os gestos das crianças e o que revelam de mais significativo. Por outro lado, a observação permitiu focar o não dito e o não revelado, através das ações e da rebeldia. Os desenhos das crianças reafirmavam suas falas, apresentando o despejo, a polícia, a distribuição dos barracos e a bandeira do MST. Todos esses elementos possibilitaram compreender uma forma de ser e de viver a luta pela terra, proporcionada pelo espaço do acampamento que se faz no movimento e, no fazer-se, manifesta o processo educativo compartilhado por adultos e crianças, sendo articulado e mediado pelo MST.

## **Análise e organização das informações**

A riqueza das anotações no diário de campo, os relatos detalhados das entrevistas e ainda os dados obtidos através de pesquisa bibliográfica e documental constituíram-se em um conjunto significativo de dados. Nesse sentido, o processo de dissecar, organizar e descrever analiticamente os dados obtidos revelou-se difícil. Para tanto, foi organizado o seguinte esquema de trabalho:

1. As leituras das teses, dissertações e monografias sobre o movimento e os documentos produzidos pelo MST foram selecionadas de acordo com as temáticas em estudo: acampamento, infância, processos educativos, experiência e identidade. Houve muita dificuldade em encontrar produção teórica a respeito

das experiências das crianças em acampamentos, então buscou-se essa discussão incorporada nos estudos a respeito do MST;

2. Em relação ao diário de campo, o procedimento utilizado foi o registro após as atividades do dia, privilegiando acontecimentos que envolvessem as crianças, detalhando situações e acontecimentos que contribuíssem para compreender as experiências no acampamento investigado. Esse material complementou as informações dadas pelas crianças;

3. As entrevistas ocorreram de maneira aberta, possibilitando o acompanhamento do percurso das crianças no acampamento, de forma a sentirem-se mais livres para falar. Por outro lado, buscamos dar ênfase nas seguintes questões: o movimento das famílias desde a ocupação, a organização, enfim, o viver na condição de acampamento, como ocorre essa dinâmica e principalmente como a criança vive o acampamento. Para esse momento de estruturação do acampamento, privilegiou-se a fala dos adultos, sendo que com as crianças, tudo o que contavam foi considerado para as análises. Para as crianças o eixo proposto foi o seguinte: o significado do acampamento, da ocupação e do MST, sua participação nas atividades do acampamento, a escola, as brincadeiras, enfim, o significado de viver essas experiências.

O estudo, na sua forma de dissertação, organizou-se a partir do seguinte esquema:

O primeiro capítulo, A Condição Social da Infância e o Movimento Sem Terra, tem como objetivo principal compreender a infância como uma condição social em vários contextos sociais e momentos históricos, reportando a discussão para o meio rural e para os acampamentos do Movimento Sem Terra. Ao trazer a discussão sobre a infância para o meio rural, são analisadas experiências concretas em que a infância tem sido subjugada dos seus direitos ao viver a lógica do capital. Contrapondo-se a esta lógica, surge o MST, que vem nesses 17

anos ocupando latifúndios improdutivos e propondo uma mudança social, tendo como um novo desafio a preocupação com a infância.

O movimento das famílias do Acampamento Índio Galdino e sua dinâmica são apresentados no segundo capítulo, em que situamos a história dessas famílias de ocupação, despejo e reocupação. Compreender os passos desse movimento em que crianças (meninos e meninas) e adultos (mulheres e homens) compartilham diversas ocupações e o convívio no acampamento permitem entender melhor as ações, os medos, os sonhos, enfim, os significados da luta pela terra e sua apropriação pelas crianças.

Finalizando, no terceiro capítulo pontuamos experiências significativas na vida das crianças do acampamento Índio Galdino e o seu significado para a formação da identidade Sem Terrinha. Para isso destacamos seis aspectos considerados relevantes: a ocupação, o espaço e o cotidiano do acampamento, o convívio de forma coletiva, a mística e a identificação com o MST e a formação da identidade Sem Terrinha, que vão constituindo o espaço educativo vivido pela crianças no acampamento Índio Galdino.

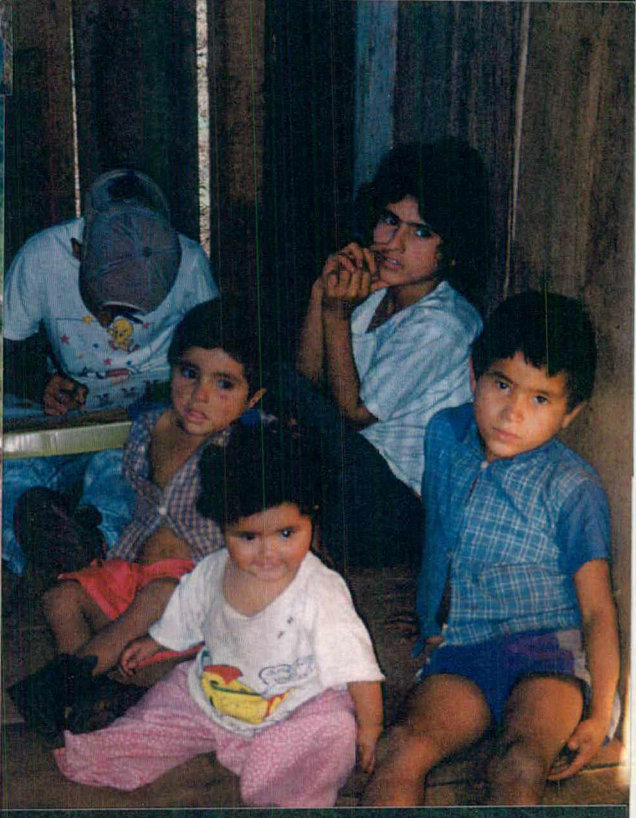


## *CAPÍTULO 1*

### *A CONDIÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E O MOVIMENTO SEM TERRA*

Malditas sejam  
todas as cercas!  
Malditas todas as  
propriedades privadas  
que nos privam  
de viver e de amar!  
Malditas sejam todas  
as leis,  
amanhadas por umas  
poucas mãos  
para ampararem cercas  
e bois  
e fazer a Terra,  
escrava  
e escravos os humanos!

Pedro Casaldáliga



## ***A CONDIÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E O MOVIMENTO SEM TERRA***

Esse capítulo tem como objetivo principal compreender a infância como uma condição social, reportando-a para o meio rural e para os acampamentos do Movimento Sem Terra. O MST congrega na sua luta toda a família, as crianças, os jovens e os adultos, mulheres e homens. As crianças estão nas ocupações, nos acampamentos, nas manifestações, nas passeatas e nos assentamentos. Assim, coloca-se para o MST um novo desafio: a preocupação com a infância. Compreender a criança como sujeito de direitos faz sentido quando se discutem as experiências educativas da infância no meio rural e especialmente a criança do MST que vive nos acampamentos.

No MST, a educação das crianças tem um significado muito especial, não apenas o de promover atividades, brincadeiras ou possibilitar o acesso à escola, mas, fundamentalmente, o de viabilizar espaços de socialização e aprendizagem vinculados às experiências de luta e organização do movimento e dos trabalhadores de um modo geral.

Portanto, o estudo que orienta este capítulo a respeito da infância tem como objetivo compreender e problematizar o mundo das crianças, as culturas infantis historicamente construídas, possibilitando, assim, apreender suas representações e significações a respeito da vida no acampamento, das experiências educativas lá presentes, enfim, o que de novo está sendo construído pelos sem-terra em luta.

## 1.1. A Infância Enquanto Condição Social

A infância expressa valores que se diferenciam de acordo com cada contexto social, ou seja, os vários momentos históricos possibilitam formas distintas de conceber a infância.

*A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância. (Franklin apud Sarmento & Pinto, 1997, p. 17)*

A história da humanidade indica a existência de comunidades primitivas em sistema de comunismo tribal, sendo a propriedade da terra comum e seus integrantes livres e com direitos iguais. Nessa organização social, a infância apresentava-se livre, as crianças não eram castigadas e o processo educativo ocorria de acordo com o ambiente social, estendido a todos da comunidade. Quando pequena, presa às costas da mãe, dentro de um saco, a criança:

*Percebia a vida e a sociedade que a cercava e compartilhava dela, ajustando-se ao seu ritmo e às suas normas e, como sua mãe andava sem cessar de um lado para o outro, o aleitamento durava vários anos, a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. (Ponce, 1996, p.18)*

A produção estava diretamente ligada às necessidades do grupo, “a economia doméstica é feita em comum por uma série de famílias e de modo comunista; a terra é propriedade da tribo e os lares só se dispõem, e temporariamente, de pequenas hortas – ainda assim, não é necessária nem sequer uma parte mínima da nossa vasta e complicada máquina administrativa.” (Engels, 1987, p.107). Nesse período, inexistia o desenvolvimento de forças produtivas suficientemente capazes de propiciar excedente. Neste sentido, homens, mulheres e crianças relacionavam-se com a natureza transformando-a, produzindo meios e instrumentos para sua subsistência. A partir de sete anos de idade, a criança passa a viver suas experiências acompanhando os adultos e ajudando-os nos pequenos trabalhos dentro de suas possibilidades. “As crianças se

educavam tomando parte nas funções sociais, elas se mantinham não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos”. (Ponce, 1996, p. 18)

Ainda de acordo com Ponce, a terra na sociedade primitiva tinha como finalidade o bem comum a todos, pois a acumulação da produção não estava presente. Nas suas palavras:

Numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificavam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizavam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (Idem, p.21).

Também não existiam as instituições organizadas, como na sociedade “civilizada”. Sendo assim, as decisões eram tomadas coletivamente, com a participação de homens e mulheres, ou seja, dos adultos. Isto porque ambos partilhavam a vida de forma que a diferença de sexo não era determinante.

Para a execução das tarefas, em alguns casos, uma pessoa não conseguia cumpri-la sozinha, surgindo, então, uma divisão do trabalho, mesmo que de forma rudimentar as tarefas eram distribuídas a partir do sexo e da idade. Inclusive algumas tarefas eram delegadas às pessoas em função das características pessoais. Sendo assim, algumas foram priorizadas em detrimento de outras. Os rebanhos, por exemplo, deixam de ser propriedade comum das gens ou tribos e passam a pertencer às famílias individualmente, sendo os homens responsáveis pela produção. Embora o trabalho doméstico de responsabilidade das mulheres antes fosse mais valorizado, nesse estágio deixa de ter importância em relação ao trabalho do homem.

A produção começa a apresentar excedentes e a domesticação de animais também contribui para o aumento da produção, ultrapassando as necessidades e levando às trocas. Portanto, sentem a necessidade de incorporar homens de outras tribos ao trabalho que excedia ao consumo diário e de certa forma a exploração do

trabalho de outras pessoas. O trabalho aumenta e adquire valor. As tribos iniciam disputas. Os vencidos tornam-se escravos.

Os interesses mais vis – a baixa cobiça avidez de prazeres, a sórdida avaréza, o roubo egoísta da propriedade comum – inauguram a nova sociedade civilizada, a sociedade de classe, os meios mais ultrajantes minam e perdem a velha sociedade sem classe da gens: o furto, a violência, a perfídia e a traição. (Ponce, 1996, p.109)

Nessa perspectiva, as terras e o rebanho passam a ser propriedade privada das famílias. A presença do escravo significou um aumento na produção, garantindo um excedente de produtos muito maior que anteriormente. “Agora, incorporar indivíduos estranhos à tribo, para explorar o seu trabalho, era, ao mesmo tempo necessário e possível” (Ponce, 1996, p.25). Técnicas de produção também haviam sido desenvolvidas e de alguma forma também contribuíam para esta nova maneira de organização social. A troca de produtos com outras tribos, as disputas entre elas, a domesticação de animais, os escravos, enfim, o excedente foi proporcionando uma nova organização social, em que a propriedade da família coloca-se enquanto administradora do que no início era comum a todos: a terra. É importante destacar que a própria relação nas gens e tribos, conseqüentemente, também foi modificando-se com o passar dos tempos até chegar a esse estágio. Nessa nova forma de organização social, a educação, o trabalho e a relação com a infância também se modificam. A propriedade deixa de ter o caráter comum e a transmissão de herança afirma-se a partir da monogamia.

Esse recuo às origens da sociedade primitiva, feito de forma sintética, permite compreender as formas em que ocorriam as relações sociais e conseqüentemente o tratamento da infância. Nas sociedades primitivas, a terra era propriedade comum e, a partir de uma nova ordem social que se constituiu ao longo dos anos, estabelecendo-se enquanto propriedade privada, a terra, as relações entre homens, mulheres e crianças, enfim, o regime gentílico estava destruído. Quando a propriedade da terra afirma-se como propriedade privada, outras relações também se modificam como a família e sua relação com a infância. O surgimento da família monogâmica ocorre quando o homem decide proteger suas propriedades, garantindo sua transmissão,

através da herança. Nesse sentido, percebemos que a propriedade estende-se para além da terra, quando deixa de ser comum às gens e às tribos, os seus membros modificam sua forma de organizar-se. Com a monogamia, há garantia de herdeiros para a transferência de propriedade.

Com esse salto histórico, nos reportamos à sociedade Medieval, cuja produção sustentava-se na grande propriedade agrícola, na servidão e na auto suficiência dos feudos. A terra era a única fonte de riqueza e as classes privilegiadas dependiam dos trabalhos dos servos. Como revela Huberman (1985, p.11):

Além de pregadores e lutadores existia, na Idade Média, um outro grupo: os trabalhadores. A sociedade feudal consistia dessas três classes – sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, sendo que o homem que trabalhava produzia para ambas as outras classes, eclesiástica e militar.

O servo trabalhava na terra do senhor e tirava seu sustento e o de sua família, existindo uma relação de dependência, “o senhor ficava aborrecido com a perda de um boi, pois dele necessitava para o trabalho da terra, também o aborrecia a perda de qualquer de seus servos – gado humano necessário ao trabalho da terra”. (ibid, p. 17). A organização social baseava-se em deveres e obrigações. A terra produzia quase todas as mercadorias necessárias, portanto era a chave da fortuna de um homem. A Igreja foi uma grande proprietária de terras no período feudal.

No início da Idade Média, a base da economia era a auto-suficiência, mas com a expansão do comércio, o dinheiro entra em circulação e as cidades vão ganhando espaço cada vez maior, começando a exigir direitos específicos para a cidade e fazendo seus próprios julgamentos. Antes, os servos produziam os bens de consumo necessários para sua existência, desde mobílias até roupas. Assim, “o senhor do feudo logo atraía à sua casa os servos que se demonstravam bons artífices, a fim de fazer os objetos que precisava” (ibid, p.26). Com o comércio estruturando-se, a forma industrial com base familiar, em que seus membros produziam para suas necessidades também se modificam, dando oportunidades aos artesãos de abandonar a agricultura e seguir o seu ofício. Na cidade, eles organizavam-se de forma a produzir para sua subsistência e ensinar o ofício a jovens aprendizes. Estes

[...]viviavam e trabalhavam com o artesão principal. O período habitual de aprendizado variava entre dois e sete anos. Tornar-se aprendiz era um passo sério. Representava um acordo entre a criança e seus pais e o mestre artesão, segundo o qual em troca de um pequeno pagamento (em alimento ou dinheiro) e a promessa de ser trabalhador obediente, o aprendiz era iniciado nos segredos da arte, morando com o mestre durante o aprendizado (Huberman, op.cit., p. 63).

A relação com a infância também se modifica de acordo com a nova forma de organização social, “a posição estrutural da infância era a da exclusão absoluta da pertença social por privação da palavra” (Qvortrup apud Sarmiento, 1997, p.10). A transmissão de valores e conhecimentos não era assegurada nem centrada pela família, muito pelo contrário, a criança era afastada do seio familiar, “era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não o seu filho, mas o filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir”. (Ariès, 1981, p.228).

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesões e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e a mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. (Idem, p.271)

Ariès em *A História Social da Criança e da Família* examina a emergência e a configuração social dessas novas figuras históricas: família, criança, afetos familiares e preocupação com a educação. Na análise do processo europeu que desemboca na modernidade, existem duas grandes configurações sociais: a velha sociedade tradicional e a sociedade industrial. Além disso, apresenta duas teses. Na representação da criança e do adolescente na sociedade tradicional, a infância era reduzida a seu período mais frágil, nos primeiros momentos de sua vida a criança apresentava-se como algo engraçadinho para o adulto e ao apresentar uma certa agilidade “era logo misturada aos adultos, partilhava de seus trabalhos e seus jogos” (Ibidem, p.10). A transmissão dos valores e conhecimentos não era assegurada nem centrada pela família e não tinha como prioridade a afetividade e sim a conservação dos seus bens. Em relação às sociedades industriais, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a



vida diretamente com eles. A presença da escola cria uma idéia particular de infância e substitui a aprendizagem. Para Ariès, a “[...]volta das crianças ao lar foi um grande acontecimento: ela deu à família do século XVII sua principal característica, que a distinguiu das famílias medievais” (Id.Ibid., p.270).

A infância passa por adaptações diante dos paradigmas estabelecidos socialmente. Neste processo, a infância enfrentou muitos momentos de mudanças e algumas decorrências no novo modelo de socialização, um sentimento novo, a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre os pais e filhos, manifestada sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. A escola apresenta-se, assim, como uma nova alternativa, despontando como necessária para o novo modelo de aprendizagem das crianças. Conforme Ariès, no texto acima citado, a escola não somente significou uma aproximação da família e da criança “ do sentimento de família e do sentimento de infância, outrora separados” (p.232), como também significou um poderoso “instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política” (p. 277). Assim, a criança passa por um processo ferino ao sair de um espaço onde a aprendizagem ocorria livremente, para um espaço, também de aprendizagem, que impedia a chamada liberdade, além disso as crianças eram enclausuradas.

É na Modernidade que a família urbana passa a viver intensamente como família nuclear, sofrendo outras transformações: queda da natalidade e maiores investimentos afetivos e econômicos em cada filho. Surge um novo modelo de família, com a preocupação centrada na vida escolar e no futuro profissional da criança. Este padrão passa a vigorar sobretudo nas camadas médias da sociedade.

A Modernidade apresenta-se com muitas mudanças, na forma de organização da família, da infância e também no seu modo de produção. Antes da invenção das máquinas, toda produção têxtil era caseira, em família e na zona rural, o nível de oferta e procura era equilibrado. E por morar na zona rural, o trabalhador completava sua subsistência com atividades neste ramo, sobrando-lhe inclusive tempo para o lazer. A criança era mão de obra auxiliar à família e era educada no convívio familiar. As novas máquinas de fiar e tecer chegaram e com isso a produção acelerou e

famílias inteiras passavam a fiar, tecer e viver exclusivamente da indústria rural. Aos poucos, foram desfazendo-se de suas propriedades e foram surgindo os grandes arrendatários. Assim, a propriedade da terra passou para a mão de outros possuidores. “Os grandes fazendeiros empregaram o capital para melhorar o solo, abateram pequenos muros de separação inúteis, drenaram, adubaram a terra, utilizaram melhores instrumentos; introduziram uma alternância sistemática nas culturas” (Engels 1986, p.23). A mudança promovida pela introdução de novos instrumentos de trabalho modificava toda uma relação familiar com base na agricultura, desestruturando-a, dando lugar a uma outra forma de organização social. Thompson (1987) descreve esta forma violenta do capital de apropriação do trabalho familiar.

O escravo fiandeiro inglês não desfruta do céu aberto e das brisas. Enclausurados em fábricas de oito andares, ele não tem descanso até as máquinas pararem, e então retorna à sua casa a fim de se recuperar para o dia seguinte. Não há tempo para gozar da companhia da família: todos eles estarão fadigados e exaustos. (p.25)

Como afirma Marx (1985, p.449): “o ponto de partida da indústria moderna é a revolução do instrumental de trabalho”. E essa força de trabalho se apropria de toda a família, inclusive da criança.

Tornando-se supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças” (Idem, p. 449-450).

Seguindo a lógica do capital, somente a força do trabalho adulto não é o bastante, todos os membros da família do trabalhador são envolvidos, reparte-se o “valor da força de trabalho do homem adulto pela família inteira” (ibid, p. 450). Engels (1986) também descreve a exploração do trabalho infantil nesse período:

As fábricas empregam um grande número de crianças para tirar e repor as bobinas, (*doffers*) e alguns homens adultos como contramestres nas oficinas, um mecânico e um operário especialista para a máquina a vapor, e também marceneiros, um porteiro, etc. **Mas o trabalho**

**propriamente dito é feito por mulheres e crianças** (p. 164) (grifos meus).

O modelo de infância concebido pela modernidade não se estende a todas as crianças. Os aspectos levantados a respeito das sociedades industriais apontam para uma infância expropriada de seus direitos, em que a nova ordem social necessita inclusive da mão de obra infantil. Como revela Thompson (1987, p.29) “O processo de industrialização precisa impor o sofrimento e a destruição de modos de vida mais estimados e mais antigos, em qualquer contexto social concebível”.

Os momentos históricos abordados acima são significativos na formação social da infância, no sentido de compreender como vem ocorrendo essa construção social, a forma de ver a infância, sua inserção no mercado de trabalho e seu significado no contexto social. Retomar algumas características das sociedades primitiva, medieval e moderna tem sentido na medida em que a infância foi concebida de forma diferente em cada momento histórico. Por isso a importância de perceber como, ao longo de muitos anos, as relações econômicas, culturais e sociais foram constituindo-se e atuando diretamente na formação desse sujeito que pensa, tem desejos e vive sob os “cuidados” de alguém que tem poder sobre ele.

## **1.2. A Infância de Direitos?**

De alguma maneira, a questão da infância no Brasil vem sendo motivo para estudos, preocupações dos poderes públicos e sociedade civil. Situações dramáticas estão estampadas no cenário nacional como: prostituição infantil, tráfico de drogas, trabalho infantil, enfim, vários são os problemas que envolvem crianças. Por outro lado, a infância se faz presente nas brincadeiras infantis, principalmente aquelas que vêm sendo passadas por várias gerações, constituindo-se no meio possível de milhares de crianças excluídas dos seus direitos, de terem o seu momento infantil de ser. Considerando as questões sociais de muitas famílias, o fator econômico vem determinando o tipo de privação ao qual têm sido submetidas, levando um número

elevado de crianças ao mercado de trabalho. Neste sentido, a infância vem diminuindo o seu tempo para dar lugar a outra forma de ser: o trabalho infantil.

Este fenômeno adquire maior visibilidade nos chamados países periféricos onde a vida de milhares de crianças e suas condições estão sendo sucateadas diariamente pela expansão capitalista, que vem antecipando o tempo do adulto, do trabalho, da exploração precoce e da violência, no tempo de ser criança. (Quinteiro, 2000, p. 14)

Com isso, torna-se necessário levantar alguns aspectos a respeito do tempo da infância, no sentido de possibilitar uma análise da criança real, expropriada de seus direitos. A “Declaração Geral das Nações Unidas” aprovada em 20 de novembro de 1959, na Assembléia Geral das Nações Unidas, cujo texto estabelece os direitos das crianças e adolescentes e, no caso brasileiro, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, em forma de lei desde 1989, reforça “a preocupação” da sociedade com as questões relacionadas à infância. Arroyo (1995), quando se refere aos movimentos sociais na luta pelos seus direitos, aponta várias formas de organização, destacando, “o direito da infância”. Portanto, a luta pelos direitos materializa-se na luta concreta. Teoricamente, a Criança e o Adolescente estão “protegidos”, porém mesmo com essa “proteção”, na forma de lei, sabemos que na prática isso não se concretiza. A infância tem sido testemunha e também vítima direta e indireta das violências que têm ocorrido no país.

A reflexão parte desses “seres humanos silenciosos” (Martins, 1991) que mesmo diante de muitas conquistas, o que conquistaram? Afinal, o que se faz valer? A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco importante cuja lei vem estabelecer direitos sociais, civis e humanos. Arroyo, no texto acima citado, ao comentar sobre a lei enfatiza que “a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo” (p.19). Mesmo com a aprovação há 10 anos da Convenção dos Direitos da Criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o estatuto) ordena juridicamente sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Entretanto, estamos diante dos “direitos conquistados,” das “garantias

asseguradas,” mas que não vêm se efetivando na prática, na medida em que não têm garantido uma melhoria nas condições de vida. Como afirma Quinteiro<sup>7</sup> (op. cit, p.5):

A situação da criança não é animadora sob nenhum aspecto. Embora tenham conquistado para si um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis aos quais se associaram praticamente todos os países do mundo, isto não foi e não está sendo suficiente para que as crianças e adolescentes obtivessem, nas últimas quatro décadas, uma melhoria substancial nas suas condições de vida e de existência.

Diante dessa situação, seria ilusório pensar na infância constituída somente de brincadeiras, com saúde, sem a necessidade do trabalho, com escola de qualidade, enfim, com as condições necessárias para seu desenvolvimento. Em alguns casos, essa afirmação pode ser considerada correta. Mas precisamos ter presente uma sociedade dividida em classes sociais. Nesse sentido, filhos e filhas da classe trabalhadora sofrem diretamente com a diferença social<sup>8</sup>. Esses são expropriados dos seus “direitos assegurados”, perdem, assim, seu meio de subsistência e de reprodução. Ao se perceberem excluídos, alguns, juntamente com suas famílias, resistem e encontram nos movimentos e nas organizações sociais um espaço de luta e pessoas que vivenciam a mesma situação de miséria. Assim, podem vir a criar uma identidade de classe.

Por outro lado, há muitas pessoas que não resistem a essa exploração capitalista, submetem-se a uma vergonhosa forma de escravidão. Também existem os que resistem de forma solitária, não conseguindo firmarem-se sozinhos, acabam também aceitando a lógica da exploração. É nessa exploração que a força do trabalho humano vai sendo apropriada cada vez mais por aqueles que detêm os meios de produção. A partir dessas relações humanas vão se constituindo as formas de se conceber a infância, “o que é ser criança no mundo subdesenvolvido” (Martins, op. cit.).

---

<sup>7</sup> A autora em sua pesquisa “Infância e escola: Uma relação marcada por preconceitos” cita vários estudos que mostram o aprofundamento das desigualdades sociais em que as crianças aparecem como indicadores de pobreza e violência.

<sup>8</sup> Cabe aqui o sentido de classe expresso por Thompson (1987, p.10) “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”.

A respeito da condição da infância, temos uma amostra no nosso cotidiano que nos faz refletir a partir do que vemos, ouvimos e sentimos. A mídia, e o próprio dia a dia, desmontam os velhos discursos sobre a valorização da criança. Seja no meio rural ou urbano, a “infância de direitos” parece cada vez mais distanciar-se. Violência, trabalho infantil, prostituição, enfim, são muitos os elementos que vão ficando em evidência sobre “a criança sem infância”, parafraseando José de Souza Martins.

Ao buscar elementos para situar a infância, é necessário concebê-la numa perspectiva histórica, como fruto de relações sociais.

Evidencia-se a necessidade de compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica, permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizavam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência. (Quinteiro 2000 p. 26)

Percebendo a infância nesse contexto social, levantamos duas questões para pensar a infância a partir de sua condição social:

- Em que sentido as políticas públicas têm beneficiado a infância?
- Se estão beneficiando, como se explica o trabalho infantil?

Para iniciar esse raciocínio recorreremos ao Estatuto da Criança e do Adolescente, buscando elementos que contribuam para a discussão dos seus direitos. Nas Disposições Preliminares, o seu artigo terceiro traz a seguinte consideração:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, s. d. p. 17).

O estatuto inicia fazendo referência aos direitos. Arroyo (1995) menciona o “tempo dos direitos”, referindo-se também ao “direito da infância”. Para chegar ao tempo dos direitos mencionados pelo autor e materializado na forma de lei, foi necessário uma longa caminhada, com muitas lutas. E para garantir sua efetivação,

serão necessárias muitas outras lutas. Por outro lado, a modernidade traz no seu discurso “a formação de cidadãos livres”, dotados de “autonomia de vontade [...]”(Quinteiro, 2000). É interessante perceber que o discurso da modernidade aponta para uma liberdade que não lhe permite garantir o mínimo em relação aos direitos. Neste sentido, é uma falsa liberdade. Marx (1985) contribui com essa discussão quando afirma:

Trabalhadores livres no duplo sentido, porque não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos, etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como por exemplo, o camponês economicamente autônomo etc., estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles. Com essa polarização do mercado estão dadas as contradições da produção capitalista. A relação-capital trabalho pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. (p.262)

Diante das condições estruturais em que vivemos, estamos longe de garantir a infância aos filhos e filhas da classe trabalhadora. O trabalhador não possui as condições reais para garantir a infância. Entretanto, a modernidade traz no seu programa o atendimento ao social, como forma encontrada para suprir necessidades da classe trabalhadora. Quinteiro, em seu trabalho, faz referências a esses programas, afirmando que, apesar dos cortes no orçamento, eles são apresentados para a sociedade como investimento no social. O “discurso da liberdade” é também o de suprir as necessidades das famílias carentes, criando “oportunidades” e por outro lado tirando as crianças da rua.

Martins (1991), ao discutir “a criança sem infância”, apresenta “crianças e adultos abandonados, transformados em população sobrando pela forma acidentada, desumana e desrespeitosa, irracional, que o desenvolvimento capitalista assumiu nos países subdesenvolvidos” (Idem, p.13). Essa situação vem marcando o modo de ser da infância nos países subdesenvolvidos, caracterizando cada vez mais a falsa “liberdade da modernidade”.

O sucateamento da infância, forjado pela antecipação do tempo adulto, encaminha a um outro aspecto que norteia esta discussão: o trabalho infantil. Fazemos referência no quinto capítulo ao Estatuto da Criança e do Adolescente no que diz respeito ao Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho, no seu artigo 60: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Quinteiro (2000) desnuda a realidade que está por trás da legislação, a partir dos estudos realizados pelo IBGE e UNICEF (1991/96) que apontam a condição social das crianças brasileiras: “522 mil crianças entre 5 e 9 anos de idade trabalham” (Idem, p. 21). Esses dados revelam a grande contradição no mencionado artigo do ECA ao definir a idade de 14 anos para o trabalho. Essa realidade que parece ocultada, pouco divulgada, está por trás de programas sociais paliativos que não apresentam propostas efetivas para mudanças de ordem estrutural dessa sociedade.

A questão do trabalho infantil gerou e tem gerado muitas preocupações, mas também sabemos que, como afirma Adorno (1991, p. 187), o “desenvolvimento capitalista caminhou par a par à ampliação das disparidades sociais. A população pobre, de baixa renda, habitante dos campos e das cidades, pagou ônus do crescimento e do dinamismo econômico”. Os dados oficiais apontam que no mundo existem 78,5 milhões de crianças em idade entre 5 e 14 anos que trabalham, “estimativas feitas pelo BIT baseiam-se nas respostas a um questionário ao qual não responderam 40% dos países” (Delores, 1999, p. 124). Isso indica que o número real está acima dos dados publicados oficialmente. No Brasil, o descaso das políticas públicas com a infância vem se confirmando, como afirma Adorno (op. cit., p. 187):

As políticas econômico-sociais implementadas nas últimas décadas muito pouco tem contribuído para amenizar a subnutrição, a mortalidade infantil, notadamente nas regiões mais pobres do país, a exploração do trabalho infantil, a baixa escolaridade. Ao contrário, os problemas acumulam-se em uma espiral crescente inviabilizando soluções de curto e médio prazo e tornando inócuos os programas de diretrizes formulados e implementados.

O relatório com os dados estatísticos sobre o trabalho infantil no Brasil, apresentado por Delores (op. cit., p.124), indica: “dezenas de milhões de crianças escravas



escravas na agricultura, nos trabalhos domésticos, nas indústrias de tapetes e têxteis, nas pedreiras e no fabrico de tijolos, assim como na indústria do sexo”. Outras formas de denúncias se fazem presentes, como as apresentadas por um grupo de profissionais preocupados com a situação da infância, no livro “Severina e a Criança que Trabalha” de Azevedo, Huzak e Porto (1998). Neste trabalho, os autores mostram a realidade do trabalho infantil no Brasil e em alguns outros países. Revelam as várias formas de trabalho infantil e os prejuízos à saúde das crianças.

Vítima de uma sociedade dividida em classes sociais, a infância passa a servir o capital à medida que este se apropria também da força de seu trabalho.

Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente nada tinham para vender se não sua própria pele. E deste pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo o seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar. (Marx, 1985 p.261)

Esta relação destacada por Marx tem tomado uma dimensão muito expressiva na atualidade. Afinal, “a situação de pauperização crescente, que induz um maior número de crianças e jovens em direção ao mercado de trabalho, paradoxalmente não melhora os baixos níveis de vida da população” (Adorno, op. cit., p. 187). O que podemos perceber é o destino da infância sendo determinado pelo capital, na medida que expropriou e continua expropriando a classe trabalhadora.

Na verdade, seria mais correto falar em milhões de crianças do mundo inteiro que estão sendo convertidas numa humanidade separada e mutilada, que constitui efetivamente um trágico Quarto Mundo. É que no Terceiro Mundo ainda se acena com a possibilidade do desenvolvimento e da supressão da pobreza, no Quarto Mundo não há esperança alguma (Martins, 1991, p.13).

Com esperança ou sem ela, a infância real vem materializando-se na criança-adulto e nas várias formas de trabalho. “Entre garrafas e latinhas de alumínio, os meninos e meninas buscam e encontram nos lixões os brinquedos que seus pais não podem comprar. No lixão de Campo Grande, o material mais coletado são bonecas e carrinhos. Representam 16%

de tudo que se tira do lixo”<sup>9</sup>. Os dados da UNICEF apontam que 45 mil crianças e adolescentes que trabalham no lixo são filhos de famílias muito pobres. Afinal, a estrutura social desigual as empurrou para esta condição desumana. Outras formas de trabalho infantil são apresentadas no livro *“Serafina, a criança que trabalha”*: as crianças que colhem laranjas; as crianças carvoeiras; as do sisal (planta espinhosa dura e resistente, que tem causado mutilações nas crianças); os meninos da cana; as crianças que assumem juntamente com suas famílias o duro trabalho da lavoura. São muitos os tipos de trabalhos e não poderia aqui enumerar todos. O fato concreto é que a infância está exposta aos perigos impostos pelo trabalho, sem contar as seqüelas que as acompanharão durante toda sua existência.

Essa situação põe em risco as necessidades da infância e as possibilidades de vivê-la de forma digna e plena, como tempo especial de possibilidades de desenvolvimento, através do que é seu enquanto característica do ser infantil que tem necessidades de correr, pular, jogar, pois “o brincar ajuda a organizar suas ações e realinhar o real” (Leite, 1997, p.81). Para o adulto, as brincadeiras passaram a ser exclusividade das crianças, parecem não ter valor, porque o tempo-adulto não permite espaço para o tempo-infância. No mundo da brincadeira, as crianças organizam, distribuem, se envolvem, criam um imaginário e se entregam de tal maneira como se fosse real. Criam um mundo novo a partir de suas realidades para entrar num mundo de faz de conta. Citamos Brandão (2001), ao escrever para os Sem Terrinha contando a história da vida de Paulo Freire e de como ele brincava: “Os brinquedos não vinham prontos das lojas e as crianças desde cedo aprendiam a “brincar de fazer brinquedo”: papagaio, pião, arapuça, casa de “finge” e caminhãozinho de madeira velha e de lata usada. Tudo se aprendia, tudo se criava, tudo se inventava naquele tempo” (p. 14). O autor relata esse momento como único e de muita criação, em que a infância vive sua plenitude.

---

<sup>9</sup> Disponível internet : <http://www.unicef.org.brazil/lixocidadania>. 08/04/01.

### 1.3.A Infância no Meio Rural

Ao discutir a infância no meio rural, tomamos como referência estudos desenvolvidos e apresentados na obra coordenada por Martins (1991) que tem como título "O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil", a qual revela o que é ser criança no mundo subdesenvolvido. Os autores que fazem parte desta coletânea<sup>10</sup> participaram de um projeto de pesquisa sobre "a criança sem infância" (crianças do meio rural e urbano), cujo conteúdo, além de denunciar a situação de muitas crianças, faz a articulação com as relações capitalistas de produção.

O desenvolvimentismo alucinado que os países ricos, e as vorazes elites dos países pobres, exigem dos países pobres, para beneficiar apenas uma parcela da população, implicou, o descarte de mão-de-obra já barata. Implicou, também a disseminação de diferentes formas de trabalho clandestino, mediante pura e simples supressão dos direitos conquistados pela classe trabalhadora, na incorporação precoce do braço infantil ao processo de trabalho, para nele substituir o adulto que, apesar de barato, tornou-se caro nos termos da lógica cerrada da acumulação sem limite e sem escrúpulos. (Martins, 1991, p.13)

Na referida pesquisa, o autor faz um estudo intitulado "Regimar e seus amigos na luta pela terra e pela vida", que toma como base a trajetória das experiências de famílias oriundas de espaços e condições diferentes trazendo consigo sonhos de uma vida melhor. Martins dirige seu olhar para a infância ou para "a criança sem infância" das famílias de pequenos agricultores oriundas do Rio Grande do Sul, que se instalam no Mato Grosso e dois povoados de posseiros no Maranhão (São Pedro de Água Branca, no município de Imperatriz e Floresta no município de Santa Luzia).

São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos. (Idem, p. 13)

---

<sup>10</sup> Fazem parte do livro organizado por Martins os seguintes autores e textos: FERRAZ, Iara. Os índios Parkatejê 30 anos depois. ANDRADE, Maristela. Violências contra crianças camponesas na Amazônia. MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos – A criança na luta pela terra e pela vida. GNACCARINI, José César. O trabalho infantil agrícola na era da alta tecnologia. Campos, Maria Machado Malta. Infância abandonada – o piedoso disfarce do trabalho precoce. ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição.

O autor relata e denuncia histórias de vidas reais que revelam as condições de muitas crianças que vivem no meio rural (seja na condição de filhos de posseiros ou de pequenos proprietários). A análise que o autor se propõe a fazer tem como base a fala das crianças, pois o que temos visto com frequência é o adulto falando sobre as crianças, sendo que “a fala é um instrumento de direito, uma proclamação: Negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade” (Ibidem, p.54)<sup>11</sup>.

Os pequenos proprietários, mencionados por Martins, saíram do Rio Grande do Sul para o Mato Grosso visando a proximidade com os outros parentes (a maioria dos moradores de Canarana é descendente de alemães e italianos) e a busca por trabalho “*garantido*”, segundo suas expectativas, pelo aumento da propriedade, já que a base do trabalho era a agricultura familiar. A fala das crianças revela a lógica do trabalho familiar: “migram para trabalhar, o trabalho é missão familiar.” O local de origem não comportava toda a família na propriedade. Para a família era importante que, conforme os filhos fossem casando, estes tivessem terra para continuar produzindo.

As crianças de Canarana, espontaneamente comparam a vida de antes, no Rio Grande do Sul, e em outros lugares de muito trabalho na terra pouca, cujos resultados não garantiriam o futuro da nova geração, todas se referem à melhora de condições; porém, essa melhora não diz respeito ao nível de vida e sim à possibilidade de trabalho. Já no Mato Grosso, a terra pode absorver todo o trabalho das famílias. (Martins, 1991, p.61)

A ameaça da falta de trabalho faz com que toda a família reorganize sua vida em outro espaço, permitindo a ampliação da propriedade, como revela o autor: “Definem, portanto, a realidade e as possibilidades da infância. Assim se produz a condição de herdeiro – o filho do herdeiro. A infância é o período da vida em que a criança se prepara para herdar” (Idem, p.63). O desejo das famílias não era o acúmulo do capital e sim a ampliação da propriedade para o trabalho. Para as crianças o futuro é um espaço

---

<sup>11</sup> Cabe lembrar que, conforme Quinteiro (2000), na modernidade “a idéia de infância foi universalizada baseando-se nos critérios de idade e de dependência do adulto. Estas características hegemônicas colocam a criança, independentemente das suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência, portanto concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar” (p. 26).

novos. “Não havia futuro no lugar antigo – muita gente, terra insuficiente” (Ibid, p.60). Os pequenos agricultores tomam como referência a família e o trabalho, portanto é na relação com o trabalho que as crianças vão construindo sua própria relação, ao migrarem para trabalhar, garantindo a condição de herdeiros. A infância das crianças passa então pela preparação para herdar e, ao preparar-se para tal função, o trabalho marca suas vidas:

A consciência da criança e do adolescente, impelindo-os a aceitar a ocupação do tempo da infância pelo trabalho e pelo estudo como trabalho e complemento do trabalho. Ilusão cruel que cria a possibilidade de ser criança, de ter infância, para ocupá-la com os encargos do trabalhador e as preocupações do adulto, para negá-la (Ibid, p.66).

Assim, a criança vai incorporando e reproduzindo uma lógica que a mantém em uma aparente autonomia diante do capital.

De um lado, um ordenado que é, na verdade, último resíduo, resto do ganho gerado no trabalho, mas realizado através de uma teia de relações em que o capital verdadeiro não está na mão do agricultor, pois é o capital dos produtores de equipamentos, de insumos agrícolas, de comerciantes de arroz, etc. (Ibid, p.65)

A autonomia pretendida ao trabalharem para si torna-se irreal na medida que se trabalha para o grande capital. A terra foi convertida em capital, enquanto o título de posse pode ser do agricultor que, de acordo com suas necessidades, passa a adquirir equipamentos e também comercializa sua produção com as grandes empresas e não percebe que o capital transformou a família “em capataz de adultos e crianças, homens e mulheres, velhos e moços” (Ibid, p.78).

As experiências que seguem apresentam a trajetória de famílias que não têm o título da terra, mas têm sua origem na agricultura. São posseiros dos povoados de Pedro da Água Branca e de Floresta, no Maranhão. Na condição de pequenos agricultores, os posseiros são vítimas de constantes ameaças dos fazendeiros e da polícia nas terras que ocupam. Martins mostra, por meio das falas das crianças, características que relevam as inseguranças com as quais elas convivem com suas famílias: “nunca fui feliz na minha vida; está arriscado papai ficar sem terra para trabalhar;

pobre em todo o lugar é ruim; o papai vai sair daqui porque o pobre é que bota roça e os mais ricos tomam do pobre; falta é união neste lugar”.

As pessoas que vivem no povoado experimentam o nível mais baixo de desrespeito em relação ao ser humano e à vida. As crianças do Mato Grosso também deixam de ter infância quando assumem o trabalho (mesmo que organizado em torno da família), mas parecem sentir-se com mais dignidade, no sentido de ter o trabalho e a posse da terra e sua relação com o capital aparentemente mais distante.

Ao contrário, as crianças posseiras vivem com a presença da violência. Os depoimentos colhidos por Martins, destacados acima, expressam a violência vivida no cotidiano, a insegurança advinda de não terem o título de posse da terra em que trabalham, o que significa constantes ameaças de despejo. A violência chega ao extremo com tortura física na frente de todo o povoado (inclusive na presença de crianças), como uma lição para os outros não se rebelarem. Enquanto os castigos se fazem presentes na comunidade de posseiros, em outras, os trabalhadores juntamente com crianças (filhos homens) são eliminados. Segundo Andrade, autora de outro artigo da coletânea organizada por Martins:

Essa situação de permanente tensão, que atinge as crianças dessa região, faz com que a sua socialização para o trabalho agrícola envolva não mais apenas o simples aprendizado em relação à terra. Agora este aprendizado deve levar em conta que elas estão envolvidas em uma situação de guerra permanente (1991, p.50).

Nessa lógica, a infância está vitimada por dois tipos de situações: a criança que trabalha para herdar e a criança que não tem o que herdar, sendo que nos dois casos as crianças trabalham.

A maioria das famílias dos posseiros plantam arroz, mas os donos querem cercar as terras para fazer pasto, que naquele momento é mais rentável ao seu proprietário. E as crianças percebem as diferenças: “a terra está dividida em terra para trabalhar e para cercar.”

Thompson (1987) contribui com esta discussão, ao analisar as experiências vividas pelas famílias na Inglaterra, no período de 1790 e 1820, quando os trabalhadores foram expulsos das terras comunais, pois o capital expandia-se também com a proliferação de pastagens, só que de ovelhas.

Os argumentos dos cercamentos giravam normalmente em torno do aumento das rendas e da produtividade por acre. De uma vila à outra o cercamento avança destruindo a economia de subsistência dos pobres que já era precária. (Idem, p.44).

Quando Thompson faz esta análise sobre o modo de vida das famílias neste contexto, percebe o quanto se transformam as relações familiares, os sentimentos e as experiências. Nessa lógica de produção, foi necessário modificar a forma como se organiza a propriedade comum, pois esse tipo de organização não interessava à produção voltada ao grande capital. A intervenção na pequena propriedade, nas terras comunais foi violenta, negando toda a história cultural dos grupos e das pessoas que ali viviam. O que interessava era uma grande pastagem para as ovelhas e poucos pastores, investimento esse que expulsou milhares de trabalhadores do campo e de aldeias. Essa situação vivida em outro contexto e época pode ajudar a compreender a realidade dos pequenos proprietários que saíram do sul para se instalar no Mato Grosso. Mesmo numa situação aparentemente diferente, também deixaram para trás parte de suas histórias, culturas, buscando proporcionar aos filhos a continuidade na pequena agricultura. Em relação aos posseiros, tomam-se submetidos aos grandes proprietários, que priorizam uma outra forma de organização na agricultura, na qual os interesses estão voltados para o capital.

Ao refletir a partir das duas situações apresentadas por Martins, o que nos chama a atenção é a presença do trabalho infantil. Arroyo (1995, p. 18) afirma que “no mundo rural a infância é muito curta. A criança entra mais rapidamente para o mundo do trabalho, que é o mundo do adulto”. Os pequenos proprietários, os posseiros, os arrendatários, os mbeiros estão voltados para a agricultura familiar, onde o trabalho está presente no seio da família. Nas pequenas propriedades, faz-se necessário o trabalho de todos para o sustento da propriedade, todos têm uma função, homens, mulheres e crianças. Desde muito cedo as crianças acompanham os pais na lavoura

ou então são responsáveis pelos trabalhos domésticos. A criança rural, assim como as que vivem no meio urbano, vivem sua infância marcada pelo trabalho, ou seja, o trabalho infantil persegue a criança da classe trabalhadora de um modo geral, seja no meio rural ou urbano. A infância deixa de ter o seu sentido, quando apropriada pelo capital. Segundo Dalmagro (1997, p.63), “a infância não contempla a lógica da produtividade, é inútil, improdutiva, não interessa ao capital. A infância é um período improdutivo, é a espera para a formação da força de trabalho adulta”.

Pessoa (1999), em seu estudo sobre os assentamentos rurais em Goiás, observa que “os assentamentos goianos têm ainda uma característica essencial do universo rural, que é a concomitância ou simultaneidade da escolarização com o trabalho”. O trabalho apropria-se também da infância, em que os valores capitalistas determinam o futuro de cada um. “O aluno da zona rural tem que ser visto, portanto, não como um estudante que trabalha, mas um trabalhador que estuda” (idem, p. 87). Ainda sobre essa discussão, Gatti e Davis (1993) desenvolveram um estudo avaliativo sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural – Edurural, que atuou em todos os estados do Nordeste na primeira década de 80, onde evidencia-se que o baixo índice dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental indica o aumento do aluno trabalhador.

A proporção de alunos que trabalham aumentou entre os anos de 1983 para 1985, sendo significativo o aumento do número de alunos trabalhando e que têm 10 anos, ou menos, de idade. As atividades mais comuns são o trabalho no roçado, carregar água e o trabalho caseiro (Idem, p.146).

As autoras apontam para uma condição de infância que “soma comida contada, trabalho constante, instauração precária e poucas esperanças de uma vida melhor” (ibid, p. 162). E completam afirmando que: “O mundo rural, tal como encontrado, prevê apenas exclusivamente a obediência servil. Para escapar dele, uma das condições que se faz importante, na visão da população rural, é apropriação do saber escolar” (ibid, p.163).

A partir das considerações a respeito da condição da infância no meio rural, faz-se necessário destacar algo que acompanha a criança no seu cotidiano, as brincadeiras. Elas estão presentes nas relações sociais que as crianças estabelecem



com outras pessoas, em que foram apreendendo e incorporando o jeito infantil de ser, apesar da vida ter-lhes mostrado desde cedo que era necessário lutar para sobreviver. Mas esse ser infantil incorporou o ser adulto para com isso assumir suas tarefas. O trabalho é ingrediente essencial, a escola passa ao segundo plano e a brincadeira mistura-se quando possível, ou seja, quando sobra tempo. Quinteiro (2000) apresenta dados a respeito disso (IBGE e UNICEF 1991/96): “2,7 milhões de crianças trabalham e não estudam e 4,6 milhões de crianças e adolescentes estudam e trabalham”. As estatísticas revelam um número grande de crianças trabalhadoras que não estudam e aquelas que além da escola precisam de disposição para trabalhar.

*A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, da fantasia, jogo brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia. (Martins, 1991, p.67)*

A brincadeira mistura-se ao trabalho, pois ela caracteriza o ser infantil das crianças. A brincadeira é uma necessidade da criança, entretanto a sociedade não garante as condições reais para o seu pleno exercício. É entre o real e o sonho que se faz presente a criança trabalhadora ou a “criança sem infância no mundo subdesenvolvido”. Essa relação, conforme Dalmagro (1997, p.63), “não permite que a criança viva sua infância, espaço onde ela se desenvolve enquanto ser humano. Aliena-se a criança de sua infância da mesma maneira, ou melhor, em decorrência da alienação do trabalhador à sua produção, fruto de seu trabalho”.

A partir dessas reflexões, busca-se analisar experiências concretas vividas por muitas crianças no meio rural que, juntamente com suas famílias, tentam sobreviver na lógica do capital, resistindo de várias formas e tendo como objetivo principal a luta pela sobrevivência na terra. Tal resistência materializa-se quando muitas vezes abandonam o espaço em que viviam e buscam em outros lugares alternativas de trabalho, necessidade maior que as motiva, mas que diminui ainda mais o seu tempo de viver a infância.

## 1.4. A Crianças e o MST

A experiência das crianças do Movimento Sem Terra tem como contexto a condição da infância no Brasil e no meio rural, problematizadas neste capítulo, mas ao mesmo tempo se contrapõe a esse contexto, pela possibilidade de vivenciar um movimento que se coloca como ruptura às relações sociais vigentes. A análise feita neste trabalho centra-se nas crianças que participam, junto com seus pais, do MST, precisamente na vida que constroem em acampamentos, questionando quem são elas, de onde vêm e para que vieram. É importante resgatar um pouco da história de um movimento de massa cuja luta vai além da conquista da terra, destacando as relações que envolvem as pessoas no processo de ocupação de uma área, desde a preparação até a ocupação em si.

O MST é um movimento social que ao longo dos seus 17 anos de história vem lutando não somente pela terra, mas por mudanças sociais, usando como forma de luta fundamental a ocupação<sup>12</sup> de terras improdutivas. Sua luta pela terra envolve toda a família, portanto também a criança se faz presente.

Os objetivos gerais do Movimento são os seguintes:

1. Lutar para que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha;
2. Lutar por uma sociedade sem exploradores e explorados;
3. Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
4. Organizar os trabalhadores rurais na base;
5. Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
6. Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
7. Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina (MST, 1986, p.225).

---

<sup>12</sup> Neste trabalho utilizamos o termo **ocupação** por considerá-lo mais adequado do que o termo **invasão**, tendo como referência o livro de José Gomes da Silva, 2º capítulo, Ocupação e invasão.

Nos seus objetivos, o Movimento busca uma sociedade diferente daquela na qual vivemos, em que o ser humano seja valorizado não por aquilo que tem, mas por aquilo que é. Na luta imediata por terra, usa como estratégia a ocupação dos latifúndios improdutivos. A ocupação de uma área representa um marco histórico, onde trabalhadores e trabalhadoras conquistam sua dignidade, tornando-se sujeitos de sua história. O acampamento é um espaço provisório, em constante movimento, que se caracteriza pela luta reivindicatória, o que significa ficar anos na área ocupada dependendo das correlações de forças postas no momento. Como afirma Caldart (2000, p.113-4):

O acampamento é outra das marcas muito fortes da presença dos sem-terra e de sua luta no Brasil contemporâneo. Os barracos de lona preta, com sua disposição espacial e seu cotidiano singular, têm chamado a atenção da sociedade de maneira continuada para o conflito social que se escancara na ocupação, e se desdobra nesta outra forma de luta.

Na luta pela terra, o Movimento congrega toda a família. A mãe, o pai, os filhos as filhas e outros parentes unem-se em busca da terra, como perspectiva concreta que permite a cada um dos seus integrantes reintegrar-se à produção, pelo menos no nível imediato da luta.

O primeiro fato concreto da vivência em um acampamento é a ruptura do isolamento próprio do camponês mais típico, (que mais do que valor é para ele uma circunstância de vida) exigindo uma vida próxima e mesmo cooperativa com outras pessoas, única maneira de conseguir garantir a sobrevivência pessoal ou familiar em uma condição como esta (Idem, p.143).

As áreas ocupadas pelos Sem Terra são improdutivas, por não cumprir sua função social de produzir. Como revela Silva (1996, p.116), “ ‘ocupar’ diz respeito, simplesmente, a preencher um vazio – no caso, terras que não cumprem sua função social”. Mesmo sendo improdutiva tem um dono, portanto é um espaço privado. A respeito do “direito privado”, Silva questiona: “ até quando uma ‘ação possessória de massa’, do tipo da que tem envolvido centenas e até milhares de famílias pobres, tem de continuar a ser tratada como um problema de ‘direito privado’ simplesmente?” (Idem, p.119). O fato é que os Sem Terra, ao ocuparem um território, acabam tornando-o público, uma vez que esse passa a ser público, pois é apropriado coletivamente por mulheres, homens e crianças

que lá constróem os meios necessários para a sobrevivência: barracos, banheiros, escola, campo de futebol, enfim, o possível. As pessoas apropriam-se do espaço, internalizam a noção de público, prova disso que só saem da área quando é expedido um mandado judicial ou pelo uso da violência (seja dos fazendeiros ou da polícia militar). A área ocupada é demarcada por uma bandeira do MST hasteada na árvore mais alta do acampamento, ou outro lugar que fique em destaque, garantindo a sua visibilidade. Demarcado o espaço de luta e resistência, evidencia-se para a sociedade que a ocupação é uma resposta ao modo de produção capitalista que expropria continuamente as pessoas. Compreende-se aqui o espaço social, não a partir da geografia do solo e sim da sociedade. Espaço esse que permita sua transformação a serviço da humanidade. “Pois a História não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (Santos, 1977, p.83).

Portanto, a área ocupada passa a caracterizar-se como projeto coletivo, em que o objetivo maior é a desapropriação e a Reforma Agrária. E, para melhor organização desse espaço, as pessoas (considerando todos que participaram da ocupação) têm pela frente um grande desafio, viver durante o tempo que for necessário nos barracos de lona, de forma coletiva. Tal prática contrapõe-se à forma como a nossa sociedade organiza-se, como concebe o ser humano enquanto indivíduo que “vence” na vida a partir do esforço pessoal, desconsiderando as questões sociais, econômicas e políticas. No acampamento, as atividades são distribuídas através dos núcleos e comissões. Quando estes se constituem, cada grupo tem uma função, que deverá ser cumprida com responsabilidade para com o coletivo de pessoas que ali vivem. Isto é revolucionário, em oposição a uma estrutura posta, pois homens, mulheres e crianças ocupam o que é seu de direito, questionando assim, a propriedade privada, pilar da sociedade capitalista.

Nesse contexto, a criança está presente, participando das assembléias, das reuniões de núcleo, das ocupações de prédios e praças públicas, das caminhadas reivindicatórias, das frentes de trabalho, enfim, do que for necessário para a conquista da terra. Além das atividades que participam junto aos pais, as crianças organizam-se e manifestam-se através da música, das brincadeiras infantis, em concursos de

desenho e redação (promovidos pelo MST)<sup>13</sup>, das mobilizações infanto-juvenis, que marcam uma participação direta das crianças. O Setor de Educação do MST, a partir da compreensão da educação como processo de formação da pessoa humana, sistematiza, através de várias publicações<sup>14</sup>, o jeito de ser e compreender a escola do movimento, da criança sem-terra, ou Sem Terrinha, enfim as relações construídas no Movimento. Outras atividades são proporcionadas pelo setor, entre elas: Mobilizações Infanto-Juvenis, Congresso dos Sem Terrinha, Músicas<sup>15</sup>, Brincadeiras Infantis e a Ciranda infantil<sup>16</sup>.

Através dessas iniciativas, o MST possibilita a construção e a valorização do espaço infantil, vinculado com a luta pela terra. O caderno de educação número sete apresenta atividades lúdicas a serem desenvolvidas com as crianças visando “resgatar o valor e o espaço de brincar das mesmas na escola, deixando fluir o imaginário, a fantasia, a iniciativa, a criatividade dessas crianças” (MST, 1996, p.3). Sabe-se também das dificuldades encontradas no cotidiano dos acampamentos e até mesmo nos assentamentos para viabilizar as várias atividades sugeridas pelo setor de educação do MST, portanto, esse é mais um grande desafio para o Movimento. Em função de outras necessidades, como alimento, saúde, trabalho e, efetivamente, a luta pela sobrevivência, a preocupação com a infância passa a ser deixada para um outro momento. Mesmo com tantas dificuldades, o Setor de Educação não deixa de buscar alternativas para viabilizar a discussão em torno da educação e da infância articuladas à luta pela terra.

---

<sup>13</sup> O Concurso “O Brasil que Queremos” foi realizado durante o ano de 1998 e envolveu a participação das escolas de ensino fundamental de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil. Concurso Feliz Aniversário MST! 1999 em comemoração aos 15 anos do Movimento Sem Terra.

<sup>14</sup> Existem publicações dirigidas às crianças, Coleção Fazendo História: A comunidade dos gatos e O dono da Bola (1994); Zumbi: comandante guerreiro (1995); A história de uma luta de todos (1996); Ligas camponesas (1997); Nossa turma na luta pela terra (1998); Semente (2000) e História do menino que lia o mundo (2001). Conta também com a Coleção Fazendo Escola: Estórias de Rosa (s.d.) Crianças em movimento (1999); Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST (2000), entre outras.

<sup>15</sup> Produção de um CD (Plantando Cirandas), com canções infantis. Segundo Zé Pinto (músico do MST), ao fazer a apresentação do CD: “A música é sem dúvida, o jeito mais fácil e agradável de socializar educação, sonho e sabedoria, de semear o amanhã soletrando liberdade e paixão e cidadania. (...) Assim unindo arte e pedagogia formaremos com todos os Sem Terrinha e outras crianças e adolescentes do Brasil, uma grande ciranda educativa, poética e libertária”.

<sup>16</sup> “Ciranda infantil é um espaço educativo para crianças, onde as mesmas criam, brincam, falam e pensam a partir da ótica da criança, enquanto seus pais e suas mães militam nas tarefas da organização, seja nos acampamentos e assentamentos ou nos encontros, cursos e seminários”. (Oliveira, 1999, p. 5)

Caldart (2000), ao discutir a infância, aponta três componentes identitários para refletir sobre a criança no MST e, ao mesmo tempo, reafirma a preocupação do movimento com os seus pequenos participantes.

Sua condição infantil ou *seu jeito criança de ser*, com as características, interesses, desejos e sonhos deste tempo de vida; sua condição de estudante, porque foi assim que as crianças emergiram como sujeitos no Movimento, mas que pode significar como experiência como uma densidade bem mais profunda do que simplesmente estar *na escola*; e sua participação direta na organicidade e na história do MST que dá o tempero diferente em sua infância e em sua escola de vida (2000, p. 194).

A Modernidade criou um modelo de criança e o estendeu para todas, excluindo as diferenças e as condições em que se vive a infância. O MST defende uma condição diferente de viver a infância, pautada em valores que têm o ser humano como centro. Abaixo são apresentados os valores buscados pelo movimento conforme descritos por Bogo (1998, p. 6-25).

1. **Solidariedade** é um valor que o egoísmo capitalista aos poucos desestimulou;
2. **Beleza** é valor fundamental, os assentamentos devem ser verdadeiros jardins, devem ter árvores, flores, frutos, água limpa, casa bonita e limpa, roças bem cuidadas, pastos bem formados, animais bem tratados e pessoas saudáveis e bem alimentadas;
3. **Valorizar a vida** não significa salvar as árvores e os rios deixando o ser humano sendo exterminado. É para ele que todas estas coisas devem existir;
4. **Gosto pelo símbolo** são representações materiais das utopias. Desenvolver o gosto pelos nossos símbolos como: a bandeira, as ferramentas de trabalho, materiais de estudo, o hino do MST, entre outros;
5. **Gosto de ser povo** passa pela valorização da produção do povo, das belezas naturais etc para não reproduzirmos a idéia implantada pela burguesia de que o nacional é sempre pior;
6. **Defesa do trabalho e do estudo**, o ser humano diferencia-se dos animais porque consegue produzir seus próprios meios de vida. Por isso o trabalho dá forma ao ser humano. É preciso estudar na escola e fora dela, embora nossos filhos e nossos netos continuarão nossa existência, individualmente, vivemos apenas este

período. Quanto menos soubermos, menos deixaremos de herança a nossos descendentes;

7. A **capacidade de indignar-se** também é um exercício de educação da consciência. A ideologia burguesa procura retirar de dentro das pessoas a capacidade de indignação. As pessoas precisam redescobrir o valor de serem humanas.

O movimento busca discutir e construir tais valores nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas reivindicatórias, enfim, em todas as atividades, pois fazem parte da história do MST.

A própria ocupação revela o caráter revolucionário do movimento, apontando alternativas de luta para se contrapor ao modelo econômico –social vigente atual, que vem ao longo dos anos expulsando grande parcela dos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural e, com isso, firmando cada vez mais a divisão das classes sociais.

Convém dizer que o capitalismo está em expansão tanto no campo quanto na cidade, pois essa é sua lei: a lei da reprodução crescente, ampliada. A tendência do capital é tomar conta progressivamente de todos os ramos e setores da produção no campo e na cidade, na agricultura e na indústria (Martins, 1986, p. 152).

Por outro lado, a possibilidade concreta de ter a terra como meio de sobrevivência viabiliza a ida das famílias para o acampamento. E fazer parte de um movimento organizado oportuniza um rico processo de reflexão acerca da sua realidade.

O MST nasceu das ocupações de terras e elas são sua marca mais forte materializando, talvez como nenhuma outra de suas ações, a opção de lutar pela terra. [...] A ação de ocupar uma terra representa para o trabalhador ou trabalhadora que não tem terra, o momento da reação contra esta condição social e sua saída do anonimato (Caldart, 1999, p.108-109).

Estas questões indicam o grande diferencial de um movimento organizado como o MST, que busca através do envolvimento das pessoas uma participação social e política mais efetiva. As atividades das quais as famílias participam

caracterizam um grande aprendizado, fundado no respeito, no companheirismo, enfim, nos valores propostos pelo MST, indicando a responsabilidade diante do coletivo. É neste contexto que crianças, juntamente com suas famílias, criam perspectivas de vida a partir de lutas concretas. Portanto, as crianças não se percebem somente como filhos e filhas dos acampados e acampadas, assentados e assentadas, já se identificam como “SEM TERRINHA”:

Somos filhos e filhas de uma história de lutas. Somos um pedaço da luta pela terra e do MST. Estamos escrevendo esta carta para dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser SEM TERRINHA, para levar adiante a luta do MST.<sup>17</sup>

As crianças no acampamento passam a viver uma lógica diferente. A organização contribui para a construção de espaços, em que os valores são reelaborados, a partir de diferentes experiências. O acampamento permite a interação, o envolvimento, o respeito e a solidariedade. É possível perceber, a partir das ações descritas e da própria fala das crianças, o que tem de revelador na construção de uma identidade “SEM TERRINHA”: levar adiante a luta do MST<sup>18</sup>.

O que o MST traz de novo no contexto social desigual e excludente? Efetivamente aponta a possibilidade concreta de organização dos trabalhadores sem-terra e de atendimento às necessidades básicas e a possibilidade de sonhar e de exercer a cidadania.

Na discussão feita até aqui sobre a infância e o MST, apresentamos alguns elementos referentes ao espaço do acampamento e às experiências educativas ali vivenciadas. Elas são construídas através das interações entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças, no espaço do acampamento, na forma de organizar as tarefas, na mística, na música, no coletivo. O viver no acampamento significa conviver intensamente com contradições, a resistência, a violência e também a alegria de poder sonhar com a possibilidade da conquista da terra.

---

<sup>17</sup> Carta escrita pelos Sem Terrinha reunidos no 3º Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Rio Grande do Sul. Esteio, 12 de outubro de 1999. MST.

<sup>18</sup> A análise dos depoimentos das crianças do acampamento Índio Galdino, mais especificamente no que diz respeito aos significados que dão à luta do MST e à sua situação de acampadas, será objeto de análise no capítulo terceiro do presente estudo.



Temos então, a segunda grande matriz da produção do saber; trata-se da prática política, essencialmente um saber social que nasce da luta, envolvendo a construção da sua identidade como sujeito social, as formas de organização que desenvolvem para enfrentar seus opositores de classe, bem como objetivando a superação da sua situação de classe social explorada economicamente e denominada em termos político-culturais (Damasceno 1993, p 59).

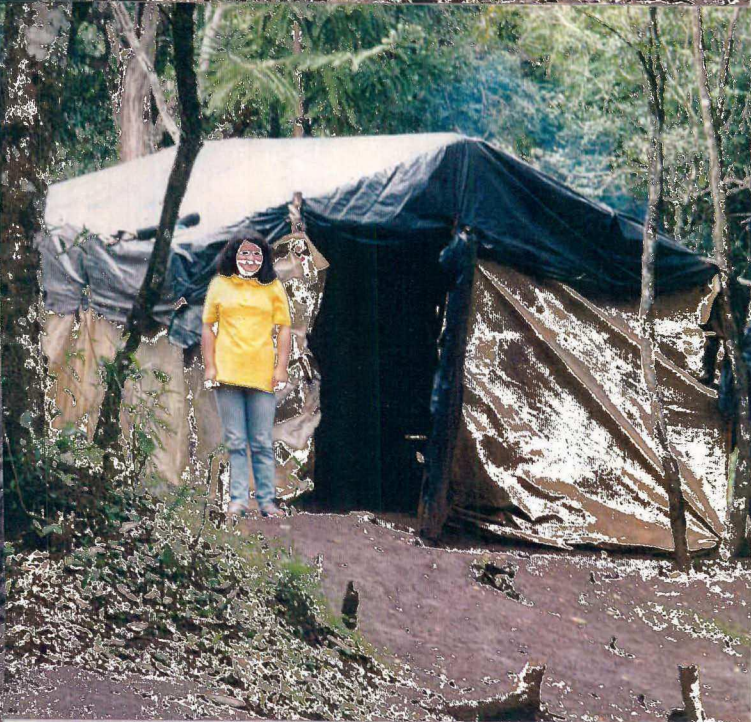
O saber social constitui-se na luta do MST, nas ocupações nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, nas reuniões, na formação, enfim, nos vários momentos da luta. Falar da infância e do MST é algo indissociável, à medida que o movimento congrega na sua luta toda a família. É importante refletir o quanto de educativo existe neste processo, a preparação, a ocupação e todas as relações que vão se constituindo-se e revelando uma trajetória de amadurecimento político e, portanto, de aprendizado.

## *CAPÍTULO 2*

### *ACAMPAMENTO: UM ESPAÇO EM MOVIMENTO, EDUCANDO ADULTOS E CRIANÇAS DO MST*

Assim a terra se  
converte em causa, a  
liberdade se converte  
em sonho, o grito se  
converte em guerra e o  
povo todo segue um só  
caminho na trilha  
estreita plantando  
futuro.

Ademar Bogo



## ***ACAMPAMENTO: UM ESPAÇO EM MOVIMENTO, EDUCANDO ADULTOS E CRIANÇAS DO MST***

O acampamento Índio Galdino<sup>19</sup>, fruto de ocupação feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no ano de 1998<sup>20</sup>, está situado, conforme mapeamento do MST, no oeste catarinense, na Fazenda Roseira. Fazenda essa que está geograficamente localizada entre dois municípios: Frei Rogério e Curitibanos. Este problema geográfico somente apareceu após a emancipação do município de Frei Rogério, antes um distrito de Curitibanos. O acampamento Índio Galdino está localizado no município de Frei Rogério, uma vez que a parte da fazenda situada no outro município não foi ocupada. Caso haja desapropriação da área é intenção dos acampados transferir metade das famílias para esta parte da fazenda. O acampamento está distante 32 Km do Município de Curitibanos e 22 Km da sede de Frei Rogério.

Este capítulo tem como objetivo destacar o movimento percorrido pelas famílias sem-terra que compreende o processo de ocupação da Fazenda Roseira, os despejos e as reocupações. Descrever este processo justifica-se na medida em que o movimento que envolve as famílias vem durante o período de acampamento construindo interações entre adultos e crianças. A dinâmica que envolve o acampamento vem possibilitando o envolvimento de toda a família na organização desse espaço.

---

<sup>19</sup> O nome do acampamento foi decidido em assembléia, em homenagem ao Índio Pataxó queimado em Brasília em 1998.

<sup>20</sup> Segundo informações da coordenação do acampamento, a área de 864 hectares comporta 60 famílias.

## 2.1. Ocupação, Despejo e Reocupação: o movimento das famílias no Acampamento Índio Galdino

As famílias do Acampamento Índio Galdino têm sua origem na agricultura, 99% das famílias têm parentes diretos ou indiretos nas pequenas propriedades, assentamentos ou acampamentos. A grande maioria é da região, algumas famílias são do extremo oeste catarinense. Sua trajetória não se inicia nesse acampamento, pois já vêm de outras ocupações. Entretanto, para este estudo delimitamos o período circunscrito a partir da primeira ocupação da Fazenda Roseira, em 12 de julho de 1998. A opção por aquela fazenda, segundo Natari<sup>21</sup>, deu-se por se tratar de uma área improdutivo.

“Não tinha trabalho em cima, tava parada, totalmente parada, uma área que não estava sendo usada, a gente descobriu e acabamos vindo pra cá”.

A história dessas famílias vem sendo marcada por muitos conflitos, desde a primeira ocupação na área já sofreram cinco despejos<sup>22</sup>.

O depoimento de membros da coordenação do acampamento permitiu reconstituir a trajetória de ocupação e despejos vividos pelas famílias sem terra desde a primeira ocupação na fazenda Roseira, um movimento que contribui para o fortalecimento da identidade Sem Terra. Nesse processo, os trabalhadores rurais sem terra (sem a posse da terra) constituem-se coletivamente em trabalhadores rurais Sem Terra (sujeitos de um movimento social que luta pela reforma agrária). Reconstruir e compreender os passos dados deste movimento, em que crianças (meninos e meninas) e adultos (mulheres e homens) compartilham diversas ocupações e o convívio no acampamento, permite entender melhor as ações, os

---

<sup>21</sup> Os nomes dos entrevistados são fictícios, para preservar a sua identidade pessoal. Vale lembrar que para este estudo foram entrevistados os líderes do acampamento outros sem terra acampados com menor expressão em termos de liderança, além, é claro, das crianças acampadas. Quando utilizamos relatos de acampados adultos, identificamos-os apenas pelo nome, sem qualquer menção sobre a função ou posição por ele ocupada no acampamento.

<sup>22</sup> Nome usado pelos acampados e acampadas ao processo de retirada das famílias da área.

medos, os sonhos, enfim, os significados da luta pela terra e sua apropriação pelas crianças e adolescentes.

A história das famílias do acampamento Índio Galdino nos remete a outros momentos também de luta pela terra em Santa Catarina. No ano de 1980, no Município de Campo Erê, houve a primeira ocupação de terra com 300 pessoas, de forma espontânea<sup>23</sup>. Segundo Fernandes (2000, p.64),

Essa vitória tem dois significados históricos: foi a primeira ocupação de terra no oeste catarinense e inaugurou a luta que marcou a gênese do MST em Santa Catarina. Essa ação foi a semente que germinou novas lutas, novas ocupações de terra, no processo de gestação do Movimento.

No ano de 1985, parte da semente germinada lança seus frutos com a primeira grande ocupação do MST no oeste catarinense, em vários municípios catarinenses<sup>24</sup>.

Estabeleceu-se um grande conflito no Estado quando cerca de 2000 famílias sem terra ocuparam imóveis ociosos na região oeste catarinense. Eram famílias de posseiros, arrendatários, agregados, peões ou bóias-frias cujos contratos de trabalho terminavam e não sabiam aonde ir (Lisboa) 1988, p.56).

Muitos anos passaram-se após o início da primeira ocupação em Santa Catarina, mas a situação de expropriação vem reafirmando para as famílias sem-terra a necessidade de resistirem e ocuparem novos espaços. Na madrugada do dia 12 de julho de 1998, trinta famílias saíram de Campos Novos<sup>25</sup> de ônibus, de caminhão e com muita coragem, afinal a história de ocupação não começava naquela fazenda<sup>26</sup> e ocuparam a fazenda Roseira, dando origem ao acampamento Índio Galdino. A ocupação, de acordo com Stedile & Fernandes (1999, p. 112), “é uma forma de luta

<sup>23</sup> “Alguns camponeses da região haviam sido informados por técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) que uma fazenda da região seria desapropriada”. Ver FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação do MST no Brasil. In : Gestão e nascimento do MST: 1979 – 1985. Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

<sup>24</sup> “2.073 ha. em São Miguel do Oeste – 260 famílias; 275 ha em Romelândia – 120 famílias; 130 ha. em Maravilha – 15 famílias; 200 ha. em Descanso – 15 famílias; 1.850 ha. em Mondai – 225 famílias; 2000 ha. ou mais em Abelardo Luz – 1000 famílias; 200 ha. em Quilombo – 24 famílias” (Assessoria de Imprensa do MST de Santa Catarina apud Lisboa, 1988, p.72).

<sup>25</sup> Onde estavam acampadas, na Fazenda Andreaza.

<sup>26</sup> É importante destacar que as seis pessoas entrevistadas representando a coordenação do acampamento, com exceção de uma (que chegou em 8/01/1998), estão vivendo em acampamento desde 1997.

contundente, não deixa ninguém ficar em cima do muro, obriga todos os setores da sociedade a dizerem se são a favor ou contra”.

As famílias permaneceram na área durante dez dias e tiveram que desocupá-la em função de uma vistoria. Todos dirigiram-se ao terreno de um pequeno agricultor, cuja propriedade ficava próxima ao acampamento. No dia 27 de julho corrente, as famílias reocuparam a área juntamente com mais 45 famílias, oriundas de outros acampamentos de Campos Novos, somando então 75 famílias. Passados três meses da reocupação, no dia 28 de outubro do mesmo ano desocuparam a área, por pedido de reintegração de posse do fazendeiro, como lembra Gil:

“Eram três horas da madrugada aonde bateu o pessoal da direção estadual (dois dirigentes) e colocaram para nós que a polícia militar estava vindo ao amanhecer por volta das 4:30 horas. Começamos a retirada do pessoal de caíco para o outro lado do rio, até 6:00 horas da manhã”.

As famílias atravessaram o rio e foram para o assentamento 1º de Maio no município de Curitiba. Quando a polícia chegou na Fazenda Roseira, o acampamento estava vazio.

“Eram 6:30 horas, chegou o batalhão e entraram dentro do acampamento. Chegaram, abriram as portas, rasgaram as lonas e com as baionetas entravam pra dentro e não tinha ninguém” (Gil). E Geo completa: “a lei é assim, de um lado ela é suja, mas do outro lado ela protege, como não tinha ninguém dentro dos barracos, não podiam destruir e nem mexer”.

As autoridades presentes, sem conseguir dar um encaminhamento, foram à procura do juiz, que tentou encaminhar a reintegração de posse. Para a desapropriação da área, além de uma grande quantidade de policiais, teve também a participação do proprietário da fazenda e dos seus capangas. O juiz solicitou a presença de representantes do acampamento, dando um prazo de cinco minutos para atravessarem o rio. Foi então que Nil e Gil entraram no caíco e dirigiram-se para a área do acampamento e, por medida de segurança, pararam 20 metros antes de chegar na barranca do rio, como lembra Nil:

“Não era bobo de chegar lá, se eles pegam nós, eles podiam dizer que nós estávamos dentro da área, podia comprometer tudo”.

Com as negociações, o juiz afirmou de que nada iria acontecer. Propôs que a área fosse logo desocupada, os acampados colocaram as impossibilidades para tal e prometeram sair dentro de 24 horas. A pressão do juiz foi grande ao ponto de contratar um caminhão para fazer a “mudança”. Nesse momento, os representantes dos acampados demonstraram firmeza, conforme observa-se neste depoimento de Gil:

“Olha o jeito que entramos, nós saímos, no dia que nós entramos aqui nós não fomos atrás de vocês para arrumar caminhão para nós, da mesma maneira que entramos, saímos”.

Cabe salientar que, para os trabalhadores rurais sem-terra, a presença da polícia sempre é motivo de ameaça. A falta de confiança na polícia e no juiz faz com que as pessoas evitem o encontro direto com os policiais. Isto manifestou-se na saída dos sem-terra antes da chegada da polícia no acampamento e ao ficarem na beira do rio para negociar. A insegurança no confronto com a polícia é revelada por Lisboa (1988, p. 54).

A convivência do Estado em relação a estes tipos de injustiças sociais, faz com que os fazendeiros, seus grileiros e capangas se sintam seguros e protegidos para aumentarem suas ações de violência pois sabem que as ocorrências não serão punidas.

As crianças também revelam o significado do despejo quando expressam sua mais grave consequência.

“É ruim quando vem a policia e eles querem acabar com tudo, querem destruir, querem botar fogo, matar animais”.(Mari,13 anos)

“Tenho medo de tiro”. (Ana, 5 anos)

“Tenho medo de morrer”. (Dani, 5 anos)

“O Chiquinho dono da fazenda, ele manda vir os policiais para dar o despejo e eles fazem festa, no despejo tenho medo dos tiros, de matar os outros e até a gente é perigoso”. (Gean, 6 anos)

“No despejo tinha polícia armada, vieram desmanchar o barraco, eles tocavam as botas no barraco e aí rasgava”. (Neide, 11 anos)



Elas percebem no cotidiano do acampamento a ameaça policial. A polícia, que deveria garantir segurança para as pessoas do acampamento, manifesta-se de forma contrária, provocando insegurança e medo. As crianças mostram uma imagem diferente daquela “imagem romântica da infância, filiada no iluminismo rousseauiano” (Hendrick apud Sarmiento, 1997, p.17). Ao invés de manifestarem seus medos das bruxas e do bicho papão das histórias infantis, experimentam o medo concreto, da infância real, com seus direitos ameaçados.

As pessoas que vivem no acampamento sabem dos acontecimentos que envolvem a repressão policial na questão da luta pela terra. Esta é expressada de várias formas: primeiro, quando a polícia entra no acampamento portando armas; segundo, pela falta de respeito aos pertences dos acampados e, por último, quando distribuem sanduíche com refrigerante para as crianças, durante a ação do despejo, numa tentativa de mistificar a impressão negativa gerada pela violência evidente. Lisboa (1988) identifica várias formas de violência:

1. Violência física que se manifesta nos atos de grilagem, expulsão, tortura, assassinato, queima de casa, destruição da roça, etc.
2. Violência judicial: enfrentando uma justiça comprometida com o interesse dos grandes proprietários e juizes corruptos.
3. Violência governamental: o governo em vez de moralizar a justiça e restabelecer os direitos das pessoas passa a interferir administrativamente e militarmente. (1988, p. 53-54 apud CPT, p. 37, 1983)

A autora cita também outros tipos de “violência mais sutis”, como o despejo e a desapropriação. Os dados desta pesquisa evidenciam que o despejo, pelo menos para os adultos e crianças do Acampamento Índio Galdino, nada tem de “sutil”. Quando falam do despejo, as crianças deixam claro que o medo é o significado mais evidente, mais próximo, mais presente: medo da violência, dos chutes, dos tiros, do fogo, da matança dos animais.

Entretanto, mesmo sob o risco de reviver a violência policial, no dia 10 de janeiro de 1999, as famílias decidiram reocupar a fazenda Roseira, permanecendo lá por mais sete meses. Neste período, mais precisamente no mês de maio, as famílias tiveram a notícia de que o governo federal havia assinado o decreto de

desapropriação da área para fins de reforma agrária (publicado em 17 de abril de 1999 no diário oficial). Houve uma grande festa de comemoração no acampamento e algumas famílias resolveram mudar-se para o outro lado do rio, uma vez que o presidente havia assinado a desapropriação da área. Três adolescentes<sup>27</sup>, dois acima de 18 anos e um deles de menor (em torno de 16 anos), fizeram a armação dos barracos e quando retornaram foram recebidos com bala pelos capangas da fazenda, dois dos rapazes foram feridos, conseguiram chegar no acampamento onde foram socorridos<sup>28</sup>. A violência nesse caso deixa de ser ameaça e passa a materializar-se, aquilo que Lisboa chama de "violência física".

Mesmo com o decreto de desapropriação, no dia quatro de agosto desse mesmo ano, chegou a notícia de que os acampados deveriam deixar a área mais uma vez e as famílias foram obrigadas a retirar-se da área no dia 10 de agosto. Os proprietários recorreram na justiça comum contestando o decreto do governo federal. A juíza determinou uma perícia autônoma judicial, que só seria feita com o pagamento de sete mil reais ao perito que iria julgar se a área era produtiva ou improdutiva. No laudo do INCRA, a fazenda Roseira foi avaliada como improdutiva. Como foram os proprietários que recorreram, caberia a eles o pagamento.

A situação hoje é ainda de espera. Segundo informações de um dirigente do MST, o prazo estipulado pela justiça está chegando ao fim e a perícia judicial não foi procurada pelos proprietários.

As famílias, diante de mais um despejo, dirigiram-se ao terreno do pequeno proprietário, já mencionado, próximo ao acampamento. Não houve contato com policiais, pois saíram antes da chegada da polícia e do juiz. Após dez dias, a polícia apareceu para certificar-se de que a área estava desocupada. Segundo Elson:

---

<sup>27</sup> Em relação à idade toma-se como base o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo esta a referência judicial.

<sup>28</sup> Sobre o episódio violento com os adolescentes, o dono da fazenda está respondendo processo e durante a pesquisa de campo (18 a 29 de maio de 2000) houve uma audiência, em que o acusado respondeu e a juíza responsável pelo caso solicitou às vítimas as fotos que registraram a bateira com furo das balas e os ferimentos nos adolescentes.

“Vieram com trator de esteira, passaram por aqui derrubando as árvores e trancaram a estrada lá em cima, mas isso pouco adianta, quando nós voltamos destruímos onde eles trancaram”.

Os acampados decidiram em assembléia, mais uma vez, pela reocupação da fazenda Roseira no dia 26 de setembro daquele mesmo ano, juntamente com quinze famílias de um acampamento situado no município de Fraiburgo. Durou pouco tempo, três dias antes do natal mais um despejo e, no dia 22 de dezembro, as famílias deslocaram-se para o assentamento 1º de Maio. Como lembra Cida:

“Eram 18:00 horas da tarde, veio a notícia do sindicato de Curitibanos que tinha sido informado que teria despejo, logo após teve uma reunião da coordenação do acampamento e resolvemos esperar ajuda de outros acampamentos e assentamentos, caso não chegasse a tempo, nós atravessaríamos o rio e ficaríamos no 1º de Maio”.

Os ônibus oriundos de outros acampamentos e assentamentos da região chegaram ao acampamento trazendo dirigentes do MST da região e do estado. Mesmo famílias já assentadas, que já conquistaram a terra, solidarizam-se com a condição das famílias do acampamento, principalmente numa situação de despejo. Percebem que a luta pela terra é permanente, sabem que para manter-se na terra outras lutas serão necessárias. Como afirma Fernandes (1999, p. 31), “não é só a luta pela terra que está em questão, é uma luta contra o modelo de desenvolvimento que privilegia um único tipo de propriedade”. Portanto, as famílias assentadas, ao unirem-se aos acampados em uma atitude solidária contra o despejo, demonstram através desta e de várias outras manifestações (como ocupar bancos, praças, caminhadas etc.) que possuir o título da propriedade da terra não é a garantia de reforma agrária.

A fala de Cida relembra o momento de conflito:

“Eram 6:00 horas da manhã, nós fomos para a frente da guarita, logo começou a clarear e veio primeiro quatro carros de polícia na frente, ônibus e caminhão e tudo que tinha direito, parecia uma cidade com trânsito. Ficamos na guarita, fizemos uma corrente, todo mundo de mãos dadas”.

Este relato expressa um forte significado, representa um momento de união, de juntar forças, de resistir e de demonstrar que são muitos os excluídos da terra. É

através dessas experiências que os trabalhadores sem-terra vão atribuindo sentido à luta pela terra. O que Thompson (1987, p.12) denomina de "identidade de interesses entre si contra seus dirigentes e empregadores". Momentos que aglutinam crianças e adultos em busca do mesmo objetivo, que reafirmam a capacidade de mobilização organizada, não de forma espontânea. Ilustram esta situação os depoimentos abaixo:

"O juiz veio procurar as lideranças para dar o aviso que nós tínhamos que sair da área naquele momento, desta vez usamos os carros, caminhões e também a força dos policiais". (Natari):

"O pessoal decidiu sair da área. De um lado ou de outro, quem morre é o Sem Terra sempre, nunca o superior. O pessoal decidiu o melhor, não adianta você morrer. Hoje os governos querem matar mais do que resolver esse problema". (Geo)

As crianças também manifestam o significado que a ação de despejo tem para elas:

"O despejo é muito sofrimento, daí a gente entra, tem que desarrumar tudo as coisas do barraco, arrumar de volta, não dá tempo da gente arrumar e a polícia já vem". (Cris, 11 anos)

"No dia do despejo foi muito ruim, tive medo da polícia, eles estavam apontando todas as armas contra nós, tive medo que dessem tiro. Carregaram nossa mudança, eles atiravam as coisas nossas, eles quebraram a pia da mãe." (Neide, 11 anos)

"Fico com medo da polícia, a polícia surra, mata". (Noeli, 9 anos)

"As crianças choravam, eu tive medo, os milicos quebraram uma bateira do acampamento." (Leila, 11 anos)

O tempo da infância vivido por essas crianças sem-terra reporta-nos ao significado da imagem da criança cidadã apontada por Sarmiento:

É importante reconhecer que a cidadania das crianças é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural, no sentido de garantir três coisas que estão intimamente associadas: As condições estruturais para um inclusão social plena de todas as crianças; Instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças; a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na 'cidade'. (1992, p.19).

No espaço de luta e enfrentamento, a infância apropria-se de outros valores, valores reais que são necessários para sobreviver. Aprendem o sentido da cidadania exercendo-a na luta pela vida. Aprendem a resistir a partir das necessidades que enfrentam no próprio acampamento. Com isso, educam-se para a vida na luta do movimento que não é individual e sim coletiva. Ao mesmo tempo, vivem a sua infância em meio à violência, aos conflitos e muito cedo já aprendem as duras lições da vida para que possam sobreviver.

Passaram-se trinta e dois dias no assentamento 1º de Maio, era natal, a entrada do novo milênio tão divulgado nos meios de comunicação, como se a maioria da população tivesse muito para comemorar. Os Sem Terra, sujeitos desta pesquisa, seguem construindo a história de resistência dos trabalhadores, em que homens, mulheres e crianças unem-se formando dentro do acampamento um espaço solidário, comum a todos, onde a terra é o maior objetivo. A cada dia cresce a esperança, mas a incerteza gerada nos conflitos também aumenta. Continuam vivendo esta contradição materializada na decisão de reocupar a área no dia 23 de janeiro de 2000. Encontram-se no acampamento Índio Galdino até o dia 25 de agosto de 2001. Neste momento, forças juntam-se, no acampamento e fora dele, numa demonstração de resistência, traduzindo mais uma vez o fazer-se da luta do Movimento Sem Terra. Thompson (1987, p.9) traduz as forças da luta quando, ao analisar a constituição da classe operária inglesa afirma que ela: “não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente no seu próprio fazer-se”. O MST não surge ao acaso, foi constituindo-se no fazer-se da luta, pelas suas ações. A citação de Stedile (1999, p. 58) reafirma tal noção: “A prática concreta da luta pela reforma agrária nos ensinou que não se podia copiar experiências, porque cada espaço, cada realidade local, traz novos elementos que vão sempre se recriando a partir do conhecimento já acumulado”.

O número das famílias do Acampamento Índio Galdino parece insignificante se comparado ao número de famílias espalhadas nos vários acampamentos existentes no Brasil. Hoje somam-se 82.523 famílias acampadas<sup>29</sup> em território nacional, são reflexo de uma estrutura social fundada na propriedade privada e de uma política

---

<sup>29</sup>MST em Dados. Dados do Acampamento – 2000. [www.mst.org.br/bibliotec/acampm/acamp2000.html](http://www.mst.org.br/bibliotec/acampm/acamp2000.html). (30 jul 2000).

agrícola beneficiadora do latifúndio que vem excluindo muitas famílias brasileiras do campo. Como afirma Carvalho (2000, p.6), “as classes dominantes no Brasil sempre alicerçaram o seu poder político, econômico e social no monopólio privado da terra”. Stedile também afirma:

De 1994 a 2000, foi o período em que o movimento passou a enfrentar não apenas o latifúndio como inimigo principal da reforma agrária, mas o modelo econômico neoliberal - com o novo projeto das elites brasileiras de abandonar um projeto nacional, de modernizar a agricultura via grandes complexos agroindustriais multinacionais – trouxe desafios ainda maiores para a luta pela reforma agrária (2000, p. 23).

Ao apresentar o movimento de ocupação e despejo vividos pelas famílias sem-terra do acampamento Índio Galdino, buscamos não só apresentar a sua história de luta pela terra, mas também perceber o significado desse processo na vida das crianças. Ao compartilhar um espaço de luta, a infância passa a ter uma conotação diferente daquela sugerida pelos programas infantis, que levam a um consumo falso e desordenado. A condição de um acampamento proporciona experiências concretas de luta, permitindo a construção da “identidade Sem Terrinha”, como define Caldart (2000). Mesmo que tal identidade não tenha sido apropriada por todas as crianças dos acampamentos e assentamentos do MST, os dados desta pesquisa apontam tal perspectiva<sup>30</sup>. O que move a luta procede das várias ações assumidas pelas crianças<sup>31</sup> do Movimento.

De barraco em barraco, nas estradas sem fim, no convívio com os adultos, elas aprendem a lição: O jeito é movimentar-se, mobilizar-se, partir em busca do que se quer, do que é direito e do que é necessário para viver com dignidade. (MST, 1999, p.10)

Por outro lado, a infância é ameaçada no acampamento, quando as crianças assumem o trabalho no lugar da brincadeira. Sua condição de criança é negada seja no acampamento, no assentamento ou no meio urbano, enquanto classe trabalhadora, quando o trabalho infantil é apropriado pelo capital. Homens, mulheres,

---

<sup>30</sup> A construção da identidade Sem Terrinha pelas crianças do acampamento estudado será objeto de análise do capítulo terceiro deste trabalho.

<sup>31</sup> Sobre as ações das crianças do MST, ver: Crianças em Movimento: As mobilizações Infantis. 1999.

adolescentes e crianças estão tendo seus direitos expropriados, seja da terra, da escola, da saúde, do lazer, da infância, ou mesmo de vida.

Diante desse quadro, o percurso das famílias aqui descrito, no ir e vir dos despejos e reocupações, indica a resistência dos sem terra organizados em torno do MST, que lutam pela reforma agrária e por uma vida com mais dignidade. Esse fato também é percebido nas falas das crianças do acampamento quando afirmam que querem “terra para trabalhar” ou “terra para plantar”. É indicativo, também, de como as crianças constróem-se no espaço conflituoso do acampamento, permeado pela vivência coletiva, pela resistência, pela organização, pela solidariedade, mas também pelo medo, pela insegurança, pela perda e pela violência.

## **2.2. Dinâmica da Vida no Acampamento**

O fato de não ter a terra como fonte de sobrevivência faz com que os sem-terra reorganizem sua vida em busca de alternativas que lhes garantam possibilidades de trabalho. O MST aponta perspectivas em torno da luta pela terra, através da ocupação dos latifúndios improdutivos. Como diz Linda:

“O jeito é ocupar, tinha que ter um jeito diferente de conseguir a terra em partes iguais. Não tem outro jeito, então vamos ocupar, resistir’.

Quando se refere à “terra em partes iguais”, Linda demonstra a compreensão do quanto é desigual e injusta a propriedade privada da terra. A terra nas sociedades primitivas era propriedade da gens ou da tribo, era um bem comum a todos. Nessa nova ordem social chamada civilização, a terra criou valor e, assim como a sociedade de classes, ela também foi dividida. “A terra agora podia tornar-se mercadoria, pois podia ser vendida ou penhorada” (Engels, 1987, p. 262).

No início da ocupação de uma área, por medida de segurança, é necessária a permanência de todas as famílias no acampamento até elas obterem informações

concretas sobre a área. Nesse momento, nem mesmo para trabalhar é permitida a saída. Segundo Natari,

“É difícil porque às vezes a pessoa tá carente de comida, precisando sair ou até mesmo sem dinheiro dentro do acampamento, só em último caso pra sair, até que normalize, então o pessoal permanece dentro do acampamento”.

Neste momento, inicia-se a divisão das responsabilidades dentro do acampamento. Os acampados organizam-se, inicialmente, com a formação dos núcleos de base – composto por dez a trinta famílias com a tarefa de organização das tarefas necessárias do acampamento. Toda e qualquer decisão passa pelos núcleos, neles as famílias discutem as diretrizes do processo de organização e de luta do acampamento. De acordo com as necessidades do acampamento, podem ser criados setores, tais como: saúde, educação, alimentação, segurança, higiene etc. No acampamento Índio Galdino, os setores são constituídos da seguinte forma:

- **Saúde:** funciona um posto de saúde, com incentivo ao uso da medicina popular (ervas medicinais). Os responsáveis são os agentes de saúde. A alimentação balanceada é prioridade para crianças e gestantes (uso da multimistura<sup>32</sup>);
- **Segurança:** é fundamental no início do acampamento. Para isso, equipes são formadas para manter a segurança do acampamento, dia e noite;
- **Finanças:** é constituído um caixa financeiro no acampamento que funciona como fundo, a ser utilizado quando necessário;
- **Barracão de arrecadação:** o barracão é um depósito em que são guardadas as doações, alimentos, vestimentas e outros. A distribuição é feita de acordo com as necessidades das famílias;

---

<sup>32</sup> É um alimento alternativo utilizado em acampamentos para crianças abaixo do peso e gestantes. Uma refeição com Multimistura que oferece diversos nutrientes: vitaminas, minerais, proteínas e açúcares.



- **Escola:** Logo nos primeiros dias de acampamento, os acampados de um modo geral constróem uma escola. No acampamento Índio Galdino para atender às crianças das séries iniciais, estes também viveram essa mesma dinâmica, inclusive conseguiram material (cadeiras e carteiras). Mas, com o despejo, foi colocado fogo na escola. Atualmente, os acampados construíram outra escola de madeira, fizeram os bancos e as mesas, mas não conseguiram viabilizar seu funcionamento e as crianças deslocam-se para estudar fora do acampamento.

Existe uma coordenação geral do acampamento (escolhida em assembléia) que é responsável por manter a articulação maior no interior do acampamento e fora dele. No entanto, todas as decisões passam por um fórum máximo, que é a assembléia geral, da qual todos participam. Como revela Caldart (2000, p.114)

O acampamento é uma forma de luta largamente utilizada pelo MST com o triplo objetivo de educar e de manter mobilizada a base sem-terra, de sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra, e de fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da reforma agrária.

As crianças também participam de todas as atividades do acampamento, no seu processo de organização, como pode ser observado neste relato de Natari:

“Na época que nós ocupamos era inverno e as crianças estavam acompanhando junto, desde a primeira reunião, participavam junto, nas assembléias, as crianças estão sempre participando”.

As condições de vida no acampamento são precárias: vivem em barracos de lona expostos ao frio e ao calor, não possuem energia elétrica, nem água canalizada, as roupas são lavadas em tanques (construídos pelos acampados) que ficam longe dos barracos ou no rio. O acesso à cidade é difícil, eles dependem da carona do ônibus que leva as crianças para a escola. Os alimentos ficam fora de geladeira. Quando necessitam, utilizam o freezer de um pequeno proprietário que deixou à disposição do acampamento, porém é distante. Para buscar a lenha é necessário percorrer um longo caminho até um local específico, onde todos podem apanhá-la. As

dificuldades da vida no acampamento são reveladas pelas crianças entrevistadas, mas compreendem que essa é a condição possível:

“Viver é difícil, mas é assim que nós temos condições, só. Nós viemos para o acampamento porque não tinha outro lugar para ficar”. (Ani, 13 anos).

“Na cidade não tem jeito para trabalhar, tem muita gente que vive na favela, eu prefiro viver aqui”. (Iva, 16 anos)

Apesar das dificuldades, preferir o acampamento significa uma perspectiva de vida concreta, fora da favela e da marginalidade, que se diferencia por pertencer a um movimento social.

Um dos fatos que merece destaque e que impressiona no cotidiano do acampamento, no que se refere às dificuldades enfrentadas pelas crianças, é a caminhada que elas fazem para ir à escola. De segunda a sexta-feira, saem de casa às 11:15 horas para chegar na escola às 13:15 horas, só retomando às 19:00 horas, tendo em vista que precisam percorrer cerca de 2,5 km do acampamento Índio Galdino até o ponto de ônibus escolar, perfazendo 5 Km por dia. Quando chove, o caminho fica mais longo, o ponto do ônibus muda de lugar, obrigando os estudantes do acampamento a uma caminhada de 6 km, totalizando 12Km diários. Nos dias de chuva elas saem ainda mais cedo do acampamento para só retornar aos barracos por volta das 21:00 horas. Ao todo, no acampamento, são 23 crianças entre 5 e 16 anos que freqüentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os depoimentos abaixo são reveladores das dificuldades enfrentadas por esses meninos e meninas, relativas à distância da escola:

“No Andreaza lá era bom, outro acampamento, tinha um galpão que era a escola, lá a escola era no acampamento, é melhor, aqui a caminhada é longa e a volta é no escuro”.(Leila, 11 anos)

“Aqui é bem difícil de estudar, lá nós morava perto da escola”.(Cris, 11 anos)

“O tempo de caminhar é muito, caminho bastante, se a escola fosse no acampamento era melhor, não precisava caminhar muito”.(Amanda, 10 anos)

“Gosto de ir um pouco para a escola, é longe demais e dia de chuva tem que ir mais longe”.(Ciane, 8 anos)

“Não gosto da escola porque é longe”. (Noeli, 9 anos)

O acampamento Índio Galdino está completando em 2001 três anos de existência. Os Sem Terra, apesar do cansaço advindo das dificuldades da vida no acampamento, sabem o sentido de ali permanecerem e firmam a resistência, pois a luta pela terra supõe a permanência no acampamento. O despejo, um fantasma que ronda o acampamento, levou algumas famílias a desistirem, com medo de perder o pouco que possuem. Entretanto, para outras famílias, o despejo, apesar do medo, do nervosismo, do choque, também é fonte de indignação, de onde vem a coragem para resistir e reocupar. O depoimento de D. Azir sintetiza esse sentimento de resistência (manifestado também por outros acampados), retirado das cinzas do desespero provocado pelo despejo:

“A nossa idéia é pegar terra, na hora que tem o despejo a gente fica chocada, bem nervosa, só que depois a gente sai, monta o barraco de novo e se sente com outro espírito”.

Martins (1982, p. 31) contribui com esta discussão ao afirmar que “o nível de expropriação foi tão longe que acabou produzindo um fato político que é a resistência”. Os acampados sabem que, se desistirem, ficarão sem possibilidades concretas de sobrevivência, pois para aquele que nada tem, a luta significa a vida.

### **2.2.1. Regras para a Vida em Grupo no Acampamento**

Para a organização do acampamento são necessárias regras, que são discutidas em assembléia com a participação de todos e já fazem parte da dinâmica dos acampados organizados pelo MST. A maior parte dos depoimentos colhidos no processo de pesquisa de campo, vindos de lideranças do acampamento, representantes dos núcleos e daqueles que não fazem parte da coordenação, apontam a disciplina como fator fundamental para a organização do acampamento e da convivência de muitas pessoas. As regras são rigorosas, como por exemplo: a

proibição do uso de drogas, de bebida alcoólica, do adultério, da prostituição, de brigas. Tais atitudes são consideradas como desrespeito para com o coletivo do acampamento. Todas estas questões são discutidas com o grupo e os acampados sabem que quebrar as regras, significa pagar com uma pena alta, inclusive a expulsão do acampamento. Para que possam conviver organizadamente e num clima de respeito, entendem que as regras necessitam de rigor. Assim, apresenta-se mais um desafio na aprendizagem coletiva, em que cada um precisa contribuir para que o grupo seja beneficiado.

A própria saída do acampamento tem tempo determinado, cada família pode ficar fora durante sete dias consecutivos no mês, aqueles que são de regiões mais distantes podem permanecer fora até dez dias. Se for necessário alguém da família ausentar-se por um período maior, a permissão é obtida desde que outro membro da família fique no acampamento e assuma as atividades da pessoa que saiu. Em épocas de conflito, a permanência das famílias no acampamento é de fundamental importância.

### **2.2.2. Organização do Cotidiano no Acampamento**

A rotina dos serviços domésticos assemelha-se ao de uma casa, porém em condições extremamente precárias. Faz parte desta rotina: arrumar as camas, lavar a louça, varrer o chão batido, lavar roupa, puxar água e fazer comida. A água utilizada é puxada de uma fonte por meio de uma mangueira. As vassouras são construídas com galhos verdes colhidos da vassoura do campo ou de outros arbustos. A vela, o liquinho e o lampião são as alternativas para fugir da escuridão. O fogão a lenha é presença fundamental nos barracos, pois além da economia de gás, aquece o ambiente nos dias frios. Os poucos que não têm, usam o que eles chamam de "jipe"<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> O jipe é feito no chão do barraco, mantendo uma distância do chão e nos lados é colocado terra e pedra, em cima, a chapa de ferro.

Em todos os barracos existe uma divisória que separa a cozinha dos quartos. Em alguns, existem até quartos para as crianças. Algumas famílias possuem bens materiais que estão guardados em outros lugares, como casa de parentes, mas a maioria das pessoas tem somente o que está no barraco. É importante destacar que tudo é aproveitado, as bolsas de ráfia são utilizadas para substituir as paredes, marcando as divisões dos cômodos. Os vidros, os potes plásticos, enfim, tudo acaba tendo uma utilidade.

Há criação de animais no acampamento como: galinha, porco, vaca de leite, utilizados para a subsistência do grupo, além dos cachorros que servem de animal de guarda e de estimação. Atualmente, no acampamento, existe uma horta coletiva que pertence a um grupo de famílias que mantêm, também de forma coletiva, uma cozinha. De modo geral, os acampados e acampadas plantavam milho e feijão, verduras e chá. Nos despejos isso tudo foi destruído provocando um sentimento de desistência nas pessoas e na nova reocupação, passou-se um tempo (pelo menos até que passou o susto do despejo) para começarem a formar novas roças.

O trabalho é condição de subsistência para as famílias de acampados e os adultos, homens e mulheres, precisam sair dos limites do acampamento para trabalhar. O trabalho pode se dar de duas maneiras: 1) trabalhar por dia nas terras de um proprietário próximo ao acampamento colhendo alho, beterraba, milho e feijão<sup>34</sup>. 2) trabalhar por empreitada, que exige permanecer fora do acampamento durante alguns dias. Para o trabalho de empreitada são organizados grupos, quando um grupo volta, outro grupo sai para uma nova empreitada. Tal organização é necessária para que a segurança do acampamento seja garantida. No trabalho "por dia", somente saem os adultos, homens e mulheres, para o trabalho, além de alguns jovens do sexo masculino. Quando saem do acampamento para trabalhar por empreitada, o núcleo familiar desloca-se acampando no lugar da empreitada. No caso das famílias em idade escolar, apenas os homens adultos e jovens saem para a empreitada, ficando as mulheres no acampamento cuidando do barraco e das crianças menores.

---

<sup>34</sup> A cultura da beterraba e do alho são as principais produções do município de Frei Rogério.

O lazer é propiciado pela própria natureza do local. O rio Marombas proporciona, além dos mergulhos no verão, a paz e o silêncio. As trilhas no meio da mata são repletas de momentos de rara beleza. O caminho que leva ao campo de futebol é também muito bonito. Lá, aos domingos, adultos, crianças e adolescentes divertem-se com uma bola.

Os depoimentos coletados e as observações realizadas no local possibilitam definir o acampamento como um espaço em que as ações materializam-se na luta permanente. Apesar das muitas debilidades, diferenças, anseios e incompatibilidades, a solidariedade é real e é por meio dela que as pessoas organizam-se. Preocupam-se com os companheiros, se tem comida, se conseguem trabalho, porque as necessidades são comuns. A relação é de igualdade, estão próximos e unidos em torno de um mesmo objetivo: a luta pela terra. Como afirma Vendramini (1997, p.92):

O espaço de convívio do acampamento, por favorecer uma troca maior entre as pessoas, uma solidariedade e ajuda mútua em momentos de grande tensão social e por reunir pessoas com o mesmo problema (expropriação da terra) e com o mesmo ideal (luta pela terra), permite a mudança da perspectiva de vida e a reelaboração de sua visão de mundo, interferindo nos seus hábitos, moral e formas de agir.

A presença de cada um garante força e coesão no acampamento. A maioria das ações são coletivas e ocorrem a partir de necessidades comuns a todos, possibilitando a construção de seres humanos diferentes a partir de outros valores tais como: “solidariedade, a beleza, valorizar a vida, gosto pelos símbolos, o gosto de ser povo, defesa do trabalho e do estudo, e capacidade de indignar-se”(MST, 1998, p. 6-22). Os valores apontam para a construção de uma perspectiva diferente desta que vivemos “ajuda a resistir contra anti-valores semeados pela sociedade atual. Na vivência dos valores nos tornamos mais humanos e lutadores. Não assumimos os valores novos pela palavra, mas pelo hábito de colocá-lo em prática” (MST, 2000, p.5-6). A condição de um acampamento possibilita a desconstrução de valores socialmente construídos e incorporados pela sociedade ao longo dos anos.

Ao fazer referência à aprendizagem, Caldart (2000) sintetiza cinco aprendizados importantes.

Ética do indivíduo e uma ética comunitária, que depois poderá chegar a se desdobrar em uma ética do coletivo. Ruptura do isolamento exigindo uma vida próxima e mesmo cooperativa com outras pessoas, única maneira de conseguir garantir a sobrevivência pessoal ou familiar em uma condição como esta. Neste sentido, um dos principais valores que se cultiva na situação de acampamento é o da solidariedade, exatamente o valor que fundamentou a ética comunitária. Outro aprendizado impar desta circunstância é o sem-terra passar a ser valorizado como pessoa através da vivência em uma organização coletiva complexa. Ao implementarem em seu cotidiano os princípios organizativos do MST (direção coletiva, divisão de tarefas, participação direta...) os sem-terra vão apreendendo a construir relações sociais com um novo formato, que poderão ser depois continuados (ou não) no assentamento. Um terceiro aprendizado a ser destacado é o da possibilidade de construir novas relações interpessoais, que para algumas pessoas representam uma verdadeira revolução cultural, à medida que obriga a rever conceitos e pré-conceitos. Um quarto aprendizado diz respeito à compreensão de que faz parte da história. No começo do acampamento uma das diversões dos sem-terra é ficar contando “causos” sobre sua vida”. E um quinto aprendizado, que poderá ser definidor do perfil lutador do sem-terra, é o da vida em movimento, em contraposição à lógica da estabilidade e de um cotidiano que fixa as pessoas em um determinado tempo e lugar. No acampamento é difícil um dia ser igual ao outro (p. 116-119).

As questões abordadas pela autora desmistificam a supervalorização do meio urbano, onde tudo acontece. Os valores constituídos no meio urbano desqualificam o meio rural, seu costume e sua cultura. O meio rural é visto de forma estereotipada, como o lugar de atraso, onde nada acontece, em que o moderno é ser da cidade. “A figura do caipira tem reafirmadas e atualizadas, nessa fase, as suas conotações fundamentais: ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho, rústico, desambicioso, etc.” (Martins, 1975, p.4). Arroyo, (1999, p.16) contrapõe tal noção “o campo está vivo; há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo”.

Outra questão destacada por Caldart no texto citado refere-se às aprendizagens vividas nos acampamentos. Elas são fruto de muitas experiências proporcionadas pelo MST que se iniciam na preparação para a ocupação de terra estendendo-se em muitas outras manifestações do movimento.

Contrariando o valor difundido no urbano, o MST propõe a desconstrução do velho e a construção do novo, que não está pronto e acabado mas em permanente movimento. Concordamos com Grade (1999, p. 53) quando afirma:

Nesta etapa de luta e posteriormente nos assentamentos, o MST busca construir novos homens, tendo como linha norteadora a instituição de valores comportamentais como negação ao individualismo, ao consumismo e a afirmação de valores humanistas. Propondo-se, dessa forma, à construção de uma sociedade igualitária e socialista.

Nesta perspectiva, a busca por construir o novo está relacionada com o rompimento do modelo de produção individual familiar, possibilitando na terra o trabalho coletivo, cooperado.

### **2.3.A Família Sem Terra**

Para este estudo, consideramos importante destacar a família sem-terra, pois fica difícil analisar o processo educativo das crianças sem caracterizar a importância da família na construção do espaço do acampamento. É a partir de sua decisão em ocupar a terra que possibilitam aos filhos e filhas uma nova perspectiva de vida. Além disso, a luta pela terra é uma luta em família. Destacá-la significa compreendê-la também, não como fator determinante no processo educativo das crianças nessa relação com o acampamento, mas efetivamente numa relação recíproca de aprendizagem, principalmente com o MST.

Thompson (1987), quando analisa as experiências vividas pelos trabalhadores ingleses, com relação à aprendizagem advinda delas, percebe a sua contribuição para a formação da classe operária inglesa. Ao destacar os sentimentos, os significados das ações e o modo de vida, o autor preocupa-se em buscar o sentido de cada ação e o que isso representou na vida de cada um. Nas experiências analisadas por Thompson, atividades humanas como hábitos, costumes e vida cotidiana aparecem



como fundamental para a sua análise. Ao destacarmos as experiências das famílias e principalmente das crianças do MST, pretendemos compreender melhor o seu significado para cada pessoa. Somente tem sentido para a análise do Movimento Sem Terra, à medida em que possibilita observar essencialmente essas experiências, pois elas possibilitam a formação de sujeitos consciente e críticos. A essência que constitui o MST está no fazer-se do movimento. As condições adversas de um acampamento permitem aos sujeitos viverem experiências variadas na luta pela terra, carregadas de significados, que permitem um processo de aprendizagem e de trocas, em que o MST passa a ser o mediador. A forma na qual viviam as pessoas antes do acampamento, sem perspectivas, sem trabalho, sem-terra, sem organização, começa a modificar-se após a ocupação. A grande contradição desta condição social é a necessidade dos sem-terra viverem em acampamento para lutar pelo direito à vida. Tal processo implica em dois aspectos importantes:

1º. O processo de construção social de cada mulher, homem, adolescente e criança numa perspectiva mais humana;

2º. A característica do espaço do acampamento, a luta e o cotidiano aglutinam pessoas através de interesses comuns, proporcionando um processo educativo em que a aprendizagem ocorre a partir das experiências vivenciadas.

Muitas das experiências vivenciadas pelas crianças são geradas nas reflexões feitas no cotidiano do barraco que se estendem para o acampamento. Essa mediação possibilita trocas de experiência e aprendizado. Muitas vezes as famílias vêm de outros municípios e ao ocuparem a terra vão, com o tempo, perdendo o vínculo com parentes e vizinhos do local de origem. Passam, assim, a construir com outras pessoas do acampamento novas relações sociais, permeadas por uma condição semelhante a todos.

A respeito de famílias de pequenos agricultores e posseiros que se deslocam do seu local de origem em busca de trabalho na agricultura, Martins (1991) revela experiências em que as famílias trazem consigo sonhos de uma vida melhor. O autor dirige seu olhar para a infância ou para “a criança sem infância” das famílias de pequenos agricultores oriundas do Rio Grande do Sul, que se instalaram no Mato

Grosso e num povoado de posseiros no Maranhão. Esta referência permite exemplificar as várias condições das famílias, cuja origem está na agricultura, as famílias de pequenos agricultores e as famílias sem o título da terra: os posseiros. O grande diferencial que se observa entre a situação analisada por Martins e a apresentada no presente estudo, é a vinculação das últimas a um movimento social de luta pela reforma agrária e pela transformação social no país: o MST. De um modo geral, todas buscam alternativas de trabalho e de vida, mesmo que isso signifique mudar de lugar. A diferença materializa-se na luta pela terra que questiona a propriedade privada.

A maioria das famílias do acampamento tem origem na agricultura, mas que, ao encontrarem dificuldades na produção, deslocam-se para outros espaços e formas de sobrevivência. Os mais resistentes negam-se a abandonar sua origem, juntam-se ao MST e buscam perspectivas de continuarem na terra. Como indica o relato de Dirceu, de 12 anos:

“A gente não tem terreno para plantar, não tem um pedaço de chão de terra para sobreviver, a gente ocupa para plantar”.

Thompson (1987) contribui com esta discussão, no momento em que analisa as experiências vividas pelas famílias na Inglaterra, no período de 1780 a 1820, quando a manufatura se impôs expulsando os trabalhadores das terras comunais. A prioridade do capital eram as pastagens, só que para ovelhas. “Os argumentos dos cercamentos giravam normalmente em torno do aumento das rendas e da produtividade por acre. De uma vila à outra o cercamento avança destruindo a economia de subsistência dos pobres que já era precária” (p.44). Quando o autor faz esta análise sobre o modo de vida das famílias, aponta a transformação das relações familiares, dos sentimentos e das experiências.

Nesta lógica de produção, era necessário modificar a forma de organização da propriedade comum, uma vez que não interessava a produção voltada ao grande capital. Para que se concretizasse de fato a intervenção na pequena propriedade, esta foi violenta, negando toda a história cultural dos grupos e das pessoas que ali

viviam: o que interessava era a grande produção, havendo, assim, o esfacelamento da agricultura.

As famílias, antes de ocupar uma área, vivem um processo difícil de decisão de abandonar uma história já construída. A fala de Natari revela um pouco desse conflito:

“Particpei das reuniões e achei viável ir para o acampamento, no dia da ocupação foi difícil porque é uma decisão muito significativa que tem que decidir o rumo da vida”.

Nos momentos difíceis a família faz-se presente, participando das assembléias, das reuniões de núcleo, das ocupações de prédios e praças públicas, das caminhadas reivindicatórias, de frentes de trabalho, enfim, do que for necessário para a conquista da terra. As crianças participam das atividades juntamente com os pais, o que permite que eles identifiquem-se enquanto sujeitos que pensam, atuam, sentem e também indignam-se frente às injustiças sociais. Neste processo aprendem, com a fala e o viver das famílias no acampamento e no MST, a lutarem e acima de tudo a não sentirem vergonha de ser sem terra, como é revelado no relato de Dirceu, de 12 anos:

“No acampamento, aprendemos o que os outros fazem, trabalhar, educação, aprendemos a ocupar terra, daí a terra é para os pais, conforme a gente cresce, vamos ocupar outras terras para plantar”.

A precariedade da situação econômica em que vivem muitas famílias brasileiras é fator determinante da participação de um grande contingente de pessoas em um movimento organizado. O momento de resistência revela que a luta pela terra vai além da sua conquista, para estar nela são necessárias outras garantias que subsidiem a permanência das famílias na agricultura como crédito agrícola, saúde educação, estradas etc.

Quem nunca abria a boca, de repente vira locutor da rádio do acampamento; quem se dizia tímido vira referência de negociador com o governo; quem era considerado o fofoqueiro da comunidade de origem, vira articulador das propostas de base[...]Quem era excluído de tudo passa a ser dirigente de uma empresa social complexa. O princípio da divisão de

tarefas educa para as responsabilidades pessoais assumidas diante de um coletivo (Caldart, 1999 p.144).

O acampamento pode possibilitar aos sem-terra tornarem-se sujeitos capazes de refletir sobre suas condições de vida e sobre a sociedade. Tal situação pode não ser vivenciada da mesma forma por todos os acampados. Isto se revela na fala de um acampado<sup>35</sup>, ao afirmar que muitas pessoas vêm de um processo de exclusão tão profundo que é difícil recuperar, vêm de famílias de excluídos, que trazem uma carga muito grande de experiências de falta de direitos acumuladas ao longo de anos. Nem sempre a possibilidade de tornar-se sujeito, mesmo no interior de um movimento social tão forte e consistente como o MST, é real.

As famílias no acampamento passam a buscar uma forma alternativa de organização de suas vidas, fundada na experiência de viver coletivamente. Com isso, aprendem e se constroem nessa relação. Tal processo pode significar para as crianças acampadas uma aprendizagem que interfira na sua vida também adulta, mais comprometida com as questões sociais e com um sentido de democracia e solidariedade mais apurado e solidificado do que aquele encontrado hoje.

Por outro lado, o fato de viver experiências diferentes no acampamento, não significa que a relação direta entre mãe e filhos ou pai e filhos seja uma relação mais aberta. Ao contrário, é permeada pelo autoritarismo em que muitas vezes os adultos não conseguem respeitar a forma infantil de ser das crianças. A própria brincadeira muitas vezes não é respeitada, o trabalho doméstico é tarefa principal como revelado por uma acampada “as crianças desde cedo têm que aprender a ter responsabilidade”.

Mesmo considerando que todos os acampados estão envolvidos no processo de luta pela terra, isto não significa que tenham interiorizado os novos valores propostos pelo movimento na perspectiva de construção de novos sujeitos sociais. As dificuldades de viabilizar algumas ações e as próprias contradições no interior dos acampamentos e assentamentos se fazem presentes cotidianamente. A grande questão posta é o processo de reflexão que o espaço do acampamento permite, a

dinâmica, as ações, a forma de se relacionarem entre si e a força que cada um vai percebendo em si e acima de tudo o que tem provocado em relação à estrutura social posta no atual momento histórico. O aprendizado vai processando-se no cotidiano do acampamento e o coletivo vai construindo-se nessa relação, nesse movimento.

O acampamento torna-se um espaço educativo à medida em que pessoas aprendem a partir da necessidade real, quando novos fatos surgem e as decisões são tomadas coletivamente. A divisão dos alimentos é presente, a carne é socializada entre os vizinhos, o freezer é coletivizado no acampamento pelo pequeno agricultor vizinho. São atitudes, olhares, gestos que indicam uma diferença. Sobre o espaço do acampamento, que permite o fazer-se das ações, Fernandes (1999, p. 226) faz uma afirmação que contribui para a discussão aqui apresentada:

A condição e a conquista do espaço de socialização política tem sido uma condição fundamental para o desenvolvimento das diferentes experiências no processo de formação do MST e, por conseguinte, para o avanço da luta pela terra no enfrentamento com o estado, latifundiários e grileiros.

Esta maneira de viver e compreender a necessidade do outro faz do acampamento um lugar especial e de respeito com o próximo. O significado que o Movimento tem para a vida dessas pessoas é revelado por Linda:

“Sentir-se dentro do Movimento Sem Terra é sentir-se viva de novo, é renascer”.

O Movimento é a grande referência viva e real para os acampados e acampadas, é o responsável pela constituição da família Sem Terra, uma categoria que representa não só o processo histórico de expropriação, vivido pelos imigrantes europeus que vieram ao Brasil à procura de trabalhadores agricultores que deixaram o sul do país e abriram fronteiras agrícolas, mas também os sem-terra que não tendo mais o que perder, vão para os acampamentos do MST e empreendem caminhadas de centenas e até milhões de quilômetros em busca da libertação. Os Sem Terra

---

<sup>35</sup> Entrevista concedida por uma liderança do acampamento Oziel Alves Pereira no Município de Abelardo Luz. Hoje o acampamento não existe mais.

representam uma categoria política, construída nas lutas junto ao Movimento Sem Terra.

## *CAPÍTULO 3*

### *INFÂNCIA E ACAMPAMENTO: COMO SE CONSTITUEM?*

Criança gosta de  
brincar de roda  
então vamos brincar  
Uma brincadeira de  
roda e pula, pula,  
mãozinhas na cintura  
olê, olê, olê  
Pois criança não pode  
só trabalhar  
O direito das crianças  
é brincar e estudar  
Mas no Brasil isso tudo  
é uma piada  
É menor abandonado  
é criança escravizada.

**Marquinhos Monteiro**





## ***INFÂNCIA E ACAMPAMENTO: COMO SE CONSTITUEM?***

O cotidiano das crianças no Acampamento Índio Galdino caracteriza-se como um espaço que permite viver experiências em torno da luta pela terra que vão desdobrando-se em diferentes aprendizagens. Tais experiências são fortalecidas por encontros infanto-juvenis organizados pelo MST, cujas atividades têm como objetivo, entre outros, proporcionar a interação entre crianças de acampamentos e assentamentos e a criação de uma identidade em torno da luta do MST. São eles: Encontro dos Sem Terrinha, Concurso de redação e desenho, caminhadas reivindicatórias<sup>36</sup>, que são atividades específicas para crianças. Estas experiências ocorrem em acampamentos e assentamentos do MST em todos os estados onde o movimento está organizado. Em cada estado, a dimensão das ações consiste em uma organização interna da regional e do setor de educação do MST. Dependendo da conjuntura local, do momento político e das prioridades estabelecidas, as atividades infantis tomam rumos mais ou menos significativos.

No acampamento em estudo, de acordo com informações das lideranças, o Setor de Educação priorizava o acompanhamento das atividades ligadas ao PRONERA<sup>37</sup> e a luta pela conquista da escola no próprio acampamento. Não havendo um acompanhamento pedagógico específico para crianças, estas juntavam-se com seus familiares a outras frentes de organização do acampamento. Neste contexto, percebe-se que o MST enquanto organização social articula suas ações em várias frentes de luta para a conquista da terra, dependendo da capacidade de mobilização em cada região.

---

<sup>36</sup> O Rio Grande do Sul tem experiências de mobilizações infantis na luta por escola, ver: Escola itinerante em acampamentos do MST, 1998; MST. Crianças em movimento. Coleção Fazendo Escola, São Paulo : MST, 1998; Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST. Fazendo Escola, Rio Grande do Sul : ITERRA, 2000.

<sup>37</sup> Programa Nacional de Educadores da Reforma Agrária com o objetivo de alfabetizar Jovens e Adultos. Vincula-se ao Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária – INCRA.

O significado dessas experiências e de muitas outras vem construindo o espaço diferenciado das crianças do MST. Se a luta pela terra é uma luta em família e as crianças se fazem presentes<sup>38</sup>, sua presença cria novas necessidades para a organização do movimento. Assim, o espaço e a vivência no acampamento passam obrigatoriamente a envolver não somente adultos mas necessariamente novos sujeitos: as crianças. Todo esse processo vai materializando a preocupação do Movimento e do Setor de Educação com esses novos sujeitos, que não são passivos, muito pelo contrário, aprendem a mobilizar-se e a indignar-se com o sofrimento e a luta de seus pais e passam também a incorporá-la, certamente que não na mesma dimensão que os adultos. Contudo é real que sofrem também, assim como os adultos, com a falta do que comer, com as duras condições de vida, com a falta de trabalho para seus pais, enfim, vivenciam situações concretas de expropriação social. Assim, no acampamento, passam a viver diferentes aprendizados. Concordamos com Vendramini, quando faz referência ao acampamento, em relação à sua estrutura organizativa e seu significado:

A passagem pelo acampamento de um, dois, três anos ou mais, em alguns casos, é um dos fatores essenciais na orientação da organização futura. No acampamento, vão se estruturar os mecanismos organizacionais que serão decisivos numa fase posterior da luta: a do assentamento. (1997, p.123)

A autora salienta que o convívio no acampamento e seus desdobramentos tem fundamental implicação na organização dos sem-terra. Vale destacar a participação das crianças que vivenciam as experiências no conjunto do acampamento, com sua família e com o MST, sendo estes últimos os interlocutores diretos das crianças. É neste espaço que elas vão construindo-se com perspectivas “de lutadores da terra”, como revela Caldart (2000). Ao fazer referência às experiências vivenciadas pela infância no acampamento, reportamo-nos ao significado de experiência desenvolvido por Tompson:

As pessoas humanas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, [...]

---

<sup>38</sup> Discussão feita no Capítulo II deste trabalho.

Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (1981, p.189-190).

As diferentes experiências proporcionam um conjunto significativo de aprendizagens, que educam na ação, na luta, no canto, na mística e nas atividades reivindicatórias fora do acampamento. Com relação a esta reflexão, destacam-se seis aspectos relevantes<sup>39</sup> para o processo educativo das crianças do MST. Para melhor compreensão desses aspectos, faz-se necessário tratá-los separadamente. Evidentemente que no cotidiano de luta essa separação não ocorre.

1º. A ocupação;

2º. O espaço do acampamento;

3º. O Cotidiano no acampamento;

4º. O convívio de forma coletiva;

5º. A mística;

6º. A identificação com o MST e a formação da identidade Sem Terrinha.

### **3.1. A Ocupação**

São diferentes os significados de cada experiência: a preparação para a ocupação, por exemplo, é um momento difícil para toda a família, sobretudo para os adultos, pois lhes cabe a decisão sobre quando, como e se realmente desejam participar da ocupação. Para as crianças é também um momento de apreensão, pois apesar de não participarem da tomada de decisão, vivenciam os momentos de preparação, participam das reuniões e acompanham os pais na ocupação. A ocupação tem significados que misturam curiosidade, medo e desejo de algo novo. O

---

<sup>39</sup> Tais aspectos foram possíveis de serem observados durante a realização da pesquisa de campo no acampamento Índio Galdino (maio/2000), além da vivência juntamente com a grande ocupação de 1200 famílias na fazenda Dissenha no Município de Abelardo Luz no ano de 1998. Este momento oportunizou estabelecer um elo de ligação com o acampamento Oziel Alves Pereira. Destacamos também os estudos que discutem o processo educativo no MST: Vendramini (1997), Caldart (2000), Mançano (1999), Stival (1987), entre outros.

processo de ocupação modifica o cotidiano de adultos e de crianças, numa rotina jamais vivida, com assembléias, gritos de ordem, muita música, mística, discussão, um movimento propiciado pela condição de uma ocupação recente.

A ocupação de uma área tem um significado fundamental na vida das pessoas. É, na verdade, uma decisão que implica uma tomada de posição com grande sentido histórico e social, como revelado no depoimento de Natari.

“No dia da ocupação foi difícil porque é uma decisão muito significativa que tem que decidir o rumo da vida. Com os outros companheiros, a gente embarcou no caminhão e seguiu viagem. Na estrada a gente teve problema, a polícia parou a gente, prendeu e fez a gente deitar na grada. As crianças sempre participam junto, geralmente como nós que já viemos de acampamento de Campos Novos, a família completa, junta. Então é claro que as crianças estão sempre junto, passando também noite de sono, também onde as crianças sofrem bastante, e até mesmo a noite que geralmente é frio, na época que nós ocupamos era inverno e as crianças estavam acompanhando junto, desde a primeira reunião, participavam junto, assembléia que a gente sempre faz, geralmente da ocupação da fazenda, a gente se reúne, onde as crianças estão sempre participando, onde que é muito importante a participação das crianças”.

O relato de Natari destaca o significado especial da ocupação na vida das pessoas, sendo que para as crianças o novo amplia-se para além da sua curiosidade. Como refere-se Pereira,

A ocupação é para muitas crianças o primeiro contato com a luta mais concreta, é também o primeiro contato com um determinado grupo, que alguns dias depois passa a identificar, a se sentir parte, o que na maioria das vezes já vem lhe trazer segurança, é o despertar para a reflexão de um ‘eu tenho direitos’ e é desse princípio que parte para uma luta mais concreta, que vai além do desejo da terra, as músicas são assimiladas rapidamente, a prática da partilha se faz presente e assim o processo continua na medida que adere outras lutas. (1999, p.20)

Pereira, no texto citado, indica o sentido da ocupação para as crianças, já que a luta traz consigo um aprendizado na formação de cada um. Vendramini, ao

expressar o significado da ocupação, indica que o ato de ocupar extrapola o sentido da própria palavra:

O acampamento não é apenas o produto da revolta e do desespero. A decisão de ocupar supõe uma compreensão, ainda que restrita, das estruturas sociais e da política que levou à situação de sem-terra e das possibilidades de superá-las. Supõe ainda organização, disciplina e sobretudo fé e esperança (1997, p.125).

O convívio no espaço de luta resgata valores esquecidos por uma situação de abandono que vem marcando a infância no Brasil. O fato de estar no acampamento não é garantia de uma infância harmoniosa, até porque as crianças convivem com conflitos constantemente. Porém, estar vinculado a um movimento organizado possibilita viver a luta pela terra, pela casa, pela escola e outras coisas necessárias para a conquista da reforma agrária. Apresentamos relatos de crianças do acampamento pesquisado a respeito do que pensam sobre a ocupação e sobre o próprio acampamento:

“Na ocupação deram tiro no outro lado do rio. Dão tiro para assustar, tem muitas crianças que assustam muito”. (Mari, 13 anos)

“Quando chegamos disseram que não podíamos plantar que a terra era do Chico” (Rosa 12 anos).

“Na ocupação viemos de ônibus, viemos do Andreaza, não tive medo” (Lu, 8 anos).

“Ao fazer referência à ocupação, as crianças menores revelam o sentimento de medo. (Dani, de 5 anos) “Tive medo de morrer”. E Ana, também de 5 anos diz que tem “medo de tiro”.

Amanda lembra da sua primeira ocupação: “Quando fui para a primeira ocupação tinha 5 anos, cuidava do meu irmão para minha mãe puxar as coisas, as roupas, o fogão”.

“Aprendemos a ocupar terra, tem esses daqui, daí a terra para os pais, conforme a gente cresce, vamos ocupar outras terras para trabalhar. A gente não tem terreno para plantar, não tem seu pedaço de terra para sobreviver, a gente ocupa para plantar” (Dirceu, de 12 anos).

Os depoimentos acima manifestam sonhos de conquista da terra, através da ocupação e do acampamento que, com seus desdobramentos, traduzem para as

crianças esperanças de uma vida melhor, sempre ligada à terra e ao trabalho na mesma. Elas demonstram ter consciência da dura realidade do acampamento e incorporam dos pais a idealização da terra e do trabalho, como também os ideais de luta do MST. A ocupação passa a ser uma perspectiva concreta de continuidade de vida no meio rural. Mesmo porque, a expropriação chega a tal ponto “que com a expansão do capitalismo no campo e, conseqüentemente, com a sujeição da renda da terra ao capital, a luta pela terra é, antes de mais nada, uma luta contra a essência do capital: a expropriação e a exploração” (Fernandes, 1999, p.53).

A compreensão que a maioria das crianças entrevistadas tem a respeito da terra é imediata: a terra está vinculada ao trabalho e à garantia da sobrevivência. Entretanto, o envolvimento na luta de um modo geral vai possibilitando a compreensão da dimensão maior que envolve a luta pela terra, organizada pelo MST.

### **3.2. O Espaço do Acampamento**

O espaço social em questão neste estudo não é tratado a partir da geografia do solo e sim da sociedade: um espaço que permite sua transformação a serviço da humanidade. Como revela Santos (1977, p.83): “Pois a História não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”. É nessa relação social que encontramos os adultos e as crianças acampados, organizados na perspectiva de se contrapor a uma ordem social que não responde aos anseios da classe trabalhadora, expropriada e subjugada.

Assim, o movimento histórico, que transformou os produtores em trabalhadores assalariados, aparece, por um lado como sua libertação da servidão e da coação corporativa: e esse aspecto é único que existe para nossos escribas burgueses da história. Por outro lado, porém esses recém liberados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecida pelas velhas instituições feudais, lhe foram roubados. E a história dessa expropriação está inscrita no anais da humanidade com traços de sangue e fogo (Marx, 1985, p.262).

O processo de expropriação de que são vítimas os sem-terra pode ser “aceito” passivamente como pode encontrar reações das mais variadas, como por exemplo a ação dos sem-terra de ocupar terra e constituir no acampamento não só a resistência, mas uma experiência coletiva de grande relevância social e política.

Ao chegar à terra, objeto de ocupação, os ‘sem terra’ montam um local seguro (geralmente dentro da mata) e aí desenvolvem uma série de atividades objetivando resistir ao máximo às investidas do proprietário e da ação policial já de domínio público. Aqui há todo um saber produzido na própria luta que orienta os participantes (Damasceno, 1993, p.64).

Em sua análise, a autora caracteriza o espaço ocupado como público, a partir da aglutinação dos acampados. Indica também o saber produzido nesse processo em que as crianças se fazem presentes.

As ações e a vivência no acampamento encontram seu sentido na articulação em torno de um movimento social – O MST e seu projeto político. O fazer-se do MST permite o fazer-se no acampamento, com a presença de cada sem-terra que constrói muitos aprendizados que educam para a “formação de uma identidade”, como refere-se Caldart (2000).

Este processo de formação de uma identidade em comum não é pacífico, muito pelo contrário, se dá a partir de uma relação marcada por conflitos, vícios e marcas de individualismo. É o caso, por exemplo, dos acampados que revelam o desejo da posse da terra para nela trabalharem com sua família, segundo o ideal de autonomia e auto-suficiência, buscando recuperar um modo de vida e de trabalho que já não se sustenta e que significa a reprodução do modelo de propriedade privada. Ou ainda como revela Grade (1999, 146): “esses ‘vícios’ são o individualismo, o personalismo, o espontaneísmo, o anarquismo, o imobilismo, o comodismo, o sectarismo ou radicalismo, o aventureirismo e a auto-suficiência”. A busca da superação dos “vícios” passa a ser um grande desafio para o MST. Contrapondo-se a esta perspectiva, o acampamento apresenta outro exemplo de famílias que vivem de forma coletiva e exercem o desejo do trabalho coletivo no assentamento. Estas contradições proporcionam grandes aprendizagens no espaço do acampamento.

As mudanças proclamadas pela modernidade com a introdução de novos instrumentos de trabalho permitem uma outra forma de organização em que privilegia os grandes proprietários. Essa relação vai desestruturando espaços sociais que antes pertenciam aos pequenos agricultores (arrendatários, meeiros, proprietários e trabalhadores temporários e bóias-frias). Então, a partir dessa “lógica” social e sem uma política oficial de incentivo para os pequenos agricultores, outra categoria se constitui - os sem terra. E o modelo de infância concebido pela modernidade que exclui as crianças do meio rural como exclui as filhas dos trabalhadores em geral, leva-as a aprenderem a conviver em outro contexto social – o acampamento.

A fala das crianças revela o significado do espaço do acampamento:

“Na cidade não tem jeito para trabalhar. Tem muita gente que vive na favela, eu prefiro estar aqui”. (Iva, 16 anos)

“Aqui no acampamento é melhor do que em outros lugares, muito melhor, porque aqui não tem incomodação como na cidade, bandido, ladrão e seqüestrador. No acampamento vivemos bem. Lá nós pagava aluguel, a mãe não recebia mais que um salário, pagava 50 reais de aluguel e fora o que tinha que comprar para comer, daí valeu a pena vir para o acampamento”. (Mari, 13 anos)

“Ficar aqui é melhor que na cidade, lá não tem trabalho”. (Neide, 11 anos)

“Aqui a gente é livre, tem segurança, as crianças andam à vontade”. (Cris, 11 anos)

“Nós viemos para o acampamento porque não tinha outro lugar para ficar. O acampamento é como se fosse uma comunidade para mim. Para conseguir terra, plantar, morar em cima” (Ani, 13 anos).

“Estamos aqui para ter um pedaço de terra pra plantar. Ficar aqui é melhor que ficar na cidade, lá não tem trabalho”. (Neide, 11 anos)

“Viver no acampamento não é muito bom, falta serviço e a gente tem que correr da polícia também. Um pouco é bom viver aqui, o pai trouxe nós pro acampamento, nós viemos lutar aqui no acampamento, lutar para ganhar terra”. (Lú, 8 anos)



“Gostamos do acampamento, é legal, dá para brincar bastante: ocupamos para trabalhar”. (Ro, de 12 anos)

“Aprendemos a ocupar terra, tem esses daqui, daí a terra para os pais, conforme a gente cresce, vamos ocupar outras terras para trabalhar. A gente não tem terreno para plantar, não tem seu pedaço de terra para sobreviver, a gente ocupa para plantar”.

“Viemos para o acampamento para trabalhar, pra produzir”. (Fran, 11 anos)

As várias intervenções das crianças apontam elementos relevantes que reafirmam a idéia do espaço social atribuído por Milton Santos ou ainda como afirma Fernandes (1999):

A construção e a conquista do espaço de socialização política têm sido uma condição fundamental para o desenvolvimento das diferentes experiências no processo de formação do MST e por conseguinte, para o avançar da luta pela terra no enfrentamento com o estado, latifundiários e grileiros. (p. 226)

As crianças percebem o acampamento nas ações proporcionadas por este espaço de luta. Quando afirmam ser bom o acampamento fazem um paralelo com a cidade, afirmando que o primeiro é uma possibilidade viável. Beltrame, ao entrevistar assentados, aponta a idéia negativa que estes têm da cidade: “Apesar das relações estreitas com a cidade, uma idéia negativa de vida urbana, aparece de maneira sutil e às vezes explícita nas falas dos assentados. Pra morar nem pensar” (2000, p. 134). É a visão de lugar perigoso, manifesto na fala das crianças do acampamento. Além disso não podemos desconsiderar a origem na agricultura da grande maioria das famílias desse acampamento. “A falta de terra lhes amputa a identidade camponesa, sem ela não é possível se reproduzirem enquanto homens e mulheres” (idem, p. 114). As crianças, por sua vez, parecem ter incorporado esta identidade ao acompanharem seus pais na difícil decisão de dar outro rumo às suas vidas, mesmo em condições adversas, como as do acampamento, o que na maioria das vezes apresenta-se como a única esperança para as famílias sem-terra.

### 3.3. O Cotidiano do Acampamento

A rotina matinal das crianças no barraco é a seguinte: acordam, tomam café, dobram os lençóis e cobertores, colocam uma colcha sobre a cama e iniciam a limpeza interna: varrer o chão batido, depois puxar a água para lavar a louça. Tudo isso sob os olhos cuidadosos da mãe. Quando ela sai para lavar a roupa, as tarefas a serem cumpridas são terminadas rapidamente. Beltrame (2000), ao fazer referência ao trabalho das crianças no meio rural, indica que “por volta dos 5 anos começa a vida produtiva, já é chamada a ajudar em casa, inicialmente nas pequenas tarefas” (p. 117). No caso do Índio Galdino, nessa idade, as crianças ainda brincam muito. A condição de acampamento não exige a necessidade do trabalho produtivo que envolve toda a família e necessita dos menores nas tarefas domésticas.

Efetivamente a condição da infância de direitos como referencia Arroyo (1995) está muito distante, na medida que a condição social da infância na modernidade nos aponta para uma “liberdade” que não garante condições de escolha. Martins (1991) reforça a falsa liberdade quando discute a “criança sem infância”. Portanto, o fato das crianças perceberem-se como excluídas de um processo social, coloca-as em uma condição de adulto que luta pela vida. Ao invés da infância ter como eixo a brincadeira, ela tem neste contexto social a luta pela vida.

Seguindo a rotina do acampamento, no final da manhã, por volta de 11:00 horas, as crianças do acampamento iniciam a preparação para irem à escola: tomar banho, almoçar e às 11:30, iniciar a caminhada de 2,5 Km até o ponto de ônibus, retornando ao barraco às 19:00. Chegam cansadas e com fome e, na maioria das vezes, ainda ajudam as mães no preparo do jantar. Iluminados com lampião, jantam e dirigem-se ao quarto para dormir. Em todos os barracos desse acampamento, os “quartos” estão separados da cozinha, em alguns existe separação entre o quarto das crianças e o dos pais. Beltrame, ao fazer referência aos espaços do barraco com suas divisórias, “destaca a falta de espaço para as brincadeiras infantis” (2000, p. 96). A presença de brinquedos é pequena, em alguns barracos os poucos brinquedos que

existem são guardados para não estragar, na espera da mudança para a casa no assentamento e lá sim poder brincar com os mesmos. Tal atitude indica o caráter de provisoriedade no acampamento.

### **3.3.1. A escola**

Ao ocupar uma área e montar nela um acampamento, uma das primeiras construções coletivas, depois dos barracos, é a escola. Esta atitude vem ao encontro das aspirações do Movimento que incorpora à luta pela terra, a luta pela escola. E o acampamento Índio Galdino não foge à regra, pois logo nos primeiros dias de acampados, construíram uma escola para atender às crianças das séries iniciais. Contudo, logo no primeiro despejo, a escola foi queimada<sup>40</sup>. Atualmente, os acampados construíram outra escola de madeira, fizeram os bancos e as mesas, mas não conseguiram viabilizar seu funcionamento. Foram realizadas várias tentativas junto à prefeitura municipal para que a escola pudesse funcionar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, as crianças continuam comprometendo grande parte do seu dia deslocando-se até a escola. O seu dia, como já observado anteriormente, inicia cedo, para darem conta da parte que lhes cabe nos afazeres domésticos até às 11:00 h, quando iniciam a preparação para irem à escola. Às 11:30, saem de casa e caminham em torno de 2,5 Km para chegarem no ponto do ônibus escolar e chegarem em tempo para as aulas que iniciam às 13:15. Findo o dia escolar, este mesmo trajeto faz com que cheguem em casa por volta das 19:00 horas. Tendo em vista a precariedade da estrada, quando chove, o caminho fica ainda mais longo, pois o ponto do ônibus muda de lugar, distanciando um quilômetro a mais e as crianças precisam fazer uma caminhada de 6 Km em meio à lama e à chuva. Nesses dias somente retomam para casa por volta das 21:00 horas.

---

<sup>40</sup> Sobre o episódio do fogo na escola, os acampados e acampadas desconfiam dos capangas do dono da fazenda, com a conivência do prefeito. Ao fazerem tal afirmação, tomam como base o fato de não terem sido encontrados os ferros das cadeiras e as mesas doadas pela prefeitura para a escola. Mesmo queimando todo o material, os ferros não foram encontrados pelos acampados no meio das cinzas. Algumas pessoas do acampamento retornaram ao local para investigar sobre o que havia sobrado. Na mesma semana do episódio, um acampado informou que circulava pela cidade um caminhão com cadeiras e carteiras.

Em função do tempo utilizado no deslocamento à escola, grande parte do dia das crianças está comprometido. A escola absorve o tempo de lazer, mas o trajeto escola-casa-escola é permeado por brincadeiras, muito embora seja extremamente cansativo. Esta situação poderia ser resolvida, pelo menos para os pequenos, caso o poder municipal assumisse o funcionamento da escola no interior do acampamento, conforme reivindicado pelas famílias.

Em entrevista com o prefeito do município de Frei Rogério<sup>41</sup>, onde está situada a parte ocupada da fazenda Roseira, o argumento utilizado para justificar o não funcionamento da escola foi o de que o acampamento não era de responsabilidade apenas de seu município, uma vez que parte da fazenda ocupada pertence ao município de Curitibaanos. Alega isto tendo em vista que, com a desapropriação da área, metade das famílias serão assentadas no território pertencente àquele município. Contudo, neste momento do acampamento, as famílias estão concentradas em Frei Rogério e é neste município que está sediada a escola do acampamento. Das 62 crianças entre 0 e 16 anos do Acampamento Índio Galdino, 23 freqüentam a escola do município mencionado.

A necessidade de escola nos acampamentos e assentamentos levou o MST a preocupar-se com a escolarização das crianças e jovens, buscando a sua viabilização e vinculação com os ideais de luta do movimento.

Dessa forma, o MST defende e luta por uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões do ser humano, baseado na participação democrática, na dimensão educativa, na cultura e na história do povo, com o objetivo de contribuir com a formação de pessoas capazes de intervir na realidade e, portanto, de modificá-la. Conforme depoimento de sem terra dado ao educador Paulo Freire e reproduzido no Jornal do Trabalhadores Rurais Sem Terra (1997, p.14): “Um dia, pela força de nosso trabalho, cortamos o arame e entramos, mas quando entramos descobrimos outro arame que é a ignorância”. O MST, representado pelo setor de educação, luta pela escola de

---

<sup>41</sup> Tivemos a informação de que, atualmente, com a mudança administrativa na prefeitura e a partir da luta do MST, está em funcionamento dentro do acampamento Índio Galdino a 1ª e 2ª série do ensino fundamental, com uma professora do próprio acampamento.

qualidade, com professores do movimento e localizada no acampamento ou assentamento.

A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da nossa organicidade, de clareza do projeto político pedagógico dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo (MST, 1996, p.3).

Inicialmente, os próprios sem terra desenvolveram experiências pedagógicas isoladas, objetivando a alfabetização das crianças. O processo de sistematização das iniciativas educacionais nos acampamentos e assentamentos convergiu, em 1997, para a criação de uma coordenação unificada nacional na área de educação: a constituição do setor de Educação do MST. Atualmente, o setor de Educação coordena várias iniciativas escolares e não escolares, como é possível observar na citação que segue:

Escolas de 1º grau (1º a 4º e 5º a 8º); Educação de jovens e adultos (Alfabetização); Educação infantil (0 a 6 anos); e formação de Educadores e Educadoras para atuação nas frentes. Os trabalhos estão espalhados em 23 estados, sendo envolvidas 950 escolas públicas de 1ª a 4ª séries e 50 de 5ª a 8ª séries, o que significa cerca de 1800 professores e 40 mil alunos [...] existem 600 monitores de alfabetização trabalhando com um número aproximado de 8 mil alfabetizando, jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos, bem como algumas experiências (ainda sem contabilização) de educação infantil. Há também a coordenação de dois cursos de Magistério em andamento, um de abrangência regional com a parceria da Universidade Federal e a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, e outro de abrangência nacional que acontece no ITERRA. (CALDART, 1997, p. 28)

O MST vem sistematizando uma proposta pedagógica desde 1987, construindo experiências em torno da educação, em oposição ao modelo excludente da sociedade capitalista. Para Caldart, “a trajetória do MST no campo da educação vem se desenvolvendo através de dois eixos complementares: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia”. (1997, p. 39).

Como as crianças do acampamento em estudo freqüentam uma escola fora dele, faz-se necessário refletir sobre a escola do meio rural, problematizando o saber que faz parte do cotidiano das crianças. O artigo de Pessoa (1998) reflete sobre a situação da escola do meio rural, quando aponta para três aspectos relacionados ao processo educativo vivenciado por assentados do MST. O primeiro aspecto refere-se ao sistema de ensino oficial, o segundo à produção do saber não-escolar e o terceiro, ao significado do saber e à sua transferência. Ao discutir acerca da escolarização das crianças de assentamentos rurais em sua pesquisa, o autor destaca a compreensão do tipo de educação que os assentados desejam para suas filhas e filhos, uma escola voltada para o interesse dos trabalhadores.

Mas não qualquer escola. Os trabalhadores rurais em luta pela terra descobriram desde o início uma inadequação da escola à sua condição e aos seus projetos na terra. A escola que eles desejariam deveria formar seus filhos na luta pelos seus direitos e não apenas nas lições pré fabricadas e vindas de uma secretaria municipal ou estadual (1999, p.82).

A negação do sistema de ensino oficial de uma escola que não atende às necessidades dos assentamentos é também manifestada pelos acampados e acampadas do Índio Galdino:

“Em relação à criança aqui dentro do movimento, no acampamento, a gente não consegue ter essa aula, principalmente de 1ª a 4ª série que foi tentado colocar aqui dentro. Nós temos professor capacitado pra fazer esse tipo de trabalho, aonde, você teria como trabalhar com a criança e um professor do movimento”. (Geo)

“Dentro do acampamento não ia sair com ensinamento sem saber da realidade que tá passando, na realidade do país mesmo, ele ia pegar por exemplo o Brasil 500 anos, estudam sempre que Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil”. (Gil)

Nota-se que ao fazer referência a um professor que esteja engajado no movimento (e no acampamento em estudo, há professor capacitado para o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental), os pais evidenciam que a escola freqüentada por seus filhos está muito distante da realidade vivida pelas crianças na situação de acampados.

Os depoimentos que seguem permitem visualizar a percepção das crianças em relação às situações que vivenciam na escola por causa de sua condição de acampadas, filhos e filhas de trabalhadores rurais sem terra engajados no MST.

“Eles dizem, aquela menina (referindo-se às crianças do acampamento) aquele montão de aluno, dos Sem Terra, montão porque são 7 que estudam na mesma sala. Quando falam de nós alunos, falam, aquele montão de aluno do acampamento, meu Deus de céu. As professoras, tem algumas que defendem, - Ah, piizada, eles não tem culpa de ser isso aí” (Ani, de 13 anos).

“Um colega falou que era covardia roubar a terra dos outros, e uma respondeu: somos sem terra, com orgulho. A professora mandou ficar quieto. A professora gosta de nós sim, só que tem uns lá que não” (Leila, de 11 anos).

“Um dia um piá chamou nós de sem terra e vagabundo, um monte de coisa, brigou, na hora do recreio, uma professora que cuidava mandou nós sentar no banco e ficar quieta que eles não vão incomodar. Eles chamam Sem Terra de vagabundos, aí uma menina falou que somos Sem Terra e vagabundo mas não comemos nas panelas deles, aí começou uma briguinha, na saída da aula, aí a professora mandou os piá brincar e nós para o outro lado” (Nanda, de 10 anos).

Nota-se que, na compreensão de Ani (primeiro depoimento), a professora aparece como defensora dos alunos do acampamento, entretanto esta “defesa” coloca-os numa situação de humilhação e demonstra a falta de visão dos acampados como sujeitos/cidadãos lutando por seus direitos: à vida, à terra, ao trabalho. A incompreensão das professoras com relação à luta travada pelo MST pode ser observada nos outros dois relatos, como por exemplo no último em que a professora intervém na briga dos alunos no sentido de evitar o confronto entre as crianças, sem, contudo, aproveitar a situação para iniciar uma discussão a respeito da situação que envolve as crianças do acampamento. Esses depoimentos revelam o descompromisso da escola com a realidade concreta em que vivem seus alunos, mais especificamente a história de vida das crianças oriundas do acampamento.

O MST, representado pelo seu setor de educação, luta contra o atual modelo de escola, que ignora a condição social de suas crianças. Assim, a escola idealizada e materializada pelo MST pauta-se em princípios “idéias/convicções/formulações” que balizam o trabalho de educação:

Os princípios filosóficos dizem respeito à nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos [...] incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos[...]. Consideramos a educação uma das dimensões da formação entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. (MST, 1996, p. 4-5)

A participação neste processo educativo de professores oriundos dos próprios acampamentos e assentamentos é fundamental para a construção da proposta pedagógica do MST. Segundo Beltrame, “A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas de assentamento incorpora características culturais da vida do campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória dos homens e mulheres do campo” (2000, p. 90).

Caldart aponta três componentes identitários da Professora Sem Terra:

O primeiro componente é a condição de mulher e de toda rede de significados que isso envolve do ponto de vista humano, social, político e histórico. O segundo é o ofício de educadora ou educador, e a sua preocupação específica com a dimensão pedagógica das ações que desenvolve, seja com seus alunos, seus filhos ou qualquer ser humano com quem se relacione. O terceiro componente desta identidade é a sua participação na luta pela terra e na organicidade do MST, que produz novos sentidos tanto para a condição de mulher quanto para o ofício de educador (2000, p.187).

Vendramini (1997) define o sentido da proposta do Movimento para a educação:



Na realidade, a proposta do MST para as escolas dos assentamentos não é um currículo que se sobreponha ao oficial. É uma proposta que orienta para a criação de um espaço educativo aberto às experiências, à história, às lutas dos sem-terra e que desenvolva uma organização de trabalho e ensino nos moldes de uma cooperativa, ou seja, que prepare as crianças para novas relações e novas formas de organização, de acordo com a ideologia do movimento (p. 218).

Durante o período da pesquisa de campo, foi possível observar o saber apreendido fora da escola, o que é destacado por Pessoa. “[...] o que mais os envolve em termos de produção e transmissão do conhecimento é o que tradicionalmente se expressa como ‘um saber não escolar’” (1999, p. 83). No caso do acampamento, tal aprendizado constitui-se em vários momentos, no envolvimento das crianças nas diversidades que o espaço permite. Aprendem as músicas do movimento, vivenciam a mística, participam de reuniões, caminhadas, ocupam a terra. O processo educativo, construído no interior do acampamento, caracteriza-se por um saber que não é mediado pela escola, mas pelas vivências constituídas neste espaço com seus pares e o MST. Como refere-se Damasceno: “o saber social é um saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa, é a expressão concreta da consciência desse grupo social; um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelos camponeses” (1993, p.55).

Miguel Arroyo<sup>42</sup> também faz referência ao processo educativo que acontece fora da escola: “lugar de criança não é apenas na escola, porque não podemos supor que só se aprende na escola”. Pressupõe-se, assim como Arroyo, que a escola não se constitui no único espaço educativo. Uma demonstração de que as crianças do acampamento em estudo constróem-se neste espaço é dada pelo depoimento da diretora da escola estadual onde estudam:

“O que a gente observa muito e sempre coloca nas discussões que o pessoal de acampamento normalmente eles são mais críticos, eles tem uma visão maior de mundo, eles vêem mais, eles argumentam, eles questionam, nos alunos de acampamento dá de notar isso. Quando a gente faz um trabalho em sala de aula, a gente procura exemplificar porque eles sempre colocam, sempre sugerem alguma coisa, daí a

---

<sup>42</sup> Texto elaborado a partir da palestra proferida durante a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em Luziânia /Go, realizado de 27 a 31 de junho de 1998.

gente nota eles serem críticos” (Diretora da escola estadual de Frei Rogério).

Em nenhum momento a diretora relaciona tal criticidade à escola em que as crianças freqüentam, muito pelo contrário, “o ser aluno de acampamento” é a característica principal que contribui para o processo educativo das crianças. Nesta perspectiva, destacamos outro elemento apontado por Pessoa, a respeito do significado desse saber e a sua transferência, que o autor chama de “situações de aprendizagens”. Apesar da análise do autor ser voltada para o assentamento, essa condição é oportuna para a condição de acampamento à medida que este possibilita vivenciar muitas situações de aprendizagens que repercutem em outros espaços freqüentados pelas crianças, como na escola.

Diante da falta de uma política educacional voltada ao meio rural, principalmente para a situação de acampamento, o MST apresenta propostas também para escolas de acampamento. O setor de educação do Movimento tem uma experiência inédita, no Rio Grande do Sul. Trata-se da *ESCOLA INTINERANTE EM ACAMPAMENTOS*<sup>43</sup>, cuja proposta vem ao encontro das necessidades de proporcionar escolarização às crianças, associada às modificações que poderão ocorrer no acampamento, por ser este um espaço em movimento. Nesta proposta, a escola acompanha as famílias, no caso de mudança para outro acampamento, nas frentes de trabalho, nas marchas reivindicatórias. As conquistas mais importantes foram a regulamentação da escola itinerante pelo Conselho Estadual de Educação do RS e a participação massiva das crianças reivindicando a legalização da escola em acampamentos, que foi aprovada em outubro de 1996. Consideramos isto um marco para a existência da escola nos acampamentos, o que evidencia que a mobilização imediata pela reforma agrária vai além da luta pela terra.

Outra experiência que pode ser destacada é a escola do Assentamento Conquista da Fronteira (Dionísio Cerqueira-SC)<sup>44</sup>, em que todo o assentamento faz parte da Cooperativa. O sonho de uma escola diferente surgiu nos primeiros momentos de acampamento: “levou-nos de imediato a construirmos um espaço para educar

---

<sup>43</sup> Sobre esse assunto ver MST. *Escola itinerante em acampamentos do MST*, 1998.

nossas crianças, a construir três escolas de lona, com bancos de madeira bruta e a reivindicar junto à Prefeitura Municipal o pagamento das professoras que já faziam parte do próprio acampamento” (MST, 2000, p.6). Muitas lutas foram necessárias até serem assentados, e outras tantas para chegarem ao trabalho totalmente coletivo, estendendo esta experiência para a escola, buscando a “organicidade dos educandos vivenciada em uma experiência educativa de cooperação na escola” (MST, 2000, p. 3). Esta escola tem como princípio educativo a concepção de educação do MST, da escola organizada em torno da cooperação, em que as crianças participam das discussões<sup>45</sup>.

### **3.3.2. As brincadeiras**

Antes de iniciar uma discussão sobre as brincadeiras, é necessário ponderar dois aspectos: 1) o longo caminho percorrido pelas crianças do acampamento Índio Galdino para chegarem à escola; 2) as responsabilidades domésticas que as crianças assumem nos barracos. A partir disso, levantamos duas questões fundamentais: Qual o tempo disponível para as crianças brincarem? Quando e como brincam? Refletir sobre as questões levantadas reporta-nos à discussão apresentada no primeiro capítulo a respeito do modelo de infância concebido pela modernidade. A família urbana passa a viver como família nuclear e a escola passa a ser referência particular para a infância, padrão esse que passa a vigorar sobretudo nas camadas médias da sociedade. Na zona rural a produção caseira em família, a criança era mão de obra auxiliar à família e era educada no convívio familiar. Assim o modelo de infância concebido pela modernidade não se estende a todas as crianças. A forma de lidar com a infância, pressupõe relações econômicas, culturais e sociais que foram constituindo-se e atuando diretamente na formação desses sujeitos.

Durante a pesquisa de campo, as observações feitas permitem afirmar que, muito embora a rotina das crianças impede tempos específicos para o lazer, as

---

<sup>44</sup> Sobre esse assunto ver MST. Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST, 2000.

<sup>45</sup> Sobre a experiência desse assentamento a revista Caros Amigos traz um reportagem inédita com o título: “A República Socialista da Fronteira” onde apresenta um pouco do viver coletivamente e a prioridade da criança. Edição especial sobre o MST, n. 6 – out. 2000.

crianças do acampamento brincam. Foi interessante perceber como as crianças criam durante o tempo do trabalho doméstico, o tempo para brincar, ou seja, *o trabalho mistura-se com as brincadeiras*. Como exemplo, ao desenvolver atividades fora do barraco, enquanto buscam água, ou quando varrem ao redor do barraco, sempre conseguem, de um jeito ou de outro, reunir um grupo pequeno e inventar uma forma de brincar e fugir dos olhos de quem as controla. A proximidade dos barracos facilita estes encontros.

Bolle (apud Benjamin, 1984, p. 14) afirma que “a criança escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogam fora”, muito embora a precariedade da condição de vida no acampamento não permita que os adultos joguem algo fora, tudo é aproveitado. Contudo, a criatividade das crianças é suficiente para transformarem em brinquedo o que a natureza coloca à disposição, inventando a partir desses materiais as suas brincadeiras: pedrinhas que se transformam em carga para os caminhões, um pedaço de pau que de repente se transforma em um caminhão ou outro brinquedo trazido pela imaginação da criança, galhos de arbustos que podem se transformar em cavalos, em espadas, a própria vassoura transforma-se em cavalo etc.

Outras brincadeiras acontecem na caminhada para a escola: chutar pedrinhas, ver quem anda mais rápido, apostar corrida, as conversas sobre a escola e os professores, as piadinhas e segredinhos entre os meninos e as meninas maiores. A caminhada é um momento de encontro entre as crianças, com idade variando entre 5 e 16 anos.

As brincadeiras observadas no acampamento são brincadeiras antigas, passadas para as crianças por seus pais e avós, como correr, pular corda, esconder, jogar bola e balanço. São brincadeiras pouco observadas no meio urbano, no qual a TV impera nas horas de lazer das crianças de quase todas as classes (o computador, o video-game e outros brinquedos eletrônicos são parte do lazer das crianças das classes média e alta). O próprio espaço físico do acampamento propicia outros tipos de brincadeira: as famílias têm seus barracos próximos, até mesmo por questão de segurança, pela falta de energia elétrica, por causa das reuniões etc. A proximidade

permite um contexto de integração muito maior do que em um outro espaço, mesmo no meio rural. O depoimento de Natari revela essa percepção:

“Eu vejo assim aqui dentro do acampamento, as crianças participam bem mais do que lá fora, a infância das crianças, brincar juntos, é mais unido dentro do acampamento, lá fora principalmente dentro da cidade, que geralmente tá fechado dentro de um pátio, porque é perigoso”.

Contudo, pode-se observar outras formas de brincadeiras que são **inventadas** aproveitando o meio natural e outras que são **reproduzidas** a partir das experiências vividas antes do acampamento. Para estas descobertas, a máquina fotográfica utilizada na pesquisa foi instrumento essencial. Em meio a fotos e risadas com as crianças, surge Mari (13 anos), muito tímida, que vivia fugindo do gravador e da câmara fotográfica. No local em que estávamos, havia muitas crianças próximas de um tronco de árvore caída. Foi Mari quem mostrou uma casinha no toco de uma árvore, que ela havia ajudado a construir. A história desta casinha confirmou que o espaço do acampamento e as relações produzidas neste meio possibilitam a construção de brincadeiras alternativas.

“Tinha um enxame de abelha, eles queimaram (os adultos fizeram fogo para espantá-las) eles tinham medo de entrar por causa de cobra, eu vim com a enxada, vassoura e limpei aqui e tinha umas prateleiras, bastante coisa, daí nós brincava aqui dia de chuva, colocamos uma bolsa, fizemos uma porta de lona, quase toda a piazzinha brinca” (Mari).

Com certeza, muitas casinhas encravadas em troncos, nos vários acampamentos pelo Brasil foram inventadas e apropriadas pelas crianças para suas brincadeiras. Cada casinha representa um momento, significa uma história. Como afirma Benjamin (1983, p. 75): “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”. A história da casinha foi destacada por mostrar a criança no acampamento construindo seu "ser criança" através da brincadeira e sem a interferência do adulto (que nesse caso, foi necessário apenas para retirar o enxame de abelha que ocupava o espaço da

casinha). Este momento de troca, de mediação, de socialização é o grande aprendizado do viver coletivamente, permitindo a criatividade, o faz de conta misturando-se com o real, enfim, são experiências coletivas em meio a uma situação de tensão e conflitos.

Na experiência da casinha, cerca de 80% das crianças do acampamento estavam presentes. Este momento foi possível porque aconteceu num sábado<sup>46</sup>, eles não tinham aula e porque Mari se dispôs naquele momento a contar a história da construção da casinha. Esta situação confirma a necessidade da brincadeira independente da intervenção do adulto. “A brincadeira é fundamental no processo de formação da criança” (MST, 1997, p.8). Destacamos também que esse tipo de brincadeira possibilita um número maior de crianças juntas. De modo geral, o final de semana acaba sendo o momento das crianças, já que a exigência dos pais em relação aos trabalhos domésticos fica mais flexível, além de não serem dias letivos.

Chamou a atenção um outro tipo de brincadeira, o qual denominamos de “brincadeira reproduzida”. É uma forma de brincar na qual as crianças “reproduzem”, na forma de teatro e dramatização, experiências vivenciadas por elas e suas famílias no movimento de ocupação/despejo/reocupação da área em que hoje estão acampados. Foram os adultos quem revelaram este tipo de brincadeira, quando em suas entrevistas mencionavam que as crianças dramatizavam a situação do despejo, distribuindo entre si os papéis, em que “uns são a polícia, chegam surrando, desmancham os barracos, fazem assembléia”. Ao serem questionadas sobre esta brincadeira, o depoimento das crianças revelou que aquilo parecia aos olhos do adulto como uma brincadeira, para elas era muito mais a tradução da violência que perpassa o processo de desapropriação da área. Manifestam o acontecimento real, expressando seus sentimentos de forma coletiva. Reproduzem o que o processo realmente representou em suas vidas: o medo, o choro, a falta de respeito e a violência.

Conforme os adultos, a representação ocorre, geralmente, após a ação de despejo, quando reproduzem a violência dos policiais de um lado e a ação dos

---

<sup>46</sup> No final de semana as crianças têm um tempo para as brincadeiras, o tempo é mais flexível, pois durante a semana estão envolvidos com a escola com os trabalhos domésticos.

acampados de outro, montando comissão de negociação. Revivem através do teatro a experiência do despejo, o medo, a escola incendiada e os barracos sendo destruídos, vendo o sonho de ter terra, segurança, futuro sendo interrompidos. Manifestações como estas são marcas de suas histórias, individuais e coletivas, como sem terras em busca de melhores condições de vida; fortalecem os laços que os unem na luta do movimento, possibilitando a formação da identidade Sem Terrinha.

Thompson ((1987) analisa as experiências vividas pelos trabalhadores ingleses, no final do século 18 e início do século 19, considerando suas tradições, seus sentimentos, suas manifestações e as várias dimensões da vida real daqueles sujeitos sociais. Reportamo-nos a esse autor para expressar o significado dos momentos vividos por crianças e adultos no acampamento, que se constituem num conjunto de experiências capazes de possibilitar um novo saber, uma forma diferente de conceber a vida, como sujeitos sociais.

No grito das injustiças, pela vida, manifesta-se também o direito de ser criança. Muitas vezes, a experiência altera o modo de pensar e agir das crianças do acampamento, na medida em que experimentam outra forma de viver, que inclui a luta organizada e coletiva. Durante o período da pesquisa de campo, a convivência no acampamento possibilitou observar o não dito, o não revelado, aquilo que parece irrelevante ou o quase esquecido em meio a tantos despejos, opressão e violência. Exemplo disso foi a situação observada de uma menina de 5 anos embalando em seus braços um pedaço de pau, fazendo-o de boneco. Ou então, os meninos com pedaços de pau e pedrinhas para montar e encher seu carrinho e seu caminhão. Muitas brincadeiras ainda mostram o caminhão carregando os pertences da família para o acampamento ou depois de um despejo, com as latas velhas e enferrujadas sendo arrastadas na corrida de carrinhos. A bola vazia embala os pequenos na partida de futebol. Enfim, são os brinquedos possíveis, que têm estreita vinculação com suas histórias. Contudo, o significado gerado por cada criança é real. A beleza das brincadeiras fica por conta da criatividade de cada uma das crianças, através do gesto, do olhar, do cuidado. Aqui está posta uma grande contradição abordada por

Narodowski (1999, p. 175), quando aponta de um lado “a infância da realidade virtual” harmônica e equilibrada” e do outro “uma infância da realidade real “violenta e marginal”.

As brincadeiras inventadas e as reproduzidas, abordadas neste item, permitem contextualizar como as crianças (e também os adultos) vivenciam o espaço do acampamento e as situações de opressão, compõem significados que são partes integrantes do processo de construção de sua identidade coletiva. No espaço do acampamento, um processo educativo é constituído pelas experiências ali vividas, revelando um aprendizado conflituoso que, a cada momento, reafirma para aqueles sujeitos os significados da luta pela terra. Tal situação é marcada por condições concretas de expropriação em que a infância é condicionada à forma como se organiza a sociedade.

### **3.4. O Convívio de Forma Coletiva**

O acampamento pode ser pensado a partir de vários aspectos. Apontamos duas características para considerar o convívio coletivo no acampamento: a primeira refere-se à aglutinação das crianças naquele espaço social e geográfico; a segunda diz respeito ao significado do encontro no convívio coletivo.

Caldart faz referência à “expressão sujeito social para indicar uma coletividade que constrói sua identidade coletiva no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses” (2000, p.25). O que possibilita esse processo é a luta pela terra organizada pelo MST, em que as crianças passam a viver experiências coletivas com muitas pessoas de diferentes origens e trajetórias e que se identificam entre si a partir de um objetivo comum. Vendramini revela a forma coletiva de viver:

O espaço de convívio do acampamento, por favorecer uma troca maior entre as pessoas, uma solidariedade e ajuda mútua em momento de grande tensão social e por reunir pessoas com o mesmo problema (expropriação da terra) e com o mesmo ideal (luta pela terra), permite a mudança da perspectiva de vida e a



reelaboração de sua visão de mundo, interferindo nos seus hábitos, moral e formas de agir. (1997, p. 92)

O interior do acampamento é marcado por diversas relações e contradições que se estabelecem no convívio coletivo. As crianças convivem diariamente com: dificuldades, apreensão, espera, medo, alegrias, partilha, socialização, violência. E como vimos no item sobre as brincadeiras, elas expressam os sentimentos que apreendem dessa relação de conflitos vivida na condição de acampadas/despejadas durante as brincadeiras.

A organização da vida dos acampados revela um processo de intensa socialização, marcada pelo aprendizado de uma forma coletiva de ser e fazer-se movimento.

A própria rotina do acampamento é um exemplo de intensa formação dos acampados. O dia inicia com reunião das Comissões: (Alimentação, Saúde, Educação, Higiene, Segurança, Produção, Finanças), seguida pelos líderes dos núcleos. Cada líder reúne as famílias do núcleo que coordena, informando e discutindo as questões do acampamento, incluindo a distribuição de tarefas. Quando necessário, é convocada uma Assembléia, com o toque do sino. **Até mesmo as crianças aprendem desde cedo a organizar-se, montando suas próprias comissões** (Vendramini, 1997, p. 93, grifo meu).

É importante diferenciar os acampamentos mais antigos daqueles mais novos. A dinâmica dos primeiros modifica-se em função de novas necessidades. A necessidade maior que move as pessoas é a sobrevivência no acampamento e, para isso, saem para trabalhar por dia ou empreitada. Assim, a rotina diferencia-se da época em que ocorre a ocupação, quando se torna necessário a permanência das pessoas no acampamento, unidos, juntando forças, pois a pressão que vem de fora é muito forte.

Nos primeiros meses, quando o acampamento está sendo organizado e em processo de consolidação, o movimento é grande com assembleias permanentes, muitas reuniões, música e mística, que mexem com a sensibilidade das pessoas e

proporcionam reflexão. Durante este período, as crianças são envolvidas no processo de constituição do acampamento, com atividades específicas para elas. Porém, chega um momento em que os sem-terra acampados precisam sair em busca de trabalho, mesmo estando a área ainda indefinida. As atividades necessárias à organização e à consolidação do acampamento continuam funcionando. No momento em que foi realizada a pesquisa, esta era a situação vivida pelo acampamento Índio Galdino, com muitos dos adultos fora do acampamento e a ausência de atividades direcionadas para as crianças, que se organizam sozinhas nas suas brincadeiras e tarefas escolares. O depoimento de Geo ilustra tal situação:

“As crianças são curiosas, querem saber o que acontece, pra eles é um processo de mudança da sociedade que eles viviam e uma mudança radical totalmente diferente. Uma coisa importante, como **o acampamento vai ficando velho**, vai se garantindo, que nem diz o outro e o pessoal sabe qual é o objetivo dele, não adianta voltar pra traz que não vão conseguir outra coisa. O pessoal vai deixando esse ritmo pra trás, **a questão é trabalho**, às vezes o pessoal dá graças de chegar o fim de semana. Pra você se reunir e tocar a questão que é a questão da terra, mesmo **antes**, trazia mais animação dentro do acampamento. **As crianças se envolvem em outras atividades** preparadas para elas. A gente relaxa nesta questão de fazer um trabalho para as crianças. E até hoje na verdade a gente se preocupa de chamar a atenção”.

De um modo geral, a dinâmica que envolve os chamados acampamentos novos permite um cotidiano mais movimentado, em função da organização interna e da necessidade de permanecerem no acampamento e só sair em casos extremos, o que oportuniza o envolvimento em muitas atividades, que dinamizam as pessoas envolvidas. As assembléias são constantes e isto contribui para uma dinâmica que envolve discussão em torno da conjuntura e dos problemas do país, principalmente aqueles que os afetam. A própria organização interna requer muito trabalho das acampadas e acampados adultos e conta com a contribuição das crianças. Conforme o tempo de acampamento e as dificuldades de uma solução por parte do poder público, as pessoas necessitam buscar um meio de

sobrevivência. Apesar da resistência, da mística, das músicas e das assembléias, o cansaço advindo dos anos vividos embaixo de uma lona é presente.

A forma como se constitui o acampamento possibilita uma relação diferente com o trabalho. Evidentemente, é necessário manter a subsistência. Por outro lado, isto não impede as pessoas de enfrentarem a luta com mais rebeldia e insistência, pois para manter o espaço do acampamento, é fundamental que continuem organizadas.

Portanto, o trabalho não é central nas ações dos acampados, apesar da fala de Geo destacar a necessidade do trabalho e afirmar que chamar a atenção da sociedade e do poder público é o eixo principal. Como afirma Grade: “A busca pela sobrevivência e manutenção dos homens, neste espaço temporário, o impede de reproduzir a vida da forma conhecida, como trabalhador rural” (1999, p. 258). A autora destaca o acampamento como espaço que possibilita a constituição de novos homens e faz um contraponto ao assentamento:

O processo educativo nos acampamentos perde-se nos assentamentos pela forma com que os homens assentados organizam a sua base material de produção da vida. O que foi criado como possibilidade tende a desaparecer. O homem assentado não possibilita a materialização do Movimento, que neste espaço, não encontra ressonância, fragilizando-se (ibid, p.268).

A forma de organização do acampamento, a proximidade, a solidariedade, enfim, todas as experiências que o espaço permite não garantem a sua permanência no assentamento, apesar de serem fontes de coesão. O acampamento expressa o movimento que aglutina pessoas em torno da luta pela terra. No assentamento, constitui-se outra forma de organização, em que a produção, o trabalho, passam a ser centrais.

O convívio coletivo expressa as relações sociais possíveis de serem construídas no espaço do acampamento. A relação que a criança vivencia extrapola o meio familiar e alcança o conjunto do acampamento.

De barraco em barraco, nas estradas sem fim, no convívio coletivo com o adulto, elas aprendem a lição: o jeito é movimentar-se, mobilizar-se, partir em busca do que se quer, do que é direito e do que é necessário para se viver com dignidade. (MST, 1999, p.11)

Nos depoimentos das crianças, pode-se observar elementos de uma identidade Sem Terra, construída a partir de significados diferentes e até mesmo contraditórios, tais como: preconceitos, sentimento de exclusão e orgulho de ser acampado.

Lila, 11 anos, falando de uma colega da escola que não é acampada e zombava dela por estar em um acampamento, percebe o processo que exclui também outras pessoas. Muitas delas, a exemplo de sua colega, não se percebem como tal e sim diferentes por não estar no acampamento, acreditando ingenuamente estar numa condição superior à dos acampados:

“Tem uma lá que gosta de se gabar, fiquei amiga dela só para ver, aí tem um ônibus que vai para a casa dela e volta. Eu e minhas amigas da escola fomos à casa dela, ela convidou e nós fomos. A casa dela é alugada, ela não tem terra, aí eu perguntei porque ela fazia farra, você também não tem um pedaço de terra. Desde aquele dia ela é minha amiga.”

Dirceu, de 12 anos, através de seu relato demonstra compreender a diferença de estar em um movimento organizado, que propõe novas perspectivas de vida.

“No colégio comigo ninguém abusa, eu também não abuso de ninguém que seja pobre, tem gente de favela, mas tem orgulho e não querem vir para os acampamentos”.

O aprendizado que as crianças expressam não ocorre de forma imediata, mas vai desenvolvendo-se nas ações coletivas do acampamento, através das discussões em assembléias, em núcleos, enfim, nos vários momentos de organização. O espaço é de todos, não existe, pelo menos no acampamento estudado, um espaço específico para as crianças. “O processo de organização, num espaço temporal, onde sujeitos e agentes estabelecem relações de trocas e saberes, comprova que o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante”(Stival, 1987, p. 3).

Ani, de 13 anos, mesmo apontando dificuldades em viver no acampamento, considera-o um lugar necessário na luta pela sobrevivência.

“O acampamento é que nem fosse uma comunidade para mim. Para conseguir um pedaço de terra, plantar, morar em cima. Viver aqui é meio complicado, eu gosto de morar aqui , é complicado porque, por exemplo, se dá um despejo, como a piaçada vai ficar, é difícil. O viver é difícil, mas é assim que nós temos condições, só”.

A educação informal construída no acampamento expressa um processo de organização e luta que vem desafiando setores da sociedade pela sua grandeza de significado, pois permite “uma experiência ímpar de aprendizado das novas formas de organização da produção da vida, seja através do cooperativismo e do associativismo ou da solidariedade” (Grade, 1999, p.53). Este aprendizado é construído na medida em que todos participam, organizam, intervêm, enfim, sentem-se constituintes do acampamento e do movimento, “que educa para a participação, a responsabilidade, o espírito coletivo, da partilha, da entre-ajuda” (Stival, 1987, p.159).

### **3.5. A Mística**

No acampamento não existe um momento específico para a educação, ela acontece nas experiências vividas. Durante a pesquisa de campo, houve uma reza comemorativa aos 16 anos do MST (domingo, dia 20 de maio de 2000). O culto foi

um momento educativo porque os temas abordados relacionavam-se com a luta pela terra. Tomaram como referência os símbolos do movimento, permitindo aos que tinham dúvidas lembrarem, aos que já sabiam, reafirmarem e aos que ainda não sabiam, um momento de aprendizagem. A discussão sobre os símbolos foi feita por um adulto que envolvia as crianças com questionamentos sobre o chapéu de palha usado em épocas passadas por trabalhadores rurais até chegarem ao boné, grande marca hoje do MST. Com a bandeira estendida por duas crianças, iniciaram-se também questionamentos sobre sua cores e significados. Foi uma conversa interativa, em que as crianças não tiveram medo de expressar suas respostas, não elaboradas, demonstrando conhecimento sobre o significado de cada símbolo. Outro fato que merece destaque ocorreu após a execução do Hino do Movimento, uma senhora pediu a palavra e dirigiu-se à frente de todos para explicar a posição correta da mão na hora de levantá-la, “mão esquerda e punhos fechados”, fez os gestos explicando a maneira correta para levantar o braço. Citou um dirigente estadual, que havia ensinado essa forma correta durante um curso. O processo educativo pode ser intencional, como nesse caso, mas também espontâneo, a mediação educativa pode ser feita por qualquer pessoa a qualquer hora, dependendo das necessidades e do contexto. Aquele que sabe colabora, assim as crianças aprendem a se expressar em público.

Os símbolos do MST como o boné, a música, e a camiseta estão presentes no cotidiano do acampamento e fora dele, como é evidenciado por Ani, que relatou levar a sua história para a escola através das redações que escreve, da camiseta e do boné do movimento que usa.

O significado das letras das canções do movimento traduzem o cotidiano dos acampados e assentados, suas situações e suas lutas. Como diz Stedile, a música reflete um momento de luta ou de história. Entre as músicas do Movimento, destacamos três que fazem parte das cantorias das crianças no acampamento pesquisado.

Pegue os cereais e a lona, junte a criançada

Pois sem terra organizados é terra ocupada  
De mãos dadas vamos juntos, não somos covardes  
Somos contra o latifúndio, só produz maldade (Zé Pinto)

Esse é o nosso País  
esta é a nossa bandeira  
é por amor a esta Pátria-Brasil  
que a gente segue em fileira (Zé Pinto).

A chuva cai sobre a natureza  
e a planta cresce gerando a riqueza  
e o trabalhador luta com certeza  
pra não faltar o pão sobre nossa mesa.

(I Oficina Nacional dos Músicos do MST).

A mística acontece: na abertura de um curso, assembléia, encontro, reunião e ato comemorativo. É algo que envolve a todos, desperta a sensibilidade de cada um, traz na sua essência a beleza do movimento, revelando histórias de luta e resistência da humanidade. A mística tem fala própria, fala com gestos, olhares, expressões, numa linguagem que traduz experiências vividas, reais e a partir disso junta forças, sonhos e motiva a continuação da luta: “Incorporamos a mística como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta”. (Fernandes & Stedile, 1999, p. 129). Bogo (1999, p.126) também faz uma análise da mística: “Mais extraordinário é desenvolver a mística que representa a razão pela qual acreditamos nestes e em outros símbolos; porque acreditamos no futuro e nos mantemos firmes na luta para ver um dia todos os nossos sonhos realizados”.

Os acampados e acampadas são muitos em Santa Catarina e no Brasil, sabem que têm força e sabem da força do movimento do qual fazem parte. As crianças demonstram o sentido da mística no sorriso, no olhar, no canto, no respeito ao hino do movimento, no orgulho e na disputa para segurar a bandeira. O teatro de imagens proposto por Boal contribui para melhor traduzir o momento em que o corpo expressa com desenvoltura, conseguindo comunicar melhor as idéias: “Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua

maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la!” (Boal, 1977, p.127).

### **3.6. A Identificação com o MST e a Formação da Identidade Sem Terrinha**

As crianças, por participarem de um movimento organizado, que tem especificidades construídas nos 17 anos de existência do MST, são provocadas por uma situação que permite uma identificação entre si – é a chamada identidade Sem Terrinha (Caldart, 2000). Identidade que se materializa em vários momentos da vida das crianças dos acampamentos e manifesta-se quando elas incorporam o sentido das ações do MST, como revelado em seus depoimentos. Dirceu, de 12 anos, demonstra compreender o significado de ser filho de Sem Terra:

**“No acampamento, aprendemos o que os outros fazem, a trabalhar, aprendemos a ocupar terra, a terra para os pais, conforme a gente cresce, vamos ocupar outras terras para trabalhar. A gente não tem terreno para plantar, não tem seu pedaço de terra para sobreviver, a gente ocupa para plantar”.**

Dirceu, no seu cotidiano, é apenas um menino que brinca, pula, salta, corre, joga futebol, frequenta a escola, anda pelos matos buscando novidades. Contudo, também é um menino que se organiza com os outros para lutar pelos seus direitos, parecendo ter incorporado a identidade de Sem Terra, apreendida na luta pela terra no acampamento, através de sua participação nas atividades de organização interna, nas interações com a família, outros adultos, crianças, com o MST e suas lideranças. A fala de Isa destaca o envolvimento das crianças:

**“O dia a dia faz com que as crianças se sintam mais responsáveis, a gente explica a realidade mas eles sentem a necessidade, também têm curiosidade de participar das coisas, discutir, eles participam**



das discussões, a própria questão de segurança, quando a gente ocupa eles sentem necessidades de ir para as guaritas. Mesmo quando está no horário e alguém está atrasado, esqueceu a guarita, as piizadas fazem esse trabalho de avisar, chamar alguém para ir para a guarita, sentem necessidade”.

As crianças adquirem responsabilidades na prática, a partir das necessidades impostas pelo acampamento. Este é um novo momento em suas vidas, sabem da necessidade de fazer segurança e cobram dos esquecidos. Isto ficou evidenciado durante a oficina de desenho que realizamos com as crianças sobre o acampamento, em que as guaritas eram representadas pelas crianças, demonstrando sua importância no início da ocupação. O cotidiano dessas crianças permite-lhes viver ações que as tornam sujeitos do/no MST, de modo permanente e dinâmico. Evidenciam-se para as crianças preocupações que não fazem parte somente da rotina dos adultos, mas a infância apresenta-se aqui com preocupações, não com quem irá guardar o brinquedo, mas com quem correrá atrás do responsável pela guarita. Essa é a criança real, forjada pela antecipação do tempo adulto, pela necessidade constituída.

Durante a entrevista com as crianças, foi possível perceber que demonstram também fora do acampamento, como na escola, o significado de viver no acampamento e, acima de tudo, a identificação com a luta. Ani, na escola, explica à professora o significado do acampamento:

“Nós estamos acampados para conquistar nosso pedaço de chão. Nós estamos lá professora, lutando por nossa dignidade e a aprendizagem que tem no acampamento é de luta”.

O relato de Ani pode representar uma reprodução da fala do adulto, mas nela é possível perceber uma compreensão de que a condição em que vive é necessária para a luta. O acampamento educa, ensina a lutar.

Linda (mãe de três crianças) descreve uma situação ocorrida no ônibus, quando as crianças iam para a escola, evidenciando que, mesmo fora do acampamento, as crianças assumem a condição de acampados e acampadas:

“Achei engraçado o jeito das crianças se defenderem no ônibus, agora eles tratam até melhor, no começo, achavam que não podia encostar porque era acampado. Mas eles se defendem com orgulho de ser acampado. Eu estava atrás no ônibus, e uma criança perguntou, quem era o piá, ele olhou e disse: “eu sou acampado”, aí os outros ficaram criticando ele, então as crianças do acampamento: “nós não temos onde morar, o que faziam o pai tinha que dar para o patrão, nós não estamos roubando, nós pegamos uma terra que ninguém tá plantando, nem gado”.

As mediações (que podem ser feitas por adultos, por outras crianças, pela coordenação do acampamento, pelos núcleos) não ocorrem de forma direta, num trabalho organizado para atender às especificidades da infância, suas necessidades, desejos e sonhos. A luta, o enfrentamento, exigem outras prioridades concretas.

Caldart aponta três componentes identitários, que são fundamentais para a reflexão sobre a infância no MST.

[...]sua condição infantil ou seu jeito criança de ser, com as características, interesses, desejos e sonhos deste tempo de vida; sua condição de estudante, porque foi assim que as crianças emergiram como sujeitos no Movimento, mas pode significar como experiência como uma densidade bem mais profunda do que simplesmente estar na escola; e sua participação na organicidade e na história do MST que dá o tempo diferente em sua infância e em sua escola de vida. (2000, p.194).

A autora aponta para uma reflexão acerca da dimensão educativa vivenciada pela infância no MST que pode ter um sentido educativo mais profundo em relação àquele vivenciado na escola. O significado do espaço do acampamento, as relações, as brincadeiras, as lutas, a violência, o despejo, a mística são componentes que possibilitam aprendizagens para as crianças, que brotam na relação, na ação e na reflexão, muito embora não tenham a mesma compreensão para o adulto. Nesse espaço de luta, a infância vai constituindo-se e mostrando o lado duro de viver debaixo de lona durante um tempo indeterminado. Compreender este processo significa perceber a importância das várias frentes do

Movimento que interagem na educação das crianças no interior do acampamento, no processo de construção de uma identidade Sem Terrinha: identidade que é produzida no coletivo e não individualmente, como lembra Oliveira (1997).

Além das dinâmicas próprias do dia a dia do acampamento, existem outros elementos que contribuem para a construção da identidade, são as atividades fora do acampamento, os encontros, as marchas, a negociação, que fazem parte da luta pela terra e contam com a participação da criança.

As crianças do MST não se percebem somente como filhos e filhas dos acampados e acampadas, assentados e assentadas, identificam-se como "SEM TERRINHA": filhos e filhas de uma história de lutas, um pedaço da luta pela terra e do MST, como observado na carta do 3ª Encontro Estadual dos Sem Terrinha<sup>47</sup>.

Em 1997, duas crianças que hoje estão acampadas no Índio Galdino, Ani na época com 11 anos e Cris com 9 anos, participaram do Congresso Infantil em Florianópolis e destacaram a importância de estar no Congresso para crianças:

"Fui no Congresso infantil em 97 em Florianópolis, foi bom, eu gostei de ir, fomos com as professoras e os alunos conhecer as árvores, tiramos foto, escrevemos, desenhamos, era para fazer sobre crianças acampadas e assentadas". (Ani)

---

<sup>47</sup> Realizado na cidade de Esteio, no Rio Grande do Sul, em outubro de 1999. Ainda sobre encontros de Sem Terrinha, o jornal dos trabalhadores rurais Sem Terra (1999) destacou os seguintes encontros marcados por caminhadas e protestos. No Mato Grosso realizado entre os dias 10 e 12 de outubro com a participação de 400 crianças; Pernambuco com a participação de 1500 crianças nos dias 23, 24 e 25 de outubro. "No último dia saíram em Marcha contando a história do Brasil com trajes típicos". No Paraná, cerca de 600 crianças participaram nos dias 9, 10 e 11 de outubro. Em Minas Gerais o encontro aconteceu de 27 a 29 de outubro em Belo Horizonte. (p. 7). Nesse mesmo ano aconteceu de 15 a 17 de março, em Brasília o 1º Encontro Nacional dos Sem Terrinha. "Participaram do evento os sem terrinha classificados na etapa final do Concurso Nacional de Redações e Desenhos para as Escolas de Assentamentos e Acampamentos do MST, com o tema "O Brasil que queremos" (Abril, p.8). No ano seguinte (2000) o jornal Sem Terra destacou a Jornada Nacional dos Sem Terrinha por Escola, Terra e Dignidade com a participação de 5000 crianças nos vários estados brasileiros. "Além de brincar e estudar, os sem terrinha também tiveram encontros com as autoridades, levando até eles uma pauta com reivindicações".(p. 6). Em Santa Catarina o primeiro encontro ocorreu nos dias 10, 11 e 12 de outubro de 1995 em Florianópolis com a presença de 296 crianças. O segundo encontro e o último aconteceram em 1997 na Universidade Federal de Santa Catarina.

A experiência vivida pelas duas crianças contraria a análise apresentada por Quinteiro<sup>48</sup> em relação a este encontro, “este evento mostrou-se, inicialmente, muito massante e frustrante, diante daquilo que pretendia ser um encontro de crianças e não para crianças”. (2000, p. 143)

As crianças, ao assumirem a identidade Sem Terrinha, assumem a identidade de ser acampadas, sem terra e fazer parte do movimento, como pode ser observado nos relatos que seguem:

“Não me importo quando me chamam de acampada, estamos lutando por nossa dignidade” (Ani 13 anos).

“Somos Sem Terra sim”. (Cris, 11 anos), “Nós somos do Movimento, para nós é um orgulho”. (Leila, 11 anos)

Os relatos acima revelam a compreensão que as crianças do acampamento pesquisado têm a respeito da forma de organização do MST, expressam o orgulho de ser e criar vínculos a partir de relações construídas no Acampamento e no MST.

Caldart (2000), em seus estudos, mostra o Movimento como um espaço educativo, que se constrói a partir de:

[...] vivências que podem ser consideradas especialmente significativas do ponto de vista da identidade Sem Terra. São aquelas vivências que, de certa forma, reproduzem ao nível de experiência pessoal a trajetória apresentada antes como formadora dos sem-terra na história do MST (idem, p. 106).

Para as crianças, as possibilidades educativas e de construção da identidade Sem Terra estão mais presentes, uma herança que, como analisa Caldart (2000 p.7), pode “representar uma geração educada em uma nova matriz de formação humana”.

---

<sup>48</sup> Sobre este assunto, Quinteiro discute no quarto capítulo de seu trabalho: “Infância e escola: Uma relação marcada por preconceitos”.

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Pretendemos com este estudo compreender como as crianças constróem-se enquanto sujeitos no espaço do Acampamento Índio Galdino, a partir de suas experiências que se vinculam a um conjunto de lutas e práticas sociais mobilizadoras. Neste espaço em movimento, cria-se a possibilidade de construção da identidade Sem Terra ou Sem Terrinha para as crianças. Estas experiências são possibilitadas pela presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, durante seus 17 anos de existência, vem utilizando a ocupação como estratégia de luta pela reforma agrária.

O MST vem organizando trabalhadores e trabalhadoras rurais para a ocupação de terra, tendo como objetivo a transformação social. O movimento constrói-se através de muita luta, em que propõe novos valores sociais. A condição do acampamento possibilita formar valores de solidariedade e companheirismo, pois vivem intensamente num mesmo espaço e lutam por um ideal comum. O aprendizado ocorre na relação de troca, no movimento, na intervenção, no enfrentamento, enfim, nas situações de luta. O processo educativo inicia-se nas reuniões que antecedem à ocupação de uma área, no ato de ocupar e romper a cerca de arame que separa os sem-terra da sua possível fonte de sobrevivência, a terra. No acampamento, os sem-terra passam a viver experiências jamais experimentadas ao conviverem coletivamente, num espaço em movimento, com muitos conflitos, em que a mística contagia e sensibiliza a todos.

Assim, o processo educativo no acampamento ocorre no cotidiano, na relação que vai estabelecendo-se entre homens, mulheres e crianças, na luta

permanente e a cada momento dos conflitos, dos medos, das angústias e da alegria de poder acreditar na possibilidade de ter a terra.

O centro da vida dos acampados e acampadas é a organização, a luta, o movimento. O MST está efetivamente presente nas ações, sendo ele o articulador. No caso do Acampamento Índio Galdino, seus três anos de existência apresentam implicações: 1) a luta pela sobrevivência é necessária, com a saída dos acampados para o trabalho, ocupando grande parte do seu tempo, apesar de não ser central na organização coletiva; 2) o fato da área já ter sido desapropriada, mesmo que o proprietário tenha recorrido, sinaliza para uma causa ganha. Mesmo que isso aparentemente pareça favorável, o desânimo e o cansaço vêm perseguindo as famílias. Mas o MST tem mostrado uma capacidade de manter a coesão, a organização e a mobilização diante dessa conjuntura.

No acampamento, inicia-se um modo diferente de viver. Os acampados passam por diversas experiências, em que a reflexão é permanente, é um espaço em movimento com grande mobilidade social. A diversidade, as trocas, as interações entre pessoas, grupos, sindicatos e outras organizações sociais permitem uma maior flexibilidade em termos de mudanças de idéias, de valores, de concepções, de relações e práticas sociais. As crianças vão, assim, construindo-se nesta relação e neste contexto, que não se esgota nas ocupações, pois outras formas de luta são necessárias para a viabilização da reforma agrária. Ao aglutinar pessoas em torno da luta pela terra, ou seja, pela sobrevivência, o MST constrói-se como um movimento de massa, que é capaz, nos dias de hoje, de juntar milhares de pessoas por um objetivo comum. Ao mesmo tempo, o MST aponta para a necessidade de ir além da conquista da terra, apresentando um projeto político de transformação social.

A solidariedade dos assentados e outras organizações sociais, entidades, partidos de esquerda vem contribuindo com as ações do MST, que marcam o modo de ser do movimento, por aglutinar outros setores da sociedade e, com isso,

chamar a atenção de todos. No caso do Acampamento Índio Galdino, nos momentos de conflitos, muitos assentamentos da região deslocam pessoas para fortalecer o acampamento. Mesmo que o trabalho seja central nos assentamentos, a disponibilidade das pessoas está presente nos atos de solidariedade, indicando a compreensão de que a luta não se esgota com a conquista da terra.

A participação de toda a família na luta pela terra, através da ocupação, do acampamento e das mobilizações desencadeadas é um forte fator de mudança na vida dos sem-terra, pois todos estão envolvidos e vivenciam um processo de organização e de luta coletiva.

As crianças do Acampamento Índio Galdino compartilham muitas experiências, ao viverem com intensidade o tempo e o espaço do acampamento que acompanha o seu desenvolvimento e formação, humanizando-as e sensibilizando-as para a organização coletiva. Ao mesmo tempo, estão submetidas a uma dura condição de vida nos barracos de lona e a uma violência praticada nos diversos despejos a que foram submetidas. Mesmo convivendo num espaço permeado de incertezas e conflitos, elas têm, como seus pais, a perspectiva da conquista da terra e o MST como referência, podendo assim firmarem-se como novos lutadores sociais.

A infância no acampamento ocorre de forma conflituosa, devido ao tempo destinado para as responsabilidades domésticas, o cuidado com irmãos menores quando os pais saem para trabalhar, a caminhada para chegarem e retornarem da escola. Não sobra tempo para brincar. A escola, além de distante, não considera a história de vida e de luta dos sem-terra; um preconceito disfarçado ronda as crianças acampadas e o conflito, quando aparece, não é considerado, a escola o ignora. Por outro lado, as crianças na escola interagem com outras crianças e adultos, bem como com outras situações.

Entretanto, o tempo de infância manifesta-se quando as brincadeiras misturam-se com o trabalho, quando caminham para a escola ou quando chega o final de semana em que as crianças ficam mais “livres” e aproveitam para brincar. Não existe no acampamento um momento específico para as crianças, como existe para os adultos. O Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que circula no acampamento, não é dirigido para crianças. O Setor de Educação a nível nacional apresenta uma vasta produção para as crianças que, infelizmente, nesse acampamento, ainda não tiveram acesso. Em Santa Catarina, o setor de educação enfrenta dificuldades no acompanhamento de todos os 113 assentamentos e 15 acampamentos existentes.

Em contraposição, percebemos no acampamento que as crianças se educam para o novo. A identidade Sem Terra vai sendo construída na ocupação, no convívio do acampamento, na organização coletiva, enfim, nas várias situações de enfrentamento e mobilização.

A criança em questão neste estudo é aquela que desde cedo aprende a se organizar e a viver uma história que não estava prevista pela modernidade. Nem a instituição que promete garantir aprendizagem para as crianças consegue contribuir no sentido de considerar sua história. Mesmo que as instituições, a mídia, enfim, os formadores de opinião pública insistam em mostrar o contrário, as crianças do MST, juntamente com seus pais, estão de alguma forma ajudando a escrever uma outra história.



## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In O Massacre dos inocentes A criança sem infância no Brasil. Org. MARTINS, José de Souza. São Paulo : Hucitec, 1991.

ANDRADE, Maristela. Violência contra crianças camponesas na Amazônia. In O Massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil. Org. MARTINS, José de Souza. São Paulo : Hucitec, 1991.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: Criança, Revista do Professor de Educação Infantil nº 28, 1995.

ARROYO, Miguel & FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Coleção Por uma educação Básica do Campo, nº 2. Brasília : Peres, 1999.

AZEVEDO, Jô & HUZAK, Iolanda & PORTO, Cristina. Serafina e a criança que trabalha. São Paulo : Ática, 1998.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed : Rio de Janeiro : Guanabara, 1981.

BARP, Wilson José & BARP Ana Rosa B. Violência no campo: recrudescimento da barbárie. Conflito no Campo Brasil 98. CPT Goiânia. 1999.

BELTRAME, Sônia A. B. MST, professores e professoras em movimento São Paulo 2000. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da USP.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança o brinquedo a educação. 4 ed. São Paulo Summus, 1984.

BENJAMIN, César & CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília : Peres, 2000.

BOAL, Augusto, Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1997.

BOGO, Ademar. Lições da luta pela terra. Salvador : Memorial das Letras.1999.

BOGO, Ademar. A vez dos valores. Caderno de formação n.º 26. São Paulo : MST, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. História do menino que lia o mundo. Fazendo história nº 7. MST. Veranópolis : Iterra, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Educação em movimento. Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Escola é Mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra. Porto Alegre: 1999. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS.

CALDART, Roseli Salete. Escola e mais que escola na pedagogia do movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Educação Física das Crianças do movimento sem terra: a luta pela garantia do lúdico. Florianópolis : 1997. Monografia apresentada

como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Educação Física com área de aprofundamento em Educação Física Escolar da UFSC.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jaques & DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.). Educação e Escola no Campo. Campinas : Papyrus, 1993.

DAVIS, Cláudia & GATTI, Bernadete A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jaques & DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.). Educação e Escola no Campo. Campinas : Papyrus, 1993.

DELORS, Jaques (org). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1999.

ECA, Estatuto da criança e do adolescente. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família. Florianópolis : IOESC. (sem data).

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo : Global, 1986.

ENGELS, Friedrich. A Origem da família, da propriedade privada e do estado. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

FANTIN, Maristela. Construindo cidadania e dignidade. Experiências populares de educação no Morro do Horácio. Florianópolis : Insular, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MST formação e territorialização. 2. ed. São Paulo : Hucitec, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação do MST no Brasil. Petrópolis : vozes, 2000.

GRADE, Marlene. MST: luta e esperança de uma sociedade igualitária e socialista. Florianópolis : 1999. Dissertação de Mestrado. (Economia). Universidade Federal de Santa Catarina.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. Rio de Janeiro : achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia. Infância e sociedade : o conceito de infância. In: \_\_\_\_\_. A política no Brasil : a arte e o disfarce. 4ª ed. São Paulo : Cortez, 1992.

KOLLING, Edegar Jorge & MOLINA, Mônica Castagna & NERY, Ir. (Org.) Por uma educação básica do campo (memória), nº 1. Brasília : Peres, 1998.

HUBERMAN, Leo. História da riqueza do homem. 20 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1985.

Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo, nº 188 – abril de 1999.

Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo, nº 195 – novembro de 1999.

Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo, nº 205 – novembro de 2000.

LEITE, Maria Isabel Ferraz. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: Infância: fios e desafios da pesquisa. Org. KRAMER, Sônia e Leite, Maria Isabel. 20 ed. Rio de Janeiro : Papirus, 1997.

LISBOA, Tereza Kleba. A luta dos Sem terra no oeste catarinense. Florianópolis. UFSC, 1988.

MARTINS, José de Souza. Os Camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. -3ª ed- Petrópolis : Vozes, 1986.

MARTINS. José de Souza. Expropriação e violência: A questão política no campo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARTINS, José de Souza. Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo : Hucitec, 1991.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo : Pioneira, 1975.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política. In: Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. V I, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MST. A comunidade dos gatos e o dono da bola. Coleção Fazendo História nº. 1. São Paulo: MST. 1994.

MST. Calendário histórico dos trabalhadores. Caderno de Formação nº 19. São Paulo : Peres, 1993.

MST. Cantos da luta. Movimento Sem terra – SC. (sem data).

MST. Construindo o caminho. São Paulo : MST, 1986.

MST. Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST. Fazendo Escola. Porto Alegre : Iterra, 2000.

MST. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação nº 6. 2 ed. Porto Alegre : MST, 1996.

MST. Concurso Nacional. Feliz Aniversário MST!. Trabalhos escolhidos em 1999. São Paulo: MST, 2000.

MST. Crianças em movimento. As mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola. Porto Alegre : Peres, 1999.

MST. Desenhando o Brasil. Trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos realizados pelo MST em 1988. São Paulo : Peres, 1999.

MST. Educação infantil: construindo uma nova criança. Boletim da Educação nº 7. São Paulo : MST, 1997.

MST. Escola itinerante em acampamentos do MST. Coleção Fazendo Escola, São Paulo: Peres, 1998.

MST. Estórias de Rosa. MST. São Paulo: MST.

MST. Gênese e desenvolvimento do MST. São Paulo : Peres, 1998.

MST. Jogos e brincadeiras infantis. Caderno de Formação nº 7. São Paulo : Peres, 1996.

MST. Nossa turma na luta pela terra. Coleção Fazendo História nº. 5. São Paulo : Peres, 1998.

MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Caderno de Formação n.º 18. 3. ed. São Paulo : Peres. 1999.

MST. Preparação dos encontros estaduais e 9º encontro nacional do MST. Caderno de Formação n.º. 25. São Paulo : Peres, 1997.

MST. Princípios da educação no MST. Cadernos de Educação n.º 8. 2 ed. São Paulo : Peres, 1997.

MST. Programa de reforma agrária. Caderno de Formação 23. 3 ed. São Paulo: Helgraf, 1998.

MST. Reforma agrária: Por um Brasil sem latifúndio! Textos para debate do 4º Congresso Nacional do MST. São Paulo : MST, 2000.

MST. Semente. Coleção Fazendo História nº 6. Poemas: Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo : Cromosete, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus a infância ( e a escola que educava). In: A escola cidadã no contexto da globalização. Org. SILVA, Luiz H. 3 ed. Petrópolis : vozes, 1999.

OLIVEIRA, Maria Odete. Ciranda infantil no Mato Grosso. Veranópolis : Escola Josué de Castro, 1999. Monografia (Curso Magistério).

OLIVEIRA, Graciele Fabrício. Exclusão, Movimento Sem Terra, construção de Identidade. In: Educação, Exclusão e cidadania. Org. RONETTI, Lindomar Wessler. Rio Grande do sul : Unijuí, 1997.

PESSOA, Jandir. Aprender e ensinar no cotidiano de assentamentos em Goiás. In: Revista da ANPEd, Caxambu, 1999.

PINTO, Manuel; SARMENTO Manuel Jacinto. (org). As crianças contextos e identidades. Braga, Portugal : Centro de Estudos da criança. 1997.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. Tradução de José Severino de Camargo Pereira. 15. São Paulo: Cortez, 1996.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. Unicamp/Campinas, : 2000. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Ciência Sociais aplicadas à Educação.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de investigação em ciências sociais. Tradução de João M. Marques e Maria A. Mendes. Lisboa : Gradiva, 1992. (Trajectos).

RAMOS, Márcia Mara. SEM-TERRINHA, semente de esperança. Veranópolis : Escola Josué de Castro, 1999. Monografia (Curso Magistério).

Revista Caros Amigos, Edição nº 8 – Novembro de 1997.

Revista Caros Amigos, Edição nº 39 – junho 2000.

Revista Caros Amigos Especial MST, Edição nº 6 - outubro 2000.

Revista Caros Amigos, Edição nº 5 – novembro de 1999.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: A formação Social como Teoria e como Método. Boletim Paulista de Geografia nº. 54. São Paulo: junho 1977.



SANTOS, Milton. A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 3 ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

SILVA, José Gomes da. Reforma agrária brasileira – na virada do milênio. Campina : ABRA, 1996.

STEDILE, João Pedro & Gorgen, Sérgio Antônio. A luta pela terra no Brasil. 3. ed. Página\_Aberta. 1999.

STEDILE, João Pedro & Fernandes, Bernardo Mançano. Brava gente. A trajetória e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STEDILE, João Pedro. Latifúndio: o pecado agrário brasileiro. MST, Caderno de Formação n.º 33. São Paulo : MST, 2000.

STIVAL, David. O processo educativo dos agricultores sem terra na trajetória da luta pela terra. Porto Alegre, 1987. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THOMPSON, Eduard P. A Formação da classe operária inglesa. Tradução de Renato Busatto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

VENDRAMINI, Célia Regina. Consciência de classe e experiências sócio-educativas dos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Carlos 1997. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos (Educação).

VENDRAMINI, Célia Regina. Terra trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijii : Unijuí, 2000.

Desenhos feitos pelas crianças do Acampamento Índio Galdino no período da pesquisa de campo (maio 2000), em oficina que tematizava o significado da luta pela terra e o acampamento.

1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> desenhos representam a entrada do acampamento, a distribuição dos barracos e a bandeira do MST.

3<sup>o</sup> – representa um barraco e o destaque para a bandeira do MST.

4<sup>o</sup> – Os barracos, a bandeira do MST e a presença da criança.

5<sup>o</sup> – A distribuição dos barracos, a bandeira, as crianças, o trabalho e o embelezamento representado pela árvore, flores e borboletas.

6<sup>o</sup> – O acampamento, destacando o rio como fonte de alimento através da pesca e a produção é representada pelos homens plantando.

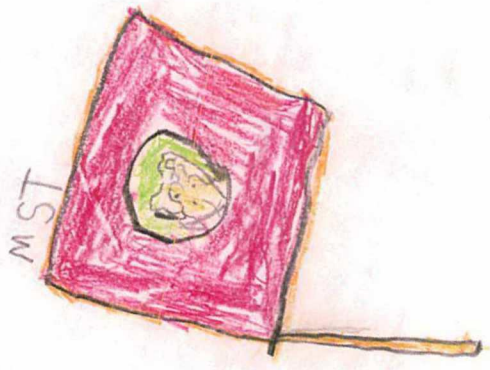
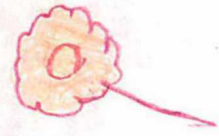
7<sup>o</sup> – Representa o despejo das famílias, o caminhão levando a “mudança” das famílias, os barracos sendo desmontados e a figura do homem armado que pode ser a polícia, os capangas da fazenda e o juiz “acompanhando” o despejo.

8<sup>o</sup> – Também faz referência ao despejo, o carro da polícia, os policiais armados e nos barracos a representação das pessoas querendo fugir.

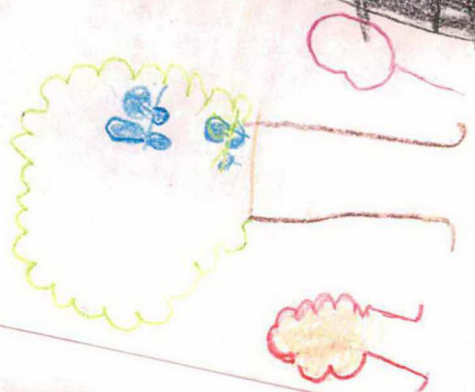
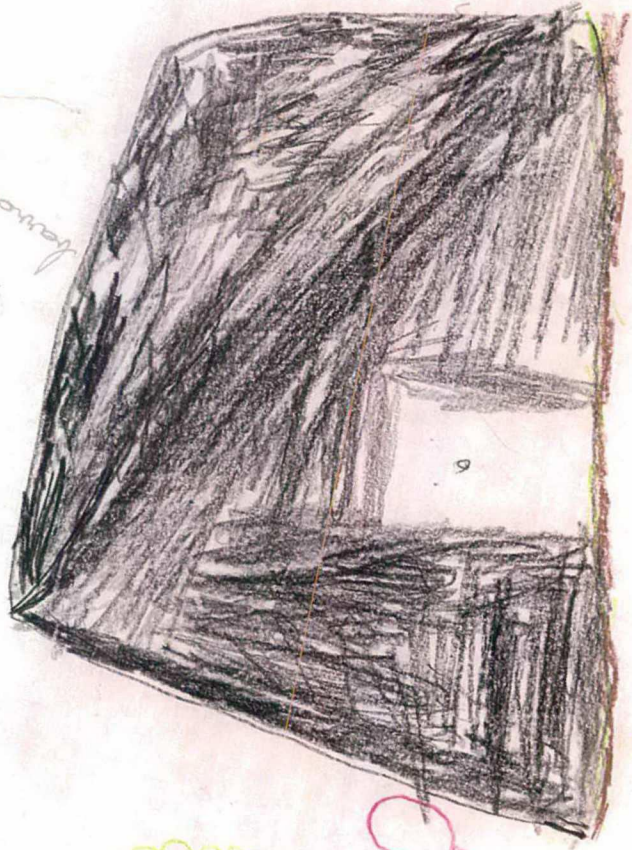


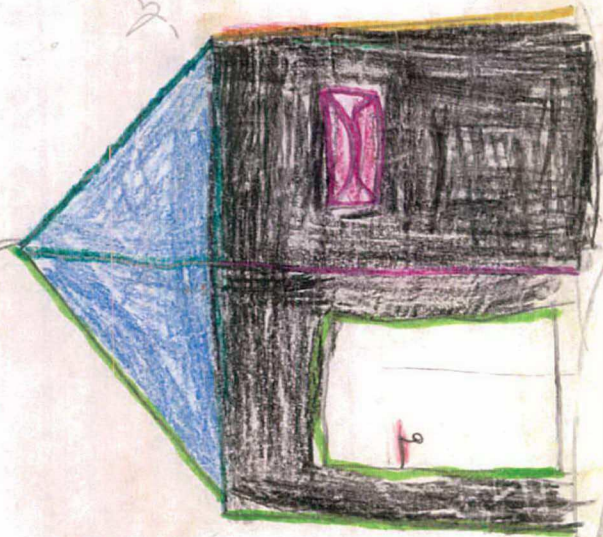
Pazenda  
Rozeira  
Acampamento  
Indio  
Gaudino





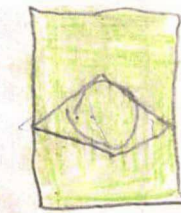
lavoura



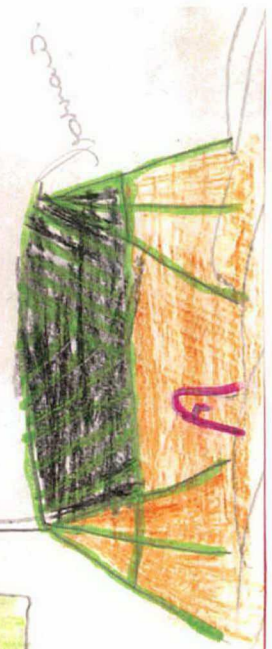
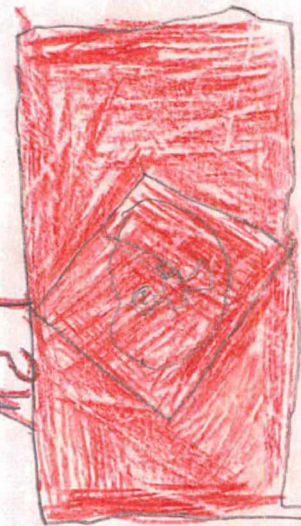


*brunco*

*acompanha*



*M2T*

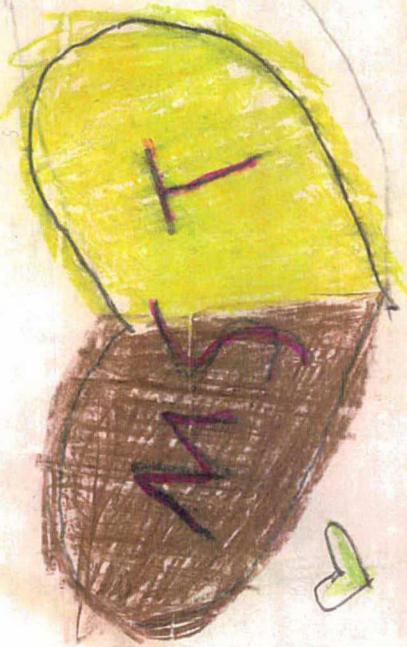


*brunco*

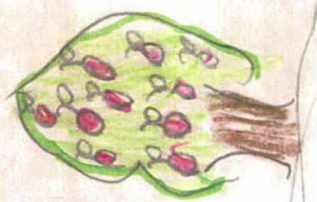
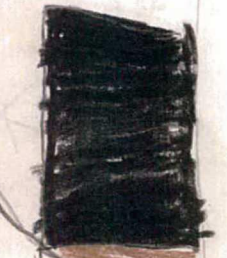
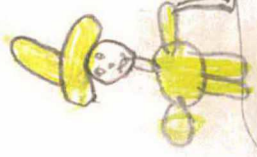
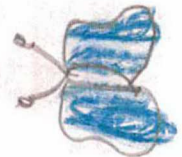
made by ...



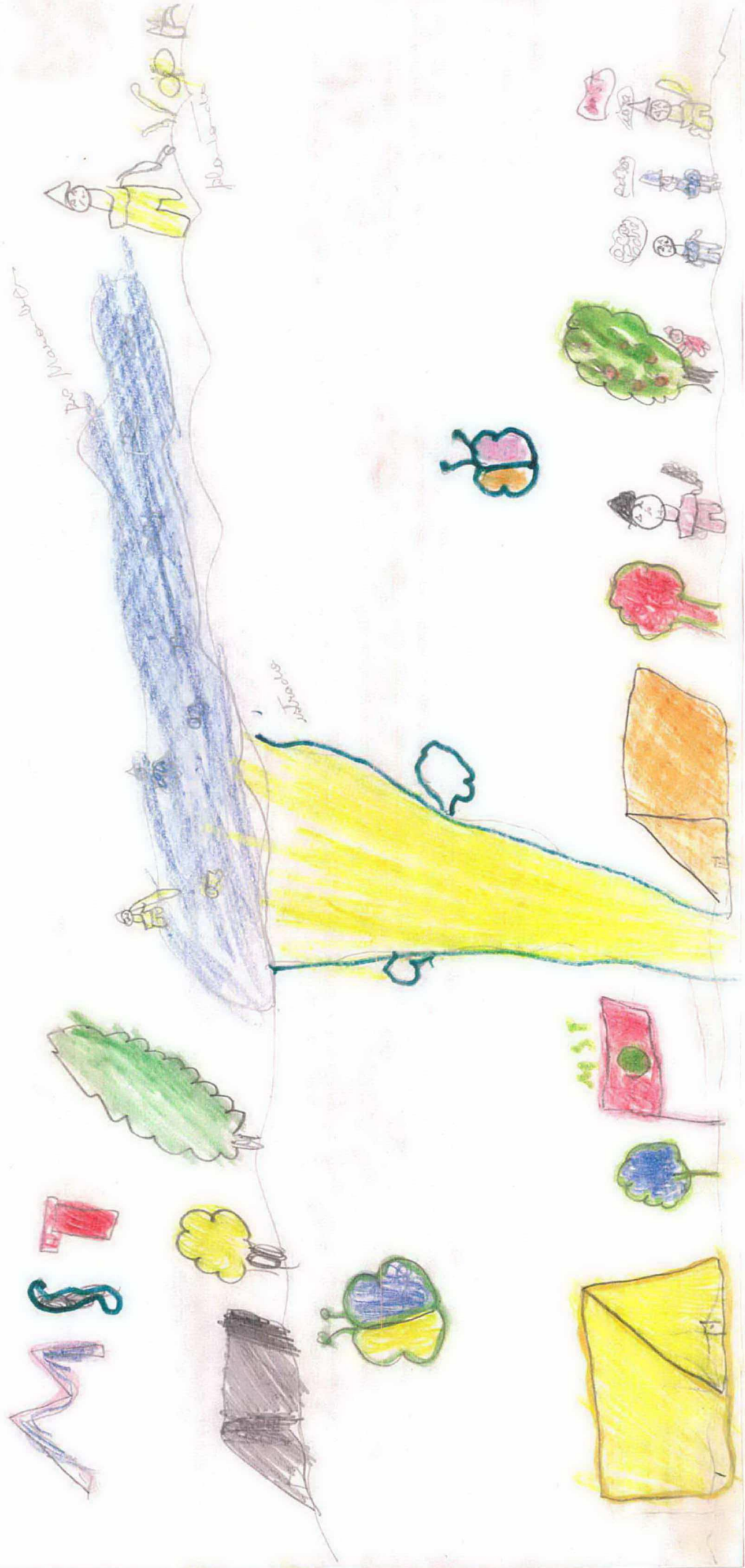
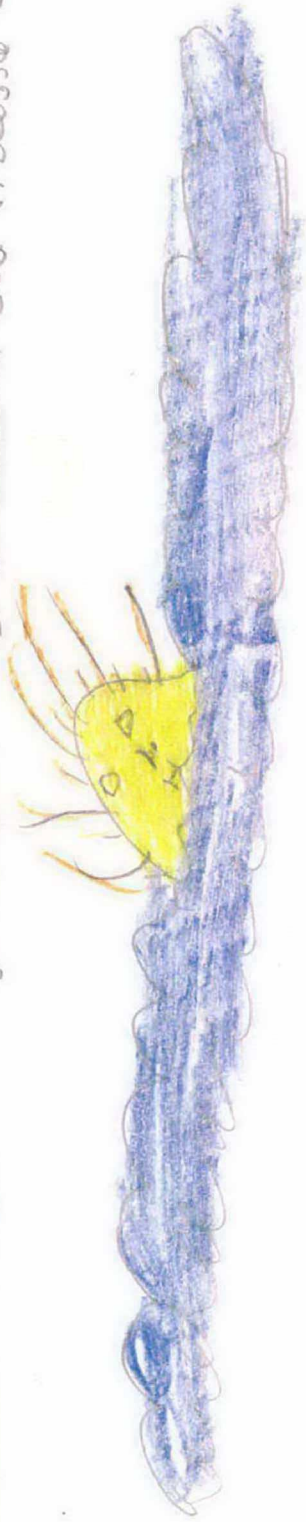
MST



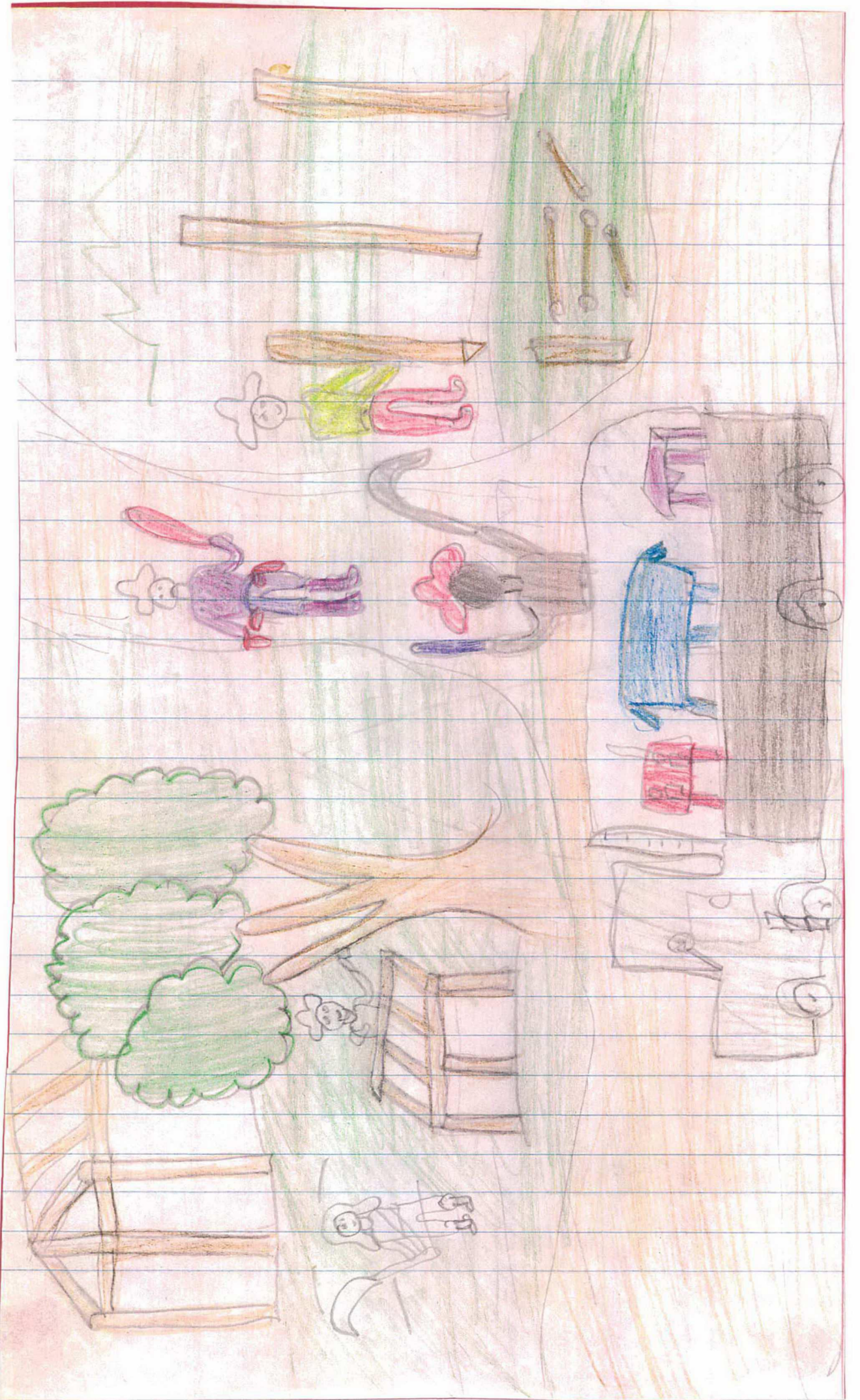
MST

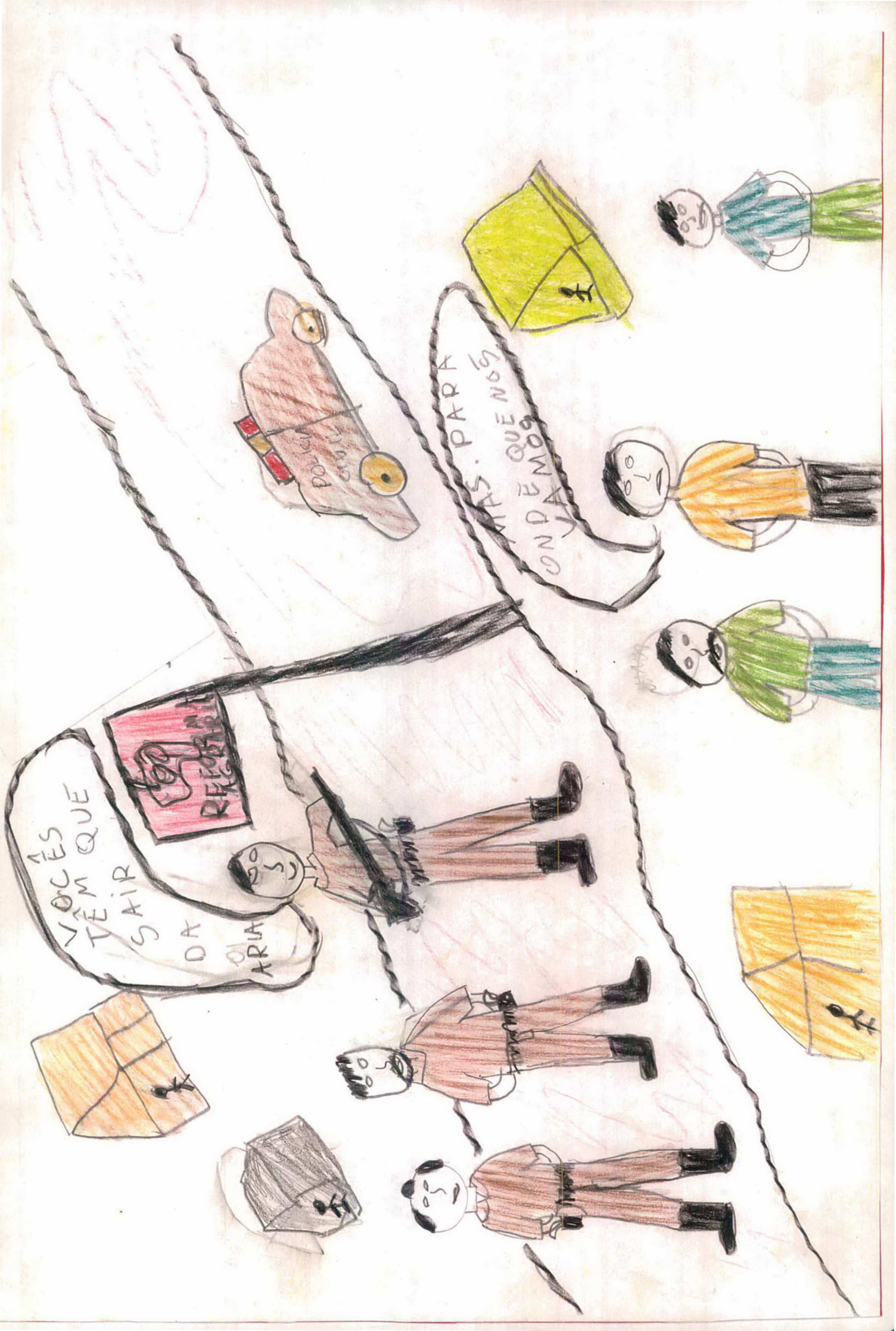


India Gausdino. O desenho do nosso avião









MÁS QUE  
VOC QUE  
VEIR S  
AÍR DA  
OIA ARIA

REGISTRO

DORIS  
CAROL

MÁS. PARA  
ONDA QUE NOS  
ONDA MÓS